

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosaria de Fatima Corrêa Maia

**SURDEZ, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL DO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Rio de Janeiro

2016

Rosaria de Fatima Corrêa Maia

**SURDEZ, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL DO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro

2016

M217s Maia, Rosaria de Fatima Corrêa
Surdez, educação e políticas sociais: a educação infantil do
Instituto Nacional de Educação de Surdos / Rosaria de Fatima
Correa Maia. — 2016.
85f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Fernanda Rezende Nunes
Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro)—Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio
de Janeiro, 2016.

1. Educação infantil. 2. Política social. 3. Surdez. I. Título II.
Nunes, Maria Fernanda Rezende.

Rosaria de Fatima Corrêa Maia

**SURDEZ, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL DO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 29/02/2016

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

(Orientadora)

Dra. Solange Maria da Rocha

(Membro externo)

Dr. Luiz Carlos Gil Esteves

(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Sem os meninos e meninas surdas, e seus familiares, este estudo não seria possível, pois, convivendo com eles, passei a conhecer o seu mundo e suas realidades, por isso só tenho a agradecer nestes 21 anos de convívio.

Aos meus parceiros de luta, Solange Rocha, Alexandre, Alvanei, Ana Paula, Maria Inês, Monique, Regina, Rita, Valdo e Wilma, que durante os quatro anos de gestão do INES, caminharam comigo na busca por uma educação de qualidade no INES.

A minha amiga Fátima e sua filha Maria, que, de Nova Friburgo, foram parceiras de primeira linha nas minhas tratativas com as tabelas, o computador, vai o meu grande abraço.

Minha amiga Paula, parceira de todas as manhãs, que foi fundamental para discussão no campo da saúde auditiva e nas minhas indagações sobre a criança surda.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, de Educação Infantil e Políticas Públicas: Bruno, com seu apoio fundamental com os dados do censo escolar; Aline, Edson, Fernanda, Gustavo, Leandro, Thaysa, que contribuíram para a reflexão sobre a Educação Infantil, além dos muros do INES.

À equipe da DISOP (Divisão Socio-Psico-Pedagógica), que durante o último ano, compartilhou comigo alguns questionamentos que se apresentavam em nosso cotidiano.

A todos os meus amigos, que se sintam agradecidos nessa dissertação, porque, em algum momento, fizeram e fazem parte da minha história de vida.

Cila, sobrinha e afilhada do coração, que dispôs de todo seu conhecimento e paciência com as minhas dificuldades com a digitação e na reflexão sobre as questões da assistência social.

A minha família, minha irmã Wilma, parceira da vida toda, meu pai, com seus telefonemas diários, minha tia com suas bênçãos, meus sobrinhos, meus irmãos, minha prima Margarete, e Matheus, com o apoio logístico (também nas tabelas), com incentivo de todos os lados.

Ao professor Luiz Esteves e à professora Solange Rocha, por darem a honra de participar das minhas bancas de qualificação e mestrado.

A minha orientadora Maria Fernanda, pela delicadeza, carinho e cuidado que teve comigo, respeitando meus desabafos, me incentivando nos momentos de descrença e contribuindo com o seu saber para a construção dessas reflexões do estudo.

Aos meus dois amores (Sergio e Isabel) por tudo, pois sem eles... nada seria possível nesta caminhada da vida toda, de escuta sobre o INES, surdos, tensões e conflitos, e dos projetos de vida de uma sociedade mais justa para todos.

Agradeço a minha mãe, que me nomeou Rosaria de Fatima, e com isso, tenho sido acompanhada por Nossa Senhora e o menino Jesus, durante toda a minha vida...

Para todos, muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos analisar as políticas públicas de saúde, assistência social e educação, com foco na surdez, tendo como campo empírico as crianças com surdez matriculadas na educação infantil do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), bem como verificar essas políticas afetaram a curva de matrícula no INES, no período compreendido entre 2004 e 2014. Inicialmente, foram analisadas, através de estudo exploratório, os prontuários de 170 alunos egressos do CAP-INES, que ingressaram na educação infantil naquele período, elencando as causas da surdez, a renda familiar, a evasão escolar e a matrícula em outro espaço escolar, correlacionando com as políticas públicas sociais que perpassaram por essas variáveis. Ainda foram analisados pelo método descritivo, 23 prontuários sociais, buscando a motivação de saída do aluno da educação infantil do CAP-INES e a sua relação com as questões sociais emergentes no seu contexto social. Foi verificado junto ao Censo Escolar (INEP/2015) dos anos de 2007 a 2014, o percurso dos alunos matriculados na educação infantil, na modalidade educação especial, em relação à modalidade ensino regular, dos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e Região das Baixadas, locais de moradia das crianças matriculadas na educação infantil do INES, para observar o impacto da Política de Educação Inclusiva na vida escolar do aluno surdo da EI, nas redes de ensino. Neste estudo, tais políticas públicas sociais demonstraram ter influenciado, de forma significativa, no perfil das causas de surdez, no acesso aos benefícios sociais e nas matrículas da educação infantil das crianças surdas no CAP-INES e nos municípios do estado do Rio de Janeiro pesquisados junto ao Censo Escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil, políticas sociais, surdez

ABSTRACT

This study aims to analyze the public health policies, social assistance and education, focusing on deafness, with the empirical field of deaf children enrolled in early childhood education Application School of the National Institute of Deaf Education (INES) and how to check these policies affected the enrollment curve in INES, in the period between 2004 and 2014. Initially, were analyzed through an exploratory study, the medical records of 170 former students of CAP-INES, who enrolled in early childhood education in that period, listing the causes of deafness, family income, school dropout and enrollment in another school space, correlating with social public policies that permeated by these variables. Still they were analyzed by descriptive method, 23 social records, seeking outgoing student motivation of early childhood education of CAP- INES and its relationship with the emerging social issues in their social context. It was verified by the School Census (INEP/2015) the years 2007-2014, the route of the students enrolled in early childhood education, special education modality in relation to regular education mode, the municipalities of Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo and Area of Baixadas, places of residence of children enrolled in early childhood education INES, to observe the impact of Inclusive education Policy in the school life of deaf students of childhood education in the school systems. In this study, such social policies shown to have influenced significantly, in the profile of deafness causes, access to social benefits and the enrollment of early childhood education of deaf children in CAP- INES and municipalities in the state of Rio de Janeiro surveyed by the School Census.

Keywords: childhood education, social policies, deafness

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O Instituto Nacional de Educação de Surdos.....	15
Figura 2: Prédio do Instituto Nacional de Educação de Surdos.....	28
Figura 3: Mapa do Estado do Rio de Janeiro.....	62
Figura 4: Mapa do Município do Rio de Janeiro.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Proposta de ensino especializado de primeiro grau no INES, para o exercício de 1981.....	32
Tabela 2: Revisão de literatura sobre o tema em dissertações e teses disponíveis no banco de dados da CAPES, por descritor.....	36
Tabela 3: Revisão de literatura sobre o tema em dissertações e teses disponíveis no banco de dados da CAPES, segundo descritor criança surda.....	36
Tabela 4: Revisão de literatura sobre o tema em dissertações e teses disponíveis nos bancos de dados da UERJ e UFSC, segundo descritor crianças surdas e educação infantil.....	38
Quadro 1: Número de matrículas na EI (educação precoce e pré-escola) no período 2004-2014.....	45
Quadro 2: Causas da surdez das crianças de matrículas novas na EI nos anos 2004 a 2014.....	51
Quadro 3: Causas da surdez por ano de matrículas novas na EI, por grupamento.....	54
Quadro 4: Renda Familiar, por número de matrículas novas na EI no período 2004/2014.....	56
Quadro 5: Renda Familiar, por número de matrícula ativas até 2014 que ingressaram na EI.....	57
Quadro 6: Benefícios assistenciais recebidos pelas famílias dos alunos com matrículas novas na EI no período 2004-2014.....	58
Quadro 7: Número de crianças de matrículas novas na EI do INES no período 2004/2014, segundo local de moradia.....	59
Quadro 8: Situação de matrícula dos alunos que ingressaram no período 2004-2014 na EI.....	60
Quadro 9: Evasão dos alunos matriculados na EI no período 2004-2014, por local de moradia.....	61
Quadro 10: Número de crianças matriculadas na EI no Município do RJ 2007/2014.....	63
Quadro 11: Número de crianças matriculadas na EI na Mesorregião das Baixadas do RJ 2007/2014.....	64
Quadro 12: Número de crianças matriculadas na EI no Município de Niterói 2007/2014.....	65
Quadro 13: Número de crianças matriculadas na EI no Município de São Gonçalo de 2007/2014.....	67

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – REVISITANDO OS DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS.....	19
1.1 – BUSCANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O FUTURO.....	21
1.2 – TRAZENDO O PRESENTE PARA RESSIGNIFICAR O PASSADO E CONFIGURAR O FUTURO.....	26
1.3 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INES.....	28
CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: SITUANDO O TEMA DA SURDEZ.....	35
2.1 – REVISÃO DA LITERATURA.....	35
2.2 – DESCRIÇÃO DO PROBLEMA.....	39
2.3 – QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	39
2.4 – DESAFIOS INICIAIS.....	44
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS SOCIAIS: QUEM SÃO AS CRIANÇAS ATENDIDAS NO INES.....	48
3.1 – SAÚDE E SURDEZ, UMA INTERFACE QUE SE IMPÕE.....	49
3.2 – ASSISTÊNCIA SOCIAL E SURDEZ: ESTREITANDO OS LAÇOS.....	55
3.3 – EDUCAÇÃO E SURDEZ, POSSÍVEIS CRUZAMENTOS.....	59
3.3.1 – OS DADOS DAS CRIANÇAS SURDAS E O CENSO ESCOLAR.....	61
CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO INFANTIL DO INES: O QUE DIZEM OS PRONTUÁRIOS.....	68
4.1 – DADOS DOS PRONTUÁRIOS E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA ENTRE O INES E A MORADIA DOS ALUNOS.....	68
4.2 – O QUE ESTÁ POR TRÁS DAS FALAS?.....	71
4.3 – ALGUMAS HIPÓTESES QUE VÊM SURGINDO.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

APRESENTAÇÃO

Durante o processo de qualificação dessa dissertação – etapa obrigatória do curso de mestrado em Educação -, uma das principais questões da banca é que eu me escondia no texto. Esta reflexão, de certa forma, me fez perceber o quão importante é sair do anonimato, muito menos, de ter um nome descrito como autora do trabalho, mas principalmente de revelar histórias tão comuns como a minha, que ainda são invisíveis aos olhos da sociedade.

Toda trajetória escolar deu-se sempre na escola pública. Fui aluna de jardim de infância, pré-primário, fiz 1º grau e 2º grau nas redes municipais e estaduais respectivamente.

As marcas com as questões de classe passam pelas minhas avós, que foram “adotadas” para servir. A materna, criada pelo avô escravo liberto na guerra do Paraguai é dada para uma casa de família aos 9 anos de idade por conta de moradia e alimentação. A avó paterna, filha da empregada e do patrão, com a morte da mãe foi dada a madrinha (outra doméstica) para ser criada. Foram “donas de casa” e costureiras e com revés familiar, uma enviuvou cedo e a outra teve 17 filhos – 10 vivos – obrigadas, então, a retornar à casa de família dos outros, para complementação da renda familiar.

Quando não tinha aula, principalmente no período das férias escolares, ia para o trabalho de uma delas. Da avó materna ficava no quintal e no quartinho apelidado de “cafua”. Lá formulei minha primeira indagação ao ver um prédio ser construído. Por que um engenheiro tinha mais valor do que os pedreiros que eu via todos os dias levantando o prédio?

A ida ao emprego da avó paterna também passava pela entrada de serviço e o lanche na cozinha.

A escola era a opção e o caminho para mudar a minha história. Minha tia, também doméstica é que custeava as passagens para eu estudar, pois as escolas eram longe de minha residência e, naquela época, não havia auxílio-transporte para os estudantes. Passei no vestibular externo de Serviço Social da UERJ, porque queria mudar o mundo e acabar com a miséria. As marcas construídas na “cafua” me fizeram perceber as diferenças entre as pessoas, porque uns, e não outros.

Na universidade, não foi à toa que me apaixonei por Althusser, acreditei que ele me explicava a realidade. Fui impulsionada por suas ideias a participar do movimento estudantil durante a ditadura, quando então, me deparei com Gramsci e seu conceito de intelectual orgânico das classes dominantes ou intelectual orgânico oriundo das classes dominadas. Consegui participar do processo de construção de um novo modelo de sociedade, que não seria para mim, mas quem sabe poderia ser para os meus netos.

Ainda no movimento universitário, participei de um grupo de extrema esquerda que mais tarde alojou-se no Partido dos Trabalhadores, ao qual me filiei e apesar de tudo e de todos continuo filiada até hoje (a esperança continua).

Depois de formada em Serviço Social, trabalhei em uma fundação estatal no setor público, retornando às ideias do projeto político do Partido dos Trabalhadores.

Fiz parte da equipe que trabalhou na primeira administração petista de Angra dos Reis – prefeito Neirobis Naggae e até a metade da segunda gestão – prefeito Luiz Sergio Nobrega, construindo um modo petista de governar. Compunha a equipe da Secretaria Municipal de Saúde.

A nossa gestão foi marcada pela construção do SUDS – Sistema Descentralizado de Saúde – e do SUS - Sistema Único de Saúde. Formulamos a política municipal de saúde com controle social na construção coletiva da política com os movimentos sociais organizados e nos postulados da reforma sanitária. Participei de conferências municipais, estadual e nacional de saúde representando a categoria dos gestores, mas sempre defendendo os interesses dos movimentos populares.

Ao sair de Angra dos Reis e vir trabalhar no Instituto Nacional de Educação de Surdos deparei-me com o universo da surdez e, mais uma vez, novos questionamentos surgiram. Fazia avaliação de ingresso das crianças da escola. Deparei-me com o número assustador de causas de surdez relativas aos agravos à saúde e percebi que essa não era a realidade de um lugar que antes eu ocupava. A partir desse momento entendi a necessidade de compreender essa realidade, totalmente adversa, e poder contribuir no campo da surdez com a formulação de políticas públicas mais consequentes. Indagara sobre como as políticas públicas se materializavam ou não no cotidiano das pessoas surdas.

Mais uma vez, voltei-me para os movimentos sociais e para o movimento de articular com os pais das crianças com vistas à auto-organização para garantia dos

seus direitos. Participamos da luta do passe especial, do Riocard e na reconstrução da associação de pais do INES que hoje tem um papel fundamental na luta da defesa dos direitos da pessoa surda. E, voltando a Gramsci, posso compreender o caminho que trilhei, ou seja, o de defender os interesses das classes trabalhadoras.

Dessa forma, a minha necessidade de esconder-me “pois o protagonismo não deveria ser meu e sim dos movimentos sociais organizados”.

INTRODUÇÃO

“A criança aparece no mundo como uma promessa de renascimento universal”.

Cecília Meireles

Na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a educação é concebida como direito da criança e como primeira etapa da Educação Básica e se desenvolve, predominantemente, por meio de creches e pré-escolas. Rompeu-se com a ideia de que o papel do Estado em relação à educação da criança pequena seria o de suprir uma falta da família, a ser compensada por ações de amparo e assistência. Nos termos da Lei 12.796, de 2013 (LDB):

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013)

Assim, como determinado pela LDB, a Educação Infantil tem dois segmentos: creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos. A ideia de educação proposta pela lei desafia os modos de atendimento em vigor até 1996 e inclui a dimensão do cuidado para a esfera da educação.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, órgão do Ministério da Educação, é centro de referência nacional na área da surdez, e oferta Educação Básica para todas as crianças surdas que pleiteiam uma vaga no mesmo. Atualmente, todas as crianças têm encontrado vaga nessa instituição.

As crianças surdas podem iniciar a Educação Básica desde o nascimento, na educação precoce e na pré-escola e seguir os estudos nos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio. O ingresso no INES dá-se por meio de avaliação de ingresso, em que são ofertadas vagas para todos os anos e séries. No ano de 2004, tivemos 36 alunos matriculados na Educação Infantil, 289 no Ensino Fundamental e 80 no Ensino Médio. Há prédios específicos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Médio. O Instituto conta ainda com o Ensino Superior, através do Curso de Pedagogia Bilíngue, cujo acesso é feito via vestibular, sendo metade das vagas ofertadas para ouvintes e a outra metade para surdos, com o objetivo de formar professores bilíngues, para atuar nas redes de ensino. Na Educação Básica, o INES só recebe alunos surdos.

Situado numa área nobre da zona sul do Rio de Janeiro, o INES tem 11.000m² de área construída, num total de 44.000m² geográficos.



Figura 1: O Instituto Nacional de Educação de Surdos

Trabalho no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde 1994, no atendimento a famílias de pessoas surdas, que se inicia no diagnóstico da surdez e acesso à Educação Básica. Além do trabalho cotidiano com as famílias, participei de projeto de pesquisa na Instituição que examinou a relação entre a idade de diagnóstico de surdez na criança e o início da intervenção, projeto esse que resultou em artigos publicados e palestras proferidas. Também estudei o papel das famílias no acesso de crianças surdas à educação, divulgando os resultados dos estudos em assessorias técnicas a municípios brasileiros, pelo INES, e em Encontros de Pais de Surdos do Estado do Rio de Janeiro, promovidos pelo próprio Instituto. Nas avaliações socioeconômicas realizadas ao longo de quase 20 anos, constatei, ainda, que no universo de crianças ingressantes na Educação Básica do INES, predomina o vínculo a famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em 2013, a função de observadora da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 (etapa estadual) fez com que as questões já levantadas fossem ganhando outros

contornos, o que fomentou a importância de realizar estudos mais aprofundados sobre a tríade surdez, educação e vulnerabilidade.

