

DESAFIOS DO CONSERVADORISMO NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO SURDO NEGRO: O RESGATE DA MEMÓRIA PARA SUPERAR OBSTÁCULOS

CHALLENGES OF CONSERVATISM IN BLACK DEAF INCLUSION POLICIES:
MEMORY RESCUE TO OVERCOME OBSTACLES

RETOS DEL CONSERVADURISMO EN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DEL SORDO NEGRO: EL RESCATE DE LA MEMORIA PARA SUPERAR OBSTÁCULOS

Wermerson Meira Silva¹ 0000-0001-8467-4827

Igor Tairone Ramos dos Santos² 0000-0003-1796-2401

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil; wermerson@uesb.edu.br

²Universidade Federal do Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; ramosdossantosigortairone@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca analisar os desafios enfrentados pelas políticas de inclusão de surdos negros no Brasil e seu prejuízo com o avanço do conservadorismo no Brasil, bem como destacar como a preservação da memória pode ser uma ferramenta para superar esses obstáculos. Partimos da premissa de que o crescimento das tendências conservadoras no Brasil tem impactado negativamente a luta contra o preconceito e prejudicado as políticas de inclusão, especialmente nas escolas sendo uma situação se agrava quando se trata de surdos negros, que além da surdez, ainda enfrentam preconceitos de raça. Utilizando uma abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Silva (2011), Quadros (2004) e Santos e Obregón (2019), realizamos entrevistas semiestruturadas em uma escola da rede pública em Vitória da Conquista, Bahia. Nossos resultados indicam que os surdos negros enfrentam desafios significativos relacionados tanto à sua deficiência auditiva quanto à sua cor de pele. Nas entrevistas, também identificamos a falta de intérpretes de Libras como um dos principais problemas enfrentados por esses indivíduos. No entanto, acreditamos que o resgate da memória desses alunos e a promoção do compartilhamento e acesso às suas histórias de vida podem ser estratégias valiosas para combater a ausência de políticas inclusivas e resistir à crescente influência conservadora que avança no Brasil.

Palavras-chave: conservadorismo; políticas públicas; inclusão; surdo; negro.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the challenges faced by policies for the inclusion of Black deaf individuals in Brazil and their detriment due to the rise of conservatism in the country. It also highlights how the preservation of memory can be a tool to overcome these obstacles. We start from the premise that the growth of conservative trends in Brazil has negatively impacted the fight against prejudice and hindered inclusion policies, especially in schools. This situation worsens when it comes to Black deaf individuals, who not only face challenges related to their deafness but also encounter racial prejudice. Using a qualitative approach grounded in authors such as Silva (2011), Quadros (2004), and Santos and Obregón (2019), we conducted semi-structured interviews at a public school in Vitória da Conquista, Bahia. Our results indicate that Black deaf individuals face significant challenges related to both their hearing impairment and their skin color. In the interviews, we also identified the lack of sign language interpreters as one of the main problems faced by these individuals. However, we believe that reclaiming the memory of these students and promoting the sharing and access to their life stories can be valuable strategies to combat the absence of inclusive policies and resist the growing conservative influence advancing in Brazil.

Keywords: conservatism; public policies; inclusion; deaf; black.

RESUMEN:

Este artículo busca analizar los desafíos enfrentados por las políticas de inclusión de sordos negros en Brasil y su perjuicio con el avance del conservadurismo en el país, así como destacar cómo la

preservação de la memoria puede ser una herramienta para superar estos obstáculos. Partimos de la premisa de que el crecimiento de las tendencias conservadoras en Brasil ha impactado negativamente la lucha contra el prejuicio y ha perjudicado las políticas de inclusión, especialmente en las escuelas, una situación que se agrava cuando se trata de sordos negros, que además de la sordera, enfrentan prejuicios raciales. Utilizando un enfoque cualitativo, fundamentado en autores como Silva (2011), Quadros (2004) y Santos y Obregón (2019), realizamos entrevistas semiestructuradas en una escuela de la red pública en Vitória da Conquista, Bahía. Nuestros resultados indican que los sordos negros enfrentan desafíos significativos relacionados tanto con su discapacidad auditiva como con su color de piel. En las entrevistas, también identificamos la falta de intérpretes de Lengua de Señas Brasileña (Libras) como uno de los principales problemas enfrentados por estos individuos. Sin embargo, creemos que rescatar la memoria de estos estudiantes y promover el compartir y acceder a sus historias de vida pueden ser estrategias valiosas para combatir la ausencia de políticas inclusivas y resistir a la creciente influencia conservadora que avanza en Brasil.

Palabras clave: conservadurismo; políticas públicas; inclusión; sordo; negro.

Introdução

A ausência de políticas públicas e inclusão na sociedade gera desafios para o convívio social como um todo. Sem políticas públicas que promovam equidade e participação de todos os cidadãos, grupos marginalizados enfrentam barreiras significativas para acessar educação, saúde, emprego e outros recursos essenciais. Principalmente na educação, a falta dessas políticas resulta em disparidades profundas, distribuindo oportunidades de forma desigual, bem como prejudica a formação da identidade dos indivíduos.

Hoje em dia, além de observarmos uma sociedade historicamente construída com características racistas, temos também encontramos barreira de inclusão para a população surda, sobretudo quando tratamos de pessoas que além de surdas ainda são negras. Esse indivíduo enfrentará dificuldades decorrentes do preconceito racial e também da discriminação e da política de apagamento das deficiências que observamos diuturnamente na sociedade.

Apesar da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 terem representado avanços importantes, graças a lutas de associações e organizações não governamentais, ainda há obstáculos nas políticas públicas para a inclusão de surdos, especialmente os surdos negros. O conservadorismo, que naturaliza desigualdades sociais, neutraliza a memória e exclui a diversidade ganhou influência no âmbito educacional através de grupos religiosos, notadamente bancadas religiosas atuantes em todos os níveis do governo. Esses grupos conseguiram incluir o Ensino Religioso no currículo, enfraquecendo simultaneamente o trabalho com a diversidade escolar, ao convencer que tais questões eram vitimismo.

Com relação a memória, ela desempenha um papel fundamental na luta contra o apagamento enfrentado por surdos e negros, pois permite discussão, o resgate e a manutenção

das tradições, a união entre povos e também o fortalecimento da luta por uma educação mais inclusiva, embora estejamos tratando majoritariamente de surdez, nosso foco se dará na situação do surdo negro, pois, além da surdez, ainda enfrentam preconceitos de raça. Nesse contexto, este artigo se baseará nas seguintes questões de pesquisa: Qual é a relação entre o conservadorismo e os desafios nas políticas de inclusão do surdo negro no Brasil? Como o resgate da memória pode superar esses obstáculos?

