

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA LÓGICA DA ECONOMIA MERCANTIL PRIVATISTA

Education of deaf persons in Brazil: public political practices for education following the logic of mercantile private economy

Adriano Carmelo Vitorino Zão

Marco Marques Pestana

Adriano Carmelo Vitorino Zão é professor de História do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos e da rede pública do município do Rio de Janeiro. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PPGH-UFF).

Endereço Eletrônico: adriano Carmelo@yahoo.com.br

Marco Marques Pestana é professor de História do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Cursa o mestrado em História no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PPGHU-FF), com bolsa do CNPq.

Endereço Eletrônico: marcompag@hotmail.com

Material recebido em 25 de outubro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

O presente artigo busca discutir as políticas educacionais levadas a cabo pelos governos federais comandados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Essas políticas se iniciaram com o presidente Lula (2003-2010) e atualmente têm continuidade sob a gestão da presidente Dilma Rousseff (iniciada em 2011). Contrapondo-se a uma posição predominante nos estudos sobre a educação de surdos – tendente ao apartamento daquela em relação à totalidade da educação pública brasileira –, busca-se demonstrar de que forma essas po-

líticas petistas, que reforçam uma tendência de desigualdade social longamente expressa na história brasileira, têm se manifestado no que se refere à chamada educação especial, com destaque para a educação de surdos.

Palavras-chave: Políticas públicas – Educação de Surdos – Desigualdade social

ABSTRACT

This article aims to discuss educational policies brought about by Brazilian federal administrations led by the Partido dos Trabalhadores

(PT), which began with Lula da Silva (2003-2010) and nowadays are continued by Dilma Rousseff's government (started in 2011). In order to oppose the mainstream of the studies on deaf people education – which tends to separate it from the whole frame of Brazilian public education –, it is intended to elucidate how these policies conducted by PT, which act to reinforce a secular tendency of social inequality in Brazil's history, have been manifesting themselves when it comes to the so called special education, highlighting deaf people education.

Keywords: Public Policies – Deaf people education – Social inequality

INTRODUÇÃO

A história dos surdos tem sido marcada pelo signo da diferença. Na maior parte dessa história, a construção da diferença resultou de elaborações externas aos sujeitos surdos, sendo muitas vezes utilizada como pretexto para formas bastante extremadas de subjugação.¹ Nas últimas décadas, no entanto, diversos intelectuais (Skliar, 1998) e o próprio movimento surdo organizado têm se esforçado para produzir uma concepção própria da diferença, que produza resultados efetivos no sentido de uma socialização mais democrática. No Brasil, esse processo resultou, por exemplo, na aprovação da Lei de LIBRAS (Lei 10.436/2002), que reconhece formalmente os surdos como minoria linguística, bem como no fortalecimento progressivo da noção de “cultura surda”.

Evidentemente, tal discurso, incorporado por um movimento social coeso, gerou reflexos também no campo da educação de surdos e nos estudos para ela voltados. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que a grande maioria dos estudos do campo da educação voltados para o sujeito surdo ou priorizam os elementos demarcadores dessa singularidade, ou, no máximo, apontam para similitudes entre a situação dos sujeitos surdos e aquelas de outros grupos minoritários (com destaque para o conjunto dos

definidos como deficientes). De uma forma ou de outra, acabam secundarizadas as reflexões que apontem para aspectos comuns a processos de ensino-aprendizagem em geral. Em termos de políticas educacionais, o predomínio do tema da diferença se expressa pela onipresença do debate em torno da inclusão escolar.

Em certa medida, esse artigo se propõe a nadar na contracorrente dessa tendência. Sem negar a existência de especificidades dos sujeitos surdos, nosso objetivo é demonstrar as formas perversas pelas quais essas diferenças são processadas pela sociedade capitalista no Brasil, resultando num processo de subalternização permanente desses mesmos surdos, a partir dos padrões que são estruturados em suas relações com a totalidade da população. Para tal, procederemos inicialmente a observações gerais acerca do lugar ocupado pelos sujeitos surdos na atual configuração societária brasileira, apontando para a lógica de sua inserção no conjunto da classe trabalhadora nacional. Em seguida, discutiremos a lógica das políticas educacionais propostas pelos governos federais comandados pelo Partido dos Trabalhadores desde 2003, ao longo das gestões de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011), argumentando que a chamada educação especial, englobando a educação de surdos, tem sido con-

duzida sob os mesmos princípios que regem a totalidade dessas políticas educacionais.

SURDEZ E CLASSES SOCIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

De acordo com o Censo Demográfico de 2000 (IBGE), as pessoas incapazes, ou com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir² respondiam, naquele ano, por 5.529.732 das pessoas com 10 ou mais anos de idade, ou cerca de 4% das 136.910.358 de pessoas incluídas nessa faixa etária. Excluindo desse total os 1.304.733 que não tinham nenhum rendimento, chega-se a 4.224.999 surdos com rendimento. Dentre esses, 3.625.974 tinham rendimento nominal mensal de até cinco salários mínimos, equivalendo a 85,8% daqueles que possuíam rendimentos.³ Alterando o foco da observação, percebemos que esse percentual de pessoas com rendimentos de até cinco salários mínimos entre aqueles categorizados pelo Censo como “sem nenhuma deficiência” cai para 79% dos 62.268.835 que possuíam algum rendimento.

O limiar dos cinco salários mínimos adquire importância ainda maior se considerarmos que em janeiro de 2000, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos calculou o salário mínimo necessário para garantir a subsistência digna de uma

¹ Evidência disso é a crença generalizada até o século XVI, de que os surdos não pudessem ser educados, a qual contou com justificativas de naturezas as mais diversas ao longo dos séculos anteriores (Goldfeld, 2001, capítulo 2).