A entrada para o mestrado em 2014 e para o grupo de pesquisa “Educação Infantil e Políticas Públicas” fez com que meu olhar se voltasse para as crianças, seus direitos e a forma na qual a Educação Infantil do INES se organiza.

Mas quem são as crianças que têm direito a pleitear uma vaga no INES?

De acordo com definição no Informe nº 300, atualizado em 2013, da Organização Mundial de Saúde (OMS), “pessoas ‘Surdas’ em sua maioria têm perdas auditivas profundas, o que implica muito pouca ou nenhuma audição. Elas muitas vezes usam a língua de sinais para a comunicação.” (WHO, 2013). As pessoas surdas são o público que pode pleitear vaga na Educação Básica. No Ensino Superior do INES, 50% das vagas são reservadas para elas.

Segundo a OMS, 5% da população mundial – cerca de 360 milhões de pessoas – apresentam *deficiência por perda auditiva* (WHO, 2012). Noventa por cento dessas pessoas vivem em países pobres ou em desenvolvimento, onde as principais causas da surdez são doenças e outros fatores considerados evitáveis. Ou seja, muitas das causas da surdez na infância relacionam-se diretamente à situação de pobreza da família e ao seu acesso à saúde.

As crianças surdas podem ser consideradas sujeitos de direito em três dimensões que muitas vezes se sobrepõem: (i) como pessoas com deficiência; (ii) como integrantes de uma minoria linguística; e, nos países pobres e em desenvolvimento, principalmente, (iii) como pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No Brasil, os surdos são reconhecidos como uma comunidade linguística na Lei nº 10.436, de 2002, e as crianças surdas têm assegurado o direito à educação bilíngue nos termos do art. 14, § 1º do Decreto 5.626, de 2005: “II - ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada por meio do Decreto nº 6.949, de 2009, com status de Emenda à Constituição, determina, no Artigo 24, a garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, 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.

No Brasil, além do direito à educação, a pessoa surda também tem direito, na Política de Assistência Social, ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Constituição e criado pela Lei nº 8.742, de 1993, que corresponde a um salário mínimo para pessoa com deficiência cuja renda mensal familiar *per capita* seja inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente.

Em 2013, a partir de levantamento socioeconômico realizado com famílias de alunos da Educação Infantil do INES, constatei que das 49 crianças matriculadas no serviço de educação, 18 são de famílias sem nenhuma renda ou com renda per capita inferior a ¼ do salário mínimo, o que corresponde a 37% das matrículas nessa etapa de ensino, sendo que, destas, 13 famílias têm o BPC como única fonte de renda familiar. Outra constatação é de que, ao contrário do que preconiza o art. 4º, parágrafo X, da LDB (1996) – “vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” – a maior parte dos alunos da Educação Infantil do Instituto não reside próxima a ele, mas vem de outros municípios ou de regiões periféricas da capital do Rio de Janeiro.

Para entendermos as mudanças legais tanto em relação à educação infantil quanto à concepção de família, é necessário e importante o papel definido pela Política Nacional de Assistência Social, a despeito da nova ordem conservadora do Congresso Nacional, com o projeto do Estatuto da Família, em 2015. Vejamos:

...as novas feições da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, ou seja, as transformações econômicas sociais, de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia. O novo cenário tem remetido a discussão do que seja família, uma vez que as três dimensões clássicas de sua definição (sexualidade, procriação e convivência) já não tem o mesmo grau de imbricamento que se acreditava outrora. Nesta perspectiva podemos dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade. Como resultado das modificações acima mencionadas, superou-se a referência de tempo e de lugar para compreensão do conceito de família. (PNAS, 2004:25).

A nova forma de organização social tira da família a esfera da produção e transfere seus antigos papéis para o espaço público, tornando-a reduto de vidas privadas individuais.

Entendemos que a cisão público/privado, operada no decorrer desse processo, expõe a vida privada intimamente ligada à família e a vida pública

circunscrita ao mundo do trabalho. Nesta conjuntura, observamos na atualidade uma linha tênue que divide a esfera pública e a esfera privada.

Considerando-se que, na política vigente, a Educação Infantil supera a visão de assistência e amparo à família, acredito ser importante investigar o fato de, no INES, a efetivação do direito de crianças surdas de 0 a 5 anos e onze meses ao acesso e permanência na Educação Infantil se mostrar ainda vinculado à necessidade de suas famílias sobreviverem. Ou seja, das famílias matricularem seus filhos à custa de um benefício assistencial concedido a essas crianças e ainda terem de prover a sua escolarização muito longe de suas residências.

Nos últimos anos, tem se verificado o fenômeno da diminuição progressiva da procura por matrícula na Educação Infantil do INES. O que explica esse fenômeno?

Busquei dimensioná-lo, qualitativa e quantitativamente, e estudar, os últimos dez anos (2004-2014), tendo em vista as diversas mudanças legais. Em abordagens empíricas, comecei a observar, a partir dos “trenzinhos” da educação infantil, que o número dos alunos na fila estava diminuindo ano após ano. Daí, o interesse em estudar os fatores que possam ter colaborado para esse quadro a partir das seguintes indagações:

(I) As políticas públicas, em seu processo de municipalização, vêm contribuindo na diminuição das matrículas no INES?

(II) De que maneira a diminuição de matrículas no INES se relaciona com o direito à educação da criança surda e quais impactos existem em sua vida?

(III) De que maneira a atuação do INES contribui para esse fenômeno?

O objetivo geral do presente trabalho é então, o de analisar as políticas públicas de saúde, assistência e educação, com foco na surdez, tendo como campo empírico as crianças surdas matriculadas na Educação Infantil do INES.

E os objetivos específicos são:

- Levantar dados sobre o perfil socioeconômico das famílias de crianças surdas matriculadas na Educação Infantil do INES, inclusive a renda média familiar;
- Relacionar a dependência das famílias em relação aos benefícios assistenciais, verificando se há vínculos formais de trabalho entre os familiares das crianças surdas matriculadas na Educação Infantil do INES;
- Mapear o local de residência das crianças surdas matriculadas na Educação Infantil do INES e as razões de não estudarem em escolas próximas de sua residência.

CAPÍTULO 1 – REVISITANDO OS DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

“Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção”.

Paulo Freire

Era uma vez... Estamos em 2024, todas as crianças em idade pré-escolar de 4 (quatro) a 5 (cinco) ano matriculadas na escola e metade das crianças brasileiras de até 3 (três) anos nas creches. A diferença entre as taxas de frequência entre as crianças mais pobres e mais ricas diminuíram.

O levantamento das necessidades e o planejamento para atender a demanda por creches são importantes ferramentas utilizadas pelos governos. Consultas públicas à população também têm sido realizadas. A capacidade física instalada aumentou em quantidade e qualidade, sendo acessível a todas as crianças. A formação dos professores melhorou: quase todos agora têm formação de nível superior para a educação infantil. As crianças surdas que frequentam a educação infantil têm uma educação bilíngue. As famílias que têm crianças matriculadas na educação infantil são acompanhadas e monitoradas no seu acesso e permanência na escola, através dos Programas de Transferência de Renda. A educação integral para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos é uma realidade.

Essa é a história que esperamos ler e escrever. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 2014, sendo necessários 10 anos para promover e atender a Meta 1 e a Meta 4:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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.

Segundo KRAMER (1999), são modalidades de educação infantil as creches e pré-escolas, cujo trabalho tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Para a autora, todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito ao acesso às Creches e pré-escolas. Sua análise está assentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu artigo 54, inciso IV, prevê como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Apesar dessa determinação legal de 1990, ainda em 2024, segundo o PNE, não se tem a previsão de atender a todas as crianças e famílias que demandam esse serviço educativo.

O processo de tramitação do Plano Nacional de Educação também esteve na arena de discussão no Congresso Nacional, onde os interesses e projetos encontravam-se em disputa entre os interesses públicos e privados. Entendemos que daí à consolidação enquanto políticas públicas, há um grande caminho a percorrer, visto os diferentes níveis de governo, regiões do país, que deverão participar de sua implementação, constatada como um fenômeno complexo, na dificuldade de identificar o que efetivamente estará sendo implementado.

YANNOULAS (2012) afirma, em pesquisa realizada com o tema educação e pobreza, que a educação aparece entre os diferentes pesquisadores como estratégia para ruptura do círculo da pobreza ou como mecanismo de manutenção da ordem constituída. A escola pública, muitas vezes, é a única representação do poder público em determinados espaços geográficos no Brasil, servindo como porta de entrada a outras políticas, como assistência social e saúde. A escola pública deve garantir a totalidade de direitos, enquanto as crianças estão em seu espaço, no tempo escolar.

Ainda segundo Yannoulas, o pedagógico deve ser o direito estruturante no espaço escolar, porém não direito excludente na escola, pois todas as crianças são amparadas pela Constituição Federal Brasileira e o Estatuto da Criança e Adolescente, que estabelecem todos os direitos que as acompanham nos espaços públicos e privados em que elas estão e pelos quais transitam, como saúde, alimentação, lazer, cultura, e outros. A proteção desses direitos em sua totalidade deve estar em todos os espaços, como escola, comunidade, clubes, etc. (p.349).

Para DOURADO (2007), as políticas educacionais são realizadas como políticas de governo e não como políticas de Estado, ocasionando a descontinuidade e favorecendo a desarticulação dos sistemas de ensino nas suas formas de gestão e organização, na formação dos profissionais de educação.

Portanto, as políticas educacionais não podem e não devem estar desarticuladas das demais políticas públicas, como por exemplo, da política de assistência, que é uma política pública de proteção social, e da política de saúde, que é uma política de proteção à saúde.

1.1 – BUSCANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O FUTURO

BOSI (2003) é inspiração para revelar que o passado ajuda a compreensão do presente: “o passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar” (p.66). Voltando ao passado, em 1929 ocorre uma crise mundial do capital, o Estado se reordena e se insere na relação capital-trabalho, sendo fundamental para a acumulação e consolidação do capital. O Estado, no caso brasileiro, passará a reconhecer a pobreza enquanto questão social, e passa a adotar políticas nessa direção. (SPOSATI, 2007:42).

Os benefícios sociais passam a girar em torno do emprego e, aos demais, resta a caridade das instituições filantrópicas. O acesso a políticas sociais é somente para os trabalhadores. No Decreto-Lei 525, de 1938, Getúlio Vargas instituiu o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), com o objetivo de elaborar inquéritos sociais, análise das adequações de entidades sociais e de seus pedidos de subvenções e isenções, e das demandas dos mais desfavorecidos.

Anos depois, em 17 de outubro de 1942, essas funções são absorvidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), considerada a primeira instituição de assistência do Brasil, com objetivo de prestar em todas as formas úteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas. Atendendo a família de pracinhas da Segunda Guerra, em 1946 a LBA passa a se dedicar à maternidade e à infância.

É importante pontuar que a assistência social e a questão da deficiência, historicamente, sempre caminharam juntas. O financiamento das instituições que atendiam a pessoa com deficiência era proveniente de doações ou de repasses da

Legião Brasileira de Assistência¹. A deficiência era tratada com objetivo de “normalizar” as pessoas, sendo as verbas destinadas para a reabilitação.

As creches ficaram ao encargo da assistência até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996², quando foi instituída a educação infantil como concebida até hoje. As instituições que tinham tempo integral ou internato eram direcionadas às crianças mais pobres. O internato foi extinto com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Duas instituições surgem no final da década de 40 e no início da década de 50. Em 1948, é criada a Fundação Pestalozzi de Niterói, sob a inspiração da educadora Helena Antipoff. Essa instituição tem como base três ações distintas e complementares: a assistência médico-social, a assistência educacional aos portadores de deficiência e a formação de recursos humanos. Já em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no Rio de Janeiro. Esta se caracteriza por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, dando prioridade àquela com deficiência intelectual e múltipla.

No plano internacional, a Organização das Nações Unidas e a Organização Internacional do Trabalho, já em seus relatórios, criam medidas especiais para a garantia de emprego à pessoa deficiente, emprego e oficinas protegidas. Esse tema entra para a agenda política desses organismos internacionais pelo apelo e pressão da sociedade civil, que vivem o Estado de Bem Estar Social³. A UNICEF, a UNESCO e a Organização Mundial da Saúde têm papel de promoção à saúde e reabilitação, ou seja, o Estado de Bem-Estar Social buscando atender e assegurar direitos mínimos à população para o atendimento à nova lógica.

No período desenvolvimentista brasileiro, a Educação Especial apresenta enfoque clínico, atuando nas dificuldades geradas por distúrbios de aprendizagem e da fala, ou seja, os indivíduos são vistos como problemas individuais e não nas suas relações sociais. A surdez, nessa concepção, não é determinada socialmente, mas sim um “problema clínico” de pessoas surdas.

¹ Como exemplos, a Associação de Assistência à Criança Surda em Vila Isabel/RJ e a Clínica Santa Cecília em Ipanema/RJ.

² Como exemplos, o Projeto de Creches Casulo da LBA e o Projeto Supercreches de Jesus da Legião da Boa Vontade (LBV).

³ Para maior aprofundamento sobre essa questão, ver SANTOS e OLIVEIRA (2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 dedicava dois artigos à educação primária:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

É importante ressaltar ainda que a questão da educação de excepcionais é também tratada nessa LDB:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Com a ditadura militar, acentuam-se os processos de exclusão da população das decisões sobre as questões que envolvem a sua vida, e a questão social é vista através de programas assistenciais, despolitizando-se as discussões e utilizando-se mecanismos de repressão a organizações sociais. Em 1969, a LBA transforma-se em uma fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência, alcançando as famílias desprovidas de recurso, mediante o estudo das realidades médico-sociais, periódica e metodicamente apuradas. No Decreto-Lei 594, daquele ano, 40% dos recursos da Loteria Esportiva Federal seriam destinados para programas de assistência à família, infância e adolescência, a cargo da LBA. A diretoria da LBA, na época, é um misto da relação entre público e privado.

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de “promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

As políticas de assistência, educação e saúde nesse período revelam-se, no que tange às pessoas portadoras de deficiência, pontuais e diluídas entre Legião Brasileira de Assistência – LBA, Ministério da Educação, Ministério da Saúde e instituições filantrópicas para os excluídos pela diferença, dentro do sistema de exclusão social pela questão da classe.

Em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar, seguindo a Doutrina de Segurança Nacional de Controle à Pobreza.

Conforme relato de José Carlos Miraglia Magaldi, assistente social CRESS 5253 – 7ª Região, que trabalhou na LBA com esse projeto, o projeto atendia a crianças de 3 (três) meses a 6 (seis) anos, de ambos os sexos, com a presença de monitor e auxiliar de creche em cada sala, contando com a equipe de cozinheiro, auxiliar de cozinha, nutricionista, psicólogo, assistente social, pedagogo e um médico volante.

As creches funcionavam em prédios próprios da LBA ou através de convênio com entidades do setor privado, como igrejas, associações e também com prefeituras, onde o financiamento era per capita⁴. O modelo dos prédios era definido pela LBA e os parceiros tinham que se adaptar a essa lógica a fim de garantir o financiamento da obra.

A LBA cria, em 1978, o Programa de Assistência ao Excepcional, com o objetivo de reabilitar portadores de doenças físicas, mentais, sensoriais, congênitas ou adquiridas e promover a prevenção de deficiências, tendo como usuários a população pobre com deficiências físicas e mentais. Sua gestão era feita pelo Conselho de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social, e o financiamento pelo Fundo de Previdência e Assistência Social, pelo Fundo de Desenvolvimento e Apoio Social e através de doações e convênios da própria LBA.

No âmbito internacional, temos como marco o ano de 1977, em que as Nações Unidas proclamam que 1981 seria o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. Esse fato gerou uma necessidade de resposta institucional à pressão internacional que veio sob forma de política pública, servindo também para atender às camadas da população excluídas do processo formal de educação – já atendida pelo INES, Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Pestalozzi e salas de recursos. Acreditamos também que, devido ao movimento político que começa a se instaurar no país, a organização dos movimentos populares, a

⁴ A creche da LBA era de cunho assistencial, atendendo a crianças e famílias pobres, enquanto a creche de hoje tem na sua concepção a creche como direito da criança e das mulheres, sendo de atribuição da política de educação dos municípios.

democratização e um novo olhar para a questão da deficiência começa a se costurar no Brasil.

Na conjuntura dos anos 80, há um novo rearranjo do capital, com novas diretrizes dos organismos internacionais. Nesse período, no Brasil, há um novo enfoque à questão da deficiência. Avançam os movimentos sociais e, dentre eles, os movimentos em defesa das pessoas portadoras de necessidades especiais (nomenclatura abarcada pelo poder público). Começa-se a construção de uma legislação que garante direitos básicos, como acesso a transporte, educação, saúde e à organização dos portadores de deficiência em espaços próprios de discussão.

A interseção entre a Educação, Saúde e Assistência da Pessoa Portadora de Deficiência (definição constitucional) tem seu marco na Constituição Federal de 1988, quando coloca a garantia do acesso e inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência no contexto sócio-econômico-cultural do país. A partir desse pressuposto constitucional, a legislação vigente vem reafirmando essa articulação entre Educação, Saúde e Assistência.

A Constituição Federal no capítulo 3 na sessão intitulada da Educação no seu artigo 6º assinala a Educação como direito social e tem a sua regulamentação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996. A Educação é assim um direito social fundante da cidadania.

No que tange à LDB, importa destacar:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; Art. 11º.

Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência é fruto da luta mundial desse movimento organizado em suas forças políticas, sendo reconhecida pelo governo brasileiro e promulgada pelo Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, que reafirma os direitos universais das pessoas com deficiências.

Então, tudo é um processo de lutas entre forças antagônicas ou não, com perdas e conquistas, como todo o caminhar entre contradições e a dialética dos cotidianos.

1.2 – TRAZENDO O PRESENTE PARA RESSIGNIFICAR O PASSADO E CONFIGURAR O FUTURO

A educação infantil no INES, em 2014, permanece com atendimento à criança de zero a três anos, e de quatro a seis anos.

O atendimento as crianças de 0 a 3 anos é denominado de Educação Precoce. Mudou a nomenclatura de estimulação precoce, a partir a discussão entre o que seriam ações de saúde e ações de educação, pois na lógica do atendimento à saúde, a estimulação precoce caberia exclusivamente ao profissional de fonoaudiologia lotado no INES, saindo a professora regente desse atendimento.

Para contemplar esses dois profissionais e essas duas ações, o atendimento terapêutico fonoaudiológico e o atendimento educacional, a nova nomenclatura passou a ser educação precoce. No entanto, não mudou a estrutura: continuou com dois atendimentos individuais semanais, de 45 minutos com professor e de 30 minutos para o atendimento fonoaudiológico. Até hoje, o INES ainda não ampliou o atendimento as crianças pequenas de 0 a 3 anos para atendimento de creches, conforme estabelece a LDB e o Plano Nacional de Educação.

E, para crianças de quatro a seis anos, com atendimento diário, de 10 horas semanais com o professor regente em turmas de maternal e jardim de infância, tendo ainda 2 atendimentos fonoaudiológicos, 2 tempos de Educação Física, 2 tempos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e 1 tempo de Núcleo de Artes, com duração de 45 minutos cada tempo. A carga horária diária é de 4 horas, incluindo

café da manhã, lanche e almoço. Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos adotou o modelo bilíngue de educação. No modelo bilíngue, as duas línguas devem ser tratadas de maneira equânime e o currículo voltado para atender as especificidades dos estudantes surdos.

Em relação ao nosso tema de estudo, quando foi iniciado o atendimento de Educação Precoce no INES, já se observava uma importante dificuldade: a frequência irregular dos alunos, motivada pela moradia muito distante da escola, e graves dificuldades financeiras que impedem a locomoção para o atendimento. Diante desta questão, já se apontava como urgente a descentralização do atendimento em Estimulação Precoce⁵, para minimizar os problemas socioeconômicos dos pais e absorver os candidatos que aguardavam indefinidamente vaga, perdendo a idade ideal do atendimento.

As instituições dedicadas à primeira infância são em geral referidas como serviços, o que implica a entrega de um produto (por exemplo, cuidado ou educação da criança) ao consumidor. E também no INES, a educação infantil, no organograma institucional, é classificada com um Serviço, não fugindo a concepções de outros espaços para as crianças pequenas. Segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003),

“As instituições dedicadas à primeira infância podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se meio de favorecer a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança na sociedade civil”. (Idem, *Ibid.*, p. 17).

Para tanto, necessitamos rever nossa concepção de criança e do serviço que prestamos a essa pessoa, deixar de pensá-la como algo a ser preenchido e devolvido à sociedade, e sim como produtora de conhecimento e saberes construídos nas suas identidades.

Ainda, também, o trabalho com as famílias e com a Associação de Pais pode e deve caminhar para a apropriação da discussão da política de atendimento a primeira infância, favorecendo a participação da criança surda na construção de seus ambientes culturais e suas identidades.

⁵ Quando foi criado o atendimento de Educação Precoce no INES, este tinha como nomenclatura Estimulação Precoce.

Conforme Gramsci (2012), devemos nos reportar ao passado para compreender o próprio presente e projetar o futuro, onde as utopias são problematizadas. É preciso entender o que está presente na realidade e como ela se modifica. Para ele, toda mudança é constituída por movimentos contraditórios. Não se pode ignorar os elementos concretos que constroem essa realidade.

1.3 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INES



Figura 2: Prédio do Instituto Nacional de Educação de Surdos

O primeiro passo concreto no Brasil para garantir o [direito à cidadania](#) à pessoa com deficiência foi a criação do Instituto Benjamin Constant pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Uma análise da trajetória das políticas públicas que atendem à pessoa surda suscita uma investigação das transformações ocorridas no campo da assistência,

saúde e educação desde a fundação do Instituto Imperial de Surdos Mudos – RJ, manifestada na produção e reprodução das relações sociais, e assim entender as transformações ocorridas no período compreendido entre a criação do Instituto e os dias atuais.

Entendendo as políticas sociais como respostas do Estado às questões sociais na forma de políticas públicas, temos como primeira intervenção pública em forma de política social para os surdos no Brasil a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, por D. Pedro II, em 1857, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A caracterização de política social dá-se na medida em que os surdos, antes tratados com caridade, passam a ser pessoas com acesso à educação e à socialização.

É só em 1883 – 26 anos após a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos –, durante o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, que se fala pela primeira vez na importância de oferecer, aos surdos, instrução para torná-los economicamente produtivos e socialmente viáveis.

A ideia da caridade vai sendo substituída por necessidades econômicas e sociais, e um dos discursos que caracteriza essa ideia é de um dos diretores do Instituto Imperial de Surdos Mudos, no final do século XIX, Dr. Tobias Leite: “educação de surdos para não atacar à propriedade, não afrontar a moral, nem entregar-se ao vício.” Portanto, já no início do atendimento ao surdo pela política de educação, a questão da ordem, da propriedade, da manutenção do status que já vem sendo definida e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, propicia, a uma população “castigada por Deus”, o acesso à educação; atendendo às necessidades do capital e possibilitando o acesso de uma parcela da população “incapaz” a um espaço de socialização e início de construção da cidadania.

Em 1901, o financiamento do Instituto passa a ser feito pelo setor público com gratuidade para a população que não dispunha de recursos financeiros, ainda ficando a cargo das famílias abastadas a manutenção de seus filhos surdos. Nesse período, já existe a discussão acerca da necessidade de formação de professores especializados para surdos, financiada pela municipalidade e auxiliada pelos Estados e províncias.

Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7,566 de 23 de setembro, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, com o objetivo de profissionalização dos jovens brasileiros. Dentre essas escolas, o Instituto de

Surdos, também estava contemplado para formação de profissionais surdos como aprendizes e artífices de atividades manufatureiras.

O Código Civil de 1916 considerava incapaz o surdo-mudo (denominação vigente à época) que não conseguia expressar sua vontade. Destarte, apesar da existência de um Instituto nacional garantindo a escolarização de alguns surdos – ainda como política social restritiva, considerando a territorialidade brasileira e o contingente de surdos –, a legislação não refletia os direitos dessa população, mesmo esta já se constituindo mão-de-obra para o mercado.

Apenas em 1925, com a organização do Departamento Nacional de Ensino, é que o INES passa à classe de estabelecimento de ensino profissionalizante. Em 1931, foi criado o externato feminino com oficinas de costura e bordado. Tais mudanças ilustram o processo de reorganização estrutural ocorrida no campo educacional, principalmente a partir dos anos 20 e 30, com a necessidade de se formar um trabalhador em sintonia com o processo de industrialização ocorrido à época, bem como o início da inserção feminina no cenário econômico-político brasileiro.

Em 1926, temos como produção discente na área a tese de doutorado de Arnaldo de Oliveira, que realiza um breve histórico da surdez e do surdo, pontuando os temas: etiologia, anatomopatologia, prevenção, legislação e instituições brasileiras de atendimento ao surdo. Nesse momento histórico, o Instituto é considerado como asilo de reclusão e abandono para infelizes.

Durante a ditadura de Vargas, o Instituto Nacional de Surdos Mudos – denominação dada após a Proclamação da República – passa por um período conturbado, com troca de direções e poucos alunos e, segundo jornais da época, com desperdício de dinheiro público. (ROCHA, 2007). Cabe ressaltar que as políticas para o surdo, naquele momento, ainda se situam no âmbito do Instituto para todo o Brasil. Embora o *Welfare State* fosse uma realidade nos países europeus, no Brasil ainda tínhamos políticas residuais para o surdo. É o período do pós-guerra que traz um novo pacto social entre as classes e mudanças no processo de trabalho.

Em 1957, acontece a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, que teve por objetivo promover a educação e assistência dos deficientes da audição e da fala, fornecendo-lhes material técnico, material necessário à abertura e funcionamento de escolas especializadas em todo o país. O momento histórico

desenvolvimentista é propício para o avanço dessas duas políticas públicas – formar mão-de-obra, assistir ao surdo para a não contestação do *establishment* e, ao mesmo tempo, garantir o direito de todos os surdos do Brasil ao acesso à educação e assistência. Como vemos, toda política social é contraditória, resultado da luta de classes, resultado da mediação Estado/mercado.

Também em 1957, foi criado o Curso Normal e de Especialização no INES, com objetivo de formar professores, em âmbito nacional, para atuarem no atendimento aos alunos surdos, dando um passo, assim, para o atendimento às pessoas surdas em seus locais de origem. Em julho de 1957, a instituição passa a ser denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como vem sendo conhecida até os dias atuais.

No boletim informativo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) de 1º de setembro de 1962, é publicada a instauração do Jardim de Infância neste instituto:

(...) nos primeiros dias de agosto foram inauguradas as novas instalações do jardim de Infância do INES, conforme planejamento e execução idealizados pela atual diretoria, trazendo assim para o corpo da casa um dos seus mais importantes setores, que funcionava em caráter de emergência em instituição congênere.

Predominava uma concepção de educação pré-escolar disciplinadora, preparatória para o ensino fundamental. Segundo DORIA (1961: 88) “um dos problemas que muito preocupa o espírito dos pais ou daqueles que têm a responsabilidade da educação da criança surda é a disciplina, que, aliás, é um dos mais sérios problemas na educação da criança pré-escolar” (p. 88). Ainda segundo a autora,

O desenvolvimento das atividades que compõem o “currículo” do jardim da infância, visando favorecer o crescimento geral e harmônico do pré-escolar, tem o precípua objetivo de socializá-lo, isto é, de possibilitar-lhe condições normais de vida para desenvolver sua personalidade (...) A sua socialização deve começar no lar e se estender pela vida escolar afora.

Há, na educação pré-primária da criança surda, uma controvérsia relativamente às vantagens e desvantagens da escolaridade (DORIA, 1961. p. 88).

Em 1962, após a promulgação da primeira LDB, é criado o primeiro boletim informativo do INES, que vem delineando em suas publicações a transformação do INES de ensino profissionalizante para os termos da educação regular. Em 1º de setembro de 1962, é publicada a instauração do Jardim de Infância neste Instituto.

Em 1974, foi implantado no INES o ensino de primeiro grau, atendendo à legislação vigente, instituída na Reforma Educacional de 1971. Ainda na década de 1970, foi criado o atendimento de estimulação precoce para bebês surdos.

Em 1975, a professora Ivete Vasconcelos⁶ procurou sensibilizar a direção do CENESP e do INES para a importância do atendimento precoce à criança deficiente de audição. Verificando um grande número de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos aguardando matrícula no INES, em abril de 1975 foi planejado e organizado um Serviço de Orientação aos pais dessas crianças. E, em agosto daquele ano, foi inaugurado o setor de Estimulação Precoce, com os principais objetivos: orientação aos pais; desenvolvimento global da criança, considerando maturação neurológica, condições intelectuais, emocionais, audiológicas, nutricionais e sociais.

A proposta de ensino especializado de primeiro grau, para o exercício de 1981, estava organizada da seguinte forma:

Tabela 1: Proposta de ensino especializado de primeiro grau no INES, para o exercício de 1981

Pré-escolar	Estimulação Precoce (0-3 anos)
	Maternal (3-5 anos)
	Jardim de Infância (5-7 anos)
Preparatório	1ª fase: Prontidão para Alfabetização
	2ª fase: Alfabetização
1º Grau especializado	1ª série
	2ª série
	3ª série
	4ª série
	5ª série
	6ª série
	7ª série
	8ª série

Fonte: INES, 2007.

⁶ Professora de surdos e organizadora do atendimento de estimulação precoce no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1975.

Em 1989, é implementado o ensino de 2º grau no INES, garantindo um espaço de escolaridade e ampliação dos direitos das pessoas surdas.

O INES convivia com duas modalidades de atendimento : o semi-internato e o internato (de segunda a sexta-feira), sendo critérios de ingresso no internato a distância entre o colégio e a moradia, e a renda familiar, com prioridade para as famílias mais empobrecidas, como expressão das questões sociais na educação do surdo. Esse último regime de atendimento permaneceu até o ano de 1998, não atendendo ao previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que definia que o internato era uma das medidas socioeducativas e não modelo de internação compulsória para alunos pobres.

Os movimentos sociais surdos, durante as décadas de 1990 e 2000, conseguiram concretizar o direito de ter a sua língua reconhecida como língua de instrução. Assim, os caminhos pedagógicos do INES levaram à construção de um projeto de educação bilíngue.

O projeto político-pedagógico do INES, após longa discussão entre alunos, familiares, professores, técnicos e gestores, foi consolidado e publicado em 2011, com a diretriz de um projeto de educação bilíngue, tendo a língua de sinais como língua de instrução e o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos.

No início da gestão da Professora Dr^a Solange Rocha (2011), a Direção Geral do INES foi convidada a participar de uma reunião no Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e nessa mesma reunião, o INES foi informado que teria até o fim do ano letivo para encerrar seu ensino básico e transformar-se no Atendimento de Educação Especial (AEE). Isto posto, a Diretora Professora Solange Rocha solicitou que a SECADI, que tem assento no Conselho Diretor do INES, comparecesse à primeira reunião anual desse Conselho para discussão com a comunidade do INES acerca desse encaminhamento.

O que foi feito, na reunião do seu Conselho Diretor⁷, com a participação da Diretora de Políticas de Educação Especial da SECADI do MEC: tornou-se pública a determinação de que, até o final do mesmo ano, o CAP-INES encerraria as

⁷ O Conselho Diretor é uma instância colegiada que tem por finalidade propor diretrizes e políticas para o INES.

atividades de ensino na Educação Básica, realizando somente o Atendimento de Educação Especializado (AEE)⁸.

Esse fato gerou uma grande mobilização da comunidade surda e da opinião pública, com grande debate a respeito do fechamento do INES e do IBC. Como uma política pública, uma das questões centrais é que as decisões e ações têm que ser revestidas de autoridade soberana do poder público e os atores sociais devem estar envolvidos nessa política, no caso, a educação de surdos.

A discussão extrapolou os muros do INES, levando para o espaço público, Ministério da Educação e Parlamento com posição contrária ao fechamento do INES e do IBC. Esse movimento gerou um novo posicionamento do Ministério da Educação, garantindo a manutenção da educação básica do Colégio de Aplicação do INES ainda no ano de 2011.

O Plano Nacional de Educação, em 2014, ratificou sob a forma de lei a educação bilíngue como direito da pessoa surda, desde a educação infantil até o ensino superior, após intensa participação da comunidade surda nos Fóruns e Conferências de Educação em todo o país.

Então, de que forma o INES implementou as mudanças educacionais preconizadas pela LDB (1996) na organização da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica?

⁸ Atendimento educacional especializado-serviço de apoio técnico e financeiro, e para efeito de distribuição do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública.

CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: SITUANDO O TEMA DA SURDEZ

“O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”. (FREITAS, 2002: 24-25)

2.1 – REVISÃO DA LITERATURA

Para buscar conhecer outros olhares sobre a educação infantil, crianças surdas, assistência social e pobreza, busquei junto a renomados bancos de teses, como o da CAPES, o do Scielo e o das universidades, artigos, teses ou dissertações que pudessem agregar valor ao meu trabalho. No entanto, ao realizar a revisão, pude observar que, embora os temas educação infantil, crianças surdas, assistência social e pobreza estivessem presentes de forma bastante significativa em estudos específicos por área de interesse, na busca feita de forma conjugada o número de trabalhos é ínfimo, o que leva a pensar sobre a pouca relevância dessas relações na área.

O tema da criança surda vem tendo sua produção teórica concentrada na discussão do direito linguístico, seja na garantia da educação bilíngue para surdos ou na área clínica, com a discussão sobre o implante coclear e a oralidade.

Ao realizar uma revisão de literatura sobre o tema, em teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES que conjuguem os descritores crianças surdas, educação infantil, assistência social, retornam os resultados apresentados a seguir.

Conjugando os descritores: pobreza e assistência social; criança surda e assistência social; educação infantil e assistência social; criança surda e BPC; criança surda e direito; criança surda e acesso, não foi encontrado qualquer registro para os grupos de descritores acima levantados.

Ao realizar uma revisão de literatura sobre o tema, em teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES que conjuguem os descritores crianças surdas, educação infantil, assistência social, retornam os seguintes resultados:

Tabela 2: Revisão de literatura sobre o tema em dissertações e teses disponíveis no banco de dados da CAPES, por descritor

CAPES/DESCRIPTOR	RESULTADO
POBREZA, ASSISTÊNCIA SOCIAL	NÃO ENCONTRADO REGISTRO
CRIANÇA SURDA E ASSISTÊNCIA SOCIAL	NÃO ENCONTRADO REGISTRO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ASSISTÊNCIA SOCIAL	NÃO ENCONTRADO REGISTRO
CRIANÇA SURDA E BPC	NÃO ENCONTRADO REGISTRO
CRIANÇA SURDA E DIREITO	NÃO ENCONTRADO REGISTRO
CRIANÇA SURDA E ACESSO	NÃO ENCONTRADO REGISTRO

Em relação à criança surda, foram encontrados 16 registros que tratam especificamente das práticas pedagógicas que envolvem o atendimento a essa população.

