

DESAFIOS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO

CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS OF DEAF EDUCATION: A SOCIO-HISTORIC VIEW

Ana Cláudia Rocha Campos¹; Josina Maria Pontes Ribeiro²

¹Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Acre – IFAC

²Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Acre – IFAC

ana.campos@ifac.edu.br

josina.ribeiro@ifac.edu.br

Artigo submetido em 21/08/2023 e aceito em 23/10/2023

RESUMO

O artigo objetiva analisar marcos teóricos, culturais e sociais do atendimento educacional às pessoas Surdas. Trata-se de um mergulho exploratório nas contribuições de autores que se dedicaram ao estudo sobre o universo dos Surdos, tais como Gladis Perlin (2002), Karin Strobel (2009), Regina Campelo (2008), Tanya Felipe (2006), Ronice Quadros (2008), Oliver Sacks (2010), dentre outros, que apresentam a educação de Surdos numa perspectiva sócio-histórica que contrapõem-se a visão clínica sobre eles. O artigo permite um mergulho aprofundado na história dos Surdos numa perspectiva abrangente, possibilitando entendimento sobre a identidade surda e o significado de “ser surdo”. Ao reunir conhecimentos de diferentes autores e fontes, a pesquisa abre espaço para o saber científico e contribui para um melhor entendimento sobre as mudanças ocorridas na educação de Surdos também em cenário local. Conhecer os processos históricos da Educação de Surdos no Acre, contribui para formulação de políticas educacionais adequadas nos dias atuais. No que diz respeito aos aspectos metodológicos para este artigo, a pesquisa se apresenta por uma abordagem qualitativa, de natureza básica favorecendo um mergulho exploratório nas plataformas digitais como: repositórios e Google Acadêmico, através dos descritores: educação de surdos, história de surdos, memórias de surdos. Contudo, concluir-se que apenas conhecer a história não basta para alcançar as mudanças políticas e sociais que se almeja para esta comunidade, é necessário repensar as práticas educativas atuais para a continuidade da promoção do bom desenvolvimento no campo educacional, favorecendo crescimento dos Surdos quanto ser integral.

Palavras-chave: Educação de Surdos; História de Surdos; Memórias de Surdos.

ABSTRACT

The article aims to analyze theoretical, cultural and social landmarks for educational assistance to Deaf people. This is an exploratory dive into the contributions of authors who dedicated themselves to studying the universe of Deaf, such as Gladis Perlin (2002), Karin Strobel (2009), Regina Campelo (2008), Tanya Felipe (2006), Ronice Quadros (2008), Oliver Sacks (2010), among others, which present the education of Deaf people from a socio-historical perspective that contrast with the clinical view of them. The article allows an deep dive into the history of the Deaf from a comprehensive perspective, enabling an understanding of deaf identity and the meaning of “being deaf”. By bringing together knowledge from different authors and sources, the research opens space for scientific knowledge and contributes to a better understanding of the changes that have occurred in Deaf education, also in the local scenario. Knowing the historical processes of Deaf Education in Acre contributes to formulate an adequate educational policie today. With regard to the methodological aspects for this article, the research is presented using a qualitative approach, from basic nature, favoring an exploratory dive into digital platforms such as: repositories and Google Scholar, through the descriptors: education of the deaf, history of the deaf, memories of deaf people. However, concluding that knowing the history is not enough to achieve the political and social changes that are desired for this community, it’s necessary to rethink current educational practices to continue promoting good development in the educational field, favoring the growth of Deaf people as an integral human-being.

Keywords: Education of the Deaf; History of the Deaf; Memories of the Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Até meados do século XX, predominava no Brasil a visão de que a surdez era uma deficiência severa que necessitava de intervenções curativas. Historicamente, o povo surdo esteve envolto por perspectivas que variavam da total exclusão social às tentativas de assimilação por parte da comunidade ouvinte. Araújo (2020), por sua vez, destaca que a partir dos anos 1980, ocorreram vários acontecimentos que culminaram com o reconhecimento das necessidades dos Surdos e, por conseguinte, com uma ação estatal para o reconhecimento da língua de sinais como necessária ao desenvolvimento integral dessas pessoas.

Tais acontecimentos referiam-se a movimentos de conscientização encabeçados pelos próprios Surdos, seus pais e profissionais da saúde em tempos de redemocratização e os quais ganham força com a Constituição

Brasileira de 1988. Essas demandas e lutas materializam e estabelecem a responsabilidade do Estado na garantia da educação inclusiva. Contudo, no ambiente educacional a inclusão de Surdos ou diferença linguística, passou a ocorrer apenas tardiamente. Foi a partir de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que os processos não circunscritos, marcados por momentos de rupturas, como movimentos e incansáveis debates paralelos à evolução do conhecimento (científico, filosófico, social etc.) passaram a ser percebidos.

O propósito desse artigo é analisar marcos teóricos, culturais, e sociais do atendimento educacional às pessoas Surdas, com enfoque no estado do Acre, a fim de compreender a atuação dos diferentes atores envolvidos nessas transformações do cenário educacional e responder a seguinte pergunta “como essas mudanças se desencadearam e interferiram no provimento de políticas educacionais no decorrer do tempo no Brasil e no Acre?” Esse questionamento, e outros, surgiram pela vivência das autoras como docentes do Instituto Federal do Acre (IFAC), lugar que visa materializar a inclusão de pessoas com deficiência, bem como o amadurecimento advindo do convívio em diversos contextos.

Desse modo, através de uma análise sócio-histórica, pretendeu-se elucidar como as percepções sociais e mecanismos institucionais se metamorfosearam ao longo do tempo. O primeiro capítulo explora como as histórias e memórias compartilhadas social e coletivamente moldam a percepção social sobre a identidade e necessidades dos Surdos, revelando também a influência das narrativas para a visão dos Surdos sobre si mesmo.