² Para tornar mais agradável a leitura da argumentação apresentada a seguir com base nesse Censo, essa categoria será doravante referida apenas pelo termo “surdo”, embora englobe pessoas em situações distintas em alguma medida. Todos os dados referentes à distribuição dos rendimentos da população brasileira trabalhados nesse tópico foram retirados de IBGE (2000). O mais recente Censo, produzido pelo IBGE em 2010, não pôde ser utilizado por não estarem ainda publicados todos os seus resultados até o momento de elaboração do presente texto.

³ O Censo de 2000 adotou o valor de R\$ 151,00 como referência para o salário mínimo. Assim, cinco salários mínimos correspondiam, na época, a R\$ 755,00.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

família trabalhadora em R\$ 942,76 (Dieese, 2001)⁴. Trata-se, portanto, de um valor superior a seis salários mínimos da época (que correspondiam a R\$ 906,00), o que constitui inegável evidência do elevadíssimo grau de exploração a que está historicamente submetida a classe trabalhadora brasileira.

Retornando à análise dos dados levantados pelo Censo de 2000, se desdobrarmos os números acima mencionados em algumas subcategorias, as disparidades encontradas são ainda mais chocantes. A partir desse procedimento, vê-se que dos surdos que recebiam até cinco salários mínimos, 2.057.290, ou 56,7%, recebiam menos de R\$ 151,00 por mês. Por outro lado, entre os “não deficientes”, os que recebiam menos do que o salário mínimo alcançavam “apenas” 34,2% daqueles com rendimentos de até R\$ 755,00.

Outra diferença importante diz respeito à categoria de pessoas que não tinham nenhum rendimento em 2000. Entre as pessoas “sem deficiência”, 64,6% dos sem rendimentos tinham entre 10 e 24 anos, o que indica que muitos ainda se encontravam em período de formação, não tendo ainda ingressado no mercado de trabalho. À medida que avançamos para faixas etárias mais elevadas, esse percentual reduz contínua e acentuadamente. Exemplo disso é que apenas 12,3% daqueles desprovidos de rendimentos se encontravam entre os 40 e os 59 anos, correspondendo, provavelmente, a pessoas que jamais perceberam rendimentos próprios

(como, por exemplo, donas de casa) e desempregados. Quando observamos os dados relativos ao universo dos surdos sem rendimentos, a realidade encontrada é bastante distinta. Os jovens surdos a apenas 29,6% do total da categoria, sendo decrescente o percentual das faixas subsequentes, até a inversão da tendência por aqueles localizados entre 40 e 59 anos, que alcançavam a cifra de 34,5%. Conclui-se, portanto, que os surdos que se situavam entre a metade e o final de sua vida ativa encontravam dificuldades relativamente maiores para se manterem e/ou se inserirem no mercado de trabalho.

Essa percepção é reforçada pelo relato de uma profissional que atuava, em 2008, na Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Diepro/INES). Em seu artigo, Maria Isabel Thompson aponta que grande parte das propostas de trabalho oferecidas para os estudantes surdos previam salários que oscilavam entre R\$ 415,00 (valor então estabelecido para o salário mínimo) e R\$ 500,00. A autora aponta ainda que muitos dos surdos que conseguiram se colocar no mercado de trabalho nas duas últimas décadas o fizeram como decorrência da aprovação da Lei 8.213/1991, que, mesmo estando ainda distante a sua plena efetivação, dispõe sobre percentuais de portadores de necessidades especiais (expressão utilizada pelo próprio texto legal) que devem constar nos quadros de empresas com 100

ou mais empregados (Thompson, M.I., 2008, pp.48-51).

Embora os dados acima mencionados correspondam a apenas uma parcela das informações disponíveis no Censo de 2000, a análise explicitada acima já nos permite distinguir uma clara tendência, que pode ser expressa pela afirmação de que os surdos não apenas integram, em sua imensa maioria, a classe trabalhadora brasileira, como também compõem, em larga medida, parte de suas parcelas mais precarizadas e exploradas. Ao analisar as relações estabelecidas pelo capitalismo com as diferenças de gênero e raça entre os trabalhadores, a historiadora Ellen Wood afirmou que

(...) o capitalismo é muito flexível na capacidade de usar, bem como de descartar, opressões sociais particulares. Parte das más notícias é que o capitalismo é capaz de aproveitar em benefício próprio toda opressão extra-econômica que seja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como gênero ou raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista (Wood, 2003, p.229).

Não é preciso grande esforço para perceber, especialmente após a análise dos dados do Censo, que a mesma lógica se aplica à inserção dos surdos na sociedade brasileira.

⁴ Note-se que o Dieese calcula o salário mínimo necessário com base nos itens que a própria Constituição Federal indica como componentes básicos da remuneração dos trabalhadores.

A partir da constatação de uma diferença existente, todo um setor da classe trabalhadora brasileira é destacado preferencialmente para o desempenho de tarefas de baixa remuneração, ou mesmo afastado do mercado de trabalho, para compor o exército de força de trabalho de reserva.

No caso da surdez, no entanto, há ainda um componente adicional que a diferencia das questões de raça e gênero. Enquanto essas são, grosso modo, apenas apropriadas pela lógica do capital para sua própria reprodução, aquela é, em alguma medida, produzida ativamente pela forma de organização de nossa sociedade. Esse ponto de nossa argumentação pode ser mais bem compreendido se procedermos a uma comparação com a realidade nacional indiana. De acordo com Aijaz Ahmad,

Cerca de metade dos cegos do mundo vive na Índia. A cegueira, porém, é uma questão de classe, no sentido em que constitui quase que exclusivamente uma doença de pobres, e também no sentido de que uma incidência tão alta assim de cegueira tem muito a ver com o fato de eles viverem em condições que a causam, com o número e a qualidade dos hospitais, com a capacidade de financiar a cura e o tratamento. O que precisa ser justificado é o outro tipo de cegueira, que se recusa a ver que a maioria das coisas é uma questão de classe. Essa recusa em si mesma é, bem no fundo, também uma questão de classe (Ahmad, 1999, p.114).