Tabela 3: Revisão de literatura sobre o tema em dissertações e teses disponíveis no banco de dados da CAPES, segundo descritor criança surda

CAPES/DESCRIPTOR	TÍTULO	AUTOR/ANO/INSTITUIÇÃO
CRIANÇA SURDA	PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA UMA CRIANÇA SURDA INSERIDA NUMA SALA DE OUVINTES: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO BILINGUE	ALBUQUERQUE, G. K. T. S. 2011. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
	COMPOSIÇÃO AUDITIVA E CONTAGEM EM CRIANÇAS SURDAS INTERVENÇÃO PEDAGÓGICAS COM FILHOS DE SURDOS E DE OUVINTES	VARGAS, R. C. 2011. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
	AS ARTES CENICAS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA SURDA	RODRIGUES, A. 2011. UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO.
	CARTOGRAFANDO COM UMA CRIANÇA SURDA SUA INFÂNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	FULBER, G. G. 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
	CONTRIBUIÇÕES DO MATERIAL EM LIBRAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SCHULMEISTER, C. F. 2011. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.
	BRINCAR VEM: A CRIANÇA SURDA NA	CORTES, D. M. 2012.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESPERTAR DAS MÃOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILINGUES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	PINHEIRO, K. L. 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.
VER E OUVIR A SURDOCEGUEIRA: O EMERGIR DA COMUNICAÇÃO	RACHED, S. F. S. 2011. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
O OLHAS ETNOGRÁFICO E O CONTATO INTERSUBJETIVO. POSICIONAMENTO ENTRE PESQUISADORES DE UNIVERSIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO QUE TEM O SUJEITO SURDO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS COMO OBJETO DE ESTUDO	ALVES, I. D. 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
HABILIDADES AUDITIVAS E DE LINGUAGEM EM UM GRUPO DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS COM DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE	KOPPER, H. 2011. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
LINGUA E LINGUAGEM NO DIÁLOGO MÃE OUVINTE-FILHO SURDO	BARCELLOS, C. M. 2011. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.
SAÚDE E EDUCAÇÃO: AÇÕES ARTICULADAS PARA O DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO SURDO	PINHEIRO, L. M. 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DOCENTE: TENHO UM ALUNO SURDO EM MINHA SALA. E AGORA?	COSTA, M. C. S. 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.
AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR	CARVALHO, M. M. 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.
O DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO DO RECONHECIMENTO DE ALUNOS(AS) E PROFESSORES(AS) DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL EM MONTE	RIBEIRO, A. N. R. 2012. UNIVERSIDADE DE UBERABA.

CARMELO, MG	OS (DES) CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA SURDEZ: EXAMINANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORTALEZA DOS QUE OUVEM COM OS OLHOS E FALAM COM AS MÃOS	DANTAS, A. E. F. M. M. 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.
-------------	--	---

Pela tradição de excelência no campo da educação especial, também foi realizada pesquisa nos bancos de dados da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conjugando os mesmos descritores, porém, nenhum registro foi encontrado.

Tabela 4: Revisão de literatura sobre o tema em dissertações e teses disponíveis nos bancos de dados da UERJ e UFSC, segundo descritor crianças surdas e educação infantil

DESCRITORES	BANCO DE DADOS	DISSERTAÇÕES E TESES/ANO	RESULTADO
CRIANÇAS SURDAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	203 TESES E DISSERTAÇÕES ATÉ O ANO DE 2013	NÃO ENCONTRADO REGISTRO
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	518 DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 1981-2013	NÃO ENCONTRADO REGISTRO
		124 TESES NO PERÍODO DE 2000-2013	NÃO ENCONTRADO REGISTRO

Na UFSC, no período de 1981-2013, foram produzidas 518 dissertações. No período de 2000-2013 foram produzidas 124 teses. A Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ conta em seu banco com 203 produções até o ano de 2013.

Também foram encontradas ocorrências quanto à criança surda nesses bancos de dados, entretanto, do mesmo modo que na base de dados CAPES, tratam especificamente das práticas pedagógicas que envolvem o atendimento a essa população.

Assim, encontrei respaldo na fala de Yannoulas (2012), que coloca: em uma das lacunas que são encontradas em sua Pesquisa sobre educação e pobreza, é a ausência de tratamento de temáticas de pobreza nos projetos políticos pedagógicos.

Que as professoras consideram que a escola deve preocupar-se exclusivamente com a aprendizagem e não com questões relacionadas à situação de pobreza ou a desigualdade social. (pág.346)

E ainda, a necessidade da constituição de um campo específico de reflexão em torno da relação entre situação de pobreza e educação formal urge, pois sem ele com pensar uma pedagogia contra-hegemônica? Como desenvolver os elementos que deveriam incluir uma visão inovadora da pedagogia, no intuito de construir uma verdadeira pedagogia da inclusão? (pág. 348)

E no tocante ao meu campo de estudo, pergunta: sobre o debate em torno do ensino infantil, trata-se do cuidar ou educar as crianças pequenas? Referindo-se à mudança da política da assistência para a educação a partir dessas indagações, penso então na relevância do tema em estudo para contribuir na reflexão sobre a educação infantil das crianças surdas e suas relações com outras políticas públicas.

2.2 – DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

Um dos grandes desafios do sistema público de educação é planejar suas ações, contemplando o aumento da capacidade física instalada das escolas/salas de aula, a contratação e/ou concurso público para professores e profissionais de educação, a definição do número de vagas para cada ano letivo, a análise do custo aluno/vaga para ações pedagógicas e a merenda escolar, entre outras medidas. Portanto, acompanhar a curva de matrículas é fundamental para o gestor público se planejar e pensar uma educação de qualidade para seus alunos.

No INES, isso também está posto, não somente porque ali existe um Colégio de Aplicação, mas também devido à parceria regimental: com o MEC, o INES tem a incumbência de subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação de Surdos, o que significa dizer que conhecer a complexidade que envolve a surdez, suas causas e mudanças no perfil epidemiológico e socioeconômico é fundamental. Ademais, deve formular estudos que visem compreender o comportamento do número de matrículas no CAP-INES, se as crianças estão na rede regular de ensino no município do RJ e região metropolitana. Tais estudos ajudam a observar as nuances da surdez e a formular ações para a educação de surdos em consonância com as realidades locais.

Então, conhecer as complexidades que envolvem a surdez, entre elas a curva de matrículas de crianças surdas na EI do INES, torna-se, a meu ver, um problema a ser estudado.

2.3 – QUESTÕES METODOLÓGICAS

As ciências humanas nascem a partir das ciências da natureza, sendo que objeto das ciências humanas é o homem, suas relações. Como diz a Profª Monica Pelegrino, “fazer ciências é fazer boas perguntas ao mundo”.

A história da ciência não pode ser separada da história em geral, daí a necessidade de uma análise sócio histórica em termos de classe social, para se compreender a evolução de uma ciência social, do ponto de vista científico. Para Kramer (2006:127) “as crianças são situadas historicamente; pertencem a classes sociais; produzem e são influenciadas por sua cultura e etnia”.

Segundo Gramsci, os homens respondem às questões do seu tempo histórico, desconstruindo assim uma visão positivista da ciência. A realidade responde ao que lhe perguntamos.

Os dados não são dados, são construções.

Para Nunes (1995: 19),

A educação, enquanto prática/processo encontra nas ciências humanas e sociais o lugar da busca de suporte teórico-metodológico para as suas questões, entre as quais situa-se a questão epistemológica, o trato com o conhecimento, bem como as relações implicadas na construção desses conhecimentos.

Bosi (2003) compreende que o pensamento não é uma atividade subjetiva, é um relacionamento entre sujeito e objeto. É na relação do sujeito com o objeto que construímos o conhecimento. O pensamento não se retroalimenta, deve voltar-se para o mundo para ganhar significações. O objeto das ciências naturais é um produto acabado, classificado e neutro, como a matemática. E o das ciências humanas são o homem e suas relações sociais.

Peregrino (2006: 24) afirma que

Entender que a produção do conhecimento realiza-se, no campo das ciências humanas e sociais, no diálogo do pesquisador para com o objeto de pesquisa, é admitir que o limite do estranhamento pode inscrever-se no

compromisso tácito de emancipação recíproca estabelecido entre o campo da teoria e o campo da prática.

O pesquisador não é neutro, ele interage com o sujeito e objeto na medida em que se encontra envolvido no processo da pesquisa. Bakhtin (apud FREITAS, 1994: 131) revela que “o pensamento humano não se limita a refletir a realidade do objeto que ele procura conhecer; ele reflete sempre também a realidade do sujeito cognoscente, sua realidade concreta”.

É preciso entender o que está presente na realidade e como ela se modifica. Para Gramsci, toda mudança é constituída por movimentos contraditórios.

A educação de surdos tem história no Brasil. Alguns temas vêm sendo pesquisados de maneira recorrente no Brasil sobre a educação de surdos: educação bilíngue para surdos, língua de sinais como primeira língua e português como segunda língua; Inclusão de surdos em turmas regulares; português como segunda língua; aquisição de Libras como primeira língua; implante coclear para surdos: abordagens de ensino; concepções de surdez; história da educação de surdos no Brasil; educação de surdos e a formação docente na perspectiva inclusiva; educação de surdos e a formação docente na perspectiva bilíngue; a criança surda e a aquisição da língua de sinais com primeira língua e a aquisição de linguagem oral.

A partir do estudo da pré-escola e educação infantil no Instituto Nacional de Educação de Surdos, pretendi trazer à tona algo que parece ainda não ser visível aos olhos dos pesquisadores e contribuir para o conhecimento. Não se pode ignorar os elementos concretos que constroem essa realidade. Para tanto, a pesquisa abordou o período de 2004 a 2014, para que pudesse avaliar a curva de matrículas na educação infantil do INES e observar os fenômenos decorrentes desse fato.

Em termos de justificativa e relevância, pensando com Yannoulas (2012):

Precisamos entender a escola pública na sua complexa trama atual, envolvendo questões econômicas, políticas, culturais e educacionais. O reconhecimento das múltiplas funções e expectativas colocadas na escola pública deveria alentar um trabalho interdisciplinar (educação e serviço social entre as principais) e um olhar dos diversos saberes situados (professoras, gestoras, estudantes, pais, funcionários, entre outros), para que se recupere o sentido do direito à educação como direito social, para além da denúncia indignada da lamentável situação. (YANNOULAS et alii, 2012, p. 349)

A relevância da pesquisa foi verificar se, com a execução e viabilização de políticas públicas voltadas para as crianças (saúde, educação e assistência), vem

diminuindo o número de crianças surdas na Educação Infantil do INES, que têm nas causas ambientais a sua maior incidência, visto que as questões sociais no tocante aos agravos de saúde e pobreza ainda são determinantes nos países periféricos.

A política de educação inclusiva financia, através do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a matrícula de crianças surdas na educação regular e no atendimento educacional especializado das redes públicas municipal e estadual.

Verifiquei se essa política tem contribuído para a diminuição do número de alunos matriculados na Educação Infantil do INES e se a política de saúde contribuiu com a diminuição dos casos de surdez, influenciando ou não no número de pessoas que ficam surdas por causas ambientais. Além disso, verifiquei como a política de assistência social pode contribuir em relação a esse quadro.

Glat (2011), no livro acerca de implementação de políticas de educação inclusiva em redes públicas, sugere que o baixo índice de alunos com deficiências sensoriais na rede municipal provavelmente se dá pela existência, no Rio de Janeiro, do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centros de referência nacional para o atendimento a pessoas com deficiência visual e auditiva, respectivamente. Portanto, o meu tema de discussão pode ser relevante à medida que estaremos com cenários conflitantes no tocante ao espaço onde os surdos estão matriculados. Essa hipótese, quando vista de dentro do INES, parece não se confirmar.

Utilizei o materialismo histórico-dialético como eixo de análise. E tem, em seus métodos, a base dos conceitos de Bakhtin, Gramsci e Thompson em uma abordagem sócio histórica.

Realizei uma pesquisa qualitativa em perspectiva sócio histórica, com apoio no pensamento de Mikhail Bakhtin (1988 e 1992), pensando-se a compreensão dos fenômenos nas relações historicamente compreendidas entre o particular e a totalidade social, e a pesquisa como uma relação dialógica, entre sujeitos, em que o pesquisador integra o processo investigativo e a realidade a ser estudada emerge das múltiplas vozes de seus agentes.

Thompson lembra que a dialética da dinâmica social expressa lutas e conflitos entre as diferentes classes sociais. Daí, surgem as políticas públicas para trabalhar com esses conflitos que geram demandas a ser atendidas. Segundo ele, o ser

humano real, com suas ações, relações e contradições, é o objeto central da teoria marxista (Thompson, 1981).

Gramsci coloca ainda que o conhecimento científico não paralisa a ação política e essa ação política pode contribuir para o conhecimento científico.

Para Behring (2011), é preciso apreender que o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde, pois a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo parcial, ou sob certos ângulos e aspectos. A autora coloca ainda que as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência.

Para tanto, fez-se necessário traçar os caminhos a ser percorridos. Inicialmente, realizei a descrição do contexto da pesquisa, a revisão de literatura, o levantamento de dados sobre as crianças matriculadas na Educação Infantil no período de 2004 a 2014. Para qualificar os dados levantados, deveriam ser entrevistados responsáveis, professores, gestores e equipe técnica, que são envolvidos com a Educação Infantil.

A revisão de literatura me permitiu adentrar no universo dos trabalhos acadêmicos sobre o campo, as referências teóricas e as problemáticas postuladas. O lócus da pesquisa – o INES – consegue passar ao longo da leitura o significado social da instituição, sua história e a forma como se constituiu em campo de referência na área da surdez. Por fim, os dados levantados permitiram categorizar e relacionar renda, benefício, local de moradia, permanência e causas da surdez.

No projeto inicial, os sujeitos da pesquisa elencados foram os responsáveis por crianças surdas matriculadas na Educação Infantil do INES; os professores da Educação Infantil do INES; e os gestores e equipe técnico-administrativa do INES que têm relação com o acesso e permanência de crianças surdas na Educação Infantil do Instituto. E o procedimento que seria utilizado era o de coleta de dados com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas, submetidas à análise de conteúdo.

A partir dos dados quantitativos levantados, junto com entrevistas realizadas com professores, pais e gestores, pretendia compreender a relação entre o número de crianças matriculadas na Educação Infantil e a execução e implementação de políticas públicas nos campos da saúde, assistência social e educação para as crianças surdas. Ao propor analisar qualitativamente as entrevistas, buscava

descrever, compreender e explicar os fenômenos sociais implicados nessas políticas, mas a qualificação do projeto mudou o percurso...

Utilizei análises quantitativas, levantando o número de crianças surdas matriculadas na última década (2004-2014) no INES, e análises qualitativas dos motivos que podem ter levado a essa diminuição.

Na qualificação, a banca avaliou que devia centrar-me somente na pergunta: Por que o número de matrículas na Educação Infantil do INES tinha diminuído no período de 2004 a 2014? Então, foi sugerido pela mesma não realizar as entrevistas com os gestores e professores, devendo então, concentrar-me nas famílias dos alunos surdos, buscando a motivação da desvinculação da criança do CAP-INES.

A metodologia proposta foi entrevistas por telefone com as famílias dos alunos egressos da EI do Colégio de Aplicação do INES, no período 2004-2014.

Acredito, finalmente, que a realização da pesquisa contribuiu para a ampliação de conhecimentos capazes de subsidiar redefinições em políticas públicas, gestão e práticas educativas relacionadas à efetivação dos direitos educacionais de uma minoria social em situação de desvantagem, incluindo a discussão sobre a implantação da oferta de creche bilíngue para surdos no próprio INES e nas redes de ensino.

2.4 – DESAFIOS INICIAIS

Para iniciar a pesquisa, tive de solicitar autorização da Direção Geral do INES, que, depois de confirmada, encaminhou-a à Divisão de Estudos e Pesquisas (DIESP), responsável por esse acompanhamento, no Instituto.

O próximo passo foi buscar o número de alunos matriculados no período de 2004-2014 na EI. O INES tem na sua estrutura organizacional a Divisão de Registros Escolares (Secretaria Escolar), na qual os dados dos alunos são armazenados, a partir das informações coletadas pela Divisão de Informática (DINFO). Em dezembro de 2014, solicitei à DINFO os dados dos alunos da EI de 2004 a 2014. No entanto, por impossibilidade de filtrar os dados da Educação Infantil, a Chefia da Divisão me repassou assim os dados de todos os alunos da educação básica. Diante disso, fiz uma filtragem manual dos dados da Educação Infantil, obtendo informações preliminares, como as que apresento a seguir:

Quadro 1: Número de matrículas na EI (educação precoce pré-escola) no período 2004-2014,

ANO	NÚMERO de matrículas novas	Total de matrículas
2004	16	61
2005	14	53
2006	14	50
2007	10	47
2008	21	43
2009	11	35
2010	26	47
2011	17	43
2012	17	40
2013	17	49
2014	07	36
TOTAL	170	504

Fonte: INES, 2015

Verifiquei que, nos anos de 2008 e 2010, houve aumento no número de matrículas novas e identifiquei que é preciso me aprofundar nos motivos do aumento significativo de matrículas nesses anos. A média do período é de 15,5 matrículas. Busquei também verificar se houve ainda situações de evasão escolar e baixa frequência durante esses anos. Para isso, identifiquei junto à Divisão de Registros Escolares e Serviço de Educação Infantil (SEDIN) os mapas de frequência do período em questão.