Adotando uma metodologia qualitativa de pesquisa, utilizamos a abordagem da História Oral conforme descrito por Portelli (1997) e Meihy (2002, 2015) para compreender as complexidades por meio das histórias compartilhadas pelos colaboradores. O artigo se divide em partes: abordagem das legislações brasileiras que amparam o surdo negro; análise das políticas públicas e seu diálogo com a realidade do surdo negro; exploração da relação entre conservadorismo e políticas públicas; a importância das narrativas dos sujeitos como ferramenta de combate ao conservadorismo, e, por último, apresentamos as considerações finais.

A situação do surdo negro no Brasil: legislações e contextos

Neste tópico abordaremos a evolução histórica do tratamento social ao surdo negro no mundo. Iniciaremos pelo Congresso de Milão, que foi um evento muito importante na história de preconceitos ao surdo, após, trataremos da evolução da legislação no Brasil.

O Congresso de Milão na história dos surdos

A trajetória educacional dos/as surdos/as e suas vivências escolares têm sido marcadas por fracasso e evasão (Silva, 2022). As peculiaridades linguísticas e culturais dos/as surdos/as, como a linguagem oral-auditiva de difícil acesso e a língua de sinais pouco conhecida, têm gerado discussões sobre as questões da surdez. De acordo com Celeste Kelman *et. al* (2011), os/as surdos/as muitas vezes não têm acesso às formas de comunicação utilizadas por seus pares ouvintes imediatos, resultando em dificuldades para adquirir a língua de sinais desde cedo.

A inclusão dos/as surdos/as não se limita às pessoas que possuem essa necessidade educacional especial, mas abrange famílias, professores, funcionários e toda a comunidade escolar. A educação dos/as surdos/as é enraizada na história e na sociedade, exigindo uma compreensão do contexto que envolve esse grupo. De acordo com Stobäus e Mosquera (2004),

ao longo da história, a sociedade frequentemente praticava o extermínio de indivíduos com deficiências, pois valorizava a saúde física, desprezando quaisquer deficiências. Na Roma Antiga, havia uma preferência por crianças robustas devido ao paradigma da força física, preparando os indivíduos para o combate. Aqueles com deficiências ou malformações eram prontamente excluídos, seja em Esparta, onde crianças deficientes eram abandonadas nas montanhas, ou em Roma, onde eram jogadas nos rios (*idem*).

Ao longo da história dos/as surdos/as, a sociedade mantinha uma visão negativa a respeito de sua existência, negando-lhes direitos desde a Antiguidade. Eram rotulados/as como merecedores/as de piedade, vistos como deficientes ou castigados/as pelos deuses. Isso resultava em repúdio social, muitas vezes levando ao abandono ou sacrifício desses/as indivíduos (Campos, 2013). Um exemplo ilustrativo é o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido em Milão em 1880, entre 6 e 11 de setembro, cujo objetivo era debater qual método educacional adotar para os/as surdos/as. Neste evento, o oralismo saiu vitorioso, oficializando a proibição do uso da língua de sinais. É importante notar que a decisão foi tomada pela maioria ouvinte, negando o direito de voto aos/as surdos/as presentes (Goldfeld, 2002).

Portanto, segundo Silva (2006):

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

A conclusão a que se chegou nesse Congresso é que a oralidade deveria ser o método predominante nas comunicações entre as pessoas. Estiveram presentes no evento cento e oitenta e duas pessoas representantes de vários países europeus e americanos, e a maioria da plenária era composta por pessoas ouvintes, que decidiram:

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

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

As resoluções definidas nesse Congresso de Milão agrediram as culturas, as identidades e, sobretudo, a forma de comunicação e os métodos de ensino dos/as surdos/as, causando um grande prejuízo para o desenvolvimento educacional deles/as, porque as escolas foram

proibidas de usar o método do gestualismo, tendo que reorganizar todo o seu planejamento pedagógico para, obrigatoriamente, usar o método oralista elaborado pelo alemão Heinicke.

Dessa forma, o método do gestualismo deveria ser ignorado nas escolas para dar lugar ao método oralista, pois a linguagem oral deveria prevalecer sobre o método dos sinais (SILVA, 2006). Assim, o oralismo dominou grande parte da história dos surdos a nível mundial, e no próximo tópico, apontaremos como ocorreu a evolução da legislação de LIBRAS.

A evolução histórica das leis de LIBRAS

A defesa da língua de sinais no país e sua regulamentação emergiu como uma demanda prioritária, impulsionada pelas reivindicações de coletivos surdos. Para alcançar esse objetivo, era essencial envolver mais pessoas surdas e ouvintes no movimento. A FENEIS desempenhou um papel crucial ao oferecer cursos de Libras para os ouvintes, capacitando-os como proficientes em Libras, tradutores e intérpretes (Brito, 2013).

Nos anos finais da década de 1990 e durante os anos 2000, instrutores surdos, sob a coordenação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), buscaram estratégias para fortalecer a formação em LIBRAS para as turmas de ouvintes. Isso visava profissionalizar professores surdos, mitigando o desemprego e o subemprego que os afetavam consideravelmente, bem como, era possível observar que o interesse de surdos na docência aumentava progressivamente (Brito, 2013).

Nesse contexto, a Lei nº 10.098, sancionada em 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000) como a Lei de Acessibilidade, ganhou destaque, a qual estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, incluindo a comunicação e sinalização em ambientes sociais e profissionais, o que eliminou barreiras de comunicação na inclusão escolar, assegurando o uso da Libras em várias esferas sociais, como transporte, cultura, esporte e lazer.

Durante os anos 2000, com a crescente presença de surdos e a popularização da Libras, o movimento ganhou mais força. A I Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo, ocorrida em 21 de abril de 2001, representou um marco. Nela, propostas e reivindicações dos representantes surdos foram apoiadas pela FENEIS, Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos (CBDS), Associação dos Surdos de São Paulo (ASSP) e Cooperativa Padre Vicente de Paulo Penido (COPAVI) (Brito, 2013).

Apesar das leis estaduais que oficializaram a Libras em Minas Gerais (1991), Maranhão e Goiás (1993), e nas capitais Campo Grande (novembro de 1993) e Rio de Janeiro (abril de

1996), tais leis foram estratégicas para fortalecer o movimento surdo, culminando no Congresso Nacional em 2002. O referido ano representou um marco significativo com a promulgação de uma lei para todo o território nacional (Brito, 2013).