Não se pretende com isso negar a imensa variedade de causas existentes para a surdez, nem proce-

der ao seu encerramento no campo médico. Entretanto, mesmo os processos individuais de subjetivação do indivíduo surdo e a construção identitária coletiva que origina a chamada “cultura surda” só existem a partir de um dado físico: a incapacidade de ouvir manifesta em algum grau. Nesse sentido, cabe destacar que, no Brasil, um significativo número dos casos de surdez decorre de doenças infecciosas e/ou bacterianas (como é o caso da meningite, por exemplo), que poderiam ter sua incidência radicalmente reduzida por meio da garantia de condições dignas de vida para a classe trabalhadora brasileira, o que inclui, entre outros elementos, saneamento básico, condições de higiene e atendimento médico-hospitalar de qualidade. Na ausência desses direitos básicos, cria-se um ciclo em que a surdez é produzida pela pobreza e atua como reprodutora dessa mesma pobreza, ao direcionar o indivíduo para os postos de trabalho mais mal remunerados, conforme já explicitado.

Apesar de sua centralidade, não podemos reduzir a experiência da classe trabalhadora unicamente ao mercado e aos ambientes de trabalho. Pelo contrário, a posição subalterna ocupada pelos trabalhadores na sociedade capitalista dá vazão a uma série de pressões que moldam diversos aspectos das vivências individuais e coletivas dos trabalhadores (Thompson, E.P., 2001). Isso significa que mesmo quando não estão desempenhando diretamente suas funções como

trabalhadores, surdos e ouvintes compartilham experiências que permitem a integração a um universo de valores e comportamentos comuns a ambos os grupos. Não sendo sua análise mais detida o objeto específico desse artigo, cabe apenas mencionar rapidamente alguns dos espaços e atividades em que se desenvolvem essas experiências partilhadas.

Em primeiro lugar, cabe mencionar o imenso impacto uniformizador – conhecido, pelo menos, desde as investigações dos teóricos da chamada Escola de Frankfurt (Adorno, 2002) – das subjetividades que têm os instrumentos da indústria cultural, com óbvio destaque para a televisão, ainda que o papel desempenhado pelos demais meios de comunicação de massa nessa seara não sejam desprezíveis. Em seguida, destaca-se no caso brasileiro o enorme peso que a religião, especialmente por meio das igrejas neopentecostais, tem tido para a socialização conjunta de surdos e ouvintes. Evidência significativa disso é o grande número de intérpretes de Libras que travam seus primeiros contatos com sujeitos surdos, e mesmo com cursos e oficinas de Libras, em ambientes e atividades relacionados a essas igrejas. Por fim, ainda que sua eficácia pedagógica e seu impacto subjetivo ainda sejam objeto de múltiplas controvérsias,⁵ as escolas inclusivas também configuram um espaço no qual surdos e ouvintes convivem intensamente, ocorrendo, em maior ou menor escala, um compartilhamento de experiências.

⁵ Não à toa, o X Congresso Internacional e XVI Seminário Nacional do INES, realizado no Rio de Janeiro em setembro de 2011, conferiu grande destaque a esse tema.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Em suma, embora reconheçamos, conforme afirmamos na introdução a esse texto, a existência de especificidades nos sujeitos surdos, esse reconhecimento não deve nos impedir de perceber os elementos que os aproximam dos sujeitos ouvintes. Em se tratando de uma sociedade organizada nos marcos do capitalismo, como é o caso da realidade brasileira atual, essa aproximação se dá primordialmente em termos das experiências das distintas classes sociais. Sendo os surdos em sua maioria componentes das classes subalternas, sua socialização se dá a partir das condições colocadas para a existência dessa classe, que implicam simultaneamente o aproveitamento das diferenças existentes para a maximização da extração do mais-valor (como no caso da inserção dos surdos no mercado de trabalho) e na existência de

Sendo os surdos em sua maioria componentes das classes subalternas, sua socialização se dá a partir das condições colocadas para a existência dessa classe, que implicam simultaneamente o aproveitamento das diferenças existentes para a maximização da extração do mais-valor

espaços de compartilhamento de experiências, nos quais atuam pressões homogeneizadoras. A seguir, veremos como essa contraditória situação vivenciada pelos surdos tem sido enfrentada pelo governo federal sob a gestão de Dilma Rousseff (PT), com ênfase na forma como têm sido encaminhadas as propostas desse governo para a formação da força de trabalho, isso é, para o campo da educação.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS FEDERAIS PETISTAS (2003-2011)

O ponto de partida para a avaliação dos investimentos públicos em educação no Brasil deve partir da demanda real por acesso à cultura e ao conhecimento e o total da renda nacional que é destinada ao ensino público, em relação aos desafios de estender conhecimentos e cultura a uma parcela significativa da população brasileira. Esse aspecto é particularmente importante, uma vez que os dados sobre ágrafos e analfabetos funcionais no Brasil mantêm-se em níveis elevados em termos absolutos e, principalmente, em termos relativos, ao compararmos a situação do Brasil com outros países da América Latina e Caribe, com menor índice de riqueza em termos absolutos e que, contudo, apresentam maior índice de escolaridade.

Segundo o Anuário Estatístico para a América Latina e o Caribe, elaborado pela Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL), órgão ligado à Organização das Nações Unidas – ONU – referente ao ano de 2010, a população analfabeta com quinze ou

mais anos de idade no Brasil alcançava o elevado percentual de 9,6%, ficando muito acima de países como Uruguai, 1,7%; Cuba, 2,1%; Argentina, 2,4%; Chile, 2,9%; Paraguai, 4,7%; Venezuela, 4,8%; Equador, 5,8%; Barbados, 0,2%; Porto Rico, 4,6%; Peru, 7,0%; Panamá, 6,0%; México, 6,2%. Os dados referentes à população masculina brasileira com a mesma faixa etária são ainda piores, com 10% de analfabetos, enquanto a população feminina atingiria 9,3% (CEPAL, 2010). De acordo com o censo de 2010, são 13,6 milhões de jovens, adultos e idosos analfabetos no Brasil. A esse número devemos agregar as 670 mil crianças de 10 a 14 anos que, segundo o mesmo levantamento, não tiveram acesso à alfabetização, enquanto o ideal seria que fossem alfabetizados até os primeiros oito anos de idade (Estado de São Paulo, 2011).