Em um segundo momento, o texto traz o entendimento, seja por uma ótica individual ou coletiva, que cada pessoa Surda é um “ser cultural”, desmistificando a visão clínica, orgânico-biológica disseminada a longo dos anos de que a surdez era uma inabilidade do indivíduo diante de estímulos sonoros, uma privação sensorial causada por diferentes fatores, em qualquer fase do processo do desenvolvimento humano, que privava os Surdos de desenvolverem suas habilidades e competências.

Por fim, aborda conquistas e desafios da educação de Surdos com enfoque no Brasil e no Acre. No Acre, a Educação Especial ganhou força na

década de 1980, com a participação ativa de instituições religiosas, como a Igreja Batista do Bosque, na disseminação da Libras entre profissionais da educação e mais tarde, com a implantação de Políticas direcionadas à Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva.

2 METODOLOGIA

O artigo refere-se a resultados parciais de uma pesquisa vinculada Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a partir da linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” e do macroprojeto “História e memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Desse modo, os resultados aqui apresentados tem como caminho teórico o materialismo histórico e a dialética como estratégia metodológica (Fazenda, 2018, Minayo, 2010). No que se refere às fontes de informação, a pesquisa é de natureza qualitativa, classificando-se como bibliográfica, uma vez que parte do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, por meios de escritos como: livros, artigos científicos, produtos educacionais, dissertações e teses, sendo úteis para estudos históricos onde se busca fontes secundárias de dados para elucidar fatos passados (Gil 2002; Fonseca, 2002).

Assim, a pesquisa se fez a partir de uma imersão em trabalhos e referenciais publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, mediante uso dos descritores (frase exata em qualquer parte do artigo): “educação de surdos”, “história de surdos”, “memória de surdos”. Nesse caso, obtivemos 608 resultados para o primeiro descritor, 1 resultado para o segundo descritor e nenhum achado para o terceiro descritor.

Os artigos de revisão pesquisados no Google Acadêmico, com os mesmos descritores (palavra exata) totalizaram 260 achados para o primeiro descritor, 2 achados para o segundo descritor e um achado para o terceiro descritor. Foram selecionados ao total de 15 trabalhos com temáticas mais congruentes a abordagem teórica e metodológica da pesquisa, priorizando-se na discussão os autores já reconhecidos e mais citados na área, dentre eles: Perlin (2003), Quadros (2006), Campelo (2008), Strobel (2009), Sarks (2010),

assim como os que apresentam a educação de Surdos, numa perspectiva sócio-histórica, se contrapondo a restrita visão clínica sobre os Surdos. Contudo, outros referenciais teóricos (artigos, livros e dissertações e teses) e legislações integraram a discussão, a partir da necessidade de embasamento de cada temática que surgia no processo de análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 HISTÓRIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO SER SURDO

O conhecimento histórico possibilita a compreensão do homem enquanto ser em constante desenvolvimento, se construindo e influenciando o seu tempo. Nessa perspectiva, o mergulho nas memórias e histórias do povo surdo abre espaço para que suas experiências sejam compreendidas e compartilhadas. Embora o estudo do passado não nos dê uma visão total dos fatos, ainda assim, nos possibilita no tempo presente a uma visão mais próxima das histórias e memórias vivenciadas pelos Surdos; uma vez que a memória é um mecanismo de constante (re) organização do passado.

Para fins de esclarecimento, entende-se por "povo surdo" um grupo de indivíduos que compartilham a mesma língua, possuem costumes, histórias, tradições comuns e interesses similares (Strobel, 2009, p. 32). É importante considerar que o termo "Surdo" não se refere a uma deficiência, mas à experiência visual que dá origem a uma cultura surda, materializada através da língua de sinais, em outras palavras, é uma maneira distinta de ser, de se expressar, de compreender, de se envolver nas artes e no conhecimento científico e acadêmico (Perlin e Miranda, 2003).

Ao selecionar acontecimentos do passado, captura-se momentos significativos para a construção de narrativas sólidas, essenciais para a preservação cultural e compreensão mais ampla da condição humana e da visão do Surdo enquanto sujeito ativo numa sociedade atual. Mas como afirma Strobel (2009) para que as narrativas das histórias e memórias do povo surdo assumam um sentido científico, é importante que os fatos selecionados sejam organizados cronologicamente e dialetizados de forma crítica.

Assim, a partir do que foi elencando, é importante para a compreensão dos processos em torno do tema supracitado, direcionar a atenção devida a esse movimento de reconhecimento do Surdo enquanto sujeito ativo, “capaz de fala” e que para tanto, precisou rever o próprio sentido sobre “ser surdo”, para assumir o seu lugar no tecido social e espaços educacionais. Tal como uma afronta à repetição de comportamentos sociais acrílicos, herdados do pensamento positivista persistente e bastante difundido durante o século XX.

As narrativas das experiências de vida dos Surdos mostram que “não existem só as versões de professores, ouvintes, abades, médicos, políticos e outros (Strobel, 2009). Mas é apresentado pela autora o surgimento de “novas fontes”. E quem são? Na condução desses processos, os próprios Surdos, que por longos anos tiveram suas “vozes” silenciadas, assumem esse lugar de fala.

Embora tais percepções pareçam ser de fácil compreensão, não foi assim ao longo da história. Por esse motivo, toma-se por empréstimo a deixa Le Goff (1990, p. 22) quando explana que “embora a história queira ser objetiva, não pode sê-lo, [...] embora queira tomar as coisas mais contemporâneas, ao mesmo tempo tem que reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica”.

Para Halbwachs (2006) a consciência humana não se constrói de forma isolada ou solitária, mas é fortemente influenciada e moldada pelas interações sociais e memórias compartilhadas. Nesse sentido, pode-se entender que ao se compartilhar memórias, as pessoas criam laços, constroem visões de mundo e sobre si mesmas, fortalecem identidades coletivas, e contribuem para construção histórica e cultural de uma sociedade ou grupo social.