Assim, em 5 de abril de 2002, um projeto de lei foi encaminhado pelo presidente do Senado ao Congresso Nacional e, em 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa legislação originou-se do projeto de Lei n.º 131, de 13 de junho de 1996, aprovado três semanas antes, em 3 de abril, pelo Senado Federal (Brito, 2013). Por meio deste projeto ocorreu a promulgação da Lei n.º 10.436/2002, que reconhecia a LIBRAS como linguagem de comunicação e expressão no território brasileiro. Esse sistema linguístico visual-motor, com estrutura gramatical própria, representa um meio de transmissão de ideias e fatos das comunidades surdas no Brasil. A LIBRAS tornou-se essencial para fortalecer a comunidade surda e valorizar a identidade surda.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentando a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse decreto tinha o intuito de capacitar professores para aprimorar sua atuação tanto como educadores quanto como cidadãos, abrangendo conhecimentos de anatomia, fisiologia e patologia auditiva, assim como prevenção, diagnóstico, causas e impactos da surdez (Brasil, 2005).

As políticas públicas no Brasil para educação especial: entre demandas e desafios

Todas as pessoas têm direito à educação, o que inclui o direito das pessoas com deficiência de frequentarem escolas regulares. Contudo, é necessário promover mudanças na estrutura das escolas para que elas possam efetivamente acolher os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, garantindo acesso, permanência e aprendizado para esses/as estudantes.

Denise Batalla (2009, p. 22) ressalta que a construção de sistemas educacionais inclusivos envolve a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, demandando mudanças tanto estruturais quanto culturais na escola convencional. A autora também destaca que a Educação Inclusiva busca diversificar os sistemas de ensino regular, promovendo a convivência com a diversidade e necessitando de reformas nos sistemas educacionais para criar as bases necessárias para a educação de todos/as os/as estudantes.

Eray Muniz e Élcia Arruda (2007) esclarecem que até a década de 1970, as políticas educacionais na rede pública brasileira não atendiam às pessoas com deficiência. No entanto, nessa década, um marco importante ocorreu com a criação do MEC e do CENESP, visando implementar uma política nacional voltada para a Educação Especial. Por outro lado, Emílio Figueira (2011) destaca o papel de entidades filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi, que pressionaram o governo durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. Essa pressão resultou na inclusão de um capítulo sobre a educação de pessoas com deficiência.

Nos últimos 30 anos, o governo federal tem desenvolvido políticas, planos, programas e ações com o objetivo de promover a Educação Especial com foco na Educação Inclusiva. De maneira geral, a Educação Inclusiva visa proporcionar uma escola acessível a todos (Mendes, 2010; Miranda, 2003).

Noronha e Pinto conceituam a Educação Inclusiva da seguinte maneira:

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

A escola é considerada um ambiente inclusivo que deve não apenas reconhecer, mas também respeitar as diferentes dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as ao longo de seu processo educativo. Nesse sentido, busca-se a integração e o progresso de todos/as por meio da implementação de novas práticas pedagógicas. O acesso à escola e a oportunidade de estudar são direitos universais que devem ser garantidos a todos/as os/as discentes, reforçando a importância das matrículas em escolas inclusivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 define a Educação Especial como uma modalidade a ser preferencialmente oferecida dentro do sistema regular de ensino. Isso assegura que as pessoas com deficiência tenham o direito de usufruir dos benefícios sociais, incluindo a educação, da mesma forma que qualquer outro/a cidadão/ã (Brasil, 1996).

O desenvolvimento da Educação Especial passou por diferentes estágios ao longo de sua história. Inicialmente, havia a organização de escolas especiais segregadas das escolas regulares, constituindo um sistema paralelo que não favorecia a integração social dos/as educandos/as. O modelo de integração, que buscava inserir os/as alunos/as com deficiência em escolas regulares, também mostrou suas limitações.

A partir do século XX, um movimento global em prol da integração educacional de alunos/as com deficiência ganhou força em diversos países. Esse movimento visava melhorar as condições educacionais para todos/as dentro do ambiente escolar regular, pautado por princípios de justiça e igualdade (Mendes, 2010).

Embora a Educação Especial tenha representado um avanço histórico para crianças com necessidades especiais, alguns/as autores/as argumentam que a inserção dessas pessoas em instituições educacionais especializadas pode ser excludente. Portanto, é fundamental desenvolver estratégias educacionais inclusivas o objetivo de incluir todos/as os/as alunos/as com deficiência, sem exceção, garantindo igualdade e o direito à educação, independentemente de sua origem ou capacidade de aprendizado (Noronha; Pinto, 2011).

O termo "inclusão" pode ser definido a partir de sua origem etimológica, conforme o Dicionário Aurélio, para o qual este é o ato de inserir, introduzir, conter, envolver, juntar, implicar, relacionar e participar (Ferreira, 2006). O conceito de escola inclusiva estabelece o direito de todos/as os/as alunos/as frequentarem o mesmo tipo de ensino. Seus objetivos educacionais e planos de estudo são voltados para todos/as, independentemente de suas diferenças individuais em aspectos físicos, psicológicos, cognitivos ou sociais (Noronha; Pinto, 2011).

O conceito de Educação Inclusiva ganhou destaque em 1994 com a Declaração de Salamanca na Espanha. Esse documento defende a inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular, requerendo uma revisão completa do sistema educacional para atender às necessidades individuais de todos os/as estudantes. A Declaração afirma:

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

A partir desse documento, surge o princípio fundamental de uma Escola Inclusiva. O conceito das necessidades dos/as alunos/as com deficiência abrange todas as crianças e jovens que enfrentam deficiências ou desafios educacionais, marcando um novo estágio em seu percurso educativo. A Declaração de Salamanca descreve que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

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

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca foi oficialmente adotada no Brasil em 1994, estabelecendo o direito à educação inclusiva para todos/as, especialmente para crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência. Essa iniciativa urgente propôs a integração desses/as indivíduos na rede regular de ensino, com ênfase em uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades específicas (Brasil, 2001).

Os objetivos da educação dos/as discentes com deficiência coincidem com os da educação de qualquer outra pessoa. No entanto, para concretizar esses objetivos, é imperativo efetuar modificações na estrutura e funcionamento da escola. Uma mudança crucial envolve a adoção de atitudes inclusivas por parte dos/as educadores/as, uma vez que tais atitudes são fundamentais. Esse processo, além de garantir o direito real dos/as discentes à inclusão escolar, enfatiza a importância de proporcionar a eles/elas as oportunidades oferecidas pelo ambiente educacional.

Nessa perspectiva, a escola regular precisa estar preparada para acolher e atender a toda a comunidade escolar. Esse movimento está intrinsecamente ligado à construção de uma sociedade democrática que valoriza a diversidade e reconhece as diferenças. Assim, logo após a adoção da Declaração de Salamanca, a Educação Inclusiva é formalizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996), consagrando e reformulando a legislação para estabelecer uma escola inclusiva, garantindo o acesso e a permanência de todos/as os/as discentes com deficiência.