Não obstante, outro dado alarmante se refere aos chamados “analfabetos funcionais”: a parte da população que cursou até os quatro primeiros anos do ensino fundamental e que não domina a leitura e interpretação de textos simples, assim como o ferramental básico de cálculos, leitura e interpretação de gráficos etc. Entre os jovens, o número de estudantes que frequentaram a escola em todo o Brasil com mais de 15 anos e que permaneciam analfabetos funcionais, no ano de 2009, alcançava a triste cifra de 20% (BBC, 2010). Os índices são elevadíssimos para a população com mais de 60 anos de idade, apontando para 32,2% de analfabetos e 51,4% de analfabetos funcionais para a população acima desta faixa etária (IBGE, 2009).

O aspecto mais dramático desse processo é constatado, frequentemente, nas escolas públicas do ensino básico, onde as famílias de baixa renda, os proletários e semi-proletários, matriculam seus filhos. Uma vez ou outra ganha espaço nos grandes meios de comunicação, controlados pelo capital, o registro de crianças que percorrem seis ou sete anos de ensino e que, não obstante, continuam analfabetos, mas que, na busca de produção estatística por parte dos governos federal, estaduais e municipais, são “promovidas” ao ano seguinte, sem domínio do conteúdo básico ministrado na série anterior de escolaridade.

Para além das condições materiais e do estímulo ao acesso ao conhecimento, outro aspecto importante para compreensão desse flagelo nacional é a relação do número de professores dedicados ao ensino, no primeiro ano de ingresso, pelo número de estudantes. Nesse sentido, para o primeiro ano de escolarização, o que verificamos é uma inversão do número de professores em relação ao número de alunos nos últimos três anos (com base no ano de 2010). Isto é, um número cada vez menor de professores precisa atender um número cada vez maior de alunos, uma vez que o ingresso de crianças em idade escolar e a tentativa de universalização do ensino fundamental têm sido estimulados pelo governo, inclusive, vinculando o “direito” à bolsa família ao vínculo da criança à escola, sem nenhuma contrapartida de investimento em infraestrutura e recursos humanos nas escolas para atender, satisfatoriamente, esses novos contingentes. Esses elementos, articulados, têm

constituído uma precarização do ensino, com ampliação do acesso à escola, mas de rebaixamento de assimilação e produção de conhecimento com qualidade, inviabilizando qualquer proposta efetiva de superar as mazelas do analfabetismo na sociedade brasileira. Ressaltamos que o estímulo material às famílias e aos estudantes são elementos importantes, mas sem a relação apropriada com os recursos humanos, financeiros e meios de atendimento, tornam-se inócuos. Esses elementos de promoção e estímulo material, imediatistas (como o bolsa família), como veremos, encontram contrarrefração na longa duração.

Nesse sentido, os dados sobre o número de docentes para cada ano, na primeira série do ensino básico são significativos e indicam, respectivamente: 1970: 457.406; 1980: 884.257; 1990: 1.220.501; 2000: 815.079; 2001: 858.813; 2002: 805.841; 2003: 877.204; 2004: 887.428; 2005: 886.781; 2007: 754.291; 2008: 773.624 (não são registrados dados para os anos de 2006 e 2009 referentes ao Brasil) (Cepal, 2010). O número de alunos matriculados em 1970 correspondia a 12.812.029, isto é, a proporção é de 1 professor para cada 28,01 estudantes. Evidentemente, essa proporção reflete dois aspectos importantes da história brasileira: 1º o Brasil, durante a década de 1960, inverteu a proporção entre população urbana e rural, transitando de país com maioria da população vivendo no campo para maioria de habitantes urbanos, aumentando a demanda e a possibilidade de acesso à escola; 2º persistiram, durante a década de

Estes elementos, articulados, têm constituído uma precarização do ensino, com ampliação do acesso à escola, mas de rebaixamento de assimilação e produção de conhecimento com qualidade, inviabilizando qualquer proposta efetiva de superar as mazelas do analfabetismo na sociedade brasileira.

1970, contingentes significativos da população em idade escolar fora das salas de aula. Os elementos anteriores permitem compreender por que o número de analfabetos em 1970 compreendia 31,6% da população com 15 ou mais anos de idade, sem considerar os chamados analfabetos funcionais. Esses números, como média, contudo, mascaram outras realidades sociais, como o fato de que escolas particulares, que geralmente atendem extrato social com rendimentos médios e altos, oferecem uma relação aluno/professor menor e que, nos últimos anos, houve no país, uma expansão das escolas para o interior e áreas rurais, onde a proporção aluno/professor, pela baixa

ATUALIDADES EM ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● EDUCAÇÃO

densidade demográfica, tende a ser menor, projetando, por outro lado, um grande acúmulo da relação professor/aluno nos grandes centros urbanos que, justamente, concentram a maior parte da população brasileira demandando um número maior de alunos por professor nas últimas décadas. Esses elementos ajudam a produzir uma “média nacional” com menor quociente e que distorce a relação professor/aluno para o primeiro ano de escolarização.

Há que ser considerados, ainda, outros fatores, como a queda de fecundidade entre as famílias brasileiras registradas na última década, (de 1998 para 2008, o número de casais sem filho cresceu de 13,3%

O dramático é que, mesmo num enorme esforço de maquiagem estatística, proporcionado por uma quantidade e um aparato ilimitado de “provas” em âmbito nacional, estaduais e municipais, os índices de ágrafos e de analfabetos funcionais continuam perversamente elevados.

para 16,7%) (IBGE, 2009), diminuindo a demanda, em termos absolutos, para o ingresso nos primeiros anos de escolarização. Ou seja, considerando o dado anterior, de queda da taxa de natalidade e a relação das gerações anteriores, que concentram maiores índices de analfabetismo e que, tendencialmente, pelo limite da expectativa de vida diminuem os índices de analfabetismo em termos absolutos, o Brasil continua reproduzindo analfabetos, a despeito do maior acesso à escola.