Essas construções representativas das vivências podem ser consideradas memórias, ou seja, partes primordiais da vida humana ou institucional, as quais devem ser preservadas e partilhadas, pois só dessa maneira “a consciência jamais está encerrada em si mesma, não é vazia e nem solitária” (Halbwachs, 2006, p. 13).

Candau (2016) ressalta a importância da preservação da memória e de seu compartilhamento. Para ele, perder a memória é perder a própria identidade, uma vez que a memória é, acima de tudo, uma construção continuamente atualizada do passado e seu compartilhamento contribui para a construção de um sentido coletivo e ainda para a preservação da identidade de um grupo ou

comunidade. Nessa linha de pensamento é possível identificar na fala do autor, um movimento que liga uma prática interpretativa individual a uma práxis social e qual pode ser trabalhada numa perspectiva social coletiva.

Martins (2017) afirma que no campo das Ciências Sociais, da Filosofia e da Psicologia, a memória foi por muito tempo tratada a partir de uma perspectiva individual. Mas foi Halbwachs (2006), quem a apresentou a memória sob uma perspectiva coletiva, de forma a ser investigada sob duas facetas: a memória interna ou pessoal e a memória externa ou histórica, mantendo forte relação entre as duas. Porém, no que tange às suas origens, “enquanto a primeira parte das experiências vividas dos indivíduos, a segunda parte do compartilhamento que estes indivíduos realizam dentro do tecido social” (Martins, 2017, p. 24). Mas no que tange as suas importâncias, ambas as memórias se equivalem.

Rueda et al. (2011) afirmam que com o desenvolvimento da sociedade, na segunda metade do século XX, foi possível reconhecer a importância da memória num sentido social, ao observar a preocupação com a sua preservação. Mas a partir da década de 1980, no Brasil, a memória social dá lugar para a memória institucional e passa a ser tratada de forma mais acentuada em Centros de Memória, nos órgãos públicos, em algumas instituições privadas e com maior prevalência em instituições acadêmicas.

Para os autores, no entrelace entre a memória institucional e a pertencente a cada indivíduo que a nutre, há uma instituição que forja o sujeito para uma vida em sociedade, e apresenta elementos necessários para sua formação, e esta, por sua vez, também sofre transformações decorrentes a este entrelace. Então, com as contínuas mudanças estruturais, dinâmicas de funcionamento, vão surgindo espaços para discussões sobre como fazer a preservação dessas memórias - que embora pertencentes a um coletivo, são antes de tudo, pertencentes a um indivíduo.

A preservação da memória social é o tema em destaque na passagem do século XX para o século XXI. Ao longo do século XX e, principalmente, após a segunda guerra mundial, a preocupação com a criação de registros de memória, quer fossem na literatura, nos monumentos ou nas comemorações, levou a sociedade a produzir um campo de discussão sobre o perigo de esquecer fatos históricos marcantes (Dobedei, 2008, p. 1).

Rueda *et al.* (2011) afirmam que a memória, que antes era depositada em galpões ou locais de difícil acesso, inacessível ao público interno e externo a partir dessas reflexões, passa a ser preservada de maneira a não perder sua identidade, a exemplo disso, os trabalhos acadêmicos, documentos e outros, apresentando um reflexo dos processos vivenciados nas instituições de maneira mais transparente, deixando mais evidentes erros e acertos.

Nora (1993), por sua vez, diz que o dever de memoriar faz de cada um, historiador de si mesmo e que não só os profissionais do círculo dos historiadores podem contar sobre os fatos históricos, mas todos aqueles pertencentes a um processo histórico, intelectuais ou não, sábios ou não, grandes grupos ou minorias. E como a autora mesmo diz “a sociedade já desperta do seu sono etnológico pela violação colonial”, é a descolonização no interior de cada indivíduo abrindo caminho para democratização do seu lugar de fala. Nesse sentido, a passos lentos, o Surdo passa a ocupar o seu lugar nas narrativas de sua própria história e, instituições como os Institutos Federais empenham-se em ocupar-se na preservação dessas memórias.

Halbwachs (2006) contribui para tal compreensão, ao apresentar a ideia que “o depoimento de uma testemunha” por exemplo, sobre um fato, só faz sentido em relação ao grupo do qual este faz parte, porque o evento real vivido é compartilhado com outros indivíduos, ou seja, traz referências pertencentes ao grupo e ao indivíduo. O autor não anula a existência da memória individual, mas traz um destaque ao fato desta relacionar-se com outras memórias em diferentes contextos em uma simultaneidade ou contingências que as aproximam.

Assim, é possível perceber que cada indivíduo é atravessado pelas redes de solidariedade múltiplas que o cerca, fazendo emergir uma consciência social que lhe proporciona sentido de identidade, mesmo sem que este se dê consciência disso. A exemplo disso, Candau (2016) afirma que se andamos de bicicleta sem cair ou saudamos uma pessoa que encontramos na rua, fazemos porque adotamos uma gestualidade incorporada, sem nos darmos conta sobre isso, mas tal coisa acontece em detrimento ao que o autor nomeou de *proto-memória* (ou primeira memória).

Este termo refere-se à “memória social incorporada e que pode ser confundida com o habitus que foi apresentado por Bourdieu” (Candau, 2016, p.

303). Para ele, o habitus como experiência incorporada é uma presença do passado - ou no passado - e não a memória do passado e a proto-memória, de fato, “é uma memória imperceptível”, que ocorre sem tomada de consciência, tal como se expressa, nos gestos, nas práticas e na linguagem, cujo exercício é realizado quase automaticamente, sem um julgamento prévio sem tomada de consciência” (Candau, 2016, p. 23).

É graças à proto-memória que um sujeito incorpora em si, no seu próprio jeito de ser e de ver o mundo, os traços pertencentes a um modo de vida coletivo. E aonde quero chegar? Que as ideias estruturadas no subconsciente de cada Surdo sobre sua identidade, individual e coletiva, quanto sujeitos incapazes de autonomia, melindrados de ocuparem seus lugares nos espaços sociais, educacionais e seio familiar, foram fortemente reforçadas por estruturas coletivas que lhes apontavam distorcidamente quem eram e o que mereciam.