A LDBEN 9.394/1996 (Brasil, 1996) define com ênfase a relevância da Educação Especial, dedicando um capítulo específico a essa categoria e ainda destaca que a educação pública e gratuita é um direito de todas as crianças com deficiência (Brasil, 1994). Dessa forma, a Educação Inclusiva é consagrada por lei e progressivamente consolidada no contexto da busca pelos direitos humanos, proporcionando oportunidades de ensino de qualidade para todos/as os/as alunos/as com deficiência, garantindo o acesso e a permanência na escola, com respeito às suas características individuais.

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

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

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001 (Brasil, 2001), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser integrado à Educação Inclusiva (EI), onde os/as discentes receberão as orientações fundamentais para seu desenvolvimento como sujeitos ativos no ambiente da sala de aula regular.

No que diz respeito a esse aspecto, Eugenio Gonzáles (2007) ressalta:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Gonzáles, 2007, p. 15).

Portanto, a Escola Inclusiva fundamenta suas ações na defesa dos princípios e valores éticos, na busca pela concretização dos princípios de cidadania e justiça, alinhando-se a uma abordagem que procura aprimorar as práticas pedagógicas, abrangendo o aluno com deficiência em todas as etapas de sua aprendizagem e fomentando a participação da comunidade escolar. O processo de inclusão é caracterizado por sua natureza dinâmica e progressiva, e o professor desempenha um papel central como mediador e facilitador do aprendizado do aluno com deficiência (Noronha; Pinto, 2011).

O avanço do conservadorismo

O extenso período do século XX foi caracterizado por uma sequência significativa de conflitos e crises, notavelmente exemplificados pelas Primeira e Segunda Guerras Mundiais, além das profundas recessões econômicas, como a Grande Depressão de 1929. Esses acontecimentos desencadearam mudanças na configuração social em escala global. Movimentos sociais de grande magnitude emergiram em resposta às condições laborais precárias e salários inadequados, que por vezes eram comparados a formas de escravidão. A

crescente disparidade de renda e as injustiças crescentes na estrutura social contribuíram para o surgimento de várias revoluções proletárias lideradas por grupos que buscavam melhorias nas condições sociais. Em contrapartida, os segmentos governamentais comprometidos com o status quo promoveram reações repressivas a esses movimentos, dando origem ao que pode ser interpretado como movimentos conservadores. Segundo Santos e Obregón (2019, p. 390)

Ante a descrença da sociedade pós Primeira Guerra Mundial, surge um terreno fértil para os ideais antiparlamentaristas, racistas e de extremo nacionalismo, exteriorizados através de governos totalitaristas e populistas. Como é o caso do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazista) na Alemanha, e o Partido Nacional Fascista na Itália. Contudo, se no início tais partidos eram tidos como marginalizados e buscavam ascender ao poder através de golpes e do uso da força, com o passar dos anos tiveram apoio crescente da classe média.

Nesse cenário, a supressão dos movimentos operários e os esforços para conter a disseminação do comunismo desempenharam um papel fundamental no impulso à ascensão de figuras como Hitler (na Alemanha) e Mussolini (na Itália). O Nazismo na Alemanha, em particular, se destaca como um exemplo marcante do surgimento da extrema direita e da sua influência. Apesar do desfecho da Segunda Guerra Mundial e dos eventos que enfraqueceram a Alemanha, incluindo o contexto da Guerra Fria, é notório que os princípios que menosprezam minorias, desvalorizam o trabalho e, sobretudo, rejeitam a atividade intelectual - tudo o que desafia a ordem conservadora e fundamentalista - ressurgiram com vigor (De Paula et al., 2019).

Desse modo, é válido considerar o conservadorismo como um movimento caracterizado por "irracionalismo, nacionalismo, preservação de valores e instituições tradicionais, intolerância à diversidade cultural, étnica e sexual, anticomunismo, machismo e defesa da violência em nome de uma comunidade/etnia considerada superior" (Silva et al., 2014). No contexto brasileiro, esse ressurgimento do conservadorismo e o avanço da extrema direita, notadamente no âmbito educacional, ganharam terreno no século XXI, como uma reação aos avanços sociais e aos direitos conquistados pela classe trabalhadora durante os governos do Partido dos Trabalhadores (nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), os quais desafiaram a supremacia da burguesia e dos grupos dominantes. Segundo Barroco (2009, p. 172), o conservadorismo:

[...] fundamenta-se na valorização do passado, da tradição, da autoridade baseada na hierarquia e na ordem [...]. Para Burke, a história é a experiência trazida do passado e legitimada no presente pelas tradições [...]. Segundo Nisbet, uma das marcas do pensamento conservador é a sua oposição ao racionalismo e sua valorização da experiência e do preconceito.

A tendência de direita ganhou ainda mais força na educação, com princípios sendo gradualmente integrados nos currículos, instituições sociais e políticas públicas. Através da colaboração entre grupos neoliberais, neoconservadores, populistas e religiosos, surgiu uma ideologia que inseriu valores alinhados à perspectiva da extrema direita. Essa visão manifesta desprezo pela liberdade e diversidade, preconizando abordagens curriculares adaptadas a contextos específicos merecedores de respeito. Isso é evidente, por exemplo, em iniciativas educacionais para comunidades quilombolas e áreas rurais.

Durante os anos 1990, a competitividade do Brasil no mundo globalizado foi questionada devido à crise escolar. As frações burguesas locais se organizaram como partido, com programas definidos para disputar o rumo da educação pública. O setor financeiro se consolidou como classe, influenciando os rumos da educação, com Itaú-Unibanco e setores industriais como Gerdau formando uma aliança poderosa nos grandes grupos econômicos do Brasil.

Uma tática central para o sucesso dessas coalizões foi enfraquecer deliberadamente o sistema educacional público, promovendo mais investimentos privados. Assim, a educação foi gradualmente privatizada, atendendo aos interesses conservadores da classe burguesa e servindo seus objetivos capitalistas. Isso mantém a hegemonia dos grupos burgueses. Esses interesses ganharam terreno com Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (sem partido) a partir de 2016, promovendo abordagens neoliberais na economia e educação, frequentemente em detrimento de questões sociais e direitos conquistados.

Segundo Flach e Silva (2019), o conservadorismo associa positivamente a "ordem" e negativamente o seu oposto, usando-a para contrastar com a potencial "desordem". Isso leva ao uso frequente do termo "ordem", enquanto o oposto é criticado. Sob o pretexto de manter a ordem, o conservadorismo contemporâneo carrega nacionalismo, autoritarismo, xenofobia, racismo e fundamentalismo religioso. Essas características são visíveis nas ações sociais e políticas da nova direita brasileira.