No levantamento feito, obtive os dados dos alunos com número de matrícula, nome, bairro, cidade, e data de nascimento. Com o número de matrículas das crianças em mãos e com o intuito de obter um maior aprofundamento, categorizei os dados em três áreas, a saber: saúde, educação e assistência social.

No tocante à área da saúde, iniciei o levantamento junto à Divisão de Audiologia (DIAU), que é responsável pela avaliação e diagnóstico da surdez, sendo considerada a porta de entrada na instituição. O objetivo foi mapear as causas da surdez, para verificar a interseção entre as políticas de saúde e surdez.

Os dados obtidos na DINFO foram sequenciais de 2004 a 2014, e foi preciso recolocá-los em ordem alfabética, pois na DIAU as fichas de registro são arquivadas dessa maneira. Os profissionais responsáveis pelo atendimento e preenchimento das fichas são profissionais da Audiologia, especialidade da Fonoaudiologia. As fichas ficam arquivadas na área de agendamento e atendimento ao público.

Encontrei algumas dificuldades como: nem todas as fichas encontravam-se na ordem alfabética exata, por exemplo: Wellington e Welington. Isso pode ser consequência do fato de o trabalho de arquivo sempre ter sido de responsabilidade de profissionais terceirizados e com baixa escolaridade – característica de contratação do Serviço Público Federal, para profissões de recepção ao público.

Ao buscar as causas da surdez, nas fichas de registro, foi constatado que algumas estavam incompletas, com pouca informação, ou ainda sem registro e, diante de tais situações, foi preciso recorrer diretamente a outro arquivo, o das anamneses, que são arquivadas por numeração em outro ambiente.

Percebi que, mesmo tendo um protocolo na divisão para preenchimento das fichas e das anamneses, os profissionais não se utilizavam do mesmo protocolo, o que dificultou a análise das causas da surdez.

Na Divisão Sócio-Psico-Pedagógica (DISOP), setor onde são realizados os atendimentos sociais por assistentes sociais, encontram-se os dados socioeconômicos dos alunos matriculados no INES. Como assistente social lotada na Divisão, tive que fazer um exercício exotópico, como diz Bakhtin, pois é o local onde exerço minha profissão: “analisar os dados com o olhar do outro”.

Os prontuários não são padronizados e não há protocolo de preenchimento dos dados. Cada profissional registra os dados socioeconômicos de acordo com a sua própria perspectiva. Os dados relativos à renda familiar ora são tratados em Reais ora por salário mínimo sem o respectivo valor, o que me levou a utilizar uma tabela para padronizar todos os dados em salários mínimos. Nem todos os alunos têm prontuário na DISOP, diferentemente da DIAU, o que causou um número significativo de dados sem informação. Cabe ressaltar que, pelo regimento interno da Instituição, todos os alunos devem ser avaliados pela DISOP no momento em que efetuam o cadastro na Instituição.

O terceiro momento foi verificar a situação dos alunos matriculados que fazem parte do estudo junto à Secretaria Escolar. Constatei que há pouca informação sobre os alunos evadidos ou transferidos do INES (egressos), necessitando de estudos qualitativos mais aprofundados junto aos familiares dos alunos, professores e gestores sobre as causas/motivos da evasão e os prováveis locais de matrícula dos primeiros.

A Emenda Constitucional 59/2009, que trata da obrigatoriedade de matrícula de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, respalda a necessidade desse estudo. Cury (2010) defende que:

Na **Educação Infantil**, o problema ainda está centrado na falta de vagas para se garantir a sua obrigatoriedade. A questão relacionada a esta etapa de educação não é de evasão e muito menos de repetência. As inúmeras ações em andamento na justiça brasileira referem-se à busca da garantia de oferta de vaga na educação infantil. Esta questão fica mais perceptível por ser uma responsabilidade do município. (p. 140 - Grifos no original).

No entanto, no INES, não há falta de vagas para as crianças surdas. Então, no sentido de dar concretude aos dados, apresento, no próximo capítulo, alguns levantamentos produzidos.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS SOCIAIS: QUEM SÃO AS CRIANÇAS ATENDIDAS NO INES

“É porque eu amo o mundo que luto para que a justiça social venha antes da caridade”.

Paulo Freire

Busquei neste capítulo analisar os dados coletados sobre as crianças atendidas na Educação Infantil do INES, tentando compreender as expressões das questões sociais no cotidiano das crianças surdas e as políticas sociais que expressam demandas novas, recorrentes e reprimidas que perpassam o fenômeno da surdez.

Segundo Robert Castel (1998), os ideais neoliberais transformam a sociedade em sociedade de risco: o risco maior é a exclusão social que pode ser pela pobreza, por preconceitos e discriminações (etnia, sexo, cor, diferença etc.) e por direitos a não ter direitos. A exclusão social é não individual, como uma situação de privação coletiva, que inclui a pobreza, a discriminação, a subalternidade, a não equidade, a não acessibilidade e a não representação pública.

Maria das Graças Rua problematiza questões de como uma política pública surge, a partir de uma decisão política da participação dos atores, da concretização ou não da política pública, e coloca ainda que uma das questões centrais da política pública é que as decisões e ações nela implicadas têm que ser revestidas da autoridade soberana do poder público. A autora, também no processo de discussão da política pública, trata de conceitos como demandas novas, demandas recorrentes, e demandas reprimidas. Podemos citar como exemplo de demandas decorrentes no Brasil, a proposta de educação integral, desde o Manifesto dos Educadores, de 1932, passando pelos CIEPs, e agora com projetos como o “Mais Educação” do Ministério da Educação e no Plano Nacional de Educação.

Refazendo os caminhos, tenho visto a mídia, em especial, o jornal impresso e a televisão formando opinião para retratar o que entendem como educação de qualidade, objetivando a formação de opinião para influir nas formas de redefinição de políticas públicas para educação no Brasil.

A questão do financiamento das políticas públicas também é um dos problemas evidenciados pela autora, da alocação de recursos, de ajustes fiscais, que podem estimular ou cancelar a execução de determinadas políticas públicas,

bem como a descontinuidade de governos e agências governamentais, na alteração de sua estrutura.

A trajetória da institucionalização do programa Bolsa Família, como parte da política de assistência social, passou pelas fases que a autora discorre em seu texto, do conflito entre a elite (atores privados), parlamentares (atores públicos), e a população (ator coletivo), até a fase atual de ser considerada como política pública que tem como um dos objetivos diminuir a desigualdade social entre a população mais rica e a população com renda abaixo da linha da miséria.

Portanto, toda política pública é um processo de contínuo movimento entre a política e as relações sociais em curso.

3.1 – SAÚDE E SURDEZ, UMA INTERFACE QUE SE IMPÕE

Os dados coletados referentes à interface entre saúde e surdez foram categorizados por ano e causas (por tipo de agravos e informações sobre consanguinidade, questões genéticas e causas desconhecidas). Num primeiro momento, fiz um levantamento das informações a partir das fichas e anamneses da Divisão de Audiologia, tendo por objetivo verificar a influência das políticas de vacinação e prevenção aos agravos da saúde nas variações e mudanças de causas da surdez. No momento posterior, categorizei os dados levantados, em causas idiopáticas, genética e ambientais.

No ano de 2004, chama atenção só termos um caso, como causa provável da surdez, o uso de medicamentos, podendo estar relacionada com boas práticas médicas.

No ano de 2005, o número de causas desconhecidas, apesar da melhoria dos diagnósticos médicos, ainda sobressai frente às demais causas.

No ano de 2006, segundo informe da Secretaria Estadual de Saúde do Rio de Janeiro, foram registrados 1.690 casos de meningite no estado, o que pode corroborar com número significativo de casos de surdez causada por meningite, registrado naquele ano.

No ano de 2007, pude observar que houve uma melhora considerável nos diagnósticos médicos, tendo as causas da surdez melhor definidas.

No ano de 2008, pude perceber que uma das expressões da questão social que envolve a saúde da mulher, foi a informação sobre aborto, visto que ainda há

muita dificuldade no relato dessa situação devido à criminalização do aborto no Brasil por questões religiosas e culturais, atribuindo a mulher a responsabilidade na gravidez e nas consequências de abortos “malsucedidos”, como crianças nascidas com algumas diferenças.

No ano de 2009, as informações imprecisas sobressaíram-se às demais causas da surdez.

No ano de 2010, chamaram atenção os casos de surdez ligados à prematuridade, possivelmente por conta da melhoria do atendimento hospitalar com o aumento de UTIs neonatais e novas tecnologias, trazendo uma sobrevida a bebês que, antes, tinham pouca possibilidade de vida.

No ano de 2011, um achado significativo foi o de que não encontrei no levantamento realizado nenhum caso de rubéola congênita como causa de surdez, corroborando informações obtidas junto ao Ministério da Saúde sobre a erradicação da rubéola congênita no Brasil, a partir da política de vacinação contra rubéola congênita, iniciada em 1996, de maneira obrigatória no calendário de vacinação nacional⁹.

⁹ **Situação Epidemiológica - Dados Detalhes**

Criado: 27 Março 2014

No Brasil, a rubéola foi incluída na lista de doenças de notificação compulsória somente na segunda metade da década de 1990. Em 1997, ano em que o país enfrentou a última epidemia de sarampo, foram notificados cerca de 30.000 casos de rubéola, sendo que, no período de 1999 a 2001, ocorreram surtos em vários estados do país. Nesse período, observou-se um aumento progressivo no número de casos suspeitos de SRC (de 200 para 600), o que refletiu tanto o aumento da circulação do vírus, com incidências de 5/100.000 mulheres na faixa etária de 15 a 19 anos e de 6,3/100.000 mulheres na faixa etária de 20-29 anos de Rubéola (em 2001), como o incremento de estratégias de vigilância para a detecção de casos. Assim, a vigilância epidemiológica dessas doenças tem se mostrado sensível, oportuna e específica.

A implementação do Plano de Erradicação do Sarampo no país, a partir de 1999, impulsionou a vigilância e o controle da Rubéola. Em 2002, ocorreram 1.480 casos no Brasil, o que corresponde a um decréscimo de 95%, quando comparado com a incidência de 1997. Nesse ano, os coeficientes de incidência do sexo feminino ficaram em 1/100.000 mulheres, tanto na faixa etária de 15-19 como de 20-29 anos de idade. Entre 2000 e 2012, foram confirmados 37.663 casos de Rubéola. Em 2005, houve um surto de rubéola no Estado do Rio Grande do Sul, com 44 casos confirmados e identificação do genótipo 1D, o mesmo que circulava na Europa. Observaram-se, nos anos de 2006 e 2007, elevados incrementos no número de casos confirmados e surtos nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e São Paulo, com genótipo 2B, sendo neste ano o incremento de 80% (6.692/8342), e destes 77% (6.640/8342) foram confirmados pelo critério laboratorial.

Com a intensificação da vigilância epidemiológica e a vacinação de bloqueio ampliada em 2008, o número de casos reduziu em 273,6% (6109/8342), quando comparado com o ano de 2007. Nesse ano, 84% (1868/2233) dos casos foram encerrados pelo critério laboratorial.

Salienta-se que, em 2008, ocorreu a maior Campanha de Vacinação da Rubéola no mundo, com 65,9 milhões de pessoas na faixa etária de 19 a 39 anos de idade vacinadas, nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Maranhão. Nos demais estados, a faixa etária foi de 20 a 39 anos de idade. Nesse ano, a cobertura vacinal foi de 94%.

A definição das faixas etárias para a Campanha de Vacinação da Rubéola, em 2008, ocorreu após o estudo de coorte de nascidos vivos entre 1927 – 2007 para identificar a população não

Em 2012, houve uma prevalência de causas genéticas em relação aos dados dos demais anos pesquisados.

No ano de 2013, observou-se a melhoria do diagnóstico em detrimento das causas desconhecidas.

O ano de 2014 foi o único em que não tivemos incidência de causas ocorridas por agravos à saúde.

Chamou a atenção que nos anos de 2008 e 2010, em pleno século XXI, ainda aparece a sífilis como causa da surdez, doença que há muito conta com medicação descoberta e é tratável, desde que a gestante seja acompanhada no pré-natal, realizando os exames normais de rotina.

Quadro 2: Causas da surdez das crianças de matrículas novas na EI nos anos 2004 a 2014

Causas	Ano										
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baixo Peso	1										
Citomegalovírus	2		1			1		1	1	1	
Desconhecido	5	5	5	3	6	6	10	4	7	6	3
Otite de Repetição/ uso de antibiótico	1										
Pais Primos (Consanguinidade)	1	1				1			1		1
Prematuridade	1						4			1	
Rubéola	2	1	1	1			1				
Sem Informação	2	1			4	2		1		3	
Sepse Neonatal	1										
Hereditariedade		1	2		1			2	2		1
Hiperbilirrubenia		2		1			1				
Internado aos 4m. Bronquiolite		1									

vacinada. Destaca-se, também, a realização de uma campanha de vacinação em massa dirigida às mulheres em idade fértil, entre os anos de 2001 e 2002. Nesse período, foi introduzida a vacina dupla e tríplice viral no Calendário Básico de Imunização do PNI, processo iniciado em 1992.

Diante dos esforços realizados para controlar essa doença, o Brasil alcançou a meta de eliminação da Rubéola e da SRC, até o ano de 2010. No período de 2010 a 2014, não foram confirmados casos de rubéola no país.

>> Casos confirmados de Rubéola 1997 a 2013*

>> Óbitos de Rubéola 1990 a 2013*

>> Estratégias de controle e incidência anual da rubéola, Brasil, 1993 a 2013

Ministério da Saúde

Meningite	1	3	1	1	3	1	1	2
Síndrome	1					2		
Bronquite + Pneumonia c/ 15 dias		1						
Tio D. A.		1						
Desconhecido(Cianose / Mãe Alcoólatra)			1					
Má formação da Cóclea			1					
Pericardite(Após Cirurgia perdeu audição)			1					
Síndrome de Waldenburg			1	1	3			
Anóxia de Parto				1				
Incompatibilidade Sanguínea				1		1		
Má formação de aparelho e atresia de conduto				1				
Mãe Rh (-) Tomou remédio p/ abortar				1				
Pais Surdos				1		3	1	1
Pneumonia e Bronquite				2				
Sífilis				1		2		
Síndrome de Goldenhar					1			
Convulsão c/ 1 ano e 7 meses internado						1		
Genética						1		
Prematuridade + Septicemia							1	
Problema Renal aos 5 dias							1	
Desconhecido/ Tentativa de Aborto								1

da Mãe											
Fez Pesquisa Genética											1
Mãe tentou aborto											1
Nasceu Surda, Primo paterno surdo											1
Má Formação											1
Miopatia Congênita											1
Prematuridade/ Tentativa de aborto da Mãe											1
Síndrome Donnai-Barrow											1
Síndrome KID											1
Totais por ano	16	14	14	10	21	11	26	17	17	17	7

Fonte: INES, 2015.

Partindo do levantamento desses dados iniciais, a segunda categorização deu-se pela necessidade de utilizar três grandes agrupamentos para compreensão da política de saúde de forma global e de sua intervenção nas causas da surdez, a saber: causas genéticas, causas ambientais e causas idiopáticas.

Segundo Silva, Llerena Jr. e Cardoso (2007), a categorização genética é assim definida: malformações congênitas, doenças genéticas de diagnóstico reconhecidamente baseado em critérios clínicos (neurofibromatose tipo II, Usher, Waardenburg, entre outras), consanguinidade parental na ausência de fatores ambientais adversos associados, dois indivíduos do sexo masculino afetados, ou dois indivíduos com dismorfias faciais peculiares similares, ou ainda apresentando a deficiência em questão em mais de duas gerações. A categorização ambiental é assim definida: indivíduos com história patológica pregressa de eventos externos, não constitucionais, como, por exemplo, infecção congênita, descolamento prematuro da placenta, prematuridade, asfixia perinatal, tocotraumatismo, uso de antibióticos ototóxicos, meningoencefalites, traumatismo craniano, dentre outros. A categorização idiopática é assim definida: crianças surdas em que não foram identificados fatores genéticos e/ou ambientais como causas da surdez.

Na literatura mundial, as causas genéticas predominam nos países não periféricos, o que os distancia dos países periféricos, onde as causas idiopáticas e ambientais são majoritárias.

Quadro 3: Causas da surdez por ano de matrículas novas na EI, por grupamento

ANO	GENÉTICA	AMBIENTAL	IDIOPÁTICA	SI
2004	1	8	5	2
2005	3	5	5	1
2006	3	6	5	0
2007	2	4	4	0
2008	3	8	6	4
2009	2	1	6	2
2010	4	12	10	0
2011	7	5	4	1
2012	6	4	7	0
2013	3	5	6	3
2014	4	3	0	0
TOTAL	38	61	58	13

Fonte: INES, 2015.

Ao analisar os dados, vi que, a partir de 2011, houve mudanças de causas ambientais para equiparação com causas genéticas. Fiz algumas ponderações: as causas ambientais indicam a necessidade de melhorias no atendimento à saúde da população, com políticas preventivas e de cuidados no pré-natal, no parto, com acesso à informação a saúde pelas famílias, bem como as melhorias de condição de vida e saúde da população.

As causas genéticas têm um aspecto que demanda aprofundamento: a união entre pessoas surdas que se constituem como comunidade com cultura e língua própria. No ano de 2011, sobressaíram-se as causas genéticas como principal causa dos alunos matriculados no CAP-INES. Precisamos avaliar se isso se deu ao momento em que os surdos estavam em luta pela garantia de escolas bilíngues para surdos em nível nacional, buscando um *empoderamento* e resistência a partir da ocupação de vagas no CAP-INES, em contraposição ao movimento, pela Secretaria de Educação, Diversidade e Inclusão – SECADI, órgão ligado ao Ministério da Educação, de fechamento do CAP-INES.