Em 2008, último ano a ser contabilizada pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), conduzida pelo IBGE, a proporção é de 23,02 alunos por professor para o primeiro ano de ensino. Contudo, para o ano de 2004 e 2005, registra-se a proporção de 21 alunos por professor, havendo, nesse sentido, uma regressão na relação professor-aluno para a série inicial, elemento importante para o processo de letramento e alfabetização. Para efeito de contraste, em Cuba, país que atravessa enormes dificuldades e está distante das potencialidades territoriais e econômicas do Brasil, a proporção de professor/aluno para o primeiro ano de escolaridade se manteve em 10 alunos para um professor ao longo da última década, alcançando em 2010 a relação de nove estudantes para cada docente.

Podemos apontar, em linhas gerais, de acordo com os dados disponíveis, que o Brasil nos últimos 40 anos atuou de forma muito pouco significativa para enfrentar as desigualdades sociais e dotar o país de condições adequadas para o acesso ao conhecimento, o que

é – alertamos – distinto do ingresso na escola. O dramático é que, mesmo num enorme esforço de maquiagem estatística, proporcionado por uma quantidade e um aparato ilimitado de “provas” em âmbito nacional, estaduais e municipais, os índices de ágrafos e de analfabetos funcionais continuam perversamente elevados. Em outros termos, ao considerarmos a queda da taxa de natalidade na última década – diminuindo a demanda populacional para o ingresso nas escolas – e a supressão do número de analfabetos e analfabetos funcionais de gerações anteriores que expiram, o Brasil pouco fez em termos de investimento para superar o alheamento de parcela significativa do seu povo ao acesso pleno à sua própria língua, fundamental para o domínio de outros campos do conhecimento.

Se as classes dominantes brasileiras têm sido incapazes de enfrentar e disponibilizar recursos para assegurar o acesso universal à alfabetização, os dados sobre o ingresso nos níveis de maior complexidade de ensino são, inversamente, muito mais limitados e elitizados. Apenas em 2008 o número de jovens cursando o ensino superior atingiria 13,9% (IDEM, *Ibidem*). Para que tenhamos uma base de comparação, basta salientar que em países como França, Espanha e Reino Unido esse percentual chega a 50% e mesmo em países da América Latina, como o Chile, a proporção de jovens no ensino superior chega a 52%. Nesse sentido, os números refletem a enorme desigualdade existente no Brasil, evidenciando outras mazelas sociais que, apesar de serem anteriores ao capi-

talismo, são por ele apropriadas, reproduzidas e, muitas vezes, ampliadas como forma de aumentar a exploração do trabalho, como a discriminação racial, que aludimos acima. Dessa forma, para o mesmo ano de 2008, enquanto 14,7% dos “brancos” adultos tinham concluído o ensino superior, apenas 4,7% dos “pretos e pardos” tiveram acesso ao mesmo nível de escolaridade. Ao observarmos a média de anos de estudos apuradas pelo IBGE na “Síntese de Indicadores Sociais – 2009”, a população “branca” dispunha de dois anos a mais de escolarização, com 8,3 anos de estudo, em relação à população “preta e parda” com, respectivamente, 6,7 e 6,5 anos de estudo (*Idem, Ibidem*)⁶. Poderíamos agregar outros elementos, como as enormes disparidades socioeconômicas de um país de proporções continentais, onde os índices referentes ao Norte e Nordeste são significativamente piores se comparados com o Sul e Sudeste. Nesse sentido, os dados até aqui expostos indicam uma média nacional, ignorando aspectos importantes como concentração de riqueza, classes sociais, poder político, discriminações de raça, sexo, etnias, de potencialidades físicas, sensoriais etc.

Ora, como o financiamento do ensino público no Brasil advém dos recursos referentes à arrecadação de impostos, a expansão ou a oferta de melhores condições de acesso ao ensino e a cultura estão diretamente vinculados ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro (Dieese, 2005). Nesse sentido, a

luta entre as classes pelo destino da renda nacional, ainda que em torno do orçamento público, é fundamental para compreender a lógica de alocação desses recursos em determinado setor, inclusive no que se refere à educação, elemento importante para constituição de força de trabalho para o mercado, particularmente ao considerarmos as demandas colocadas pelas transformações tecnológicas e na organização do trabalho operadas nos últimos anos em âmbito mundial pelo capital.

O que verificamos, a partir dos dados econômicos, é que apesar do crescimento da economia brasileira nos últimos oito anos, os recursos aplicados na educação, em termos relativos, se mantiveram praticamente estáveis, sem nenhum aporte significativo que pudesse enfrentar a enorme disparidade de acesso à renda e à escolarização que se arrasta há, pelo menos, quatro décadas e, portanto, muito distantes de suprir as demandas e os desafios que colocam o Brasil, a despeito da produção econômica, como “retardatário” entre os países da América Latina e Caribe no acesso à cultura e ao conhecimento.

Assim, o Orçamento Geral da União, para o ano de 2009, arrecadou R\$ 1,038 trilhão. Do total acumulado pelo governo federal, 35,7%, foram desviados para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública (interna e externa). Em contrapartida, para a educação pública, o total destinado ficou restrito aos 2,88% da receita. Os recursos para pagamento e

amortização da dívida, em termos absolutos e relativos, superaram estratosféricamente, nesse ano, todos os outros investimentos, como as importantes áreas de saúde (4,64%), previdência (25,91%), habitação (0,01%), saneamento (0,08%), cultura (0,06%), transporte (0,75%), etc (Auditoria Cidadã da Dívida, 2010).