O conservadorismo atual inclui elementos como fundamentalismo religioso, meritocracia e preconceitos de classe, raça, gênero e sexualidade. Isso ameaça grupos minoritários, favorece o autoritarismo e flerta com tendências fascistas. Esses movimentos dificultam a adoção de medidas pró-diversidade, já que a inclusão poderia confrontar as ideias impostas pelos grupos conservadores.

Aspectos metodológicos

A pesquisa se concentra em detalhar a construção da análise de dados a partir das narrativas de egressos surdos da instituição "Ewé Inón" em Vitória da Conquista - BA. Foi adotado o método da História Oral, baseado nas teorias de Alessandro Portelli e José Carlos Meihy. A ausência de um método específico levou à adaptação das potencialidades do método Oral para capturar memórias relacionadas ao bilinguismo, expressão corporal e experiências visuais dos surdos. A aplicação da História Oral foi realizada de maneira não convencional, valorizando as memórias individuais dos narradores.

Autores como Maria Izaura Queiroz destacam a importância de minimizar a influência do pesquisador durante as entrevistas, permitindo que os entrevistados compartilhem suas narrativas. O método de História Oral é usado para compreender as percepções dos egressos surdos em relação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como à aplicação da Lei n.º 10.639/03.

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

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

O método de Entrevistas Narrativas é escolhido para construir dados, pois contextualiza o comportamento dos entrevistados, incluindo aspectos subjetivos e coletivos presentes na memória. O estudo se baseia nas narrativas de egressos surdos da instituição "Ewé Inón" em Vitória da Conquista - BA, utilizando o método da História Oral adaptado para capturar as experiências individuais e coletivas desses narradores.

Os colaboradores são adultos surdos que foram alunos da escola "Ewè Aféfé" em Vitória da Conquista - BA. A escola ofereceu Educação Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos até 2016, sendo a única na rede pública a atender alunos surdos nos níveis Fundamental II e Médio. Devido à prática inclusiva da escola, que contava com recursos como sala de recurso multifuncional, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), os alunos surdos eram matriculados exclusivamente nessa instituição.

Antes de surdo, negro

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

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

É preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal ‘ponto de vista feminista’ – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial [...] A nossa hipótese é que a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala. Ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. (Ribeiro, 2019, p. 32).

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

Michael Pollak (1989), em seus estudos sobre *Memória, esquecimento e silêncio*, relaciona este desconforto ao conceito de memórias subterrâneas. O autor explica:

A irrupção de uma memória subterrânea favorecida, quando não suscitada, por uma política de reformas que coloca em crise o aparelho do partido e do Estado; o silêncio dos deportados, vítimas por excelência, fora de suas redes de sociabilidade, mostrando as dificuldades de integrar suas lembranças na memória coletiva da nação; os recrutados a força alsacianos, remetendo à revolta da figura do ‘mal-amado’ e do ‘incompreendido’, que visa superar seu sentimento de exclusão e restabelecer o que considera ser a verdade e a justiça (p. 6).

De acordo com Pauline Chapagnat (2018), quando falamos dos povos negros africanos, a teoria de Pollak (1989) possibilita entendermos as narrativas das pessoas que vivenciam as consequências da colonização e da escravidão, tendo sua história e suas memórias silenciadas.

A narrativa de Maria Firmina Reis reflete as discussões teóricas de Pollak (1989) sobre as memórias subterrâneas, quando ela afirma:

“Eu não tenho muito conhecimento com relação a esse assunto, quando eu cursei o ensino médio eu tive essa disciplina [História e Cultura Afro-brasileira], no entanto percebia que a professora trabalhava esse conteúdo com o viés da escravidão, e nada mais, as figuras apresentadas na sala de aula era para mim um incômodo, pois me sentia parte daquilo, por ser uma mulher negra”. (Maria Firmina Reis, 2020)

Com relação a essa narrativa de Maria Firmina Reis a respeito da necessidade de conhecimento para dialogar com a sua realidade, trata-se de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais poderão ser expressos publicamente, ou seja, uma memória "proibida". É o que Pollak chama de doutrinação ideológica, portanto, "clandestina", que ocupa toda a cena cultural produzida pela escola. Uma memória apenas como meio de comunicação entre grupos sociais, como imposição de se ter uma história. Pollak (1989) afirma que:

Essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (p. 3).

O autor nos chama atenção para a proeminente urgência de considerar as memórias marginalizadas e proibidas como efeitos de dominação por parte de um grupo majoritário, que tenta silenciar as memórias desses indivíduos, produzindo o silêncio do passado e a descaracterização das suas subjetividades. Sendo assim, o resgate dos silenciamentos, através da narrativa de Maria Firmina, nos chama atenção quanto à importância de desvelar narrativas, que trazem as reminiscências de superação dos gritos que, historicamente, foram calados/as, pois, “[...] ao verem suas experiências de vida e suas memórias valorizadas, como fonte para a construção do conhecimento histórico, as pessoas se reconhecem como indivíduos da história, que os possibilitam refletir sobre o cotidiano a partir do seu próprio protagonismo” (Freitas, 2002, p. 71).

Dessa forma, é de fundamental importância as reminiscências, o autorreconhecimento, a valorização dos grupos étnico-raciais e a inclusão de seus diversos saberes na escola e na sociedade. Assim, faz-se necessário que a abordagem da educação seja de concepção plural e busque o reconhecimento das diversas populações e temáticas, incluindo os diversos aspectos

da história e da cultura negra e indígena e revisitando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, à cultura, aos saberes e fazeres.

Pollak (1989) utiliza “memórias em disputa” para demonstrar que dentro de uma sociedade existem múltiplas memórias e que a coexistência delas nem sempre é pacífica. E para a construção de uma memória oficial, a memória das minorias – subalternos marginalizados – é suprimida. Nora (1993) declara que a memória se ancora inteiramente no que é vivido do interior para o exterior e que é através dela que se transcende nos gestos, no hábito, nos ofícios em que se manifestam os silêncios dos saberes do corpo, das impregnações e dos reflexos. O mesmo autor ainda afirma que um dos fatores que evidencia o caráter construído da memória é sua organização em função de preocupações pessoais e políticas, que são históricas, pois grupos subalternos como organizações do movimento negro vêm mobilizando elementos de memória para impostar seu protagonismo histórico. Isso se dá pela necessidade de lutar contra uma história oficial excludente. Na verdade, são lutas travadas, a fim de influir sobre os programas dessas formações para impor reivindicações próprias.