Em 2012, as causas genéticas e ambientais configuraram-se nas duas principais causas de surdez dos alunos matriculados no CAP-INES e, em 2014, novamente, as causas genéticas sobressaíram-se sobre as causas ambientais, o que me leva a indagar se as políticas de saúde que cuidam dos agravos à saúde têm nos aproximado dos países não-periféricos ou se continua sendo um movimento dos surdos com filhos surdos de apropriação do espaço do CAP-INES.

As causas idiopáticas podem ser consideradas através de dois fatores: primeiro, as informações são dadas pelas famílias, que podem não ter, no ato da avaliação, dados suficientes que permitam a definição da causa, tampouco exames laboratoriais, clínicos e dados hospitalares que possam dar pistas para o esclarecimento das causas; segundo, a formação do profissional de saúde, que pode ter apresentado lacunas com respeito ao estudo da surdez, demandando inserção, no currículo da formação dos profissionais de saúde, de conteúdos relacionados à surdez.

A obrigatoriedade do Teste da Orelhinha, na forma da Lei 12.303/10, também vem contribuindo para a descoberta precoce, para a melhoria do diagnóstico e para a intervenção precoce em crianças surdas, demandando, contudo, estudos para verificar se há matrícula com vaga prioritária nas creches da rede regular de ensino / redes conveniadas.

3.2 – ASSISTÊNCIA SOCIAL E SURDEZ: ESTREITANDO OS LAÇOS

As políticas sociais surgem em um contexto histórico para garantia dos direitos básicos da população, bem como o exercício da cidadania. A política social pode ser classificada como universal, no caso da saúde e educação, que vem a ser a garantia dos direitos de forma a atender a todos, ou focalizada nos mais pobres, como a política de assistência social.

A assistência tem se constituído um instrumento do estado para enfrentar a questão social que é considerada um conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos caracterizada pela precariedade nas relações de trabalho, não acesso às políticas públicas e dificuldade socioeconômica. Dessa forma, a assistência surge sob a aparência compensatória das desigualdades sociais. É na correlação de forças que a assistência se estabelece e se modifica. Segundo Sposati (2008), o assistencial é a ótica do Estado e o direito e a extensão da cidadania em

contrapartida, são as garantias buscadas pela população. Ainda pela autora, a luta pela cidadania se evidencia no retorno ao estado de direito do debate em torno da questão dos direitos humanos.

Na área da Assistência, temos como pressupostos legais a existência de programas de Renda Mínima (Bolsa-Família, Benefício de Prestação Continuada), a atuação de profissional capacitado em LIBRAS e/ou intérprete de LIBRAS nos atendimentos sociais, a municipalização do atendimento, o controle social e a inclusão social. No tocante ao Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:

I - políticas sociais básicas;

II - políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem;

O que verificamos hoje são modalidades de proteção social que combinam velhos padrões e novos elementos de gestão pública de programas sociais, combinando programas sociais de corte assistencialista à privatização da proteção social. A política de Assistência Social, tal como se configura hoje, é focalizada no atendimento aos pobres. Enquanto política pública que compõe o tripé da Seguridade Social, e considerando as características da população atendida por ela, a política de Assistência Social deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais, particularmente as públicas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e para que se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços para todas as famílias e indivíduos.

Para conhecer a renda familiar dos alunos ingressantes no INES de 2004 a 2014, busquei utilizar os mesmos critérios de definição de faixa salarial estabelecidos pelo IBGE na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, visto que o critério de renda pode ser determinante para estabelecer o público atendido pelo Instituto. Os dados coletados revelaram que 40% do universo atendido são constituídos de famílias cuja renda familiar é de até 2 salários mínimos. Vale dizer que 31% não possuíam avaliação social, pois as famílias não foram encaminhadas ao Serviço Social, conforme preconizado no regimento interno do INES.

Quadro 4: Renda Familiar, por número de matrículas novas na EI no período 2004/2014

RENDA FAMILIAR	NÚMERO	%
ATÉ 1 SM	37	22%
MAIS DE 1 A 2 SM	31	18%
MAIS DE 2 A 3 SM	15	9%
MAIS DE 3 A 5 SM	34	20%
SEM INFORMAÇÃO	53	31%
TOTAL	170	100%

SM = Salário Mínimo

Fonte: INES, 2015.

Quanto aos alunos que permaneceram matriculados no CAP – INES, até 2014 a renda familiar média é de até 2 salários mínimos. De acordo com critérios estabelecidos pelo IBGE para definição de classe social, os alunos hoje matriculados na instituição, oriundos da Educação Infantil, pertencem às classes D e E.¹⁰

Quadro 5: Renda Familiar, por número de matrícula ativas até 2014 que ingressaram na EI

RENDA FAMILIAR	NÚMERO	%
ATÉ 1 SM	17	22%
MAIS DE 1 A 2 SM	15	20%
MAIS DE 2 A 3 SM	6	8%
MAIS DE 3 A 5 SM	14	18%
SEM INFORMAÇÃO	24	32%
TOTAL	76	100%

Fonte: INES, 2015.

Ainda sobre a renda familiar, pode observar que a renda média fica entre 1 e 2 salários mínimos, incluindo o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Sobre o BPC, a pesquisa levantou a necessidade de que, no protocolo da Instituição, haja informações sobre o número de inscrição social do aluno, para inclusão do INES no Programa BPC na Escola, com objetivo de acompanhamento e monitoramento de permanência de alunos no INES.

¹⁰ Segundo IBGE, a divisão de classes no Brasil, é definida da seguinte forma: classe social A (renda mensal superior a 15 salários mínimos); classe social B (renda mensal entre 5 e 15 salários mínimos); classe social C (renda mensal entre 3 e 5 salários mínimos); classe social D (renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos) e; classe social E (renda mensal até 1 salário mínimo).

Uma das inquietações que tenho é que mesmo não tendo as famílias encaminhadas para a avaliação social ocasionado dificuldades nos dados obtidos no prontuário social, quando foram viabilizados convênios com a Justiça Federal e a Justiça Federal para a distribuição de cestas básicas, do Projeto Pena Alternativa, os demandantes de cesta básica procuraram o Assistente Social responsável pelo programa e fizeram declaração de hipossuficiência de renda em 2013 (constante na pág. 4) deste estudo. Ou seja, o usuário, apesar das contradições institucionais, na busca de seus direitos, sempre encontra um caminho...

Quadro 6: Benefícios assistenciais recebidos pelas famílias dos alunos com matrículas novas na EI no período 2004-2014

ANO	BPC	BF	AMBOS	OUTROS	TOTAL DE BENEF	NENHUM	SI	Total de matric novas
2004	3	0	0	1	4	2	10	16
2005	0	1	1	0	2	2	10	14
2006	2	1	0	0	3	1	10	14
2007	0	0	0	0	0	3	7	10
2008	3	1	1	0	5	2	14	21
2009	4	0	0	0	4	0	7	11
2010	4	1	2	0	7	0	19	26
2011	2	3	0	2	7	3	7	17
2012	1	2	3	0	6	0	11	17
2013	3	2	2	0	7	1	9	17
2014	1	0	0	0	1	0	6	7
TOTAL	23	11	9	3	46	14	110	170

Fonte: INES, 2015.

BPC = Benefício de Prestação Continuada

BF = Bolsa Família

SI = Sem informação

Observei, em 2008, um aumento do número de alunos inscritos no Programa BPC, possivelmente em virtude da promulgação da Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das

Pessoas com Deficiência Beneficiárias do BPC¹¹. Outro aspecto relevante para o aumento de beneficiários nesse período é a promulgação da Portaria Conjunta MDS/INSS Nº 1, de 24 de maio de 2011, que estabelece os critérios, procedimentos e instrumentos para a avaliação social e médico-pericial da deficiência e do grau de incapacidade das pessoas com deficiência requerentes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, passando a avaliação a não ter critérios apenas clínicos, mas também socioeconômicos.

3.3 – EDUCAÇÃO E SURDEZ, POSSÍVEIS CRUZAMENTOS

Na Educação Básica, o atendimento a crianças surdas, na faixa de 0 a 3 anos, é ofertado como primeiro segmento da Educação Infantil. A criança é atendida individualmente por uma professora especializada e também por uma fonoaudióloga, na presença da mãe ou de um adulto da família, duas vezes por semana. No INES, a educação precoce (0 a 3) não funciona como creche, que é um espaço coletivo e com atendimento diário. O segmento da Educação Infantil, denominado Pré-escola, atende crianças de 4 a 5 anos e onze meses, em grupos, nos níveis Maternal e Jardins I, II e III. Além das atividades pedagógicas com professor regente, os alunos também têm Libras, com professor surdo.

Até 2010, a pré-escola também não era de matrícula compulsória. Dessa forma, os alunos que registravam um número significativo de faltas (mais de 30 faltas consecutivas ou 60 intercaladas) eram desligados por falta, depois de esgotados todos os recursos escolares.

Durante o período 2004-2014, a média de crianças com a idade legal de creche atendidas no Instituto – que não é caracterizado como creche, no INES, e sim por educação precoce, com atendimento feito duas vezes por semana – foi de 42%, e, na pré-escola, o percentual foi de 58% do universo.

¹¹ Tem o objetivo acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.

Quadro 7: Número de crianças matriculadas novas na EI do INES no período 2004/2014, segundo local de moradia

Ano	Município do RJ	Outros Municípios	Não Informado	Total Matrículas Novas
2004	8	8	0	16
2005	10	4	0	14
2006	9	5	0	14
2007	7	3	0	10
2008	14	7	0	21
2009	6	5	0	11
2010	21	4	1	26
2011	11	6	0	17
2012	10	7	0	17
2013	13	4	0	17
2014	6	1	0	7
Total	115	54	1	170

Fonte: INES, 2015.

Conforme dados preliminares, a maioria dos alunos matriculados na Educação Infantil reside no município do RJ, sendo que, ao avaliar a evasão escolar, constatei que essa evasão também é dos alunos residentes no município do RJ, o que me levou a pensar que a moradia em outros municípios pode não ser um dos motivos para a não continuidade do aluno no INES.

Quadro 8: Situação de matrícula dos alunos que ingressaram no período 2004-2014 na EI

SITUAÇÃO DE MATRÍCULA	NÚMERO	%
ATIVO	76	45%
DESLIGADO	63	37%
TRANSFERIDO	26	15%
OUTROS	3	2%
NÃO INFORMADO	2	1%
TOTAL	170	100%

Fonte: INES, 2015.

Das 170 matrículas novas realizadas no período 2004-2014, há 45% de crianças que permanecem estudando na instituição, conforme atesta o quadro.

Dos alunos que ingressaram no INES durante o período pesquisado, 52% foram desligados e transferidos, podendo significar que a Educação Infantil não é a

porta de entrada para o CAP-INES como é de praxe nos demais colégios de aplicação.

Ao realizar o levantamento dos alunos egressos para verificar se estão no sistema regular de ensino, constatei que a secretaria escolar não possui registros de todos os alunos, não tendo um protocolo para essas informações.

Como algum destino das crianças que saíram do CAP INES, temos: de 2004 a 2009, nenhum registro; em 2010, um registro como escola próxima a residência; em 2011, Escola Municipal José Bonifácio, Secretaria de Estado, outra escola; em 2012, Manaus; em 2013, Prefeitura Municipal de Belford Roxo; e em 2014, transferência para outra escola (4) e Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade.

Faz-se necessário aprofundar uma abordagem qualitativa sob forma de amostragem junto aos familiares desses alunos para conhecer que tipos de escola estão frequentando, inclusive em turmas regulares ou em turma ou classe bilíngue para surdos, ou ainda se estão fora da escola.

Também é necessário verificar junto às famílias a motivação que os levou à não continuidade dos estudos por parte do aluno no CAP-INES e criar instrumentos de acompanhamento dos egressos – incumbência legal - pois para formular política é necessário acompanhamento e monitoramento de dados, para posterior avaliação de tal política.

Quadro 9: Evasão dos alunos matriculados na EI no período 2004-2014, por local de moradia

LOCAL DE MORADIA X EVASÃO	NÚMERO	%
RIO DE JANEIRO	55	62%
OUTROS MUNICIPIOS	34	38%
TOTAL DE EVADIDOS	89	100%

Fonte: INES, 2015.

Conforme dados preliminares, a maioria dos alunos com matrículas novas na Educação Infantil são residentes no município do Rio de Janeiro. Constatei que esses são os alunos que mais evadem, ao confrontar com os dados de evasão escolar, o que me leva a pensar que a mobilidade urbana pode não ser o principal motivo para a não continuidade do aluno no INES, e sim a questão da distância e a questão social.

Após a análise dos dados encontrados nos registros da Secretaria Escolar sobre o número de alunos com matrículas novas no INES e a diminuição desses números, senti necessidade de verificar, junto ao Censo Escolar, se a matrícula dos alunos surdos na rede regular do município do Rio de Janeiro e da região metropolitana refletia o movimento do número de matrículas de crianças surdas na Educação Infantil do INES.

3.3.1 – Os dados das crianças surdas e o censo escolar

Para o leitor compreender o espaço estudado, apresento o mapa do Estado do Rio de Janeiro e sua divisão em Regiões Administrativas:

Figura 3: Mapa do Estado Do Rio de Janeiro



Da base de dados do Censo Escolar, tive acesso aos dados de 2007 a 2014 no tocante às matrículas de creche e pré-escola nas redes de ensino regular e nas redes de ensino especial. Delimitei meu estudo nos municípios de onde são oriundas as matrículas novas do período de 2004-2014 no CAP-INES.

Busquei, então, analisar separadamente o município do Rio de Janeiro, a mesorregião das baixadas do Rio de Janeiro, o município de Niterói e o município de São Gonçalo, de onde é oriunda a maioria das novas matrículas encontradas na educação infantil do INES, de 2004 a 2014.

Em relação ao município do Rio de Janeiro, pude observar que houve um aumento significativo, de mais de 1000% de matrículas em creches para criança com deficiência e, para pré-escola, um aumento de mais de 800% de vagas para as crianças sem deficiência. Com relação às crianças com deficiência na creche, a curva foi crescente até 2012, decaindo em 2014; em relação às crianças com deficiência auditiva, nos anos 2008 e 2009, permaneceram com o mesmo número de alunos, aumentando em 2010, tendo sua maior alta em 2012, com 23 alunos, reduzindo, em 2013, para 13 matrículas.

Na pré-escolar, houve um aumento significativo no número de matrículas, bem como no número de matrículas das crianças com deficiência. As crianças com deficiência auditiva tiveram um acréscimo de quase o dobro de matrículas de 2007 a 2014, passando de 27 matrículas para 50 matrículas, estas na rede regular do ensino do município do Rio de Janeiro. Isto posto, enquanto, no município do Rio, houve um aumento do número de crianças surdas nesse período, no INES, houve uma diminuição no número de matrículas.

Quadro 10: Número de crianças matriculadas na EI no Município do RJ 2007/2014

Modalidade	Etapa Ensino	Entidade	Possui	Surdo/ Def_auditiva	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	
			Nec Especial											
Ensino Regular	Creche	outras	não	não	60.132	70.437	69.130	76.011	84.665	98.692	109.169	113.999	682.235	
			sim	não	190	242	236	317	357	385	350	337	2.414	
			sim	sim	9	15	15	18	17	23	13	10	120	
	Creche Total					60.331	70.694	69.381	76.346	85.039	99.100	109.532	114.346	684.769
	Pré- escola	outras	não	não	não	125.759	137.647	128.351	121.030	132.081	127.350	129.509	139.496	1.041.223
				sim	não	424	482	467	598	755	755	764	798	5.043
sim				sim	27	37	48	38	47	49	51	50	347	
Pré- escola Total					126.210	138.166	128.866	121.666	132.883	128.154	130.324	140.344	1.046.613	
Ensino Regular Total					186.541	208.860	198.247	198.012	217.922	227.254	239.856	254.690	1.731.382	
Educ Esp - Mod Subst	Creche	outras	sim	não	168	183	154	63	4				572	
				sim	7	1								8
				INES	sim	não			5					
						4	8	10			7	1	30	
	Creche Total					179	192	169	63	4		7	1	615
	Pré- escola	outras	sim	não	não	302	284	265	106	48	49	32	31	1.117
sim				sim	61	24	17	7	7	7	8	5	136	
INES				sim	não							4		4
					45	31	29	54	53	46	41	33	332	
Pré- escola Total					408	339	311	167	108	102	85	69	1.589	
Educ Esp - Mod Subst Total					587	531	480	230	112	102	92	70	2.204	
Total					187.128	209.391	198.727	198.242	218.034	227.356	239.948	254.760	1.733.586	

Fonte: Censo Escolar 2014

Em relação às baixadas da mesorregião do Rio de Janeiro, houve um aumento do número de matrícula nas creches para crianças sem deficiência. Também houve um aumento das matrículas das crianças com deficiência, que passaram de 23 crianças em 2007, para 54 em 2014. Em relação às crianças com deficiência auditiva, em 2007 havia uma criança matriculada; em 2014, duas, totalizando 13 crianças matrículas no ensino regular em 7 anos. Na pré-escola da rede regular de ensino também houve aumento de vagas para crianças sem deficiência, em 2000 vagas e, das crianças com deficiência, um aumento de 50 matrículas.

Na modalidade de educação especial, só houve matrículas de crianças com deficiência até 2010. Com isso, entendendo que houve fechamento do número de vagas em creche na modalidade de educação especial e, no caso das crianças com deficiência auditiva, só houve matrícula registrada em 2007. Na pré-escola, na modalidade de educação especial, tivemos a diminuição também do número de crianças atendidas, passando de 124 crianças com deficiência matriculadas em 2007 para nenhuma matrícula em 2011 e 4 matrículas em 2012. No caso da

deficiência auditiva, passou de 6 crianças em 2007 a 3 crianças em 2011, sem mais nenhum registro. Não observei nenhuma migração dessas matrículas da educação especial para o ensino regular.

Quadro 11: Número de crianças matriculadas na EI na Mesorregião das Baixadas do RJ 2007/2014

Modalidade	Etapa Ensino	Entidade	Possui Nec Especia	Surdo/Def_auditiv	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	
Ensino Regular	Creche	outras	não	não	6.996	7.301	7.945	8.191	9.442	10.840	11.492	12.203	74.410	
			sim	não	23	24	23	19	29	40	36	54	248	
			sim	sim	1	1	2		3	2	2	2	13	
	Creche Total				7.020	7.326	7.970	8.210	9.474	10.882	11.530	12.259	74.671	
	Pré-escola	outras	não	não	18.005	18.257	19.302	18.952	18.957	19.223	19.835	20.777	153.308	
			sim	não	113	128	91	128	138	146	147	163	1.054	
sim			sim	11	11	4	12	9	7	6	5	65		
Pré-escola Total				18.129	18.396	19.397	19.092	19.104	19.376	19.988	20.945	154.427		
Ensino Regular Total					25.149	25.722	27.367	27.302	28.578	30.258	31.518	33.204	229.098	
Educ Esp - Mod Subst	Creche	outras	sim	não	24	19	25	11					79	
			sim	sim	3								3	
	Creche Total				27	19	25	11					82	
	Pré-escola	outras	sim	não	124	238	110	28		4				504
			sim	sim	6	5	6	4	3				24	
Pré-escola Total				130	243	116	32	3	4			528		
Educ Esp - Mod Subst Total					157	262	141	43	3	4			610	
Total					25.306	25.984	27.508	27.345	28.581	30.262	31.518	33.204	229.708	

Fonte: Censo Escolar 2014

Em relação ao município de Niterói, constatei que também houve aumento nas vagas de creche na rede regular de ensino para os alunos com deficiência. Na creche, em 2007, não havia alunos com deficiência auditiva na rede regular, iniciando com 3 matrículas, em 2009, e uma matrícula em 2014. Na pré-escola, houve uma diminuição de matrículas dos alunos sem deficiência de 2007 para 2014, com menos 341 matrículas. Na pré-escola, houve um aumento de 59 matrículas dos alunos com deficiência e dos alunos com deficiência auditiva, de 2007, com 4 matrículas, para 7 matrículas em 2014, sendo que, em 2010, o número máximo de matrículas foi de 21 alunos.

De 2007 a 2012, em creches, na modalidade de educação especial, tivemos uma diminuição de 120 matrículas das crianças com deficiência e somente matrículas de 3 alunos em 2008 com deficiência auditiva. Na pré-escola, das crianças com deficiência, houve uma diminuição de 149 matrículas até 2013 e, das crianças com deficiência auditiva, tivemos 28 matrículas até 2008.

Pelo quadro abaixo, as três matrículas da creche em 2008 que aparecem na modalidade educação especial, são contabilizadas na matrícula de creche modalidade regular em 2009 e, na pré-escola, de 7 matrículas na rede regular, são ampliadas para 20 matrículas em 2009, levando-me a considerar que houve uma migração dos alunos com deficiência da modalidade educação especial para o ensino regular.

Quadro 12: Número de crianças matriculadas na EI no Município de Niterói 2007/2014

Modalidade	Etapa Ensino	Entidade	Possui		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	
			Nec Especia	Surdo/Def auditiva										
Ensino Regular	Creche	outras	não	não	3.395	3.491	3.423	3.465	3.658	4.439	5.097	5.833	32.801	
			sim	não	16	19	15	18	14	26	19	21	148	
				sim			3	5	5	1	3	1	18	
	Creche Total				3.411	3.510	3.441	3.488	3.677	4.466	5.119	5.855	32.967	
	Pré-escola	outras	não	não	não	11.550	11.198	11.515	11.258	10.822	11.502	11.370	11.209	90.424
				sim	não	67	75	94	112	132	111	115	126	832
				sim	4	7	20	21	19	13	7	7	98	
Pré-escola				11.621	11.280	11.629	11.391	10.973	11.626	11.492	11.342	91.354		
Ensino Regular Total					15.032	14.790	15.070	14.879	14.650	16.092	16.611	17.197	124.321	
Educ Esp - Mod Subst	Creche	outras	sim	não	130	124	41	25	17	10			347	
				sim	11	3								14
	Creche Total				141	127	41	25	17	10			361	
	Pré-escola	outras	sim	não	166	142	117	58	58	53	17			611
				sim	23	28								
Pré-escola				189	170	117	58	58	53	17			662	
Educ Esp - Mod Subst Total					330	297	158	83	75	63	17		1.023	

Fonte: Censo Escolar 2014

No município de São Gonçalo, no tocante às crianças sem deficiência na creche, houve um aumento, no período de 2007 a 2014, de 1920 crianças matriculadas. Das crianças com deficiência, passou-se de 4 crianças em 2007 a 21 crianças em 2012 e 16 matrículas em 2014. Com deficiência auditiva, houve 2 matrículas em 2007, nenhuma em 2008, 2009 e 2010 e uma matrícula nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Na pré-escola, houve também um aumento de 1093 matrículas para as crianças sem deficiência de 2007 a 2014 e, com relação às crianças com deficiência, de 57 matrículas em 2007 a 79 em 2014, havendo um pico de crianças matriculadas em 2008, com 91 matrículas. Das crianças com deficiência auditiva, figuram 5 crianças matriculadas em 2007 e 6 crianças matriculadas em 2014.

Na modalidade de educação especial, houve apenas 50 crianças com deficiência matriculadas em creche, em 2008, e nenhuma criança com deficiência auditiva. Na pré-escola, modalidade especial, figuraram 131 crianças com deficiência em 2007, 238 em 2008, 17 em 2009, 14 em 2010 e 16 em 2011. Com deficiência auditiva, não houve crianças em 2007, houve matrícula de 36 crianças em 2008, 31 crianças em 2009 e 22 em 2010.

Fazendo uma análise do quadro em 2010, havia 22 matrículas de crianças com deficiência auditiva na pré-escola, na modalidade educação especial, e nenhuma matrícula em 2011. Só havia 2 matrículas de crianças com deficiência auditiva na educação regular. Cabe indagar, a partir desses achados, se esses alunos foram para os anos iniciais do ensino fundamental, ou se ficaram fora da rede regular de ensino. Um achado importante da pesquisa foi o baixo número de crianças surdas matriculadas nas creches e pré-escolas do município de São Gonçalo, demandando um estudo mais aprofundado sobre essa questão, se eles estão fora das escolas ou se o número de crianças surdas em São Gonçalo não é significativo.

Quadro 13: Número de crianças matriculadas na EI no município de São Gonçalo de 2007/2014

Nome_Mesorregião (All)

Nome_Munic São Gonçal

Sum of quant_alunos					ano_cen <input type="text"/>									
Modalidade	Etapa Ensino	Entidade	Possui Nec Especial	Surdo/Def_audi-tiva	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	
Ensino Regular	Creche	outras	não	não	2.759	2.920	3.092	3.211	3.544	3.918	4.534	4.679	28.657	
			sim	não	4	7	8	9	13	21	18	10	00	
				sim	2				1	1	1	1	6	
	Creche Total				2.765	2.927	3.100	3.220	3.558	3.940	4.553	4.696	28.759	
	Pré-escola	outras	não	não	12.309	13.291	14.518	12.920	14.800	14.479	15.792	15.502	113.611	
			sim	não	57	91	62	64	87	83	74	79	597	
			sim	5	5	1	3	2	5	5	6	32		
Pré-escola Total				12.371	13.387	14.581	12.987	14.889	14.567	15.871	15.587	114.940		
Ensino Regular Total					15.136	16.314	17.681	16.207	18.447	18.507	20.424	20.283	142.999	
Educ Esp - Mod Subst	Creche	outras	sim	não	71	50							121	
					Creche Total				71	50				
	Pré-escola	outras	sim	não	131	238	17	14	16				416	
								sim	36	31	22			
Pré-escola Total				131	274	48	36	16				505		
Educ Esp - Mod Subst Total					202	324	48	36	16				626	
Total					15.338	16.638	17.729	16.243	18.463	18.507	20.424	20.283	143.625	

Fonte: Censo Escolar 2014

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO INFANTIL DO INES: O QUE DIZEM OS PRONTUÁRIOS

“Somos criadores de nós mesmos, de nossa vida, de nosso destino...”

Antonio Gramsci

Ao iniciar a pesquisa com a relação dos números dos telefones dos alunos, constatei que muitos dos telefones registrados no sistema da Secretaria do INES já não existiam ou tinham outro usuário da linha que não aluno do INES. Esse fato talvez reflita a política de privatização das comunicações e a inovação tecnológica no uso e proliferação de linhas de celulares, com muitas famílias não tendo mais telefones fixos e com grande uso de aparelhos celulares pré-pagos, o que possibilita uma rotatividade nos números de telefones e operadoras.

Então, recorri aos prontuários sociais na DISOP, para buscar possíveis relatos sobre as causas de evasão do CAP-INES. Encontrei somente 23 prontuários com informações de alunos que não continuaram os estudos no ensino fundamental do CAP-INES, nos prontuários sociais da DISOP, de um total de 109 alunos que deixaram de estudar no CAP-INES.

Para analisar esses dados, usei o método descritivo, descrevendo fielmente os relatos escritos pelos Assistentes Sociais nos prontuários e a seguir, para melhor compreensão do leitor que desconheça a geografia do Rio de Janeiro, coloquei a distância em Km entre as moradias dos alunos e o INES, em Laranjeiras.

Os alunos, por questões éticas, aqui foram identificados por personagens da literatura infantil brasileira dos autores Monteiro Lobato, Mauricio de Souza e Clarisse Lispector.

4.1 – DADOS DOS PRONTUÁRIOS E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA ENTRE O INES E A MORADIA DOS ALUNOS

Pedrinho foi encaminhado à Nona Coordenadoria Regional de Educação (CRE), por ter acumulado 60 (sessenta) faltas consecutivas em agosto de 2006. A mãe trabalhava na economia informal com tosas de animal em Campo Grande

(Zona Oeste do RJ), com dificuldades para manter a frequência do filho no bairro de Laranjeiras, distante 53,3 Km de seu local de trabalho.

Benta: desligada em 2007 por faltas excessivas, foi para atendimento fonoaudiológico em rede conveniada e encaminhada para a rede regular de ensino, sem sucesso. Residente em Senador Camará (Zona Oeste), distante 47 km de Laranjeiras.

Narizinho: desligada em novembro de 2009. Perdeu o prazo da renovação de matrícula; teve a perda de guarda materna. Mesmo residindo em abrigo público, era aluna faltosa; foi encaminhada para a 1º CRE, pois residia em um abrigo naquela área de abrangência, distante 4 km de Laranjeiras.

Mônica: desligada em setembro de 2011; faltosa desde o ingresso em 2008; com questões de saúde materna sem comprovação por atestados médicos; nascimento de irmã e desemprego do padrasto. Residente em São João de Meriti, 30 km de distância até Laranjeiras. Transferida para outra escola.

Anastácia: desligada em julho de 2012. Sem informações no prontuário de desligamento da escola, e se foi matriculada em escola próxima a sua residência. Residente em Nova Iguaçu, 43 km de distância até Laranjeiras.

Magali: desligada em janeiro de 2014. Sem informações no prontuário de desligamento da escola, e se foi matriculada em escola próxima a sua residência. Residente em Colégio, 25 km até Laranjeiras.

Barnabé: desligado em março de 2010, retornando ao Espírito Santo com alegação de que o INES não ofereceu ao aluno a língua oral. Foi encaminhado à escola de referência, com trabalhos de oralidade no seu estado de origem. Retornou ao INES em agosto de 2013 e teve um novo desligamento em janeiro de 2014, por motivos não identificados.

Tina: desligada em abril de 2008. Sem informações no prontuário de desligamento da escola, e se foi matriculada em escola próxima a sua residência. Residente em Barra de São João – Casemiro de Abreu, 172 km de distância até Laranjeiras.

Cebolinha: desligado em junho de 2001. Transferido para escola próxima à residência, na Abolição, 21 km até Laranjeiras.

Dorinha: cadastro não localizado no sistema de alunos do CAP-INES.

Iara: desligada em março de 2008. Transferência para escola próxima à residência, em Brás de Pina, 25 km até Laranjeiras.

Cascão: desligado em dezembro de 2007. Transferido para APADA de Niterói, sob alegação da família buscar uma escola melhor (sic). Retornou ao CAP-INES em março de 2013.

Visconde de Sabugosa: desligado em dezembro de 2006, por falta de renovação de matrícula. Residente em Casemiro de Abreu, 138 km de distância até Laranjeiras.

Chico Bento: desligado em fevereiro de 2011, por não renovação de matrícula. Encaminhado à 9ª CRE com a motivação da gravidez da mãe, e residindo longe, em Campo Grande, 50 km de distância até Laranjeiras.

Odisseia: desligada em maio de 2007, por faltas excessivas. Retornou em 2011 e desligada em junho de 2012, sem relato de motivação no prontuário. Residente em Cascadura, 23 km até Laranjeiras.

Ofélia: desligada em julho de 2006, por mais de 30 faltas consecutivas. A motivação foi não ter dinheiro para passagens nem o vale social (passe intermunicipal do Rio de Janeiro), só tendo o RioCard (vale municipal do município do Rio de Janeiro), com isso, não podendo arcar com passagens até a Central do Brasil, Rio de Janeiro. Residente no município de Belford Roxo, 36 km até Laranjeiras.

Emília: desligada em março de 2011, por não renovação de matrícula. Sem informações no prontuário de desligamento da escola. Segundo o prontuário, consta que a aluna estudava na Associação Pestalozzi em Duque de Caixas, em 2010. Residente em Duque de Caxias, 26 km até Laranjeiras.

Franjinha: desligado em 2008. Sem informações no prontuário de desligamento da escola, e se foi matriculado em escola próxima a sua residência. Residente em São João de Meriti, 31 km até Laranjeiras.

Rosinha: desligada em maio de 2006, por faltas. Residente em Santíssimo, 49 km até Laranjeiras.

Rolo: desligado em abril de 2012. Transferência para a escola municipal próxima à residência devido ao falecimento da mãe, passando a guarda para a tia-avó de consideração, que não tinha condições de levá-lo diariamente à escola. Residente em Mesquita, 41 km até Laranjeiras.

Dudu: desligado em maio de 2007, por faltas consecutivas. Retornou em 2015; durante o período em que estudou fora do INES, frequentou escola regular inclusiva, com atendimento fonoaudiológico e com aulas de libras no turno contrário.

Voltou no ensino fundamental e continua sendo aluno faltoso. Residente em Realengo, 40 km até Laranjeiras.

Anjinho: desligado em 2009, quando faleceu, por atropelamento.

4.2 – O QUE ESTÁ POR TRÁS DAS FALAS?

Nos achados sobre as causas que motivaram o desligamento do INES na EI do INES, a questão social apareceu de forma bastante clara; dificuldades financeiras, desemprego, trabalho informal das famílias, sobrepondo-se a escolha entre a sobrevivência e manter a criança surda matriculada no INES. Há também situações de novos arranjos familiares e situações de risco a famílias que fizeram parte desse quadro de saída das crianças da EI do INES.

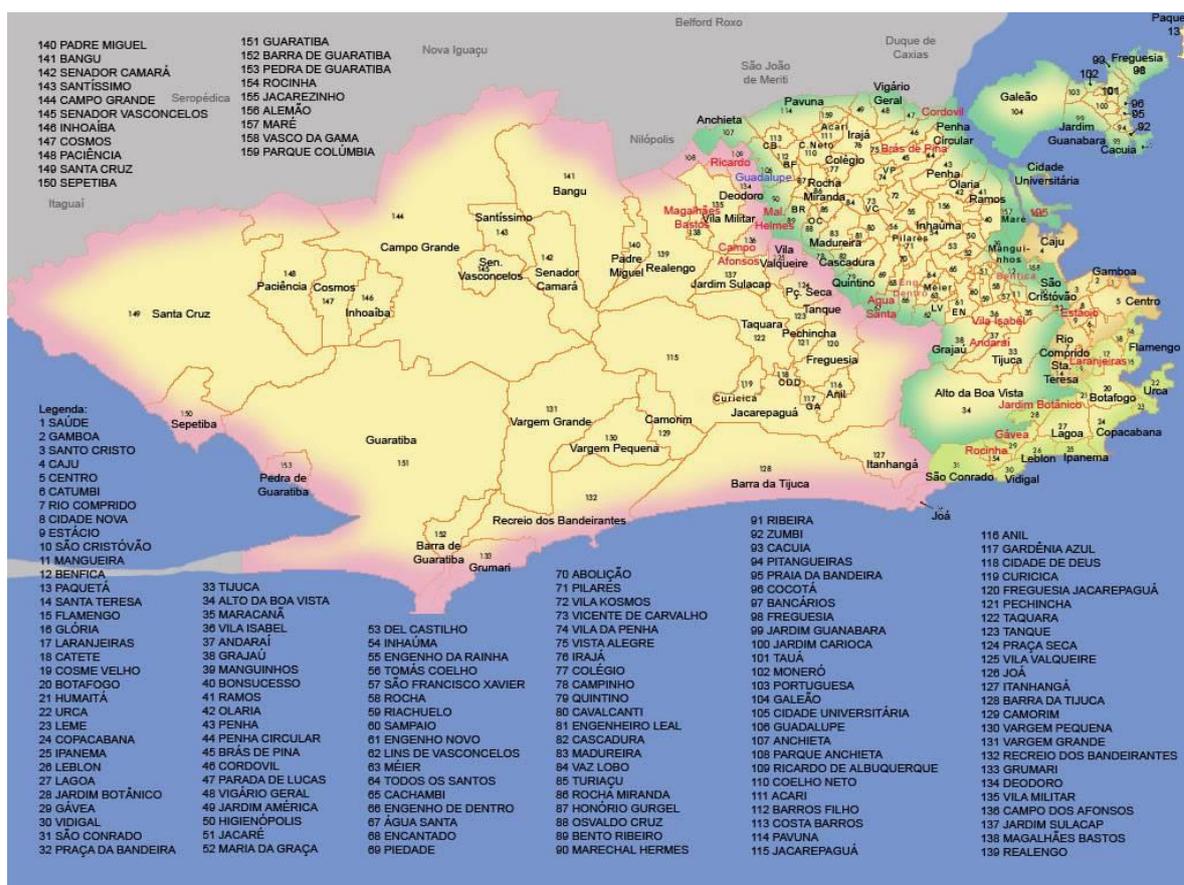
A distância entre o INES e as moradias das crianças aparece como uma das variáveis mais importantes do estudo, em uma análise a partir dos prontuários sociais. Mas é somente declarada como causa da evasão do INES por uma família.

O direito à convivência familiar é direito subjetivo da criança, preconizado nas legislações que regem o direito das crianças no Brasil. Para a criança pequena, residir a 20 km ou muito mais de sua escola e mais ainda na Educação Infantil interfere nessa convivência, pois, pensando no tempo de locomoção, cansaço, lotação pouco acessível e principalmente distância física e emocional dos seus familiares e da convivência com sua vizinhança, torna-se imperativo pensar em propostas de educação bilíngue e creches e pré-escolas bilíngues que atendam essas crianças perto de suas residências, em escolas-polos ou classes de surdos – algo que a realidade local deverá definir.

A política pública para a educação de crianças surdas deve ter como premissa garantir também esse direito básico dessas crianças, conforme preceito constitucional, estudar próxima a sua residência e com direito a educação em sua língua, como descrito na emenda constitucional de 2009. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).

O mapa a seguir ajuda a visualizar a distância entre o INES, localizado em Laranjeiras, e os demais bairros do município do Rio de Janeiro.

Figura 4: Mapa do município do Rio de Janeiro



Fonte: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2014

O achado mais importante, no entanto, foi a falta de informação sobre a causa principal que motivou o desligamento por faltas, indicando a necessidade de articulação entre escola e família, entre os serviços internos do INES e interinstitucional, com os órgãos de defesa dos direitos da criança, de Assistência Social, Educação para garantia dos direitos básicos dessas crianças, de educação e convivência familiar.

A questão da qualidade de ensino também apareceu como provável motivação para a saída de duas crianças do INES, na busca por uma escola melhor e por busca de oralidade. Nessa última motivação, cabe ressaltar que mesmo o INES tendo um projeto bilíngue (português escrito como segunda língua e LIBRAS como primeira língua), na EI do INES, a terapia fonaudiológica era ofertada para todos os alunos no horário escolar, demandando maior investigação sobre o não atendimento da expectativa da família em relação à aquisição da língua oral.

4.3 – ALGUMAS HIPÓTESES QUE VÊM SURGINDO...

Uma possível resposta para a evasão identificada no INES pode estar no âmbito das Políticas de Mobilidade Urbana: a implantação, no município do Rio de Janeiro, do transporte gratuito para pessoas com deficiência, residentes ou não neste município, que se iniciou em 2007, o que possibilitou a todas as crianças surdas e seus acompanhantes residentes na região metropolitana usufruir da gratuidade. E, no ano de 2010, o prefeito do Rio de Janeiro regulamentou o bilhete único deste município, restringindo a gratuidade a pessoas residentes na Capital, excluindo com isso o acesso gratuito aos alunos de outros municípios nos ônibus do Município do RJ.

Outra possível resposta relaciona-se à Política de Assistência Social: a ampliação do Programa Bolsa Família, que condiciona a participação à inscrição no CREAS próximo a sua residência, bem como o acompanhamento de frequência escolar. O mesmo acontece, desde 2007, com o Programa BPC na Escola.

Uma terceira possível resposta diz respeito à Política de Saúde: com a implantação do Cartão do SUS, a criança surda também deve estar cadastrada na Clínica de Família próxima à sua residência. Essa clínica é responsável por todos os encaminhamentos para diagnósticos e avaliações audiológicas necessárias para acessar direitos sociais. Ainda nesse campo, deve-se destacar o avanço nos indicadores de cobertura vacinal de prevenção, diagnóstico precoce e também a diminuição da mortalidade infantil, o que tem resultado na diminuição da ocorrência de surdez na primeira infância. Por fim, pode ter havido influência da Política Nacional de Saúde Auditiva, que viabiliza o acesso à cirurgia de implante coclear, que possibilita o acesso da criança surda ao processo de trabalho auditivo e de aquisição de língua oral, podendo então ser atendida em uma escola de educação inclusiva próxima da sua residência.

Uma quarta possível resposta diz respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vem incentivando a matrícula de crianças com deficiência, incluindo as surdas, em todas as etapas, em classes comuns de escolas dos sistemas públicos de ensino, próximas à residência da família. Tal política é fortemente ancorada em mecanismos de financiamento e apoio técnico, para os estados e municípios.

A grande questão de fundo é se poderei desvelar se as questões da política de educação – imersa nos embates das relações sociais capitalistas como

instrumento de consenso das classes dominadas para o projeto hegemônico das classes dominantes do mundo contemporâneo – vêm ganhando espaço e dificultando a experiência da criança surda e suas famílias em escolas bilíngues, na construção de uma consciência de classe, não estando essa criança frequentando nenhum espaço educativo de acordo com a sua faixa etária.

Mudar o estilo, mudar o estilo... é o que pede minha orientadora, do parágrafo acima. Nesse momento histórico em que escrevo (Março de 2016), condução coercitiva... paradigmas questionados... penso que a questão da luta de classes nunca esteve tão frequente. Conquistas para a classe trabalhadora se deram à custa de concessões às elites e acordos que há muito, historicamente, vem sendo travados, está sendo muito difícil, muito difícil mudar o estilo...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A alma não se salva só com palavras, são necessárias obras, e como”

Antonio Gramsci

O INES, como centro de referência na área da surdez, deve pesquisar, assessorar os municípios; no mapeamento das pessoas surdas, na formulação de políticas, na educação continuada dos profissionais de saúde, educação, assistência social; no estudo para a necessidade de formação de professores, como também na formação de professores bilíngues que possam atender às necessidades dos municípios e demais ações que sejam demandas por políticas públicas.

Na área da política pública de saúde, observei alguns avanços e retrocessos, em especial no tocante às doenças negligenciadas, que relato a seguir:

No ano de 2011, um achado significativo foi o de que não encontrei, no levantamento realizado, nenhum caso de rubéola congênita como causa de surdez, corroborando informações obtidas junto ao Ministério da Saúde sobre a erradicação da rubéola congênita no Brasil, a partir da política de vacinação contra rubéola congênita, iniciada em 1996, de maneira obrigatória no calendário de vacinação nacional.

Chamou a atenção que, nos anos de 2008 e 2010, em pleno século XXI, ainda aparece a sífilis, como causa da surdez, doença há muito com medicação descoberta, e tratável de forma medicamentosa, desde que a gestante seja acompanhada no pré-natal, realizando os exames de rotina.

As causas genéticas têm um aspecto que deve ser considerado, que é a união entre pessoas surdas que se constituem como comunidade com cultura e língua própria. No ano de 2011, sobressaíram as causas genéticas como principais causadoras da surdez dos alunos matriculados no CAP-INES. Precisamos avaliar se isso se deu no momento em que os surdos estavam em luta pela garantia de escolas bilíngues para surdos em nível nacional, buscando um *empoderamento* e resistência a partir da ocupação de vagas no CAP-INES, em contraposição ao movimento, pela Secretaria de Educação, Diversidade e Inclusão – SECADI, órgão ligado ao Ministério da Educação, de fechamento do CAP-INES.

Em 2012, as causas genéticas e ambientais foram os dois principais agentes causadores de surdez dos alunos matriculados no CAP-INES e, em 2014,

novamente, as causas genéticas sobressaíram-se em relação às causas ambientais, o que me leva a indagar se as políticas de saúde que cuidam dos agravos à saúde têm nos aproximado dos países não-periféricos ou se continua sendo um movimento dos surdos com filhos surdos de apropriação do espaço do CAP-INES.

As causas idiopáticas podem ser consideradas através de dois fatores: primeiro, as informações são dadas pelas famílias; segundo, a formação do profissional de saúde, que pode ter apresentado lacunas com respeito ao estudo da surdez, demandando inserções de conteúdos relacionados à surdez no currículo da formação dos profissionais de saúde.

Ao imergir no estudo da realidade sócio econômica das famílias, pude constatar ainda que também há um número significativo de alunos sem prontuário social, ou seja, sem nenhuma informação sobre a renda familiar, indicando que mesmo tendo respaldo no Regimento Interno do INES, a avaliação social, que faz parte do processo de ingresso na instituição, não foi realizada para todos os alunos matriculados na Educação Infantil.

Quanto aos alunos que permaneceram matriculados no CAP-INES, até 2014 a renda familiar média é de até 2 salários mínimos. Segundo critérios estabelecidos pelo IBGE para definição de classe social, os alunos hoje matriculados na instituição, oriundos da Educação Infantil, pertencem às classes D e E.

Ainda sobre a renda familiar, pude observar que a renda média fica entre 1 e 2 salários mínimos, incluindo o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Sobre o BPC, a pesquisa levantou a necessidade de que, no protocolo da Instituição, haja informações sobre o número de inscrição social do aluno, para inclusão do INES no Programa BPC na Escola, com objetivo de acompanhamento e monitoramento de permanência de alunos no INES.

A distância entre o INES e as moradias das crianças aparece como uma das variáveis mais importantes do estudo, em uma análise a partir dos prontuários sociais. Mas é somente declarada como causa do egresso do INES por uma família.

Vale destacar que a estratégia de levantamento de dados primários sobre os alunos matriculados no período de 2004-2014, no INES, aponta, de antemão, para a necessidade de revisão das informações do aluno. Da ficha de matrícula dos alunos aos atendimentos realizados no período, é necessária a implantação de um sistema que possa integralizar e democratizar o acesso à informação tanto da vida da criança e do jovem (aluno ou não) no INES como das ações empreendidas pelo

INES em prol do beneficiário, como numa rua de mão dupla de ação (atividades realizadas) e acesso (benefícios prestados).

Algumas observações sobre as realidades de educação entre os municípios do Rio de Janeiro e Niterói, de acordo com o Censo Escolar, assemelham-se nas matrículas das crianças surdas nos últimos 4 anos, a partir de 2010/2011, na rede regular de ensino, aprofundando a Política Nacional de Educação Inclusiva.

No tocante aos municípios da Região das Baixadas e o município de São Gonçalo, o que se tem é um cenário de pouco registro de crianças surdas matriculadas tanto nas redes regulares de ensino como na rede de ensino especial, sendo que, tomando por base o município de São Gonçalo, no Censo Demográfico/2014, que tem 71.980 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos – e que, desse número, considerando a estimativa da OMS de que, em média, as populações dos países apresentam um percentual de 10% de crianças com deficiência e, desse percentual, 3% de crianças são surdas – ou São Gonçalo não reflete essa estimativa, ou as crianças surdas ainda se encontram na invisibilidade naquele município. A realidade das Baixadas também não reflete na sua rede escolar, um número de matrículas proporcional a sua população.

Urge uma ação conjunta entre as ações de saúde e assistência social, para fazer uma busca ativa e mapear a existência de crianças com deficiência e, dentre elas, crianças surdas, com o objetivo de formulação de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, assistência, lazer, esporte, para atender as crianças deficientes nessas localidades, e na questão das crianças surdas, que em todas as ações esteja contemplada a singularidade linguística das crianças surdas.

Em atendimento a um familiar da EI do CAP-INES, ele me fez a seguinte pergunta: “Se não tiver *fono* para atender no horário depois da aula, por que eu vou manter meu filho no INES? O que me trouxe aqui foi o atendimento diferencial, se não tiver, matriculo na escola do município perto de casa”.

A pergunta continua a ecoar: o que motiva a família a matricular o aluno na EI do CAP INES e a não dar continuidade aos estudos da criança surda nos anos iniciais do ensino fundamental conforme tradição e trajetória dos Colégios de Aplicação das Universidades Públicas do país? Será que as respostas residem apenas na distância de moradia e nas questões sociais? Será que também só por conta das políticas de regionalização preconizadas pelos sistemas de saúde, assistência e escolas inclusivas? Então penso que o tema da qualidade ainda

precisa entrar de forma mais efetiva na agenda das ações do Instituto, para ter um olhar mais refinado, que possibilite mapear os efeitos das práticas na diminuição ou não da continuidade dos estudos no CAP INES.

A convivência familiar é um direito subjetivo da criança, preconizado nas legislações que regem o direito das crianças no Brasil. Para uma criança pequena, residir a 20 km ou muito mais de sua escola e, mais ainda, na Educação Infantil interfere nessa convivência, pois, pensando no tempo de locomoção, cansaço, lotação pouco acessível e principalmente distância física e emocional dos seus familiares e da convivência com sua vizinhança, torna-se imperativo pensar em propostas de educação bilíngue e creches e pré-escolas bilíngues que atendam essas crianças perto de suas residências, em escolas-polos ou classes de surdos, mas que a realidade local deverá definir.

A Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, vem corroborar com a discussão feita neste estudo, em especial nos artigos:

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Art. 9º As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços.

Art. 11. As políticas públicas terão, necessariamente, componentes de monitoramento e coleta sistemática de dados, avaliação periódica dos elementos que constituem a oferta dos serviços à criança e divulgação dos seus resultados.

Art. 14. As políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, buscarão a articulação das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

§ 2º As famílias identificadas nas redes de saúde, educação e assistência social e nos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente que se encontrem em situação de vulnerabilidade e de risco ou

com direitos violados para exercer seu papel protetivo de cuidado e educação da criança na primeira infância, bem como as que têm crianças com indicadores de risco ou deficiência, terão prioridade nas políticas sociais públicas.

Art. 15. As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura.

Então, voltando a Gramsci, são necessárias as obras...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 – LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Lei 8.069, de 23 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm > . Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993**, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm >. Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm >. Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**, que altera a Lei 9.394, de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm >. Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016**, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm >. Acesso em 22 mar. 2016.

_____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, que regulamenta a Lei 10.436, de 2002, e o art. 18 da Lei 10.098, de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5636.htm>.

Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**, que 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Acesso em 10 out. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, que institui diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=> . Acesso em 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Regimento Interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Portaria nº 323, de 8 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09/04/2009.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva**. Portaria n. 2073, de setembro de 2004.

2 – BIBLIOGRAFIA GERAL

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** - 7. Ed – São Paulo: Brasiliense, 1994 – (Obras escolhidas; v. 1).

BEHRING, E, BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história** – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social; v.2).

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: SEESP, 2006.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORSINO, P. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FREITAS, M. T. A., SOUZA, S. J. e KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Record, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 5ª ed. v.3. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S, LEITE, M. I., GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas, Papyrus, 1999.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo o Decreto 5.626 de 2005. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MAIA, R.F.C.; GUEDES, A. L.; RAMOS, C.F.P. Relações Familiares e Orientações à Família. **Arqueiro**. Rio de Janeiro, v. 15, p. 37-51, 2007.

NUNES, M. F. **Os interpretativos do mundo**: histórias de vida de professores alfabetizadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1995.

NUNES, M.F.R. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**: um estudo das estratégias municipais de atendimento. Tese de doutorado em educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, M.C. da C.; VIEIRA, MI da S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2006.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Benjamin pensa a educação**. Biblioteca do professor nº7. São Paulo: Segmento, 2008.

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. Rio de Janeiro: INES, 2007.

_____. **Memória e história**: a indagação de Esmeralda. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2011.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20%20analisedepoliticasp%C3%BAblicas.pdf>

SANTOS, L.F. dos; GIL, M.S.C. de A. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

SILVA, E. J. C., LLERENA JR, J. C. e CARDOSO, H. C. A. **Estudo seccional descritivo de crianças com deficiência auditiva atendidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil.** Cad. Saúde Pública vol.23 no.3 Rio de Janeiro Mar. 2007.

SILVESTRE, C.O.J.; LOURENÇO, E.A.G. de. A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 45, | p. 161-174 | jan./abr. 2013 Santa Maria, Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 4 out. 2013.

SPOSATI, A. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras:** uma questão em análise [et. al] – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma critica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro; Zahar, 1981

TrabalhoNecessário – <http://www.uff.br/trabalhonecessario>; Ano12, Nº18/2014

YANNOULAS, S. C., ASSIS, S. G., FERREIRA, K. M. **Educação e pobreza:** limiares de uma campo em (re)definição. Revista Brasileira de Educação, v.17, n.50, maio-ago, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Fact sheet no. 300:** deafness and hearing loss. (Updated February 2013). WHO, 2013. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/index.html>> Acesso em 4 out. 2013

_____. **WHO global estimates on prevalence of hearing loss:** mortality and burden of diseases and prevention of blindness and deafness. WHO, 2012. Disponível em: <http://www.who.int/entity/pbd/deafness/WHO_GE_HL.pdf> Acesso em 4 out. 2013.