Em função do aumento da produtividade e da intensificação do trabalho, no ano seguinte, 2010, o Orçamento Geral da União aumentou em quase 50% sua receita, saltando para R\$ 1.414 trilhão. Não obstante, com a expansão da economia, um dos setores que mais auferiu vantagem é o relacionado ao sistema financeiro, vinculado à agiotagem promovida pelo governo federal em favor dos bancos. Dessa forma, R\$ 635 bilhões do orçamento federal foram destinados ao pagamento de juros e amortização da dívida, correspondendo a 44,93% de tudo que o Brasil arrecadou de impostos (em grande parte, advindos da classe trabalhadora). Na contramão dessa lógica, a educação persistiu na casa dos 2,9% do orçamento nacional.

Se, como comprovamos, os dois últimos anos do governo Lula (PT) foram de promoção explícita de transferência de recursos públicos para o capital financeiro, o primeiro ano do governo Dilma Rousseff (PT) em 2011, acompanha a mesma dinâmica, quase em escala exponencial, ao promover arrecadação recorde de impostos, R\$ 1.753.19.994,352 (R\$1 trilhão, 753 bilhões...) (Senado Fe-

⁶ Os termos e as designações referentes aos aspectos étnicos-raciais-culturais da composição social brasileira são objeto de intensa polêmica. Não sendo o objetivo deste artigo a discussão desses elementos, optamos por deixar os termos entre aspas, conforme orientaram as pesquisas e foram registrados pelo IBGE.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Os números relativos a cerca da relação entre a economia e o processo de escolarização no Brasil, indicam a manutenção da desigualdade social e o recuo dos rendimentos das camadas médias que tiveram acesso à maior escolaridade, operando como desestímulo à aquisição de conhecimento.

deral, 2010) e destinar 49% do total destes recursos ao rolamento e amortização da dívida pública, assegurando lucros inauditos ao sistema financeiro. Não obstante, apesar do crescimento constante da receita federal, o governo Dilma persiste em destinar menos de 3% dos recursos nacionais para a educação do povo brasileiro.

O aumento da arrecadação financeira está vinculado ao crescimento econômico dos últimos anos. A média referente aos dezoito anos de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro corresponde a 2,8789%, com base de cálculo a partir de 1991 até o ano de 2009, vinculado a mecanismos de controle fiscal sobre alguns setores e afrouxamento de outros (como isenção fiscal para determi-

nadas indústrias e serviços) (Cepal, 2010).

Cabe indicar que o próprio órgão da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) recomenda, aos países em “desenvolvimento”, um gasto mínimo de 10% do PIB com Educação (Dieese, 2005). O governo brasileiro, através de seu atual Ministro da Educação, a despeito das carências e necessidades da população brasileira, indica, para o longínquo ano de 2020, a dotação orçamentária em torno de apenas 7% do PIB para a educação nacional.

Esses elementos estão vinculados ao que Arcary, analisando a dinâmica econômica e social do Brasil nas últimas décadas e o processo de escolarização brasileiro, indicou como um país “menos pobre, mas não menos injusto”, apontando para um pequeno aumento da massa salarial em termos absolutos para os setores ligados aos setores mais pauperizados e relacionados à manufatura, mas com queda de valores da força de trabalho mais escolarizada e manutenção da desigualdade social, com ampliação e concentração de riqueza no vértice da pirâmide social (empresários, banqueiros e latifundiários) (Arcary, 2011). Os números relativos acerca da relação entre a economia e o processo de escolarização no Brasil, indicam a manutenção da desigualdade social e o recuo dos rendimentos das camadas médias que tiveram acesso à maior escolaridade, operando como desestímulo à aquisição de conhecimento.

A lógica perversa que tem orientado os sucessivos governos à frente

do Palácio do Planalto nas últimas décadas tem sido a contenção na alocação de recursos públicos para o atendimento de necessidades básicas da população, como a educação e saúde públicas, para assegurar a rentabilidade do capital financeiro, através do pagamento, amortizações, refinanciamento e rolagem das dívidas externas e internas.

Nesse sentido, enquanto a massa de recursos para o rolamento da dívida cresceu, os recursos referentes à educação pública se mantiveram “estáveis” nos últimos anos. Contudo, a situação é muito agravada pelo fato de que houve uma “expansão” do ensino, isto é, foram criadas novas vagas para discentes e docentes, com a construção de inúmeros *campi* praticamente sem a progressão dos investimentos financeiros em termos relativos. Ou seja, o governo está destinando o mesmo percentual de recursos para um público e demandas exponencialmente maiores e é esse fato o que está por trás do agravamento das condições de ensino como, por exemplo, o fato de existirem escolas técnicas sem laboratório ou, sequer sem espaço sanitário adequado. Essa “expansão” desordenada, sem qualidade e sem os instrumentos mais básicos é o que detonou a forte mobilização da Educação Básica, técnica e tecnológica federal no ano de 2011 e que protagonizou a mais forte greve (ainda em curso, quando da redação desse artigo) realizada pelo Sinasefe, o sindicato que organiza os profissionais da educação básica federal, em toda a sua história.

Em termos absolutos, o Brasil integrou a partir das duas últimas décadas contingentes significativos da população no ensino fundamen-

tal. Não obstante, para os níveis de ensino médio e superior, apesar de alguma expansão, seguem vigendo critérios meritocráticos e que, portanto, privilegiam a desigualdade no acesso à educação em níveis de maior complexidade de formação e acesso à cultura e à produção de conhecimento e que permitirão, na ponta, o acesso ao cada vez mais restrito mercado de trabalho.

Nos últimos anos, particularmente, houve um grande crescimento do ensino técnico. A expansão do ensino técnico tem obedecido, todavia, aos objetivos de expansão dos investimentos de capital, mormente, financiados com dinheiro público através de incentivos do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e por meio de parcerias público-privadas (PPP).