Dessa maneira, podemos concluir que a memória social resulta das experiências vivenciadas pelo indivíduo em todos os espaços da sociedade e pela ação das organizações em geral. Ou seja, é possível entender que ao mesmo tempo que a memória modela um indivíduo ou uma sociedade, é também por estes modelada. Tal visão resume perfeitamente “a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” (Candau, 2016, p. 16).

Eis a importância de pesquisar a história dos Surdos e as memórias relacionadas a um contexto local, seus registros fazem parte da preservação da identidade coletiva (no campo social ou institucional) e são necessárias para a compreensão do Surdo enquanto ser que está em constante transformação. É preciso pensar sobre o que se entende ou como se entende a identidade da pessoa surda, para que seja possível traçar políticas públicas educacionais adequadas.

3.2 O SURDO: DA INVISIBILIDADE À AFIRMAÇÃO DO SER

Investigar aspectos intrínsecos à pessoa surda, faz parte da preocupação de vários teóricos nos dias atuais e encontrar materiais que abordam sobre o universo dos surdos (identidade, cultura, história, políticas de educação e outros)

já não é tão difícil como em décadas passadas. Porém, mesmo com os estudos crescentes, é possível ainda encontrar pessoas que desconheçam sobre a surdez e sobre os processos históricos vivenciado pelos Surdos.

Sobre isso, Sacks (2010) afirma “[...] somos ignorantes no que diz respeito à surdez, especialmente no ponto de vista antropológico [...]”. Tal afirmação se justifica no sentido que, apesar de não ser tão difícil encontrar pesquisas que abordam sobre o universo dos Surdos: identidade, cultura, história, políticas de educação e outros, algumas pessoas não sabem que os conceitos “surdez” e “Surdo” podem ser compreendidos e explicados para além da visão clínica, e que para tanto, existe uma construção sócio-histórica e cultural em torno do conceito.

O termo Surdo “[...] é tão abrangente que nos impede de levar em conta somente os graus de surdez imensamente variados; graus que têm uma importância qualitativa e mesmo existencial” (Sacks, 2010, p. 12). Para o autor, o entendimento sobre a conceituação deve partir da visão de que cada pessoa Surda é um “ser cultural”, embora tal clareza de entendimento seja algo bem recente. Nos dias mais atuais o conceito de “ser surdo” afirma o Surdo, da mesma forma que o conceito “ser preto”, ou “ser indígena” definem essa ou aquela identidade. Logo, “dentro das posições culturais, a palavra ser surdo assume uma política para a identidade e diferença e a alteridade” (Perlin, 2003, p. 18).

No plano pessoal é comum que pessoas com surdez leve, moderada ou acentuada, referirem-se a si mesmas como tendo uma deficiência auditiva (DA) e não como “ser surdo”. Já as que têm surdez severa, profunda ou anacusia são consideradas surdas. Tal entendimento acontece porque a visão que foi disseminada a longo dos anos se deu através de uma perspectiva clínica ou orgânico-biológica, ou seja, quando “a surdez é vista como uma inabilidade do indivíduo diante de estímulos sonoros, uma privação sensorial causada por diferentes fatores, em qualquer fase do processo do desenvolvimento humano” (Soleman e Bousquat, 2021, p. 3).

Nesse sentido, o reconhecimento do Surdo, não só como tema de pesquisa, mas como alguém que demanda formulação de políticas públicas, exige a priori, que se tenha clareza que se trata de um significativo contingente

populacional, bem como de uma variação sobre o sentido de identidade. Para quem atua na área do ensino da Libras ou transita na comunidade surda, é natural o uso da terminologia “Surdo” ao referir-se ao Surdo usuário da Libras. O termo parece para alguns, pejorativo, mas para os aqueles que utilizam a Libras como meio principal de comunicação, a palavra carrega um sentido de identidade linguística, cultura e política.

O Art. 2º do Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, por exemplo, estabelece que “[...] pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Tal visão, foi um ganho para Surdo, principalmente por ampliar o entendimento sobre suas necessidades linguísticas e de aprendizados.

A partir da década de 1960, por meio dos chamados estudos culturais, a cultura e a linguagem, ou as formações discursivas presentes na sociedade, passaram a ter papel de destaque na teoria do processo de construção cultural das identidades (Soleman e Bousquat, 2021, p. 2). Nota-se que tal clareza de entendimento sobre a influência da cultura para a conceituação do “ser surdo” é algo bem recente na história, assim como os estudos sobre a importância das línguas de sinais para pessoas surdas. Os autores afirmam que para o entendimento da concepção socioantropológica sobre surdez, é importante lembrar que esta concepção está ancorada no referencial da cultura surda e, ainda, para sentido de completude, no reconhecimento do status linguísticos das Línguas de Sinais (SL).

Isso nos mostra que reconhecer a Língua de um povo, é reconhecer uma cultura, uma identidade e considerar as diferentes formas de apreensão das informações e experimentação do mundo. Tal assunto é complexo e para Perlin e Miranda (2003) o conceito se esgota dentro da própria comunidade surda:

“[...] não mais o conceito de deficiência, da medicalização, da cura, da incapacidade... não mais o conceito de ser surdo falante ou não falante, mas exclusivamente que pode utilizar-se da fala ou da língua portuguesa para intermediar o intercâmbio cultural” (Perlin e Miranda, 2003, p. 2).

Pode-se perceber ainda que “o termo “ser surdo”, concorre não somente para mover-se e ligar-se à comunidade surda, mas também para a continuidade

da exploração de novos níveis de significado” (Perlin e Miranda, 2003, p. 2). Strobel (2009), em seu livro *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda*, afirma que essa mudança de visão é um processo permanente de respeito ao “ser surdo” que ao longo vai mudando a visão da história sobre quem é o Surdo, agregando valor de direitos culturais ao povo surdo, transformando as relações de poder, desde a vida cotidiana até os espaços mais públicos.

Strobel (2009), salienta que por longo período da história os Surdos eram considerados deficientes, incapazes de aprender, desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas, não podiam casar, receber herança, frequentar espaços educacionais comuns aos ouvintes e outros. Isso porque a visão que se tinha sobre eles, era claramente limitada e restrita, interferindo negativamente sobre suas necessidades básicas, principalmente as educativas, ocasionando um prejuízo de anos. O quadro 1 nos apresenta diferentes visões teóricas sobre as representações dos Surdos.

Quadro 1: Resumo das visões teóricas sobre as representações dos Surdo

Historicismo	História Crítica	História Cultural
Os surdos narrados como deficientes patológicos.	Os surdos narrados como coitadinhos que precisam de ajuda para se promoverem, se integrar.	Os surdos narrados como sujeitos com experiências visuais.
Os surdos são categorizados a partir de graus de surdez.	Os surdos têm capacidade, mas são dependentes.	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
Educação com caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.	A educação como caridade, demandando ajuda ou apoio escolar para acompanhamento de atividades.	A educação como direito e respeitando a diferença cultural.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos.	A língua de sinais é usada como apoio ou recursos (aos surdos).	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística-cultural relativa aos surdos.

Fonte: Extraído e adaptado de Strobel (2009, p. 32).

Logo, é possível perceber que para desmistificar tantas impressões errôneas sobre os Surdos, fez-se necessário rever o próprio conceito de “ser

surdo”, que em tempos mais contemporâneos, segundo Felipe e Monteiro (2006) é percebido como um traço de identidade. Para elas, [os Surdos](#), são os que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e lingüísticos respeitados e fazem uma distinção entre "ser Surdo" e “ser deficiente auditivo” (Felipe e Monteiro, 2006, p. 109).

Assim, percebe-se que “tal distinção está no modo de apreender o mundo, que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sociointerativas, e este *modus vivendi* está sendo denominado de Cultura Surda” (Felipe e Monteiro, 2006, p. 109). Então, se tivéssemos que resumir em um parágrafo o que é “ser surdo”, na visão de Perlin e Miranda (2003) a resposta seria: ser surdo é uma questão de vida. Ser surdo não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (Perlin e Miranda, 2003, p. 2).

Nesse sentido, vale mergulharmos nos aportes da pesquisa para entendimento sobre o sentido de ser surdo no Brasil e no Acre e, ainda, sobre como se deu o processo educacional que permitiu aos Surdos assumirem os lugares que lhes pertencem na sociedade e nos espaços educacionais. A saber, que estes espaços educacionais estejam vinculados “a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação, a educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada, [...] que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social” (Pacheco, 2011, p. 10).

3.3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO DAS PERCEPÇÕES E CONQUISTAS NO ACRE

Para entender a educação de Surdos no Acre, é preciso levar em consideração toda a trajetória do povo surdo e como esta, por sua vez, por muitos anos foi contada pelos ouvintes: origem, caminhos, atualidades e a inclusão deles nos espaços educacionais. Nesse sentido como foi apresentada anteriormente a importância da história e da memória para compreensão dos processos vividos pelos Surdos e, ainda, a concepção do sentido de “ser Surdo”,

na sessão presente, abordaremos sobre o processo histórico da educação de Surdos no Brasil e no Acre e como este se entrelaça à Educação Especial.

Pelas características de nossa educação, segundo Kassar (2011), a atenção direcionada para pessoas com deficiência numa perspectiva de Educação Especial, deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira. A autora afirma ainda que, “no início da República, os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiências no Brasil apareceram sob impacto de ideias já difundidas na Europa comungadas por estudiosos daqui” (Kassar, 2011, p. 42).

A exemplo disso, a visão que se tinha sobre os Surdos foi fortemente marcada por muitos estereótipos, quer por imposição das culturas ouvintistas/europeias dominantes, quer pelas representações sociais locais que os enxergavam de forma errônea. Mori e Sander (2015), afirmam que por meados do século XVI, as pessoas surdas eram tratadas como seres inferiores, loucas, discriminadas e segregadas sob todas as formas sórdidas.

O tratamento oferecido aos Surdos se desenvolveu em função da concepção do homem sobre quem os Surdos eram e tal pensamento foi difundido nos diferentes períodos do percurso da humanidade Meserlian e Vitaliano (2009, p. 3). Perin e Strobel afirmam ainda:

Antes de surgirem estas discussões sobre a educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua ‘anormalidade’, ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como ‘anormais’ ou ‘doentes’ (Perlin e Strobel, 2006, p. 6).

Segundo Campello (2008), foi no século XVI que começaram os primeiros relatos de educação para Surdos. Meserlian e Vitaliano (2009), escreveram que havia um monge beneditino, chamado Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que atuava no mosteiro beneditino de São Salvador, e o qual ficou conhecido como o primeiro professor de surdo por ter conseguido ensinar a linguagem articulada a alguns surdos. Mas tal educação era dirigida apenas aos Surdos, filhos de ricos e nobres “os quais teriam que ter, em alguns casos, conhecimentos para administrarem os bens da família, garantindo a continuidade de seus bens” (Meserlian e Vitaliano, 2009, p. 3, 4).

Por volta do século XVIII, surgem pela Europa, alguns educadores que, segundo Meserlian e Vitaliano (2009), pensando nas necessidades de aprendizagem dos Surdos, desenvolveram várias metodologias educativas, dentre eles, o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789) que destacou por seus feitos. Lacerda (1998), afirma que entre as propostas para o aprendizado de pessoas surdas, previa-se que os educadores tivessem que aprender os sinais com os Surdos, para que posteriormente pudessem lhes ensinar a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes.

A primeira escola pública para o ensino de Surdos, foi fundada em 1775, por L'Epée, em Paris. Lá professores e alunos utilizavam-se dos sinais metódicos e seus trabalhos eram divulgados em reuniões periódicas com objetivo de discutir os resultados obtidos. E em 1791, essa escola tornou-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, que de acordo com informações coletadas no site oficial do Ministério da Educação- MEC, passaria a ser, referência para o processo educacional dos Surdos de outros países. Ainda ao que se sabe, era comum que os Surdos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados para ajudar a fundar estabelecimentos para educação de seus semelhantes (Meserlian e Vitaliano, 2009; MEC, 2022).

No Brasil, em junho de 1855, o francês Ernet Huet (1822-1882) apresentou ao imperador D. Pedro II, um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para Surdos em território brasileiro [...] e sua experiência como diretor de uma instituição para surdos na França (MEC, 2022). Assim, como descrito por Pagnez e Sofiato (2014), em 1857, foi dado início a educação de Surdos no Brasil com a fundação oficial do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que, em virtude de ter sido a primeira instituição para o ensino de Surdos no Brasil, serviu como modelo para a educação desses alunos, tornando-se uma referência.

Lacerda (1998), nos conta que anos após a fundação do INES, mais precisamente em 1880, aconteceu na Itália, o Congresso de Milão, evento que marcaria a educação de Surdos no mundo inteiro, especialmente porque neste congresso, foi declarado que o método para o ensino de Surdos, seria o método

oral, pois acreditava-se que as palavras eram superiores aos gestos. O autor nos esclarece que durante o evento foram apresentados vários Surdos que falavam bem, com o intuito de mostrar a eficiência do método e sua importância para a vida social dos Surdos e que o uso de gestos e sinais os desviavam desse caminho.

O Congresso de Milão foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes, todos defensores do oralismo puro, “[...] os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã-Bretanha, havia professores surdos também, mas as suas “vozes” não foram ouvidas e excluídas de seus direitos de votarem” (Strobel, 2009, p. 33). O oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido, “[...] os alunos Surdos foram proibidos de usar sua língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, (para eles), a “artificial” língua falada” (Sacks, 2010, p. 26, 27).

Mori e Sander (2015) afirmam que a partir do Congresso de Milão, os cem anos de domínio do oralismo na educação de surdos no mundo, foram vistos como anos de fracasso por muitos especialistas. A partir daí, a língua oral se tornou símbolo de repressão física e psicológica e mesmo que as línguas de sinais ajudassem os Surdos a alcançarem um melhor aprendizado ou integração no mercado do trabalho, sua prática era proibida.

Tais mudanças acarretaram, segundo Sacks (2010), uma deterioração marcante no aproveitamento educacional e na instrução para assuntos diversos, uma vez que os Surdos congênitos, sofrem de “privação de informações” em detrimento ao uso da língua majoritária ser a falada. Ou seja, “[...] eles são menos expostos ao aprendizado “incidental” que se dá fora da escola — por exemplo, àquele burburinho de conversas que constitui o pano de fundo da vida cotidiana, a televisão quando não legendada, etc” (SACKS, 2010, p. 27).

Só partir do ano de 1929, com o surgimento de várias instituições destinadas à educação de Surdos no Brasil, foi possível consolidar a produção de conhecimento em torno da educação de Surdos, contribuindo para que questões relacionadas à surdez fossem também objeto de pesquisa na área da saúde. Pagnez e Sofiato (2014) falam ainda que nesta época, houve a necessidade de elaborar materiais didático-pedagógico para as aulas e

metodologias específicas para o ensino da fala, da linguagem e de disciplinas que compunham o currículo, traduzidos do francês para o português.

Meserlian e Vitaliano (2009), apresentam informações que por volta da década de 1960, foi percebido que a filosofia oralista não estava mais garantido qualidade ao ensino, impulsionando várias pesquisas que indicavam, principalmente que, o aprendizado da língua de sinais ajudava no desenvolvimento escolar das crianças surdas e por esse motivo, reconhecia-se como uma língua completa, que não prejudica nas habilidades orais. Lacerda (1998, p. 35) corrobora ao afirmar que foi nessa época que a fonoaudiologia, acompanhando as tendências educacionais e, dados a vários insucessos gerados pelo oralismo, para alguns casos, assumiu-se um fazer terapêutico que contemplava o uso de sinais, tanto no contexto pedagógico como nos espaços terapêuticos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases na década de 1960, o enfraquecimento do método oralista e outros avanços importantes foram acontecendo. De acordo com Kassar (2011) a Lei possibilitou o reconhecimento da educação das pessoas com deficiência ao indicar sua matrícula “dentro do possível” na rede regular de ensino e assegurou apoio financeiro às instituições especializadas. A lei chama a atenção para a proposição da matrícula na rede regular para alunos que, cerca de trinta anos antes, segundo a autora, eram dispensados da escola e “os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais” (Kassar, 2011, p. 46).

Paralelo aos avanços na Educação Especial, a partir da segunda metade da década de 1980, “surgem de forma mais incisiva o interesse acadêmico por questões referentes à educação de Surdos e seu desenvolvimento linguístico” (Pagnez e Sofiato, 2014, p. 230). Logo, todos os avanços na área da pesquisa sobre as experiências com as línguas de sinais, fizeram surgir uma perspectiva de trabalho que contempla uma língua/linguagem para os Surdos, “uma língua estruturada, natural, que pode levá-lo a um desenvolvimento pleno a sua constituição enquanto sujeito, acenando com uma saída justa e honesta (Lacerda, 1993, p. 38).

Em 1986, a Língua de Sinais Brasileira começou a ser defendida pela comunidade Surda em conjunto com os representantes das

Revista Conexão na Amazônia v. 4, n. 2, Ano, 2023

associações e federações de Surdos. Com os avanços da pesquisa e dos movimentos de Surdos, cresceu a conscientização e a valorização da língua de sinais brasileira nos currículos de ensino fundamental e superior (Campelo, 2008, p. 70).

Campelo (2008), escreve que em 1993, pelo ato ministerial, o INES passou a ser um centro nacional de referência na área da educação de surdos. Tais processos educacionais se espalharam pelo Brasil e, em Rio Branco, capital do Acre, no início da década de 1980, a Educação de Surdos acontecia da seguinte forma, havia uma instituição escolar denominada Dom Bosco “que contava com um espaço físico de duas salas de aula para o atendimento de alunos surdos com orientação metodológica de ensino na perspectiva clínica de reabilitação da fala, Método Oralista” (Araújo, *et al.* 2020, p. 374). Os autores relatam ainda que em 1984, na Escola Serafim da Silva Salgado, foi criado, como anexo, um espaço para o atendimento específico de alunos surdos, chamado de Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo – CEADA, que posteriormente ampliando as suas dependências físicas, passou a se chamar Centro Estadual de Educação de Surdos Hermínia Moreira Maia – CEES.

No final da década de 1990, o método de ensino adotado nos espaços educacionais acreanos direcionado para alunos surdos, ainda fazia referência à comunicação total. Foi só no início de 2000 que as discussões sobre a importância da Língua de Sinais para os Surdos ganharam força no Acre, não como discussões capitaneadas pelo Estado, mas por instituições da sociedade civil, especificamente, por uma instituição religiosa, como expresso a seguir:

De acordo com os relatos de ex-professores da escola especial de surdos de Rio Branco (CEES), a Igreja Batista do Bosque - IBB foi a responsável inicialmente por disseminar a Libras em Rio Branco para os profissionais da área da educação. Assim, alguns professores do CEES participaram do primeiro curso de Libras, estabelecendo uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a IBB com a realização de cursos na área da Libras, sistematizando os cursos de Libras, com certificações institucionalizadas pela SEE/AC, [...] A parceria de formação continuada para os professores do CEES com a IBB deu tão certo que a instituição religiosa passou a intermediar a vinda de profissionais gabaritados da época de nível nacional para Rio Branco, com o objetivo de qualificar o aprendizado da Libras para professores ouvintes e instrutores profissionais surdos que compunham o quadro de profissionais da área de educação em Rio Branco (Araújo, *et al.*, 2020, p. 373).

Araújo *et al.* (2020) apontam que as parcerias entre a IBB e a SEE para formação continuada para os professores do CEES deu tão certo que a instituição religiosa passou a intermediar a vinda de profissionais com fluência

na Libras, vindo de outros Estados brasileiros para Rio Branco. O objetivo das formações era de qualificar o aprendizado da Libras para professores ouvintes e instrutores profissionais surdos que compunham o quadro de profissionais da área de educação em Rio Branco (Araújo, *et al*, 2020, p. 373, 374), assim, trazendo possibilidade de avanço, de conquistas e melhorias das necessidades para educação no Acre.

É possível perceber através dos achados históricos várias mudanças ocorridas ao longo dos anos no Brasil e especialmente no Acre. Campelo (2008) afirma que todos os acontecimentos que provocaram sucesso e fracasso na área educacional, a língua de sinais continuou se expandido. A partir daí aconteceu o que muitos esperavam, a regulamentação da Lei 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas (Brasil, 2002).

Tais avanços foram se expandindo e alcançando a camada populacional em geral, principalmente, no que se refere à escolarização dos Surdos. Dessa maneira, Rio Branco, também vivenciou todos os processos que ocorreram em outras regiões do Brasil, até posteriormente abrir caminhos para um novo método: o bilinguismo.

Mesmo sem efetivar a implantação de um ensino que comporte a abordagem metodológica bilíngue para o aluno surdo, o Acre acompanha as reflexões sobre as abordagens de ensino voltadas para a educação das pessoas surdas, buscando delinear as políticas e diretrizes nacionais que historicamente foram sustentadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, que sempre foi considerado um modelo institucional de ensino para a área, além de fomentar a formação continuada de professores de pessoas surdas (Araújo, *et al*, 2020, p. 374).

Nos anos que se sucederam, com o fim das “escolas especiais” e “classes especiais”, reconhecidas como pertencentes a um sistema segregador, Ugalde (2018), aponta que foi possível perceber um crescente acesso de pessoas com deficiência à rede regular de ensino, gerando a necessidade de adaptação em todo espaço escolar para assim, proporcionar melhores condições de acesso, permanência e êxito desses alunos. Vale ressaltar, de acordo com Tavares (2018), que as principais ações sobre Educação Especial no estado do Acre, até o ano de 2008, estavam sob a gerência da Secretaria de Educação, Cultura e

Esportes do Estado do Acre- SEE, e coordenadas pela Gerência do Ensino Especial desta secretaria.

Desse modo, hoje, no Brasil, não se fala mais em filosofia educacional oralista para a educação de Surdos. Entretanto, se discute e se pesquisa muito a respeito do bilinguismo. Perlin e Strobel (2006, p. 24), afirmam que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, por considerar a língua de sinais sua língua primeira e só a partir dela é possível passar para o ensino da segunda língua, que aqui no contexto refere-se ao português, tanto na modalidade escrita ou oral. Mas no que tange a aplicação da educação bilingue, nota-se que a Língua Brasileira de Sinais - Libras, com todo o seu direito, status e reconhecimento de lutas, vem caminhando a passos lentos para alcançar o lugar esperado no meio educacional.

Para que o direito à educação de qualidade fosse garantido no Acre, Tavares (2018) afirma que foi imperativo que as escolas locais, se adequassem e oferecessem condições compatíveis às especificidades das pessoas com deficiências. Araújo *et al* (2020) apresenta que a Educação Especial vem se mostrando como uma política norteadora das ações em prol dos alunos com deficiência, e cuja as bases legais podem ser encontradas, principalmente, na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996).

Tais informações são importantes para que se perceba o quanto é importante traçar metas e políticas públicas em prol desse contingente populacional. Logo, para isso, faz-se necessário entender que presenciamos um momento histórico que não é mais o ouvinte que regula o Surdo, não é mais essa relação estranha que prevalece, não é mais o Surdo excluído na sua inferioridade, “[...] é a cultura surda que regula o Surdo em direção a seu ser diferente e, a sua defesa diante daquilo que as autoras chamam de práticas discriminatórias que mapeiam populações sobre marcas visíveis e transparentes de poder que as mantém na subalternidade” (Perlin e Strobel, 2006, p. 30).

4 CONCLUSÕES

A pesquisa possibilitou visão e análise crítica dos processos relacionados a educação de Surdos, sob diferentes tempos e espaços sociais, e ainda

compreensão de como as histórias e memórias se organizam e se entrelaçam, hora para gerar os movimentos, interesses e necessidades sociais de uma época, hora como frutos gerados desses movimentos. Tal entendimento é importante ao passo que sólidas narrativas fundamentam a preservação cultural e a constituição da identidade Surda como um fenômeno social e subjetivo.

No Brasil, o reconhecimento do Surdo, não só como tema de pesquisa, mas como alguém que demanda formulação de políticas públicas, ficou mais evidente com os movimentos impulsionados a partir da década de 1980, visando uma educação bilíngue e projetando mudanças consideráveis não apenas nas práticas educativas mas, nas condutas e estruturas de todo o tecido social, incluindo a concepção sobre o sentido de “ser Surdo” e suas necessidades.

Os Surdos estiveram, por longos anos envoltos em perspectivas que variam desde a completa exclusão social até tentativas de assimilação pela comunidade ouvinte; somente mais tarde com formulação de políticas públicas mais adequadas, suas necessidades passaram a ser reconhecidas e interpretadas, como por exemplo, a importância da língua de sinais como meio fundamental para um pleno desenvolvimento linguístico e identitário, e isso está assegurado pela Lei 10.436 de 2002, pelo decreto 5.626 de 2005 e outras.

No Acre, foi a necessidade de cumprir as legislações nacionais que motivaram o conjunto de mudanças nos espaços educativos, uma vez que as discussões sobre bilinguismo e outras demandas dos surdos não eram realizadas, a princípio, pelos próprios surdos, mas por profissionais e ou instituições que atuavam na área da educação especial, familiares e militantes da causa. Dessa feita, é possível afirmar que a legislação trouxe aos Surdos do Acre a visibilidade sobre a cultura surda; tornou necessário o acesso, permanência e êxito nos espaços educativos regulares; mobilizou adequações em infraestrutura e formação de professores e, por conseguinte, permitiu que se começasse a falar de inclusão e não mais de segregação, tal como se propunham as escolas ditas especiais.

A importância da afirmação das Leis para mobilizar mudanças e a não participação ampla dos surdos nas discussões políticas da época demonstra a subserviência das referidas escolas à lógica da segregação e exclusão, uma vez que não formavam cidadãos críticos e instrumentalizados para questionar ou

romper as estruturas vigentes, mas cidadão dóceis e que bem se adaptassem ao meio, por vezes tão bem que parecessem invisíveis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. R. S. de; SOUSA, A. M. de; BEZZONI, A. C. Educação de Surdos no município de Rio Branco. **Revista Porto das Letras**, v. 6, n. 6, p. 369-389, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 abril de 2002**. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e sobre o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23/12/2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 245. 2008.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 3º Ed.-reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

DOBEDEL, Â. **A preservação da memória social**. Rio de Janeiro: Editora X, 2008.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez editora, 2018.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor. 6.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 448p.: il.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 1877-1945. Tradução de Beatriz Sidou. 2º ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, p. 41-58, 2011.
- LACERDA, C. B. F de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, São Paulo, v.10, p. 30-40, 1998.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- MARTINS, E. E. **Práticas de preservação da memória social nas instituições-memória da cidade de Belém (Pará)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. 101 f.
- MEC - Ministério da Educação. **O Instituto Nacional de Surdos comemora 165 anos: o Ines é vinculado ao ministério da educação e reconhecido como centro de referência nacional na área da surdez**. 2022. Acessado em: 07 nov. 2022.
- MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos**. IX Congresso Nacional de Educação-Educere. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR. 2009.
- MORI, N. N. R; SANDER, R. E. **História da educação dos surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá, v. 2, 2015.
- NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. São Paulo, v. 10, p. de 7-28, dez. de 1993.
- PACHECO, E. M. **Institutos federais: uma revolução na educação tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.
- PAGNEZ, K. S.; SOFIATO, C. G. **O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014.
- PERINNI, S. T. A Educação Profissional e Tecnológica e o Processo de Inclusão Escolar: aspectos históricos e legais. **Revista Científica Intelletto**, [S. l.], v. 4, n. ESPECIAL, 2022.
- PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 217-226, 2003. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.
- PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre. 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, R. M de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RUEDA, V. M. S.; FREITAS, A. de; VALLS, V. M. **Memória Institucional: uma revisão de literatura**. CRB-8 Digital, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-89, abr. 2011 | <<http://revista.crb8.org.br>>.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOLEMAN, C; BOUSQUAT. **Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo?** Cad. Saúde Pública 2021; 37(8):e00206620. doi: 10.1590/0102-311X00206620.

STROBEL, K. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 2º edição revista. Editora da UFSC. Florianópolis. 2009.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

TAVARES, E. B. **Citologia para estudantes surdos: uma unidade de ensino potencialmente significativa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.

UGALDE, L., da C. **Desenvolvimento Profissional de Coordenadores do Napne do Instituto Federal do Acre**. Manaus-AM 2018, 177 f: il, Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Conferência Geral da UNESCO. 11ª sessão. Paris. Dezembro de 1960. Unesco - 2023. Disponível em:<<https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2022.