Ao analisar as narrativas dos/as entrevistados/as sobre as disputas das memórias nas práticas educacionais da Lei n.º 10.639/2003, Abdias do Nascimento (2020), quando perguntado sobre o entendimento a respeito da história e cultura afro-brasileira e africana diz: “Boa pergunta! Eu não conheço os estudos africanos. Quando eu estudei no ensino médio do primeiro ao terceiro ano eu não aprendi nada”. E Luiz Gama (2020), quando questionado a respeito, traz a ciência da luta do povo negro para ser reconhecido na sociedade brasileira, mas nada aponta em relação a esse assunto numa perspectiva discursiva e crítica no âmbito escolar:

“[...] sei da importância que os negros tiveram no mundo [...], e suas lutas para poder participar mais dos processos que acontecem na sociedade, poder entrar na sociedade e viver na sociedade com dignidade, os negros precisavam de muita resistência e muita luta” (Luiz Gama, 2020).

Tais narrativas trazem a constatação de que o componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* não está sendo inserido e cumprido a contento no âmbito do currículo escolar. Na primeira narrativa, percebemos o desconhecimento dos estudos referentes aos povos africanos. Na segunda narrativa, aparece a menção a um “conhecimento básico”, que não se estende à escola.

Com relação ao conhecimento da existência de uma lei que garante o ensino desses componentes, é totalmente ignorado, como foi possível vislumbrar na fala de Maria Beatriz do Nascimento (2020): “Como eu falei, era muito difícil esse acesso de compreender, eu mesmo

só sei dessa lei, por que foi mostrado agora no vídeo, mas eu não sabia, e sei agora que é importante ser trabalhado nas escolas”.

A entrevistada Maria Beatriz do Nascimento nos leva a inferir uma inexistência de um trabalho consistente, pois, para discutir sobre a temática das questões étnico-raciais dentro do contexto escolar, é preciso compreender esse processo no Brasil. Assim, há urgência de uma ressignificação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas. Grupos étnicos foram constituídos no Brasil pelas especificidades de língua, religião, costumes, tradições, sentimentos e pertencimentos relacionados aos lugares, logo, há relevância no debate sobre a invisibilidade dos indivíduos sociais, pois, com o passar do tempo, esses grupos foram instituindo outros modos de ser, formando a pluralidade cultural, reconhecendo a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças, no Brasil.

O surdo negro e as barreiras da inclusão: a importância da LIBRAS na preservação da memória

Segundo Silva (2022), um dos principais desafios da inclusão de surdos é a barreira linguística. Devido à sua histórica dificuldade de integração na sociedade, desenvolveu-se uma cultura que muitas vezes negligencia as necessidades das pessoas surdas. Com o desenvolvimento curricular, tornou-se evidente que essa cultura educacional não abrangia adequadamente a cultura surda. A falta de qualificação dos intérpretes de Libras prejudica significativamente a aprendizagem dos alunos surdos. A presença desses profissionais é fundamental para garantir o acesso dos surdos ao ambiente escolar, mas não garante a qualidade do ensino devido à falta de domínio dos conteúdos, à escassez de materiais de estudo e às interpretações inadequadas, o que compromete a compreensão dos conteúdos ministrados pelos professores ouvintes (Quadros, 2004). Para Nascimento e Oliveria (2020, p.05) “[...] a dificuldade mais evidente para aluno surdo é o acesso a Libras e quando ele já sabe essa língua o que dificulta é a falta de Intérprete de Libras [...]”.

A formação adequada em Libras e Português é essencial, conforme a Lei nº 12.319/2009, que regula o profissional Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) pois ela garante a inclusão e o direito à informação em língua natural para pessoas surdas, especialmente no ambiente educacional. Com base na Declaração de Salamanca, que preconiza a aprendizagem inclusiva, a presença do tradutor e intérprete de Libras na sala de aula é fundamental para beneficiar a comunidade surda. A Educação Bilíngue reconhece a importância desse

profissional, respaldada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabelece sua relevância nos espaços educacionais, requerendo formação por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras e Português.

As narrativas dos/as egressos/as surdos/as registram a necessidade de os TILSP possuir formação específica para ter domínio dos conteúdos relacionados ao componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, de forma a não fragmentar o conhecimento dos/as discentes surdos/as, como está na Lei 12.319/2010. Com isso, retomamos a narrativa do entrevistado Abdias do Nascimento a respeito de uma aula expositiva interpretada na sala de aula:

“Esse documentário tinha a presença do TILS, mas ele não tinha propriedade das discussões e isso dificultava na interpretação e em nossa compreensão, na minha opinião eu teria aprendido muito mais se tivesse um intérprete de Libras fluente e que pudesse sinalizar de fato o que estava ali no vídeo. Aí sim, eu me sentiria tocado e teria uma compreensão muito melhor do que estava sendo dito. Como foi um TILS que não tinha tanta fluência isso me casou um desconforto por não me apropriar de fato do que estava sendo dito”. (Abdias do Nascimento, 2020)

Diante desse relato, é importante enfatizar como é imprescindível a presença de um profissional TILSP, por ser responsável pela mediação com alunos/as surdos/as, em situações de comunicação em sala, remetendo-os/as aos conteúdos da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Além disso, enfatiza-se sobre o comportamento da comunidade escolar frente ao/a aluno/a com deficiência, que deve agir, consistentemente, baseado em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação, acolhendo o/a aluno/a de fora, para que ele/a remova as barreiras para aprender.

Por isso, é crucial utilizar as Línguas de Sinais nas comunidades surdas dentro do território brasileiro, a língua natural das pessoas surdas. No entanto, a Libras não é apenas um movimento multiforme de sinais realizado com as mãos, dedos e gestos faciais. “As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas” (Quadros, 2004, p.8).

Além disso, a Lei. 12.319/2003 destaca algumas atribuições como efetuar comunicação entre surdos/as e ouvintes, surdos/as e surdos/as, surdos/as e surdos/as-cegos/as, surdos/as-cegos/as e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, e interpretar em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

É imprescindível que sejam analisadas as condições em que se encontram as escolas diante da proposta de Educação Inclusiva, de modo que estas possam de fato estar preparadas para a responsabilidade de atender a todas as necessidades dos/as discentes surdos/as, como as oportunidades de acesso às informações veiculadas nesse ambiente educativo, que devem ser de permanência e de aproveitamento (Kotaki; Lacerda, 2013).

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-racial e cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que integram a sociedade. “Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (Brasil, 1998, p. 28), dos grupos étnicos presentes no contexto escolar.

A educação das pessoas surdas não pode ser realizada utilizando a Língua Portuguesa como a primeira língua, mas assegurar a Libras como acesso e permanência na sociedade, no intuito de formar indivíduos autônomos, como bem assinala a entrevistada Maria Beatriz do Nascimento, quando afirma que:

“A língua de instrução é a Libras, não precisamos do português para aprender alguma coisa da Libras, é verdade que falta sinais em algumas coisas, mas pode ser usado a datilografia e os classificadores para a gente aprender. Antigamente dizia linguagem de sinais, parecia que as mímicas e gestos [...] tudo era misturado para os surdos, mas não é assim. A Libras é uma língua, com parâmetros obrigatórios [...]. A língua tem fonologia, morfologia e outros. Então, não acho que a Libras seja uma bengala para o português, cada uma tem a sua estrutura, acredito que ela seja perfeita, sem nenhuma depender da outra”. (Maria Beatriz do Nascimento, 2020)

Embora o marco legal referente à Educação dos/as discentes surdos/as tenha ocorrido a partir da oficialização da Libras pela Lei Federal nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que alavancou a oferta de educação bilíngue, tendo a Libras na categoria de primeira língua e a Língua Portuguesa na segunda, pela narrativa de Maria Beatriz do Nascimento, comprovamos a escassez de material didático/pedagógico digital em formato bilíngue à disposição dos/as discentes surdos/as. Dessa forma, são necessários materiais didático/pedagógicos que atendam aos critérios linguísticos nas duas línguas, Portuguesa e Libras, adotando, de fato, a versão bilíngue.

De acordo com Vera Candau (2008):

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a

organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (p. 9).

Por isso, consideramos que as práticas pedagógicas devam atender a heterogeneidade para desconstruir preconceitos e estereótipos, sendo necessária uma reflexão na efetivação da Lei n.º 10.639/2003 nos currículos escolares, produzindo um currículo baseado nas concepções interculturais que reflitam, problematizem e representem as diferenças, atendendo às especificidades de cada um/uma. Essas formulações do currículo, expostas acima, devem ser entendidas na dimensão política, a fim de contribuir a favor das relações étnico-raciais.

As identidades surdas também mudam e se adaptam através dos seus corpos, constituídos por meio das lutas, das culturas, da língua e da resistência. Sem uma doutrinação identitária e ideológica no processo de busca por coerência e unidade do indivíduo, a reconhecida vinculação entre educação e emancipação, ainda que controversa e pouco elucidada, passa a ser negada como algo nocivo.

Dentro dessa perspectiva, a identidade surda não desvincula a cultura surda, pois está relacionada ao processo de criação e recriação da cultura visual, sendo necessário acontecer o respeito às diversidades na sala de aula, sobretudo quando envolvem aspectos culturais ligados ao negro. Quanto a isso, Abdias do Nascimento nos informa:

“Precisam trazer essas discussões na disciplina. Detalhar sobre o negro [...]. Ter discussões em como evitar o preconceito, aprender a respeito da diversidade, cultura lidar com as diferenças, e suas relações étnico raciais, como exemplo, o negro, o indígena, o branco, os estudos africanos, importante que isso seja discutido. São essas lacunas deixadas nas disciplinas ofertadas nas escolas [...] Uma organização curricular com o foco nas diferenças entre surdos e ouvintes e aprendendo a viver com as diferenças isso é para além, no que se refere ao crescimento do ser humano, enquanto pessoa e profissional. Entender as diferenças oportunizam a felicidade e o prazer do interesse pelo conhecimento a respeito da África e suas influências aqui no Brasil, e as diferentes nações citadas e questões indígenas”. (Abdias do Nascimento, 2020)

Quando avaliamos esses pontos de partida, não estamos falando somente das experiências de indivíduos, necessariamente, mas das condições sociais que permitem os grupos acessarem lugares de cidadania. Sendo assim, pautar as experiências individuais no contexto marcado do lugar social é perceber a forte influência da coletividade, construída através dos grupos socializada por espaços étnicos.

Pollak (1992) ressalta a importância da memória na construção da identidade em relação às pessoas de diversas etnias:

Há uma multidão de motivos, uma multidão de memórias e lembranças que tomam difícil a valorização em relação à sociedade em geral e que, a priori, por terem elementos construtivos comuns em suas vidas, deveriam sentir-se como pertencentes ao mesmo grupo de destino, à mesma memória (p. 205).

“O Brasil agora não podia mais... Depois de quatro cinco anos da Lei... ter expressões: “A gente não sabe, professor o que fazer com essa Lei na sala de aula!” “A gente não vê racismo tanto assim na sala de aula!” “Há na minha sala não existe racismo!” “Eu não entendo que na minha disciplina de Educação Física eu tenho que vim participar de atividades complementares ACs!” “Formação sobre essa coisa que é só o pessoal de História que tem que dar conta disso!” Eram essas as discussões daquilo que era novidade de 2004, 2005 e 06 para os de 07, 08 e 09”. (José do Patrocínio, 2020).

Ainda é vigorosa a concepção eurocêntrica que determina a escolha dos conteúdos considerados valiosos para integrar os currículos. Persiste a desqualificação das epistemologias não ocidentais, majoritariamente justificadas pelo afã de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Neste momento, o entrevistado mostra, através de suas narrativas, as movimentações de enfraquecimento da lei (Borja; Pereira, 2018, p. 263).

Neste contexto de desconstrução das desigualdades sociorraciais existentes entre negros e brancos, conforme Silvério (2005), não se pode deixar de discutir de maneira crítica a relação de poder que coloca em disputas os grupos sociais, evidenciando as relações de dominações e subordinações. Em sociedades multiétnica, como é o caso do Brasil, os conflitos emergem em torno da discussão de raça estrategicamente “[...] para desvendar os caminhos da construção social da diferença que se transforma em desigualdade” (Silvério, 2005, p. 143).

“Nós temos a escala de projetos no currículo escolar, não sei se você já ouviu falar, projetos estruturantes, é uma quantidade de projetos que é realizado ao longo dos anos, envolvendo: a pintura a poesia, a dança, o coral, linguagem; área de exatas; feira de ciências, o novembro negro [...] esses projetos são coordenados pelos professores”. (Judite Maria, 2020).

Nesse panorama, coloca-se a necessidade de trazer para o ensino da diversidade as distintas experiências culturais e conhecimentos sobre as ancestralidades – antes não contempladas – exigindo do/a professor/a preparo suficiente para a mediação deste conteúdo.

Após o complexo movimento de impeachment de 2016, que destituiu a presidência de Dilma Rousseff e abriu caminho para uma nova liderança encabeçada por Michel Temer, a proposta de revisar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) começou a tomar forma dentro desse cenário político em evolução. Esse novo conjunto de atores, composto por diversas facções com apoio da burguesia internacional, vinha gradualmente ganhando influência por meio de várias instituições que desempenham um papel de destaque, além de mobilizar recursos intelectuais das diferentes frações de classe. Esse grupo buscava consolidar um consenso funcional para sustentar a atualização da hegemonia burguesa. No cerne dessa busca, a "mercantilização e privatização, associadas a modificações curriculares e à padronização dos processos educacionais, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências

específicas voltadas para as demandas do mercado", têm servido como alicerces para as reformas no campo das políticas educacionais no Brasil.

Essas circunstâncias impõem restrições à implementação da lei, ressaltando possíveis disparidades entre o discurso e a prática efetiva. A falta de estruturação e planejamento curricular acaba por dificultar a participação ativa da comunidade escolar e a sua predisposição para dialogar com as diferenças. Isso abre espaço para que abordagens conservadoras, muitas vezes através de políticas de cunho mercadológico, homogeneizem os processos educativos, com um foco excessivo na formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Além disso, essas abordagens tendem a excluir do currículo escolar temas relacionados à diversidade. Nesse contexto, ao abordarmos a questão da surdez de um aluno negro, esbarramos ainda nas ramificações do racismo, aspecto que as políticas conservadoras procuram deixar longe dos currículos escolares

Portanto, a importância da proposição de políticas de ações afirmativas no Brasil contempla uma educação voltada para o combate ao racismo e à promoção da igualdade racial na escola, que são questões urgentes na contemporaneidade. A importância de trazer a interdisciplinaridade para o contexto das nossas salas de aulas, com o intuito de fomentar a construção de saberes precisa se tornar realidade. No caso do aluno surdo e negro ressaltamos a necessidade de ter intérpretes graduados e também que compreendam os aspectos que envolvem a cultura do aluno negro. Do mesmo modo o aluno surdo e negro precisa ter percepção sobre seu passado para construção da sua identidade, como cidadão crítico e empoderado.

Considerações finais

A necessidade de disseminar leis relacionadas à educação inclusiva é relevante no contexto da educação especial inclusiva, especialmente para alunos surdos e negros. É importante lembrar que, além da deficiência, esses alunos também podem sofrer racismo. Isso visa promover discussões sobre relações étnico-raciais entre alunos surdos e ouvintes, valorizando a cultura afro-brasileira e combatendo estereótipos discriminatórios. Além disso, a educação busca a igualdade e a transformação social, valorizando a diversidade cultural.

O ambiente escolar deve acolher a diversidade cultural e étnica, de modo que a exclusão histórica desses grupos, como alunos surdos e negros, seja debatida de maneira ética e construtiva na escola, a partir das experiências desses alunos. Narrativas de alunos revelam

marcas de exclusão que afetam negros e surdos na educação, podendo o espaço escolar se tornar prejudicial ao excluir culturas diferentes. Portanto, é necessário valorizar e promover a troca de culturas em contextos multiculturais.

As políticas públicas de inclusão de alunos surdos destacam a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira, enfatizando a igualdade de direitos independente de raça, cor, religião e gênero. A implementação de tais políticas é crucial, assim como a formação de educadores e intérpretes para lidar com a diversidade cultural e linguística, incluindo intérpretes de Libras.

A escola deve valorizar as referências de cada aluno, promovendo uma sociedade transformadora e inclusiva, e incluindo questões sociais e étnicas no currículo. Da mesma forma, é fundamental preservar a memória dos alunos negros surdos para combater a exclusão histórica. A falta de preservação da memória ou a ausência de intérpretes de LIBRAS podem causar angústia aos alunos surdos, privando-os do acesso à sua ancestralidade negra.

Incluir a diversidade é desafiador, mas necessário. Reconhecer a importância da cultura afro-brasileira e africana na formação da sociedade é um propósito fundamental, incentivando reflexões críticas sobre sua influência na diversidade humana.

Referências

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética**: fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2009.

BATALLA, Denise Valduga. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 19, n. 1, 2009, p.77-89. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 242-270, 2018.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/.htm>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

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

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial, da presidência da república, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b.

BRITO, Fabio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPOS, Luísa Maria Ribeiro da Rocha Peixoto. **Da escola da normalização à escola da diversidade:** perspectivas da educação de surdos nos últimos trinta anos em Portugal: relatório de atividade profissional. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

CHAMPAGNAT, Pauline; Conceição Evaristo. A reconstrução de uma identidade fragmentada em becos da memória. **Revista Criação & Crítica**, v. 22, p. 57-71, 2018.

DE PAULA, A.; PEREIRA, K.; COSTA, F.; LIMA, K.; FERREIRA, E. Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 26 - 44, 19 ago. 2019.

FLACH, S. de F.; DA SILVA, K. C. J. R. O avanço conservador na legislação brasileira e seus impactos na educação. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 64–83, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1522. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1522>. Acesso em: 24 set. 2023.

FREITAS, Sonia Maria de. **História oral:** possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONZÁLES, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

KELMAN, Celeste Azulay, SILVA, Daniele Nunes Henrique; AMORIM, Ana Cecília Ferreira de; AZEVEDO, Dayse Cristina; MONTEIRO, Rosa Marinho Godinho. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, 17(33), 349-365, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5698/4710>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitoza de. O intérprete de libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. *In*: KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitoza de. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 201-218.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo - SP: Contexto, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Universidade Metodista de Piracicaba, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Èlcia Esnarriaga. Políticas públicas educacionais e os **organismos internacionais**: influência na trajetória da educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.258_277, dez. 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, p. 12. 1993.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva**: aproximações e convergências. 2011. p. 1-9. Disponível em: <https://www.bonsucessomt.com.br/sws/livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva**: aproximações e convergências. 2011. p. 1-9. Disponível em: <https://www.bonsucessomt.com.br/sws/livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v 1, n.2, p. 59-72, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SANTOS, Fernanda Araújo Mota; OBREGÓN, Marcelo Fernando Quiroga. **A ascensão dos partidos políticos de extrema direita na Europa**: os possíveis reflexos desse fenômeno para União Europeia. Disponível em: <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/escolas-rurais-interrompidas/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Adriana Brito da et al. A extrema-direita na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 119, p. 407-445, Sept. 2014. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000300002&lng=en&nrm=iso. access on 13 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000300002>.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronilce Müller de (org.). **Estudos Surdos I: Série de Pesquisas**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SILVA, Wemerson Meira. **Educação inclusiva para surdos/as: memórias sobre o componente curricular história e cultura afro-brasileira e africana no município de Vitória da Conquista-BA**. 2022. 01 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguagem, Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial, 2005. *In*.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 141-163.

SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação dos surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 38-43, 1997.

STOBÄUS, Claus; MOSQUERA, Juan. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Wermerson Meira Silva. Doutor no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB).

<http://lattes.cnpq.br/3294561363511278>

Contribuição de autoria: autor.

Igor Tairone Ramos dos Santos. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade-GEPEMDECC.

<http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

Contribuição de autoria: autor.

Como citar

SILVA, Wermerson Meira; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. Desafios do conservadorismo nas políticas de inclusão do surdo negro: o resgate da memória para superar obstáculos. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e13836, 2024. DOI:10.22481/redupa.v3.13836.