O Brasil integra a economia mundial de forma subordinada. No “concerto” entre as nações e na divisão internacional do trabalho, nesse papel de subordinação e subalternidade, a economia tem sido orientada, principalmente, para a produção de matérias-primas e para o extrativismo e agroindústria (minérios, petróleo soja, biodiesel) voltados para o mercado externo, com recuo acentuado, nos últimos anos, dos processos industriais de manufaturados. Observando a dinâmica econômica na última década, o Brasil inverteu sua pauta de exportação e, logo, de produção interna voltada para o mercado externo. O país, na década de 1990, apresentava, nesse quesito,

a exportação de manufaturados para o Mercosul e de matérias-primas para o resto do mundo. Contudo, em 2010, o Brasil, pela primeira vez desde 1978, exportou mais *commodities* que manufaturados (Godeiro, 2011, p.20). Nesse sentido, há uma indicação clara de que os oito anos do governo Lula processaram a “reprimarização”⁷ da economia brasileira, ou seja, a produção voltada para o mercado externo se concentrou em *commodities*, vinculadas ao agronegócio, à mineração, à siderurgia, ao petróleo e a petroquímica. Esses processos produtivos, contudo, exigem o domínio de máquinas e equipamentos industriais, isto é, os processos de produção primária (extrativismo e agricultura) foram conduzidos à escala de produção industrial, exigindo o domínio de tecnologia, técnicas e organização do trabalho condizentes com os parâmetros atuais de desenvolvimento industrial e produtividade capitalista. Os dados sobre a evolução industrial brasileira indicam, nesse sentido, uma regressão da indústria manufatureira. Enquanto em 1985 toda a indústria aportou com 48% do PIB, em 2009 o seu aporte para composição do PIB recuou para 25% (*Idem, Ibidem*, p. 21).

Por outro lado, os termos de uma balança comercial voltada para a exportação de *commodities* e importação de tecnologia – que será aplicada no mesmo processo produtivo – têm conduzido a um aumento dos preços de produtos

da cesta básica brasileira que são destinados ao mercado externo em razão do aumento da demanda e dos preços nesse mercado, esvaaziando a oferta nacional e inflacionando o mercado interno.

A agricultura tem se expandido de forma intensiva (novas técnicas e máquinas-ferramentas, processamento biotecnológico de sementes, produtos químicos, organização do trabalho etc.) e pela expansão da fronteira agrícola em detrimento das áreas de preservação de biodiversidade (não por acaso, por proposta do Deputado Aldo Rebelo – PCdoB, base do governo Dilma Rousseff – PT, foi aprovado o “novo” Código Florestal) conjugada com um acúmulo primitivo de capital, com expropriação de terras públicas, regressão de assentamentos de reforma agrária e assassinato de populações locais, de indígenas e assentamentos extrativistas.

O trágico na realidade brasileira é que o processo de expansão e oferta de ensino público tem sido estreitamente vinculado a esses setores de expansão do capital, numa lógica de concentração de renda e espoliação de populações locais do seu meio de vida (áreas de pesca, de coleta e extrativismo alimentar, expansão para o centro-oeste sobre áreas de preservação ambiental, mudança de cursos de rios e alargamentos de áreas de populações ribeirinhas e indígenas para obtenção de matriz hidrelétrica etc.). A expansão do ensino, tanto o superior quanto a oferta de ensino mé-

⁷ O termo reprimarização se refere ao fato de diversos produtos que têm grande peso na pauta de exportações brasileiras receberem, ainda no Brasil, intervenção industrial em algum nível, para, em seguida, serem processados com maior complexidade tecnológica, adquirindo maior valor agregado, por países como a China, por exemplo, para, ao final do ciclo, serem reabsorvidos pelo Brasil, após terem passado por processo de manufatura. Nesse sentido, a reprimarização não se refere à desindustrialização. Trata-se, em suma, de produtos primários da cadeia produtiva extraídos e produzidos por meio de tecnologia industrial.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

dio por meio das escolas técnicas, tem obedecido aos propósitos de exploração do meio ambiente e da força de trabalho local. Nesse sentido, a dinâmica tem sido uma expansão do ensino superior e do ensino técnico sem a qualidade necessária para a produção e desenvolvimento de pesquisa de ponta, capaz de alterar significativamente a relação de dependência do país de tecnologias forâneas e inverter o quadro de superexploração da população brasileira, operadas por empresários nacionais associados ao mercado mundial de capitais e inverter a dependência e subjogação nacional. Trata-se, fundamentalmente, de assegurar a força de trabalho capaz de operar essas tecnologias, com algum grau de complexidade, e assegurar a expansão de capital, conformando uma mão de obra relativamente abundante e, em algum nível, redundante, que possa, ao mesmo tempo, permitir uma queda relativa dos salários médios e, proporcionalmente, aumentar a taxa de lucros. Outrossim, essa expansão também foi assegurada pela transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, por meio de financiamento com dinheiro público, de vagas em universidades privadas, por meio do Prouni (muitas de caráter duvidoso em relação à qualidade de ensino oferecido) e pelo FIES (Financiamento do Ensino Superior).

Agora, a mesma perspectiva foi lançada pelo governo Dilma Rousseff (PT), em seu discurso de posse, quando elencou como uma das prioridades de seu governo na área da educação estender ao ensino técnico programa semelhante, por meio do Pronatec. Nesse sentido,

Urge, portanto, que deixemos de pensar a educação de surdos como uma cidadela isolada por uma redoma, articulando-nos não apenas com os movimentos oriundos da comunidade surda, mas também com a totalidade dos que se comprometem com a luta por uma educação pública gratuita e de qualidade.

a perspectiva de valorização do capital apresenta-se de forma dupla, por um lado, ampliando a mercantilização do ensino por meio da “compra” de vagas, com dinheiro público em instituições de ensino privado e, por outro, assegurando as condições materiais e humanas para valorização do capital em outras esferas da produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse contexto, de “maximização” de recursos públicos a serviço das condições de reprodução do capital, que têm crescentemente ganhado força nos últimos anos as propostas de “inclusão” dos governos federal, estaduais e municipais. Os objetivos últimos são

assegurar, de um lado, a liberação de recursos (dados os elevados orçamentos colocados à disposição das escolas especiais) para a aplicação em campos que impulsionem diretamente a acumulação de capital, e, de outro, garantir a formação de força de trabalho para valorização do capital.

O projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado pelo governo federal para a próxima década (2011-2020), além de não aportar recursos condizentes com os objetivos gerais do plano (o que o transforma em mera peça de ficção), em sua Meta 4 pretende assegurar a universalização da educação para todas as crianças de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio de atendimento na rede regular de ensino. Trata-se, evidentemente, de uma perspectiva de encerrar toda atividade escolar nas chamadas escolas especiais, dentre as quais se inserem as escolas voltadas unicamente para a educação de surdos. Não por acaso, no início de 2011, o governo federal, praticamente no mesmo momento em que divulgou o corte de mais de R\$ 3 bilhões do orçamento destinado à educação, anunciou o propósito de encerrar as atividades de educação básica oferecidas pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com o objetivo de transformar ambos os institutos em “centros de apoio e referência”. No que concerne aos surdos, ignora-se a complexidade e a especificidade de sua educação, que deve privilegiar a Libras como meio de acesso ao conhecimento (sendo

essa, inclusive, uma das mais fortes reivindicações da própria comunidade surda mobilizada em todo o Brasil ao longo das últimas décadas), além de outros meios e estratégias pedagógicas que dificilmente são oferecidas pelas escolas regulares, que, como já tivemos oportunidade de argumentar, sequer têm permitido o acesso ao conhecimento básico à significativa parcela da classe trabalhadora brasileira.

Como viemos destacando, os surdos, em sua imensa maioria, integram a classe trabalhadora brasileira. As perspectivas de oferta de educação adequada às suas necessidades estão circunscritas aos marcos gerais traçados pelo governo para a garantia do processo de valorização do capital. Nesse sentido, a perspectiva de regressão absoluta que vem sendo desenhada para o campo da educação de surdos traz embutida uma enorme probabilidade de reforço e aprofundamento da tendência – já demonstrada em outra parte do presente artigo

– de inserção dos surdos nas parcelas mais precarizadas da classe trabalhadora nacional, posto que o crescimento da economia nacional verificado nos últimos anos não elimina de forma alguma a grande demanda por força de trabalho parcamente qualificada, a ser superexplorada em tarefas estafantes.

Dentro dessa lógica é a própria educação de surdos, como um campo específico, que poderá ser suprimida. Mas essa forma de apresentar a coisa é muito pouco singela, carece de poesia e é pouco palatável mesmo para os que se escondem atrás de escrivatinhas governamentais. Os hábeis propagandistas inventaram, então, uma fórmula e um nome mais atraente: “inclusão”. E sob esse *slogan* pretendem dizimar toda a educação especial. Uma alternativa progressista a esse cenário só poderá ser construída e ganhar musculatura caso nós, os profissionais da educação, nos convençamos de que é necessário lutar para que o espa-

As perspectivas de oferta de educação adequada às suas necessidades estão circunscritas aos marcos gerais traçados pelo governo para a garantia do processo de valorização do capital.

ço transformador da sala de aula, e da escola de maneira geral, seja preservado. Urge, portanto, que deixemos de pensar a educação de surdos como uma cidadela isolada por uma redoma, articulando-nos não apenas com os movimentos oriundos da comunidade surda, mas também com a totalidade dos que se comprometem com a luta por uma educação pública gratuita e de qualidade.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. (2002). *Indústria cultural e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

AHMAD, Aijaz. (1999). “Problemas de classe e cultura”. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John B. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ARCARY, Valério. (2011). “Menos pobre e menos atrasado, mas não menos injusto”. *O Comuneiro*. nº 13, set. Disponível em: http://www.ocomuneiro.com/nr12_7_valerioarcary.html. Acesso em 14/10/2011.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. (2010). Execução do orçamento da união (Banco de Dados Access p/ Download). Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/orcamento/bd/exe2010mbd.exe>. Acesso em 14/10/2011.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

BRASIL. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em 11/10/2011.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em 11/10/2011.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). *Um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional, diz IBGE*. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/09/100908_pnad_analfabetismo.shtml. Acesso em 13/10/2011.

CEPAL/ECLAC, División de Estadística y Proyecciones Económicas. *Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe*. 2010. In: http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2010/esp/index.asp.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). (2001). *Anuário dos Trabalhadores, 2000-2001*. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anu/2001/3/pg52.pdf>. Acesso em 11/10/2011.

_____. *“O Fundeb e o financiamento público da educação”*. nº 7, Outubro de 2005. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFundeb.pdf>. Acesso em 14/10/2011.

ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/especiais/mapa-do-analfabetismo-no-brasil,142319.htm>. Acesso em 14/10/2011.

GODEIRO, Nazareno. (2011). “O Governo Lula e a recolonização do Brasil”. *Correio Internacional*. São Paulo: Lorca S.A.

GOLDFELD, Márcia. (2001). *A Criança Surda*. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. Especialmente o capítulo 2. São Paulo: Plexus Editora.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2000). *Censo de 2000*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em 11/10/2011.

_____. *Síntese de Indicadores Sociais*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina=1. Acesso em 13/10/2011.

SENADO FEDERAL. *Receita. PL 2010*. 2010. Disponível em: <http://www8a.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=20694>. Acesso em 13/10/2011.

SKLIAR, Carlos (Org.). (1998). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

THOMPSON, Edward P. (2001). “Folclore, Antropologia e História Social”. In: NEGRO, A. L. e SILVA, S. (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp.

THOMPSON, Maria Isabel D. Raposo. (2008). “Formação escolar e atuais demandas do mercado de trabalho”. *Revista Forum*. vol. 17/18, jan./dez. Rio de Janeiro: INES. pp. 48-51.

WOOD, Ellen Meiksins. (2003). *Democracia contra capitalismo*. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo.