



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SANDRA CRISTINA MALZINOTI VEDOATO

**RELAÇÕES ENTRE SURDEZ, RAÇA E GÊNERO NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS
DO PARANÁ**

Londrina
2015



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

SANDRA CRISTINA MALZINOTI VEDOATO

**RELAÇÕES ENTRE SURDEZ, RAÇA E GÊNERO NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS
DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Sílvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Vedoato, Sandra Cristina Malzinoti.

Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná / Sandra Cristina Malzinoti Vedoato. - Londrina, 2015.
66 f.

Orientador: Silvia Márcia Ferreira Meletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Surdez - Teses. 2. Gênero - Teses. 3. Raça - Teses. 4. Indicadores Educacionais - Teses. I. Meletti, Silvia Márcia Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SANDRA CRISTINA MALZINOTI VEDOATO

**RELAÇÕES ENTRE SURDEZ, RAÇA E GÊNERO NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Sílvia Márcia Ferreira
Meletti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica – PUC

Prof.^a Dr.^a. Karen Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de Agosto de 2015.

“O sucesso não vem sem dor”
(Nick Vujicic)

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Onisciente, pois Ele possui conhecimento perfeito, infinito e concede sabedoria deliberadamente àqueles que a pede;

Aos meus pais, Gentil e Clari Malzinoti e, irmãs Geni Malzinoti e Estefânia Malzinoti Ramos, pela base familiar e de valores, os quais me estruturaram para que chegasse até aqui;

Ao meu esposo Fabio Luiz Vedoato, minha coluna forte, por nutrir meus sonhos e me inspirar todos os dias com sua determinação;

A Nicolle Malzinoti Vedoato, filha amada e desejada, que chegou durante a elaboração desta pesquisa, completando nossa alegria;

Aos meus sogros, Carillo e Deolinda Vedoato, pelo incentivo, carinho e apoio principalmente nos cuidados com a pequena Nicolle. Aos cunhados Fabio Ramos da Silva, Gustavo Henrique Vedoato e Raul Bueno pela torcida, em especial a cunhada Taisa Vedoato Bueno, irmã de coração, pelas palavras de apoio e afago;

A amiga Josiane Junia Facundo Almeida pelo incentivo para me inscrever no Mestrado e ombro amigo neste percurso;

As amigas, Regina Célia Adamuz, Edilaine Vagula, Iracema dos Passos de Moraes, Geisielen Santana Valsechi Bertoncelli pela amizade e palavras de estímulo e carinho;

Aos integrantes do Ministério Lição de Amor, surdos e ouvintes, pelas intercessões e apoio;

Aos amigos surdos que merecem todo o meu respeito, pois conviver com vocês me permitiu seguir por essa trajetória;

Aos colegas do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial, de maneira especial à Jessica Preti, Natália Gomes dos Santos e Vitor Hugo de Oliveira pelo apoio na coleta e organização dos dados;

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL, particularmente, ao professor Carlos Toscano e às professoras Célia Regina Vitaliano, Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, que ao realizar suas disciplinas durante o programa, fizeram parte mais de perto da minha formação como mestre. Em especial à professora Dra. Francismara Neves de Oliveira, sua disciplina, Resiliência

no Contexto Escolar, foi fascinante e contribuiu muito para a minha formação profissional e pessoal.

Aos professores Dr. José Geraldo Bueno e Dra. Célia Regina Vitaliano pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação, as quais foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

A professora Karen Ribeiro pelas brilhantes contribuições na banca de defesa.

A minha orientadora e professora, Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti por me beneficiar com sua sabedoria e generosidade, que com inteligência admirável conduziu meus passos ao conhecimento. “Ninguém faz voo solo”, você tem razão.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná**. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

O trabalho teve por objetivo analisar as relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Estado do Paraná. Para tanto, foram utilizados dados demográficos nacionais e estaduais e os microdados do Censo da Educação Básica de 2013. Analisamos a relação entre surdez, raça, gênero no que se refere ao acesso à educação básica; ao tipo de escolarização; às etapas de ensino; e ao acesso ao atendimento educacional especializado. Nossas análises indicaram que as condições de acesso e de permanência do aluno surdo na educação básica paranaense são impactadas não só pela condição de surdez, mas também pela cor ou raça e pelo gênero. Os dados oficiais indicam que as condições de escolarização do aluno surdo, homem e branco são mais favoráveis que as da aluna surda, mulher, negra ou parda. Com isso, concluímos que as condições de escolarização da pessoa surda são precárias, mas quando associadas a outras marcas sociais, como gênero e raça, tal precariedade se intensifica.

Palavras-chave: Surdez. Gênero. Raça. Indicadores educacionais.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Relations between deafness, breed and gender in schooling process of deaf students of Paraná.** 2015. 66 p. Deaf Students. Dissertation (Master of Education) - University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the relationship between deafness and the conditions of race and gender in the educational process of deaf students in the state of Paraná. Therefore, we used national and state demographics and micro Census of Basic Education of 2013. We analyzed the relationship between deafness, breed, gender in relation to access to basic education; the type of education; the teaching steps; and access to specialized educational services. Our analysis indicated that the conditions of access and the deaf students remaining in Paraná basic education are impacted not only by hearing loss condition, but also by color or breed and gender. Official data indicate that the deaf student enrollment conditions, male gendre and white breed people are more favorable than those of the deaf student, female gendre, black or brown breed. Thus, we conclude that the deaf person's schooling conditions are poor, but when combined with other social brands such as gender and breed, such precariousness intensifies.

Keywords: Deafness. Gendre. Breed. Education indicators.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	População brasileira e paranaense por tipo de deficiência, segundo o sexo e a cor ou raça 2010	51
Tabela 2 -	População brasileira e paranaense por tipo de deficiência e matrículas na Educação Básica, segundo o sexo e a cor ou raça no estado do Paraná em 2013	53
Tabela 3 -	Alunos da Educação Básica paranaense com NEE e surdez, segundo sexo e cor ou raça – 2013	55
Tabela 4 -	Alunos surdos por Modalidade de Ensino, segundo sexo e cor ou raça no estado do Paraná – 2013	57
Tabela 5 -	Alunos surdos por Etapa de Ensino, segundo sexo e cor ou raça no estado do Paraná -2013.....	58
Tabela 6 -	Número de alunos surdos matriculados no AEE segundo o sexo e cor ou raça no Paraná – 2013	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILES	Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	SURDEZ	18
2.1	GÊNERO.....	30
2.2	RAÇA	36
2.2.1	Retrato das Desigualdades Gênero e Raça- IPEA.....	38
3	PROBLEMA DE PESQUISA	47
3.1	OBJETIVO GERAL.....	47
3.2	OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	47
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	63

1 APRESENTAÇÃO

Ao apresentar este estudo busco situa-lo a partir da motivação para o desenvolvimento do mesmo. Inicialmente é fruto de um interesse pessoal, devido à relação estreita que mantenho com pessoas surdas, desde 1998.

O primeiro contato com os surdos e a língua de sinais se deu em um evento religioso e, logo após, almejando esmerar na língua de sinais realizei um curso básico de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, com conteúdo prático de tradução e interpretação com duração de três meses, em Assis interior do estado de São Paulo.

Residia em uma cidade pequena no interior do estado de São Paulo, onde os surdos utilizavam sinais caseiros para se comunicar, não eram alfabetizados, independente de sua faixa etária, que variava entre 05 e 40 anos de idade. Diante de tal precariedade, comecei a trabalhar com um grupo de surdos ensinando LIBRAS, leitura e escrita. Por meio desta experiência fui aprofundando meus conhecimentos sobre a LIBRAS e passei a participar de congressos, acampamentos de surdos e TILS – Tradutores Interpretes de Língua de Sinais em varias cidades e estados, o que favoreceu a ampliação do meu vocabulário em língua de sinais e a formação profissional como tradutora e intérprete da língua posteriormente.

Em 2003, minha relação com os surdos se estreitou ainda mais após me casar com uma pessoa surda. Nesse contato, fui observando que a marca da surdez é o que os assemelha, mas, não os iguala, até mesmo porque alguns têm um pouco mais de resíduo auditivo do que outro. Contudo, o que com certeza os torna “únicos” na realidade, é o uso da língua de sinais como modalidade de comunicação de preferência, mesmo que, alguns sejam bilíngues e se comuniquem oralmente.

Em 2010, me graduei em Fonoaudiologia e atuei durante cinco anos em uma instituição especial atendendo alunos com surdez da faixa etária de 2 a 17 anos de idade. No espaço clínico as terapias tinham o enfoque em estimulação de linguagem em LIBRAS, estimulação da comunicação oral, leitura/escrita e treinamento auditivo. Neste contexto social, clínico e profissional foi possível observar que a defesa da cultura, da identidade e da comunidade surda se dava prioritariamente por meio da supervalorização da língua de sinais em detrimento da língua portuguesa.

Em 2013, ingressei no curso de mestrado da UEL e o contato com referenciais teóricos e com autores que analisam a condição da surdez me possibilitou redimensionar minhas reflexões e questionamentos acerca de meu trabalho e deste grupo de sujeitos. Dentre os teóricos estudados no curso, destaco o livro Fundamentos de Defectologia de Vygotsky e o contato com pesquisadores de referência na área da surdez, especificamente com as análises de Bueno (1998, 1999, 2007), que dentre tantas relevantes considerações sobre o tema, propõe a seguinte reflexão:

Será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos com uma mulher negra, vivendo numa pequena localidade rural e surda e um homem branco, rico, europeu, vivendo na metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas é suficiente para considerá-los como “pares” ou como iguais? Eles fazem de parte uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos? (BUENO, 1998. p 41).

Além disso, minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial, coordenado pela professora Sílvia Márcia Ferreira Meletti, me possibilitou conhecer uma nova perspectiva de pesquisa, qual seja, a que toma como objeto de análise os indicadores educacionais elaborados por meio das estatísticas públicas do Censo da Educação Básica, coletadas e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O acesso às análises produzidas pelo Grupo permitiu conhecer de modo mais aprofundado aspectos da escolarização de alunos surdos que até então não eram alvo de minhas reflexões, em função da centralidade que as discussões sobre identidade surda, ensino bilíngue e de LIBRAS e trabalho de tradução e interpretação da língua de sinais tinha em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Neste contexto, pude perceber que:

- a surdez, mesmo sendo uma marca indelével, não constitui por si só o sujeito e o torna exclusivamente surdo. Outras marcas estão presentes, o constituem e podem direcionar também suas condições de vida e de escolarização;
- a escolarização de alunos surdos ocorre, em grande parte, em escolas regulares, ao contrário do que esperava em função da

defesa de uma educação específica para surdos, em espaços segregados de ensino;

- é possível analisar, por meio das estatísticas públicas, as condições de acesso, permanência e inserção em processos efetivos de escolarização dos alunos surdos.

Deste modo, instigada pelas reflexões desencadeadas no Grupo de Pesquisa e pelo acesso e apropriação de análises teóricas distintas daquelas que norteavam meus trabalhos, delimito os questionamentos que desencadearam a realização da pesquisa aqui relatada:

- ✓ Como se configura a educação dos surdos, principalmente no contexto da inclusão, no estado do Paraná?
- ✓ Há interferência de outras marcas sociais, além da surdez, no processo de escolarização desta população?

Diante destes questionamentos, outras delimitações foram realizadas no sentido de definir a estrutura da pesquisa. Para tanto, exploramos as bases de dados estatísticos públicos com o intuito de identificar os dados disponíveis da pessoa surda. Detectamos duas bases: uma, referente aos dados demográficos sobre incidência da população surda no Brasil e no Paraná, disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, outra, referente aos dados educacionais da Educação Básica brasileira e paranaense, disponibilizada pelo INEP. A partir dos dados disponíveis, foi possível definir que nossas análises focariam: 1) como marcas sociais, a surdez, o gênero e a raça; 2) como condições de escolarização, as matrículas de alunos surdos segundo raça e gênero, modalidade de ensino (regular, substitutiva ou Educação de Jovens e Adultos - EJA), etapas de ensino e tipo de atendimento educacional especializado (AEE) recebido.

A partir destas delimitações, a pesquisa foi desenvolvida e organizada conforme descrito a seguir:

Nos capítulos 1, 2 e 3, apresentamos cada uma das marcas selecionadas. Primeiro, discutimos a condição de Surdez à luz de embates teóricos travados na educação especial e em áreas afins sobre o termo. Definimos a

condição segundo suas manifestações orgânicas e sociais, enfatizando a desvantagem social na qual o sujeito surdo é inserido.

No capítulo 2, em que discutimos a condição de Gênero, apresentamos análises acerca da desvantagem social da mulher, fundamentalmente nos processos de escolarização.

No capítulo 3, apresentamos as análises referentes à condição de Raça, principalmente as relações entre branco e negro/parda, enfatizando os processos de discriminação racial a que negros e pardos estão submetidos em nossa sociedade. Para tanto, apresentamos indicadores do Retrato das Desigualdades Gênero e Raça no Brasil realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

Em seguida, no capítulo 4, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Por fim, apresentamos os dados e análises do estudo e algumas considerações finais da pesquisa com as reflexões acerca dos resultados e de sua aproximação com o referencial teórico que conduziu a pesquisa.

2 SURDEZ

Definir o conceito de “surdez” é bastante complexo, tendo em vista que o termo envolve diversas áreas e aspectos como de ordem médica (sobre etiologia, o diagnóstico); linguística (processos de aquisição da linguagem); de ordem educacional (abordagens específicas para o surdo); de ordem terapêutica (reabilitação fonoaudiológica); de ordem social (as implicações nas interações comunicativas, principalmente surdo/ouvinte); de ordem trabalhista (mercado de trabalho); política (luta e direito linguístico, no caso, a língua de sinais).

Segundo Santana (2007), existe um campo de disputa entre as áreas do conhecimento que se debruça sobre questões relacionadas à surdez que se expressa em duas vertentes. A primeira, denominada clínica terapêutica, busca a normalização do sujeito surdo por meio de estudos e práticas voltadas à prevenção, reabilitação e erradicação da surdez. Nessa perspectiva a surdez é compreendida como deficiência auditiva.

A segunda vertente, denominada sócio antropológica, contesta a ênfase nos processos de normalização e, principalmente, a compreensão da surdez como deficiência. Defende a surdez como uma diferença e como uma condição produzida por uma apropriação viso-manual do mundo que se diferencia do ouvinte, neste sentido, há a caracterização das pessoas surdas que tem cultura e identidade surda. Esses termos serão abordados logo à frente.

Bueno (2007) ao discutir a surdez como patologia ou condição, comenta que a perspectiva sócio antropológica da surdez e do bilinguismo tem como base de sustentação, pelo menos no Brasil, a crítica ao conceito da surdez produzido pela perspectiva clínica terapêutica, como patologia, pois entendem que o conceito de deficiência advém exclusivamente da medicina.

O autor é enfático afirmando que “... apesar de se denominar sócio antropológica, esta abordagem teórica se prende exclusivamente ao caráter patológico da surdez: a marca distintiva entre surdos e ouvintes” (BUENO, 2007. p 7) .Para o autor, esta vertente teórica não se desvencilha de uma visão reduzida, pois procura produzir conhecimento sobre um sujeito com base somente em uma única marca: a da surdez.

Quanto a essas tensões, Santana (2007. P. 21) afirma que “quando um pesquisador propõe determinadas abordagens para lidar com a surdez, não

consegue ser imparcial, pois sua proposta sempre refletirá uma concepção própria da surdez”.

Deste modo, partimos da concepção de que a surdez é considerada uma lesão orgânica e que ela gera uma limitação, uma deficiência. Os surdos fazem parte de um grupo minoritário, no entanto, não é um grupo homogêneo, outras marcas e características individuais os diferenciam como sujeito: a história de vida; os processos sociais nos quais estão inseridos; características individuais; gênero; raça; faixa etária; classe social entre outras.

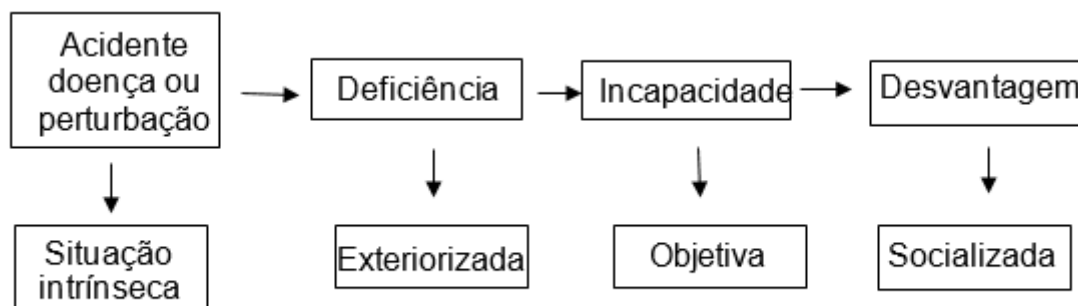
No presente estudo consideramos que essas outras marcas são constitutivas do sujeito surdo tanto quanto a surdez. O entendimento é de que a surdez, ainda que uma marca indelével, não homogeneiza todos os sujeitos que a apresentam, não os transforma naturalmente em pares sociais.

Por outro lado, não se trata de entender a surdez apenas como um fenômeno biológico e, menos ainda, de desconsiderar o impacto social causado pela condição. Assim, concordamos com Meletti (2006) e compreendemos a deficiência como um fenômeno:

Constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas. O fenômeno da deficiência também é constituído e determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais, constitutivas da vida humana (MELETTI, 2006 p. 13).

Neste sentido, Amaral (1995) apresenta uma síntese das definições dos fenômenos: deficiência, incapacidade e desvantagem, que contribuiu para uma maior compreensão e interpretação da deficiência por meio de parâmetros ideológicos, ou seja, as diversas maneiras pelas quais a deficiência pode ser vista e interpretada.

A autora sugere explorar o encadeamento dos fenômenos, da seguinte maneira (AMARAL, 1995. p. 65):



De acordo com Amaral (1995) a deficiência congênita ou adquirida ocorre devido a uma cadeia de circunstâncias, que são as etiologias, resultando em alterações no funcionamento ou estrutura, que é a patologia. Quando a alteração é exteriorizada por anomalias na estrutura, ou no funcionamento de um órgão, esta será a deficiência, que altera a função, gerando a incapacidade, podendo colocar o indivíduo em situação de prejuízo em relação aos outros indivíduos de seu grupo, que se refere à desvantagem.

Quanto aos três conceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem, a autora os define da seguinte maneira. O primeiro conceito, o de deficiência é uma concretude, um fato inquestionável, é o dano, a anormalidade. “É o olho lesado, a medula seccionada, as células cerebrais destruídas, a atrofia de membros, a degeneração de um sistema, a inexistência de partes do corpo” (AMARAL 1995. p, 66).

O segundo conceito, de incapacidade, também afirma uma concretude, tem como palavra – chave, restrição na execução. “É o não ver, o não andar, o não manipular, o não ouvir, o não falar” (p,67). E o terceiro conceito, denominado desvantagem, é passível de relativização, pois esta relacionada aos valores, padrões do grupo no qual o indivíduo com a deficiência está inserido.

Partindo destes três fenômenos, podemos entender que a deficiência auditiva e surdez são termos que se articulam, sendo possível verificar na essência as características do fenômeno exteriorizado, fenômeno objetivo e fenômeno social.

Situação e fenômeno exteriorizado: a deficiência auditiva

Segundo Amaral (1995) a deficiência é caracterizada pelas perdas

ou alterações temporárias ou permanentes, que pode incluir a existência de anomalia, defeito ou perda (membro, órgão, tecido, estrutura do corpo, incluindo a função mental). Portanto, a deficiência representa a exteriorização de um estado patológico.

Não é possível negar a situação intrínseca, ou seja, a deficiência auditiva está presente, é concreta, sendo ela classificada quanto ao período, grau e tipo de deficiência auditiva.

A classificação da deficiência auditiva quanto ao período é: período pré-natal, perinatal e pós-natal. A deficiência auditiva pré-natal é quando ocorre no período gestacional podendo ser diversas as causas: fatores genéticos e hereditários, como síndromes, malformações de orelha, doenças contraídas pela mãe no período gestacional (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição) e radioterapia no primeiro semestre e outros.

A deficiência auditiva perinatal esta relacionada às intercorrências no momento do parto por: prematuridade com baixo peso, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado) e trauma sonoro.

E a deficiência auditiva pós natal é consequência de intercorrências no ciclo vital podendo ser causada por quadros patológicos tais como meningite, caxumba, sarampo, otites, uso de medicamentos ototóxicos, além da relação do avanço da idade e acidentes.

Embora existam diversas classificações da deficiência auditiva quanto ao grau, no Brasil a mais utilizada é a classificação de 1978 de Lloyd e Kaplan apresentada por Russo e Santos (2007). Com essa classificação pode-se encontrar especificidades dos registros sonoros a depender do grau da perda auditiva.

A audição normal está entre 10 a 25 dB.

A perda auditiva leve está entre 26 a 40 dB são indivíduos que apresentam dificuldade em ouvir a fala em conversas com baixa intensidade, principalmente em ambientes com ruído, porém quando estão em ambiente silencioso compreende bem.

A perda auditiva moderada está entre 41 a 70 dB são indivíduos que já apresentam dificuldades em compreender a fala, neste caso solicitam o

aumento da intensidade de fala do outro e ocorre dificuldade para conversas em grupo sendo necessário, também é necessário aumentar volume de TV e rádio.

A perda auditiva severa está entre 71 a 90 dB a fala normalmente não é audível. Mesmo com a fala em alta intensidade ainda ocorre dificuldade para compreender. O AASI (aparelho amplificação sonora individual) é indicado para a percepção de sons de alerta.

E a perda auditiva profunda esta > 90 dB neste caso, mesmo com o AASI é difícil a compreensão da fala.

A terceira e última classificação está relacionada ao tipo de deficiência auditiva que depende da localização da lesão (condutiva, neurossensorial, mista e central), segundo Russo e Santos (2007) as causas são:

Deficiência auditiva condutiva é quando a lesão está no ouvido externo e/ou ouvido médio; as causas são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos, frequentemente ocorre em crianças resfriadas. Essas perdas na maioria são revertidas com tratamento.

Deficiência auditiva neurossensorial quando a lesão está no ouvido interno, ou seja, na cóclea e nervo auditivo, as causas mais comuns são meningite e rubéola, este tipo de deficiência é irreversível.

Deficiência auditiva mista , o mais comum neste caso são causado por fatores genéticos, determinantes de má formação.

E a deficiência auditiva central, quando ocorrem lesões desde o tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral.

Um dos instrumentos utilizados para a medição da sensibilidade auditiva de uma pessoa chama-se audiômetro. O nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB).

O Censo Demográfico Brasileiro configura-se como uma das principais estatísticas públicas brasileiras e que direciona a elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas destinadas a esta população. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, do IBGE, 45.606.048 de pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência. Destas, 7.574.145 declararam possuir alguma dificuldade para ouvir, 1.798.967 declararam possuir grande dificuldade para ouvir e 344.206 pessoas declararam não conseguir de modo algum ouvir. Significa dizer que 0,18% da população brasileira eram surdas, em 2010. Sendo assim,

quando pensamos, por exemplo, no acesso de pessoas surdas à educação, temos que considerar que a demanda oficial é de, pelo menos 115.000 alunos, haja vista a estimativa de que 1/3 da população brasileira está na Educação Básica. (Meletti, 2014).

Fenômeno objetivo: as consequências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo

Conforme Amaral (1995) o fenômeno objetivo está relacionado ao conceito de incapacidade, que é caracterizada por excesso ou insuficiências no comportamento ou no desempenho de uma atividade que pode ser temporária ou permanente, reversível ou não, progressiva ou regressiva. A incapacidade pode ser resultante direta da deficiência ou como resposta do indivíduo. Representa a objetivação de uma deficiência, que reflete perturbações ao nível da pessoa, como por exemplo, a necessidade de se adequar frente o desempenho das atividades diárias.

De acordo com Torres, Mazzoni e Mello (2007) a deficiência auditiva pode ser caracterizada de diferentes maneiras, sendo que a escala da audição apresenta vários graus, alguns indivíduos podem escutar muito pouco e a percepção sonora é possível apenas de sons de alta intensidade, e outros indivíduos apesar de conseguir ouvir a voz humana não conseguem compreender as palavras. Há, também, indivíduos que conseguem ouvir sons na faixa das baixas frequências, o que faz com que percebam apenas partes das palavras, estas utilizam a leitura orofacial para completar o que lhes falta no processo de formação sonora das palavras.

No entanto, deve se considerar que há outras diferenças relacionadas à deficiência auditiva, além do traço comum existente. Existem outros aspectos que devem ser considerados, conforme destacado por Martínez (2004): o momento em que ocorre essa perda, o grau da perda auditiva, os recursos técnicos e apoio para reorganizar essa perda, o entorno em que a pessoa se desenvolve, a capacidade de fala e leitura orofacial e a preferência dela por um determinado método de comunicação em situações específicas (família, sala de aula e social).

Por isso, Bueno (1998) pontua que a distinção entre diferença e doença não deve ser considerada meramente retórica, pois é conceitual, e, portanto,

teórica. A deficiência auditiva existe e não é uma invenção dos ouvintes, por isso deve ser solidamente compreendida:

Se ela passa a ser uma mera diferença, qualquer ação contra sua incidência deverá ser combatida, se quisermos manter a postura coerentemente democrática. Se de outra, forma concordamos com formas para a sua prevenção ou erradicação, apesar de qualquer discurso, ela será considerada como mal a ser evitado. (BUENO, 1998. p 6)

Torres, Mazzoni e Mello (2007) afirmam que a existência da perda auditiva é um traço comum, que pode ocorrer em diferentes graus, conforme já mencionado, sendo que essas diferenças desencadeiam necessidades e possibilidades distintas de comunicação dessas pessoas como, por exemplo:

Algumas famílias podem optar em educar uma criança surda prioritariamente pela língua de sinais, enquanto outras contam com recursos que lhes permitem potencializar a comunicação oral para essa criança. Por sua vez, a leitura labial, que pode ser um apoio para diversas pessoas (como é o caso daquelas que possuíam o domínio da língua oral anteriormente à perda auditiva ou a adquiriram posteriormente à perda), pode não ser um meio válido para aquelas outras que tiveram um menor acesso a essa língua e sentem-se inseguras quanto ao uso desta. (2007. p 375).

Em 2002 a Lei nº 10.436 legitimou a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como língua oficial das comunidades de pessoas surdas no Brasil. A influência do reconhecimento da LIBRAS propiciou contribuições para a comunidade surda, não apenas pelo reconhecimento de seu sistema linguístico, mas por se tratar de um marco histórico na luta dos direitos humanos das pessoas surdas no país, e essa conquista trouxe reflexos mais visíveis na educação de surdos.

Após o Decreto 5.626/2005 a educação de surdos alcançou ainda mais subsídios, pois, o documento ratifica a obrigatoriedade da inserção da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, determinando ainda que nos demais cursos de educação superior e na educação profissional a disciplina deve ser oferecida como optativa.

Para o decreto 5.626/05 “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (41 dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL,

2005), observa-se que o referido decreto exclui de suas considerações a deficiência auditiva de grau leve (26 a 40 dB) como também a deficiência auditiva unilateral, delicado fato, pois se o indivíduo possui uma perda auditiva unilateral certamente demandará ajustamentos na comunicação, conforme explica Mondelli, Ventura e Feniman (2013):

A perda auditiva unilateral pode ser responsável por dificuldades acadêmicas, alteração de fala e linguagem e dificuldades sócio emocionais, é caracterizada pela diminuição da audição em apenas uma orelha. Os efeitos da perda auditiva unilateral são menores do que os causados pela perda bilateral, porém também podem ocasionar problemas. Em presença de ruído ambiental, indivíduos com perda unilateral encontram maiores dificuldades que os ouvintes normais para compreender a fala, mesmo quando a orelha melhor está posicionada em direção à fala. Além disso, a localização espacial das fontes sonoras fica comprometida (2013. p 1).

Foi no Decreto nº 5.626/2005 que, pela primeira vez em um documento legal nacional o termo “surdo” foi adotado, nele a pessoa surda foi caracterizada como aquela que em decorrência da perda auditiva, “[...] compreende o mundo e interage com ele por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS”. Nota-se que o legislador não nega a deficiência auditiva, ela existe e isto é realmente inquestionável, porém, difere os termos deficiência auditiva e surdez acrescentando a classificação a partir da modalidade de comunicação, aqueles que utilizam a LIBRAS de caráter funcional, pertencentes a uma cultura própria.

Fenômeno social: reflete as adaptações e a interação do indivíduo com o meio.

Para Amaral (1995) o fenômeno social está ligado ao conceito de desvantagem, refere-se ao valor dado à situação, quando este se afasta da norma. Esse valor caracteriza-se pela discrepância entre o estatuto, as aspirações do indivíduo de um determinado grupo a que pertence, deste modo, a desvantagem representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade, como ela reflete as consequências culturais, sociais, econômicas e ambientais.

De acordo com Santiago e Andrade (2013) os indivíduos surdos buscam trilhar os mesmos caminhos das pessoas ouvintes: na infância o

desenvolvimento linguístico, educacional e sociocultural, na vida adulta, a sua formação, a inserção no mercado de trabalho, o sucesso profissional, a independência financeira, e a necessidade de lazer e cultura, dentre outros. Nestes caminhos, sua condição linguística faz com que eles enfrentem questões diferentes da maioria das pessoas ouvintes. A circulação de qualquer tipo de informação e conhecimento, específico e social ocorre, majormente por meio da língua majoritária, o português. Sendo assim, muitos surdos usuários da língua de sinais como primeira língua, precisam realizar em todo tempo a alternância de línguas, podendo estar em desvantagem linguística, educacional e sociocultural em relação aos ouvintes.

Segundo Missaglia Jr (2004) devido à falta da audição, a língua de sinais se torna uma resposta à necessidade de comunicação e que esta se torna uma marca distintiva entre pessoas surdas e pessoas ouvintes.

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem somente repercussões linguísticas, mas também sociais. Quanto a isto, Santana (2007) comenta que a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Segundo a autora, isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal, trazendo uma delimitação de esferas sociais como comunidade, identidade e cultura surda. Evidentemente, essas esferas sociais partem de uma determinada perspectiva teórica.

De acordo com os estudos surdos, a perspectiva sócia antropológica, defende que os surdos são organizados social e politicamente, como uma comunidade, adotam um estilo de viver que é próprio, usam o mecanismo visual como meio principal de obter conhecimento, possuem a necessidade de estar em permanente contato com outros surdos, não porque os ouvintes não os compreendem, mas pela força da identificação cultural.

Skliar (1997) afirma que os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária, caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os seus usos, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüísticas, comunicativas e cognitivas, por meio da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

A outra delimitação social na perspectiva sócio antropológica é a questão da identidade surda. Perlin (2000) ao apresentar os vários tipos de identidades surdas (híbridas, flutuantes, embaçadas, de transição, diáspora, intermediárias,) vai dizer que as identidades são bastante diversificadas e complexas. Segundo a autora, o que caracteriza a identidade surda plena ou política é o fato de o indivíduo surdo possuir a experiência visual que determina formas de comportamento e carregar consigo a língua de sinais como sua forma de expressão. A autora enfatiza a experiência visual e a utilização da língua de sinais como meio de comunicação determinantes para a constituição da identidade surda.

Strobel (2008, p. 44) reforça, sendo ela própria surda, que a língua de sinais é constitucional “[...] a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo [...] é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos”.

Sá (2002, p. 130) frisa que

O uso da língua de sinais é uma característica identitária da maior importância. Os surdos organizados em comunidades consideram o uso da língua de sinais uma evidência de pertença à comunidade surda. A língua é uma atividade em evolução, assim como o é a identidade.

Quanto à delimitação social cultura surda, Gomes (2011) comenta que o conceito “cultura surda”, começou a tomar certa importância nos discursos há aproximadamente 20 ou 25 anos, como um termo “caro” por ser uma “verdade” absoluta, “legitimado pela comunidade surda, ganhando cada vez mais status de verdade e realidade” (p, 123), inserido cada vez mais em discussões acadêmicas. A autora comenta que o conceito de cultura surda é fechado e universal, tomando significado de língua, experiência visual, tradução cultura entre outros.

Gomes (2011) ao entrevistar sujeitos surdos quanto ao significado do termo cultura surda, observa diversas significações, como: cultura surdo é algo inato, inerente ao sujeito surdo; outra significação para cultura surda é pela experiência visual; “ser e estar” também são significações das narrativas dos surdos, a condição de “ser” como natural do surdo e “estar” indica a possibilidade de apropriação desta cultura pelos indivíduos ouvintes. Nas narrativas dos sujeitos surdos, a cultura surda pôde ser compreendida como um dispositivo discursivo que permite ao indivíduo entender-se enquanto surdo, como um processo de libertação e

manutenção, como analogia dos movimentos feministas e movimentos de negros. Sendo a oficialização da LIBRAS para eles um dos motivos de defesa da cultura surda.

Outros teóricos contrapõem os posicionamentos da perspectiva socio antropológica como aponto.

Santana (2007) adverte que quando a comunidade surda é interpretada como unidade social ela reproduz divisões sociais, segregando deficientes e diferentes. Em relação à cultura surda, a autora é enfática “a língua de sinais, isoladamente, não totaliza uma cultura” (p. 45).

Quanto à identidade surda, Santana e Bergamo (2005) pontuam que a maioria dos estudos pressupõe que ela está relacionada à aquisição da língua de sinais, sendo o uso dela, a única e capaz maneira de oferecer uma identidade ao surdo. Para os autores tomar a língua como definidora de uma identidade social, é uma afirmativa concebida a partir de um determinado pressuposto teórico, e que, ainda que se leve em conta as relações e os conflitos relativos às distintas posições ocupadas por grupos sociais, enfatiza-se o seu caráter instrumental.

Portanto, a língua de sinais, é uma língua funcional para grande parte das pessoas com surdez, no entanto entendemos que a deficiência ou a língua não são suficientes para defini-los, vale ressaltar que a surdez, em si, não torna a criança deficiente, este é um modo social de representa-la. “A construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso” (Maher, 2001, p. 135) e, portanto, interativa e social.

Santana (2007) assinala que é “estranha” a afirmação de que os surdos só constroem a identidade por meio da língua de sinais. Afinal de contas, não há relação direta entre língua específica e identidade específica.

Quanto à identidade surda, os autores Santana e Bergamo (2005) esclarecem que:

O modo como à surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um vácuo social. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos. Mas o fato é que não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, heterossexual, branco, professor, pai etc.) e também pela língua que constrói nossa subjetividade. (2005, p. 568)

Quanto à relação cultura e língua de sinais, Missaglia Jr. (2004) contribui mencionando o exemplo dado por Mauss (2003) que é o modo de andar das mulheres, o qual é diferente de cultura para cultura, como um traço representativo da cultura, em seguida o autor faz uma analogia ao futebol, ilustrando, a maneira de jogar bola de um surdo brasileiro com o de um surdo sueco, que, na maioria dos casos, a maneira de jogar bola do surdo brasileiro terá mais a ver com o dos ouvintes brasileiros do que com o dos surdos suecos. “Deste modo, observa se que a cultura se reproduz em função do contato social, mesmo quando não há uma língua em comum”. (2004, p. 6)

A respeito de teóricos que defende o termo, cultura surda, Bueno (1998) pontua:

Na medida em que os teóricos da surdez se apropriam dessa concepção, transformam essa diversidade cultural em homogeneidade cultural (cultura ouvinte), reduzindo — e muito, a meu ver — a riqueza teórica dessa abordagem. O mundo passa a ser dividido entre "cultura ouvinte" (dominadora) e "cultura surda" (dominada). O que identifica o segundo grupo é a surdez, independentemente de raça, classe ou gênero.

Vygostsky (1986) já defendia a ideia de compreender o desenvolvimento humano, não apenas a partir de seus aspectos biológicos, mas, considerar todo o campo social e histórico do funcionamento humano. Lacerda (2013) comenta que o termo social para Vygostsky é amplo, sendo que a cultura é entendida como um produto da vida social e da atividade humana. “Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar na sociedade, não ficando marginais” (LACERDA, 2013, p. 191).

Torres, Mazzoni e Mello (2007) mencionam que de acordo com Mello e Torres (2005) a maioria das pesquisas que tem como objeto de estudo a surdez, não leva em consideração que a “pessoa surda é um sujeito eminentemente social, o que implica considerar que as diferenças individuais são constituídas pelas influências sociais, educacionais, culturais e históricas”. (2007, p 375).

Sendo assim, analisar o acesso dos alunos surdos à escolarização partindo do pressuposto de que existem outras marcas distintivas além da surdez, pode revelar aspectos até hoje não investigados, por isso a Surdez, Gênero e Raça são abordados como categorias analíticas.

2.1 GÊNERO

Neste item e no seguinte, sobre Raça, apresentaremos a conceituação dos termos e dados de pesquisas realizadas no Brasil sobre as categorias. De acordo com Bandeira (2011), as pesquisas apontam as disparidades que ainda se manifestam entre homens e mulheres e entre negros e brancos no Brasil. Os dados contribuem para a percepção das nuances que consolidam tais disparidades entre gênero e raça na sociedade brasileira e da realidade de discriminação vivenciadas por mulheres, negros e pardos em nosso contexto.

Nos levantamentos censitários e amostrais do IBGE como também nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, fontes dos dados para este estudo, as pessoas são classificadas segundo, o sexo e não segundo ao gênero. Essa observação foi feita por Ferraro (2010) ao indicar que foram pesquisadores que introduziram o conceito de gênero como uma categoria analítica, citando algumas feministas como Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), Linda Nicholson (2000), Fúlvvia Rosemberg (2001).

O autor afirma que o uso do termo gênero possibilita trabalhar com a variável sexo, pois a escolha do conceito gênero é no sentido do termo em oposição a sexo. Segundo Nicholson (2000), o termo gênero serve para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado, já que “gênero é tipicamente pensado como referência à personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” e “sexo” são, portanto, compreendidos como distintos”. (Nicholson, 2000 apud Ferraro, 2010).

Bourdieu (2012) ainda afirma que a diferença biológica entre os sexos, masculino e feminino, ou seja, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode ser vista como uma justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros, principalmente da divisão social do trabalho, ou seja, na distribuição atribuída a cada um dos dois sexos:

De seu local, seu momento, seus instrumentos e a estrutura do espaço, como por exemplo, opondo o lugar de assembleia ou de mercado de trabalho, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo (2012, p. 9).

Louro (2003) afirma que é na sociedade, na história e nas formas de representação que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos, desta forma o conceito de gênero torna-se uma ferramenta analítica e política, recolocado em debate no campo social com forte apelo relacional. Nesse contexto, a autora salienta que o conceito de gênero exige um olhar direcionado para o processo e construção, para um pensamento plural e para a diversidade, observa ainda que as concepções de gênero são diferentes entre sociedades e em momentos históricos podendo ainda se diferenciar dentro de uma dada sociedade, ao considerar os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino numa dada sociedade e num dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente os seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2003, p. 21).

Segundo a autora, o movimento feminista surge no final do século XIX, como um movimento social organizado no Ocidente pela extensão do direito de voto às mulheres. No final da década de 1960, houve a renovação do movimento feminista, associada à problematização do conceito de gênero, como construção teórica e crítica, num "contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação [...] expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas" (LOURO, 2003, p. 16).

De acordo com Querino, Lima e Madsen (2011, p. 133) assumir a categoria de gênero como um instrumento analítico nos possibilita observar:

As diferenças biológicas que separam homens e mulheres são acompanhadas de um conjunto de códigos, comportamentos e proibições socioculturais associadas a mulheres e homens, ao feminino e ao masculino; e estes códigos são conduzidos por relações de poder que atribuem às mulheres um papel inferior na estrutura social. Assim, pensar nas desigualdades de gênero na educação significa pensar em como o processo educacional pode reforçar a separação e a valorização diferenciada dos conteúdos e das experiências associadas ao feminino e ao masculino, e em como este mesmo processo pode reproduzir preconceitos e discriminações associadas ao sexo e à sexualidade.

Enguita (1996) ao analisar as questões relacionadas aos desiguais resultados das políticas igualitárias no que tange classe, gênero e etnia na educação indica que as escolas surgiram como um fenômeno urbano, limitado à burguesia, para homens e não para mulheres, para etnia dominante. Desta forma, os trabalhadores, as mulheres e as minorias étnicas sofreram processos históricos de exclusão da escola.

Segundo Aries (1981) “a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens”. (1981, passim). No caso das mulheres, por um longo período, quando afastadas de uma educação formal, eram educadas pelas mães e, em sua maioria, com afazeres ligados ao cotidiano doméstico. Quando incorporadas à “escola” não o eram para o aprendizado das primeiras letras, mas apenas da piedade e de boas maneiras.

Os comentários dos autores Aries (1981) e Enguita (1996) coincidem com informações do periódico Aspecto da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos (Rocha, 2007). A publicação destaca que o Instituto recebia alunas e alunos surdos, mas que as meninas deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades domésticas.

Sendo assim, vamos observar alguns estudos e dados que confirmam as desigualdades de gênero na educação brasileira.

Com base nos microdados do Censo Demográfico 2000, Ferraro (2010), em uma análise da trajetória de escolarização no Brasil de consecutivas gerações articulando as dimensões gênero e escolarização, apresenta alguns resultados e informações que merecem destaque. Primeiro, à medida que se passa das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres saem da condição de inferioridade à de superioridade em termos de média de anos de estudo. A segunda constatação consideravelmente marcante, esta relacionada à inversão histórica na relação entre sexo e escolarização, com a pequena vantagem masculina em termos de média de anos de estudo apurada nas gerações mais velhas que cede, primeiramente, lugar a um momento passageiro de paridade ou igualdade das médias de anos de estudo de mulheres e homens na geração (1950/1960) e o crescimento das médias femininas de anos de estudo em relação às médias masculinas, com diferença máxima na geração 1970/1980.

O autor comenta que os resultados encontrados em seu estudo sobre a relação entre gênero e escolarização no Brasil confirmam os achados de Carvalho (2003), que ao longo dos últimos 40 anos do século passado, houve a ampliação do acesso à escola e também uma inversão entre os grupos de sexo, indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas.

Quanto a esta modificação na relação entre mulher e escolarização, Ferraro (2010) esclarece que:

Se a relação entre mulher e escola mudou, essa mudança certamente tem a ver não com sexo (com os aspectos biológicos que distinguem homens e mulheres), mas com gênero (com as mudanças nas concepções e valores a respeito da mulher e de seu lugar e papel na sociedade, assim como nas relações sociais entre homens e mulheres). (2010, p. 511).

No entanto, Querino, Lima e Madsen (2011, p.135) pontuam que:

O fato de as mulheres apresentarem melhores indicadores educacionais está longe de poder levar à conclusão de que as desigualdades de gênero no campo educacional estão resolvidas e se refletindo em melhores ganhos para elas no mercado de trabalho.

Segundo os autores, esta é uma questão considerada como “um teto de vidro”, pois, apesar de as mulheres constituírem a maioria absoluta da força de trabalho educacional no Brasil, sendo 85% do número de profissionais do magistério da educação básica, de acordo com os dados do INEP (2006) elas são minoria na participação nos espaços de tomada de decisão e de formulação teórica e pedagógica do campo da educação. Exemplo disto, Madsen (2008) assinala que, desde a fundação do Ministério da Educação (MEC), já foram nomeados 52 ministros e apenas 01 ministra; na estrutura do MEC (formado por seis secretarias e sete autarquias), existem 28 cargos de direção, dos quais 22 são ocupados por homens e seis por mulheres.

De acordo ainda com Querino, Lima e Madsen (2011, p 135) “os papéis culturais tradicionais atribuídos às mulheres ainda influenciam a escolha dos cursos universitários nos quais elas se concentram”, embora as mulheres já tenham conseguido ultrapassar os homens em cursos como direito, medicina e comunicação, considerados os mais tradicionais e valorizados, elas ainda não conseguiram de forma significativa ultrapassar a barreira das áreas do saber, há

uma sobrerrepresentação delas nas ciências humanas, sociais, na área de educação, e sub-representação nas engenharias e ciências físicas, sendo considerada pelos autores, uma das três problemáticas a ser levada em questão quanto às desigualdades, eles apresentam dados interessantes:

No último Censo Escolar do Ensino Superior (INEP, 2008), de um total de 5.080.056 estudantes de cursos de graduação presenciais em todo o Brasil, 2.772.828 são mulheres, aproximadamente 54,6% do total. Contudo, feito um recorte pela categoria administrativa das instituições de ensino superior, observa-se que do total de 40.935 matrículas realizadas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs)⁵ – que correspondem a centros de ensino técnico, nos quais são ofertados cursos como tecnologia em radiologia, engenharia química e análise e desenvolvimento de sistemas –, as mulheres correspondem a apenas 15.748, ou aproximadamente 38,5% do total de pessoas matriculadas. Assim, os IFETs, que possuem reconhecida tradição de oferta de cursos na área de tecnologias e engenharias, ainda concentram uma maioria de homens, apesar de as mulheres já terem superado há muitos anos o hiato de gênero no acesso ao ensino superior. (QUERINO, LIMA, MADSEN 2011. p 135).

A segunda questão problema está relacionada à diferença entre os ganhos educacionais e ganhos no mercado de trabalho. Com base nos dados da terceira edição do Retrato das Desigualdades do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008) - Ipea, as mulheres apresentam maior média de anos de estudo entre as pessoas ocupadas de 25 anos ou mais, (13,1% dos homens) a (20,1% para as mulheres) sendo que em 2007, as mulheres brancas recebiam 62,7% do rendimento médio dos homens brancos, e as negras, apenas 34%, deste modo, persistem fortes desigualdades salariais e de ocupação de postos de direção entre homens e mulheres com retorno de investimento limitado.

O terceiro grande problema em termos de igualdade de gênero é a desigualdade intragênero, ou seja, a desigualdade entre mulheres brancas e mulheres negras, esta é uma questão que perpassa as questões chaves enunciadas anteriormente.

Como mencionado anteriormente, houve uma inversão favorável às mulheres entre os grupos de sexo, indicando que as elas foram as maiores beneficiadas no acesso à educação, porém, não é o mesmo que ocorre quando há algum tipo de deficiência.

Por exemplo, Silva e Ribeiro (2014) ao analisarem os dados do Censo Demográfico Censo Escolar da educação básica de 2012 referentes às matrículas de alunos com deficiência por modalidade de ensino, sexo e raça articulando as informações do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, tendo gênero como categoria analítica, observam que a população de homens corresponde a 48,97% da população brasileira e as mulheres são 51,03%, ou seja, a população de mulheres é de 2,06% maior que a população masculina, isso dá em torno de 3.941.819 mulheres a mais. Destes, 19.805.367 dos homens apresentam alguma das deficiências investigadas pelo censo demográfico, sendo 21,20 % deste total. Já para as mulheres, 25.800.681 apresentam alguma das deficiências investigadas, sendo 26,50%, ou seja, o sexo feminino prevalece à frente com uma porcentagem um pouco maior de 5,3%. Ao cotejarem estes dados com os números de matrículas de alunos com deficiência divulgados no Censo Escolar 2012, percebe-se uma inversão do sexo predominante, que neste caso é o masculino, em todas as modalidades, regular, especial e EJA.

Quanto à deficiência auditiva segundo os dados do IBGE (2010) a estimativa é de 172.405 homens com deficiência auditiva – não conseguem de modo algum, e 171.801 mulheres, ou seja, a quantidade de homens e mulheres é muito próxima, sendo 50,08% homens e 49,91% mulheres nesta categoria. Quanto à categoria deficiência auditiva – grande dificuldade são 946.289 homens e 852.678 mulheres, sendo 52,6% um pouco maior que o de mulheres 47,3% mulheres nesta categoria.

No Paraná a população com deficiência auditiva na categoria “não consegue de modo algum” é de 18.988, sendo 9.805 homens e 9.183 mulheres, quantidade muito próxima também.

Conforme o que apresentamos, a partir do momento em que se universalizou o ensino, as mulheres passaram a serem as maiores beneficiadas nos mais variados indicadores educacionais. No entanto, quando relacionado à deficiência, ocorre à superioridade masculina. O que nos interessa saber é se a mesma inversão histórica ocorre e se há desigualdades de gênero quando associado à surdez nos indicadores educacionais no Paraná.

2.2 RAÇA

O conceito de raça é utilizado como um sentido político que classifica um grupo de pessoas de uma determinada sociedade, unificada por marcadores físicos segundo a cor da pele, traços faciais, textura do cabelo e estatura (Cashmore, 2000).

Quanto ao termo raça, Ferraro (2010) afirma que é uma questão conceitual complexa porque envolve cor e etnia. Segundo o autor, aqui no Brasil até 1980, os censos demográficos, distinguem apenas cor, em quatro categorias: branca, preta, parda e amarela. Foi a partir do censo demográfico de 1991, que o IBGE incluiu uma quinta categoria, indígena, passando-se então a falar de cor ou raça, em vez de simplesmente cor.

Guimarães (2003) diz que a categoria “raça”, faz referência exclusivamente à população afrodescendente no Brasil. Foi uma categoria criada pelo movimento negro brasileiro como mecanismo de afirmação de identidade e de origem, de um lado, e de visibilização do racismo, de outro. O autor considera importante trabalhar com o conceito “raça”, inserido nos discursos que o criam e disseminam, por ser tratar de um conceito construído socialmente,

[...] ‘cor’ não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação (GUIMARÃES, 2003, p. 103)

Para o antropólogo Kabengele Munanga (2004) não é fácil definir quem é negro no Brasil, pois historicamente o país desenvolveu o desejo de branqueamento:

Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram negras [...] a questão da identidade do negro é um processo doloroso [...] os conceitos de negros e de branco têm fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2004, p. 52).

Segundo Munanga (2004), nos EUA não existe classificações quanto pardo, mulato ou mestiço e que qualquer descendente de negro pode se apresentar como negro, por mais que tenha uma aparência de branco.

Diferentemente do contexto atual brasileiro, em que por questões políticas de ações afirmativas, como por exemplo, cotas, o conceito de negro torna-se complexo.

Para compreender o processo de construção da identidade negra no Brasil, é importante considerar não apenas sua dimensão subjetiva, mas, sobretudo o seu sentido político. Pois a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro.

[...] a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. (FERREIRA, 2000, p.41)

Munanga (2004, p. 54) em entrevista sobre discriminação social relata:

Nós, negros, também temos problemas de alienação de nossa personalidade [...]. Vou a restaurantes utilizados pela classe média e a centros de alimentação nos shoppings. Encontro famílias brancas comendo (homem, mulher e filhos), mas dificilmente estão ali famílias negras. Há uma classe média negra, mas que se auto discrimina e que é também discriminada.

Para Fernandes (1978), há uma interligação de luta de classes e luta de raças, pois o negro ao se classificar socialmente, se encontra como classe proletária, no entanto, continua a ser negro e a sofrer discriminações. Desta forma, a situação do negro deveria ser analisada segundo o comparativo dos dados estatísticos das categorias: domínio de renda, emprego, saúde, educação, entre outros. Para Munanga (1996), tais dados permitem identificar que a população negra concentra-se nas posições inferiores devido à desvantagem no acesso às oportunidades sociais.

Ferraro (2010), com base nos dados do Censo Demográfico de 2000, afirma que há desigualdade entre negros (as) e brancos (as) quanto à escolarização em todas as gerações recenseadas, desde a mais velha (nascidos até 1920), até as mais novas (nascidos nas décadas de 1970/1980 e 1980/1990). A desigualdade entre negros (as) e brancos (as) diminuiu das gerações mais velhas para as mais novas, porém o autor enfatiza a importância de evidenciar que essa

desigualdade entre os dois grupos populacionais está presente em todas as gerações recenseadas no ano 2000.

Para uma análise mais detalhada das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, recorreremos aos dados produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e divulgados por meio da publicação Retrato das Desigualdades no Brasil.

2.2.1 Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – IPEA

A partir dos dados divulgados pela quarta edição do Retrato das Desigualdades no Brasil – Ipea (2011) que realiza o cruzamento dos dados de gênero e raça, foi possível analisar as desigualdades no Brasil.

As relações de gênero são uma questão social; a discriminação contra o portador de deficiência é uma questão social; a discriminação contra o negro é uma questão social. Ora, o social tem nome e endereço. Não podemos diluir, retirar o nome, a religião e o sexo e aplicar uma solução química. O problema social tem de ser atacado especificamente. (MUNANGA. 2004, p.54)

Querino, Lima e Madsen (2011) comentam que o cruzamento das perspectivas de gênero e raça vem sendo desenvolvido e mencionado há algum tempo. No entanto, não tem conseguido consolidar, principalmente no campo da educação, instrumentos e estratégias metodológicas que possibilitam pensar em políticas e iniciativas de enfrentamento às desigualdades de gênero e raça como partes estruturantes da desigualdade educacional do país.

A partir da década de 1990, o Ipea assumiu papel relevante na produção de informações sobre as desigualdades de gênero e raça no país, produzindo, periódica e sistematicamente, pesquisas que têm demonstrado a estabilidade das desigualdades e a insuficiência das políticas públicas implementadas.

Desde 2004, o Ipea publica a revista intitulada Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça que, a partir da produção e divulgação de dados e estatísticas, torna evidente a existência de uma questão social que deve ser enfrentada pela sociedade brasileira.

Em sua quarta edição, a publicação fornece dados estatísticos, que compreendem o período entre 1995 a 2009, sobre os mais diferentes temas: população, chefias de família, educação, saúde, previdência e assistência social, mercado de trabalho, trabalho doméstico remunerado, habitação e saneamento, acesso a bens duráveis e exclusão digital, pobreza, distribuição e desigualdade de renda, uso do tempo, vitimização. A seguir, apresentaremos e analisaremos parte destes indicadores.

População: distribuição percentual da população segundo sexo e cor/raça

Os indicadores da população brasileira apresentados pela 4ª edição da revista Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça se referem a 1995 e 2009.

Em 2009, o Brasil tinha mais de 191 milhões de residentes, 26% a mais se comparado com a população em 1995. Em 1995, 8,3% da população tinha 60 anos ou mais e, em 2009, este percentual subiu para 11,3%.

Os indicadores mostram que 44,9% dos brasileiros declaravam-se negros em 1995 e este percentual subiu para 51,1% em 2009. Por outro lado, a população de brancos caiu de 54,5% para 48,2% no mesmo período. Em 2009, entre os homens, o percentual de brancos é de 47%, e o de negros, 52%; por sua vez, o percentual entre mulheres brancas é 49,3% e negras 49,9%.

Em 2009, a população feminina representava 51,3% da população brasileira. Contudo, esta proporção modifica conforme as diferentes faixas etárias. 48% das crianças de até seis anos de idade, são do sexo feminino. Já entre os idosos, a quantidade de mulheres é 26% maior que a população masculina da mesma faixa etária.

Em 1995, o percentual de homens brancos com mais de 60 anos era de 8,5% da população masculina branca e, em 2009, passou para 11,7%; já o percentual de homens pretos da mesma faixa etária passou de 9,9% para 10,8% da população masculina preta.

Observa-se que a incidência entre homens e mulheres, brancos e negros é muito próxima, ou seja, as diferenças encontradas não sustentam discrepâncias entre gênero e raça apenas em função da quantidade pessoas com cada uma destas características. Outro destaque é o envelhecimento da população brasileira no período analisado.

Chefias de Família: números de famílias chefiadas por mulheres

Os dados mostram que ao longo dos últimos anos (1995-2009) a proporção de mulheres chefes de família aumentou mais de 10 pontos percentuais. Passando de 22,9%, em 1995, para 35,2% no ano de 2009. Isto mostra que há 21,7 milhões de famílias chefiadas por mulheres. Os dados mostram também em que tipos de famílias estas mulheres estão. No ano de 1995, 68,8% delas estavam em famílias monoparentais (mulher com filhos/as) e apenas 2,8% em famílias formadas por casais, com ou sem filhos/as. Já em 2009, 26,1% das mulheres chefes participavam de famílias formadas por casais, e 49,4%, de famílias monoparentais. Isto significa que houve um aumento de mais de nove vezes no número de mulheres chefes nas famílias formadas por casais.

Quando comparados aos domicílios chefiados por homens, os dados mostram que existem situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, principalmente, os por mulheres negras. Por exemplo, os dados de rendimento, mostram que a renda domiciliar *per capita* média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$997,00, sendo apenas de R\$491,00 a renda média numa família chefiada por uma mulher negra.

Quanto à condição de atividade, os dados mostram que 41% das mulheres chefes de família são inativas, ao passo que este percentual para os homens chefes de família é de somente 16%, esses dados são indicativos de que essas mulheres são donas de casa.

Os dados sobre chefia de família mostram o aumento das mulheres em uma posição predominantemente masculina refletindo as transformações dos papéis sociais desempenhados por mulheres e homens, no entanto, reproduzem algumas das desigualdades encontradas em outras esferas da sociedade.

Educação: média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça (1999- 2009)

Para esta análise foi realizado um recorte histórico de indicadores da educação brasileira no período de 1995-2009, os dados proporcionam uma visão panorâmica sobre a média de anos de estudos, o analfabetismo, a cobertura escolar

de crianças e jovens, a taxa de escolarização líquida e a taxa de distorção idade-série.

É possível identificar ao longo dos anos, avanços graduais nos números da educação no país; no entanto, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação.

Em relação à taxa de analfabetismo os dados mostram que 15,5% da população com 15 anos ou mais de idade não sabiam ler nem escrever em 1995; sendo que em 2009 este percentual diminuiu para 9,7%. Porém, neste mesmo ano, identifica-se que na região Nordeste 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos. Na área rural nordestina, identifica-se que 32,6% das pessoas não tiveram acesso à educação formal.

Observa-se que em 1995 a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade aumentou de 5,5 anos para 7,5 anos em 2009. Considerando-se a população negra em 2009, tinham 6,7 anos de estudos, contra 8,4 anos da população branca.

Os dados sobre a cobertura escolar de crianças e jovens se refere ao percentual de pessoas que frequentam escola ou creche. Em 1995, o percentual era de 54,7%, e aumentou para 64,5% em 2009, ficando, ainda, aquém da demanda. Apesar de que nesses 14 anos, a cobertura na idade de 0 a 3 anos tenha aumentado consideravelmente saindo de 7,6% em 1995, para 18,4% em 2009, ela não conseguiu atingir a metade da meta que era de 50% até 2010, previsto no Plano Nacional de Educação. Avaliando as desigualdades raciais, em 2009, percebe-se que 20,2% das crianças brancas entre 0 e 3 anos estavam matriculadas em creches, contra apenas 16,7% de crianças negras.

A taxa de escolarização líquida que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino correspondente para sua idade constatou que, no ensino superior em 1995 era de 5,8%, para 14,4% em 2009. Neste mesmo ano, a taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização no ensino superior de mulheres brancas

é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, é de tão somente 9,9%. A discrepância dos dados explicitam as desigualdades raciais.

Previdência e assistência social: Distribuição dos domicílios que recebem Bolsa Família, segundo cor/raça.

Previdência social é uma política que tem por finalidade repor a renda dos indivíduos nas situações em que eles perdem, temporária ou permanentemente, sua capacidade de trabalho. Já a assistência social subsidia em situações de pobreza extrema e destituição de direitos. A quarta edição da revista O Retrato das Desigualdades apresenta alguns dos principais indicadores de cobertura de previdência e assistência social pesquisados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD.

O nível de proteção social também é avaliado pela cobertura direta e indireta da previdência na população em idade ativa, que contempla a força de trabalho potencial do país, com pessoas que tenham 10 anos ou mais. Os dados mostram que o grupo que está em melhores condições são os homens brancos, com cobertura de 70,7%, em 2009, e as mulheres negras são as menos protegidas socialmente, com 56,0% de cobertura. Outro dado interessante é que a maioria dos domicílios que recebe benefícios assistenciais é chefiada por negros/as. Sendo que em 2006, 70% dos domicílios que recebiam Bolsa Família eram chefiados por negros/as. Isto significa que os dados da assistência social e os da previdência mostram uma realidade de discriminações por sexo e raça que reforçam a necessidade de medidas que promovam a igualdade de gênero e raça nas políticas públicas.

Mercado de trabalho: taxa de desemprego da população de 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça.

Com o objetivo de fornecer subsídios para ampliar o conhecimento sobre as desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho, os pesquisadores apresentam informações sobre a população economicamente ativa, a taxa de participação, ocupação e desocupação, distribuição segundo posição na ocupação e setor de atividade.

A taxa de participação possibilita conhecer a quantidade de pessoas disponíveis para o mercado de trabalho. Os dados mostram que em 2009, a taxa de

participação das mulheres com mais de 16 anos era de 58,9%, enquanto a dos homens era de 81,6%. O indicador posição na ocupação possibilita identificar a distribuição dos trabalhadores segundo diferentes categorias de ocupação. Observa-se que, embora ainda seja um espaço predominantemente masculino, houve expansão do trabalho formal, com carteira assinada, que beneficiou também as mulheres, mas com desigualdades de gênero e raça, pois se percebe que enquanto, em 2009, os homens brancos possuíam o maior índice de formalização (43% com carteira assinada), as mulheres negras apresentavam o pior (25% com carteira assinada).

A taxa de desocupação dos homens em 1995 passou de cerca de 5% para 6%, em 2009, enquanto que a taxa de mulheres foi de 7% para 11%. As desigualdades de gênero e raça permeiam também a taxa de desemprego, pois a menor taxa de desemprego corresponde a dos homens brancos (5%), sendo que a maior taxa de desemprego se refere às mulheres negras (12%). No intervalo entre os extremos, encontram-se as mulheres brancas (9%) e os homens negros (7%).

A distribuição por setor de atividade é um dado importante para qualificar o padrão de inserção da população no mercado e seu detalhamento revela peculiaridades. Os dados evidenciam uma clara segmentação ocupacional, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça, especialmente em relação às mulheres negras, 34% delas estão nos serviços de cuidado em sentido amplo (educação, saúde, serviços sociais e domésticos). Já os homens, especialmente os negros, 13% em 2009, estão sobre representados na construção civil, enquanto 1% de mulheres neste setor.

Embora as mulheres tenham consolidado sua participação no mercado de trabalho, sua inserção nesta realidade é marcada por diferenças de gênero e raça, sobretudo, as mulheres negras que são as que têm a maior taxa de desemprego e se concentram em serviços sociais e domésticos.

Uso do tempo: Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos, pela população de 16 anos ou mais, segundo sexo. Brasil, 2009

A análise do uso do tempo permite ter acesso a rotinas sociais muitas vezes ocultas, mas necessárias para que a vida social se produza e reproduza, e o reconhecimento do uso do tempo como dimensão importante para a análise de diferenças sociais entre homens e mulheres, brancos e negros vem se

fortalecendo no cenário das pesquisas demográficas brasileiras conforme a revista afirma Retrato das desigualdades.

No ano de 2009, 69,4% da população com mais de 10 anos e 70,8% da população com mais de 16 anos cuidavam dos afazeres domésticos. Os dados não apontam muita diferença entre as populações branca e negra, mas ela é bastante expressiva em relação aos sexos, pois 49,1% dos homens com mais de 10 anos afirmaram cuidar dos afazeres domésticos, para 88,2% das mulheres com mais de 16 anos.

Na população com idade entre 5 e 9 anos em 2009, 14,6% dos meninos cuidavam dos afazeres doméstico, sendo que 24,3% das meninas tinham esta atribuição. Enquanto os meninos dedicavam em média 5,2 horas por semana a esta atividade, as meninas dedicavam 6,1. Na população com idade entre 10 e 15 anos, em 2009, os meninos dedicavam em média 10,2 horas por semana aos afazeres domésticos, enquanto as meninas dedicavam 25,1 horas, essas diferenças perduram ao longo da vida de homens e mulheres.

Quando relacionado à renda e o tempo, os dados mostram que 93% das mulheres que recebem até 1 salário mínimo se dedicam aos afazeres domésticos, em uma média de 25,2 horas por semana. As mulheres que recebem mais de 8 salários mínimos, 76,7% fazem o mesmo, isto pode significar que com o aumento da renda, ocorre a delegação dos afazeres domésticos para outras mulheres.

O tempo dedicado aos afazeres domésticos causa impacto na jornada total de trabalho de homens e mulheres. Os dados mostram que, em 2009, a jornada semanal do trabalho é maior para homens do que para as mulheres, 42,9 e 35,6 horas, respectivamente. No entanto, quando é somada a jornada semanal de trabalho com os afazeres domésticos, observamos que os homens trabalhavam 47,7 horas na semana, enquanto as mulheres trabalhavam 55,3 horas.

Pobreza, distribuição e desigualdade de renda: renda média da população, segundo sexo e cor/raça.

Os dados sobre renda e pobreza são organizados segundo o rendimento médio do trabalho e de todas as fontes, com base na renda domiciliar

per capita (RDPC) e de acordo com linhas de pobreza baseadas no salário mínimo (SM)

Os dados mostram que, em 2009, os negros apresentam 55% em média, da renda percebida pelos brancos; no entanto, em 1995, a renda dos negros era ainda menor (45%).

Quando comparado à renda dos homens negros com a renda das mulheres brancas, em 1995 os homens negros tinham rendimentos superiores a elas, mas ao longo do tempo, a partir de 1999, elas passam a receber mais que os homens negros. Em 2009, a renda da mulher branca correspondia 55% da renda média dos homens brancos, sendo que o percentual era de 53% para os homens negros. Apesar disso, em 1995, a renda média das mulheres negras equivalia a 18% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, e chega a 30,5% em 2009.

De acordo com os dados referentes as linhas de pobreza, em 2009, 5,2% da população eram extremamente pobres, sendo 7,2% dos negros e 3% dos brancos, cerca de 2% da população do Sul/Sudeste e 11% dos nordestinos.

Quando comparados os indicadores das mulheres brancas com os das mulheres negras, observa-se uma grande desigualdade que ainda está longe de ser resolvida. Santos (2009) assinala que, há desigualdades de gênero em distintos campos da vida, as mulheres negras estão passos atrás das mulheres brancas, quanto mais próximos do topo da pirâmide, mais as representantes dos grupos minoritários sentem os efeitos da discriminação. Pode-se dizer que as mulheres negras só passam a vivenciar dilemas próprios das relações de gênero entre as mulheres e homens brancos quando conseguem romper as barreiras da ascensão social sem, com isto, deixar de vivenciar os efeitos do racismo em suas vidas. Agora vivenciam conquistas que as mulheres brancas atingiram há décadas atrás. Portanto, é necessário conjugar esses aspectos com outros indicadores educacionais para entender a reprodução de desigualdades educacionais tão acentuadas, principalmente quando se refere à raça.

Diante dos dados apresentados, parece-nos evidente que gênero e raça são marcas sociais que sustentam processos intensos de discriminação social. Cumpre questionar em que medida tais marcas, quando associadas à surdez, são intensificadas ou intensificam as condições de desvantagem social do sujeito. Dito de outro modo: a surdez apaga as outras marcas sociais a ponto de reverter à

precariedade de vida de uma mulher negra? Os processos de discriminação em função de gênero e raça são intensificados quando associados à surdez?

É certo que estas questões não puderam ser totalmente respondidas por meio, apenas, desta pesquisa, mas a delimitação de alguns aspectos nos permitiu ampliar as análises acerca das condições de vida de pessoas surdas. Tais aspectos se referem à restrição das análises às condições de escolarização da população surda no estado do Paraná, do qual faço parte geograficamente, o que possibilitou o adensamento das análises.

Nesse sentido, foi possível definir como questão central do presente estudo:

3 PROBLEMA DE PESQUISA

✓ Quais as relações mais significativas entre a surdez e as condições de raça e gênero no que se refere ao processo de escolarização?

3.1 OBJETIVO GERAL

✓ Analisar as relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização por meio dos dados oficiais de matrícula do Censo da educação Básica de 2013, no Estado do Paraná.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Analisar a relação entre surdez, raça, gênero no que se refere ao acesso à educação básica;
- ✓ Analisar a relação entre surdez, raça e gênero quanto ao tipo de escolarização;
- ✓ Analisar a relação entre surdez, raça e gênero no que tange às etapas de ensino;
- ✓ Cotejar o número total de alunos surdos na educação básica brasileira, por meio dos dados oficiais do ano de 2013, com os dados demográficos do IBGE de 2010 no Paraná.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, o delineamento metodológico teve como base os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial, especificamente aqueles elaborados por Meletti (2014), Meletti e Bueno (2011) Meletti e Ribeiro (2014).

Primeiramente, identificamos a partir dos dados estatísticos públicos disponíveis, que o cotejamento dos dados sobre surdez, raça e gênero era possível a partir do Censo da Educação Básica e, parcialmente, do Censo Demográfico de 2010. Assim, definimos como unidade de análise a incidência demográfica e os eventos educacionais sobre o acesso e as condições de permanência na educação básica de pessoas surdas, tendo como fonte as estatísticas públicas do Censo da Educação Básica de 2013, coletadas e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo Meletti (2014, p.790)

O Censo da Educação Básica é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo INEP. A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema on-line Educacenso. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Os dados são parcialmente divulgados pelo INEP por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

Além da divulgação parcial dos dados, o INEP disponibiliza os bancos de microdados nos quais é possível acessar as informações sobre todas as unidades escolares, todos os alunos, todas as turmas e todos os docentes da Educação Básica Brasileira. Para acessar os microdados é necessário a utilização de softwares estatísticos. No presente trabalho utilizamos o software IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Science) para extração e organização dos dados.

De todos os microdados disponíveis, selecionamos e organizamos aqueles referentes à matrícula de alunos surdos, segundo raça e sexo, no ano de 2013, no estado do Paraná.

Para analisar o acesso de alunos surdos à educação, trabalhamos, conforme proposto por Meletti (2014), com duas estatísticas públicas, uma referente aos dados demográficos sobre incidência da população surda, segundo frequência à escola no Brasil e no Paraná (Brasil/IBGE, 2010a) e, outra, referente às matrículas na educação básica (Brasil/MEC/INEP, 2013).

Meletti (2014) aponta que as informações sobre pessoas com deficiência foram coletadas pelo IBGE, por amostragem. Foi investigada a existência de deficiência visual, auditiva, motora e mental/intelectual por meio do questionamento se havia alguma pessoa na residência com dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus e, ainda, se havia alguma pessoa com deficiência mental/intelectual permanente que limite suas atividades habituais como trabalhar, ir à escola, brincar etc. As respostas foram dadas selecionando uma das seguintes categorias: não consegue de modo algum, com grande dificuldade, com alguma dificuldade e nenhuma dificuldade. Para a deficiência mental/intelectual apenas sim ou não.

Contudo, Meletti (2014, p.791), indica que:

[...] os dados demográficos também apresentam limites, haja vista a grande possibilidade, por exemplo, de pessoas com problemas visuais que, mesmo sem se enquadrarem na condição de deficiência visual, terem se declarado como tais. O mesmo ocorre com os outros tipos de deficiência.

Desse modo, no presente trabalho consideramos os dados referentes à categoria *não consegue de modo algum* para a deficiência auditiva. Consideramos que apenas pessoas surdas foram declaradas desta forma na pesquisa censitária.

Outra delimitação dos dados demográficos feita foi em relação à faixa etária das pessoas declaradas como *não consegue de modo algum* ouvir: trabalhamos com os dados referentes à faixa etária entre 0 e 19 anos, o que permitiu analisar a incidência de surdos na população em idade escolar.

Selecionamos e organizamos os dados demográficos de 2010 no banco de dados agregado, a partir do Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA (Brasil/IBGE, 2010a).

Com relação às matrículas, tomamos os dados de alunos surdos verificando sua incidência em relação aos dados de alunos com necessidades

educacionais especiais e aos gerais da Educação Básica. Agregamos os dados por: (1) Modalidade de Ensino - ensino regular com as matrículas em classes regulares e em salas de recurso multifuncionais, ensino especial com as matrículas em instituições e classes especiais (modalidade substitutiva de ensino) e EJA; (2) Raça – branca, parda, preta e não declarada (nomenclaturas dos Censos); (3) Sexo – feminino e masculino.

As condições de permanência dessa população na Educação Básica paranaense foram analisadas a partir da distribuição das matrículas segundo Modalidade de Ensino e Etapas de Ensino (Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)), Atendimento Educacional Especializado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentaremos os resultados do estudo. Para tanto, selecionamos os dados demográficos da população brasileira e no Paraná por tipo de deficiência, segundo sexo e a cor ou raça (IBGE, 2010).

Tabela 1 - População brasileira e paranaense por tipo de deficiência, segundo o sexo e a cor ou raça 2010.

Sexo e cor ou raça	Brasil			Paraná		
	Total Geral	Algum tipo de deficiência	Surdos	Total Geral	Algum tipo de deficiência	Surdos
População	190 755 799	45 606 048	344 206	10 444 526	2 280 548	18 988
Branca	90 621 281	21 252 847	177 461	7 317 309	1 562 388	13 488
Preta	14 351 162	3 884 965	24 383	328 949	87 596	717
Parda	82 820 452	19 733 079	137 483	2 647 895	596 288	4 487
Homem	93 406 990	19 805 367	172 405	5 130 994	1 023 293	9 805
Branca	43 426 847	9 104 302	86 560	3 536 973	690 387	7 021
Preta	7 440 244	1 750 896	12 476	177 134	42 251	435
Parda	41 148 439	8 641 292	70 748	1 344 220	274 896	2 114
Mulher	97 348 809	25 800 681	171 801	5 313 532	1 257 255	9 183
Branca	47 194 434	12 148 546	90 901	3 780 336	872 001	6 467
Preta	6 910 918	2 134 069	11 907	151 815	45 345	282
Parda	41 672 013	11 091 787	66 735	1 303 675	321 393	2 374

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que 23,9% da população brasileira se declararam com algum tipo de deficiência no Censo Demográfico do IBGE. Destes que se declararam com alguma deficiência, 0,75% afirmaram *não conseguir de modo algum* ouvir, o que representa 0,18% da população geral. No Paraná, a incidência de deficiência e de surdez se aproxima da nacional, com 21,8% que possuíam algum tipo de deficiência, sendo 0,83% *não consegue de modo algum* ouvir, o que representa 0,18% da população geral do estado.

A distribuição da população brasileira, segundo sexo, indica 51,03% de mulheres e 48,97% de homens. No Paraná, o número de mulheres também é superior ao de homens, com 50,87% dos casos. Esta proporção aumenta quando

analisamos os dados referentes à população que se declarou com algum tipo de deficiência, passando para 56,58% de mulheres no Brasil e para 55,13% de mulheres no Paraná. No caso das pessoas que *não conseguem de modo algum* ouvir, a maior ocorrência é de homens, com os dados, segundo sexo, indicam pouca variação. O que nos permite afirmar que a diferença entre o número de mulheres e homens, com deficiência ou surdos, no Brasil e no Paraná, é pouco significativa.

Com relação aos dados demográficos, segundo cor ou raça (no presente trabalho, branca, preta e parda), observa-se que, no Brasil, 47,50% da população é branca, 43,41% parda e 7,52% preta. A distribuição segundo sexo e cor ou raça, mostra que as mulheres são a maioria branca e parda, com 52,08% e 50,32% dos casos respectivamente. Os homens são maioria entre os pretos, com 51,84% dos casos. No Paraná, a distribuição da população por cor ou raça não mantém as características nacionais. 70,05% da população se declararam como pertencentes à raça branca, 25,35% à parda e 3,14% à preta. As mulheres são maioria na raça branca, com 51,67% dos casos e os homens a maioria de pardos e pretos, com 50,76% e 53,84% dos casos respectivamente.

A distribuição da população com algum tipo de deficiência, segundo cor ou raça, mostra que 46,60% se declararam como pertencentes à raça branca, 43,26% à parda e 8,51% à preta. As mulheres são maioria nas três raças, com 57,17% da branca, 56,21% da parda e 54,94% da preta. No Paraná, 68,5% da população com alguma deficiência se declarou branca, 26,14% parda e 3,84% preta. As mulheres são maioria nas três raças com 55,82% da branca, 53,9% da parda e 51,77% da preta.

No caso da população que se declarou *não conseguir de modo algum* ouvir, no Brasil, 51,55% indicou pertencer à raça branca, 39,94% à parda e 7,08% à preta. Os homens são maioria entre pardos e pretos e as mulheres entre brancos. No Paraná, 72,95% se declarou pertencer à raça branca, 23,63% à parda e 3,77% à preta. Do mesmo modo que encontrado nacionalmente, os homens são maioria entre pardos e pretos e mulheres entre brancos. A maior diferença está entre homens e mulheres pretos com 60,66% dos casos para os primeiros.

Os dados demográficos descritos acima serviram como dado de totalidade para as análises sobre as condições de escolarização da pessoa surda e como parâmetro para a compreensão do quanto às marcas sociais de gênero e raça impactam tais condições.

O cotejamento dos dados demográficos com os dados de matrículas na Educação Básica permitiu compreender as características da população brasileira e paranaense no que se refere ao acesso à Educação Básica. Isso está sistematizado na Tabela 2.

Tabela 2 - População brasileira e paranaense por tipo de deficiência e matrículas na Educação Básica, segundo o sexo e a cor ou raça no estado do Paraná em 2013.

População brasileira e paranaense	Total da população que possui e que não possui deficiência e surdez	População (IBGE)	Matrículas Educação Básica	Porcentagem da população matriculada na Educação Básica
Brasil	Total Geral	190 755 799	50 042 448	26,2%
	Pessoas sem deficiência	145 149 751	49 199 106	33,8%
	Pessoas com deficiência	45 606 048	843 342	1,84%
	Pessoas surdas	344 206	21 552	6,2%
Paraná	Total Geral	10 444 526	2 593 193	24,8%
	Pessoas sem deficiência	8 163 978	2 514 649	30,8%
	Pessoas com deficiência	2 280 548	78 544	3,4%
	Pessoas surdas	18 988	2 241	11,8%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) e nos microdados do Censo da Educação Básica de 2013 (MEC/INEP, 2013).

De acordo com os dados da Tabela 2, no Brasil, em 2013, tínhamos 26,2% da população brasileira matriculada na Educação Básica o corresponde à, aproximadamente, 1/4 das pessoas. No estado do Paraná, cuja população, em 2010, era de 10.444.526, a proporção de matrículas na Educação Básica era a mesma nacional. Esta proporção nos permite cotejar as estimativas populacionais de pessoas com deficiência e de pessoas surdas com o número de matrículas na Educação Básica. Significa dizer que deveríamos ter 1/4 da população declarada como possuidora ou não de alguma deficiência matriculada na educação básica brasileira e paranaense. No entanto, esta porcentagem aumenta, tanto no Brasil quanto no Paraná, ao considerarmos apenas a população sem deficiência, 33,8% dos dados nacionais e 30,8% dos estaduais.

Por outro lado, conforme já indicado anteriormente, os dados demográficos não podem ser considerados tão precisos e, por isso, nossa análise incidirá sobre aqueles que foram declarados *não consegui de modo algum* ouvir.

Assim, é possível afirmar que, segundo os dados demográficos oficiais e a proporção de matrículas observadas, no Brasil, apenas 1,84% da população declarada com alguma deficiência está matriculada na Educação Básica. Isso representa 7,39% da demanda estimada: para atingir a proporção de 1/4 da população matriculada na educação básica, das 45.606.048 de pessoas declaradas com deficiência, 11.401.512 de alunos com NEE deveriam estar na escola. No que se refere às 344.206 pessoas que se declararam surdas, a estimativa nacional indica que deveríamos ter 86.050 matrículas na educação básica para atingirmos a proporção de 1/4. O que está registrado no Censo da Educação Básica é que 25% desta demanda (21.552) estão na escola.

No Paraná, a proporção de 1/4 também não se mantém, mas os números estão acima dos dados nacionais: das 2.280.548 pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência, 570.137 deveriam estar matriculadas na Educação Básica, de acordo com a proporção de 1/4 adotada para nossas análises. No entanto, com 78.544 matrículas de alunos com NEE, apenas 13,77% da demanda está atendida. No que se refere às 18.988 pessoas que se declararam surdas, deveríamos ter 4.747 matrículas. Ao contrário dos dados nacionais, o Censo da Educação Básica paranaense registra que 76,68% da demanda está atendida, com 3.640 matrículas de alunos surdos.

De acordo com os critérios de comparação adotados, podemos afirmar que o acesso de alunos surdos à escola, se comparado ao da população geral brasileira, é precário, com 25% da demanda atendida. Por outro lado, se comparado ao das outras deficiências investigadas e registradas nos censos, o acesso de alunos surdos à educação básica brasileira é mais garantido. O mesmo se observa no Paraná: acesso mais precário que o da população geral, mas muito mais garantido em se tratando da população com outras deficiências.

Dois aspectos podem ser resgatados para explicar a distinção entre os dados nacionais e paranaenses: (1) a desigualdade, destacada anteriormente, entre as regiões brasileiras com situação de escolarização mais favoráveis no Sul e Sudeste; (2) a surdez é uma condição que não impede, como outras, o acesso à escola.

De todo modo, tanto os dados nacionais quanto os estaduais indicam que o acesso de pessoas com deficiência e de pessoas surdas à Educação Básica, ainda que tenha aumentado nos últimos anos, conforme mostrado por Meletti e Bueno (2011), está longe de atingir a meta da educação para todos. Vale destacar que os dados da Educação Básica registram as matrículas em todas as modalidades de ensino, escolas e turmas. Assim, podemos afirmar que as pessoas que não estão registradas no Censo Escolar não frequentam nenhum tipo de escola.

A particularidade com que o Paraná lida com a escolarização de pessoas com deficiência e os dados demográficos distintos dos nacionais nos levaram a analisar de modo mais aprofundado os dados de matrícula no estado. A seguir apresentamos as análises das matrículas de alunos da educação básica, com NEE e surdez, segundo sexo e cor ou raça, modalidade e etapas de ensino.

A Tabela 3 apresenta o número total de alunos da educação básica, de alunos com NEE e de alunos surdos, segundo sexo (masculino e feminino) e cor ou raça (branca, preta e parda).

Tabela 3 - Alunos da Educação Básica paranaense com NEE e surdez, segundo sexo e cor ou raça – 2013.

Sexo e cor ou raça	Total de alunos	Alunos com NEE	Alunos Surdos
Total	2 593 066	78 544	2 241
Branca	1 532 753	45 937	1 266
Preta	27 894	1 653	47
Parda	413 188	14 917	427
Homem	1 318 064	47 277	1 210
Branca	768 338	27 238	641
Preta	14 567	989	26
Parda	213 357	9 471	247
Mulher	1 275 002	31 267	1 031
Branca	764 415	18 699	625
Preta	13 327	664	21
Parda	199 831	5 446	180

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica de 2013 (MEC/INEP, 2013).

Os dados da Tabela 3 indicam que os 78.544 alunos com NEE correspondem a 3,02% do total de alunos da Educação Básica. Os alunos surdos correspondem a 0,08% do total e a 2,85% das outras deficiências.

Do total de alunos, 50,83% são homens e 49,17% mulheres. 59,10% são brancos, 15,93% são pardos e 1,07% são pretos. Os homens são maioria em todos os casos, com destaque para 56% dos pardos. Já em relação aos alunos com NEE, 60,19% são homens e 39,81% mulheres. 58,48% são brancos, 19% são pardos e 2,10% pretos. Os homens são maioria em todos os casos com 59,29% dos brancos, 63,26% dos pardos e 59,83% dos pretos.

A incidência de matrículas de alunos surdos mostra que 54% são homens e 46% são mulheres. 56,49% são brancos, 19,05% são pardos e que 2,09% são pretos. Dos brancos, 50,63% são homens, dos pardos 57,84% e dos pretos 55,31%, indicando situação semelhante a dos alunos com outras deficiências.

Esses dados apontam para o fato de que os homens com deficiência têm mais acesso à escola que mulheres, o mesmo ocorre com as pessoas surdas, ainda que a distribuição demográfica não apresente esta porcentagem. Vale destacar que a diferença entre homens e mulheres se acentua em se tratando da população parda e preta. Evidencia-se que pessoas com deficiência e surdas têm o acesso à escola prejudicado quando são mulheres pardas ou pretas.

O modo como às matrículas de alunos surdos estão distribuídas pelas modalidades de ensino: regular, especial (substitutiva) e EJA, segundo sexo e cor ou raça está exposto na Tabela 4.

Tabela 4 - Alunos surdos por Modalidade de Ensino, segundo sexo e cor ou raça no estado do Paraná – 2013.

Sexo e cor ou raça	Modalidade Regular de Ensino	Modalidade Especial de Ensino (substitutiva)	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Total	1213	786	242
Branca	758	443	65
Preta	14	28	5
Parda	261	147	19
Homem	639	438	133
Branca	378	226	37
Preta	7	17	2
Parda	148	91	8
Mulher	574	348	109
Branca	380	217	28
Preta	7	11	3
Parda	113	56	11

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica de 2013 (MEC/INEP, 2013).

A distribuição dos alunos surdos pelas modalidades de ensino mostra que 54,12% estão no ensino regular, 35,07% em modalidades substitutivas de ensino (classes ou escolas especiais) e 10,79% na EJA.

Os dados apontam que dos alunos surdos que estavam no ensino regular, 52,67% eram homens e 47,33% eram mulheres. Os alunos brancos correspondiam a 62,48% das matrículas, pardos a 21,51% e pretos a 1,15%. A distribuição segundo sexo e cor ou raça indica que há pouca diferença entre homens e mulheres brancos, apenas 0,28%; que não há diferença entre pretos e que, no caso de pardos, os homens são maioria com 56,7% dos casos.

Os homens surdos também são maioria na modalidade substitutiva de ensino, com 55,72% das matrículas. Os brancos são os mais representados, mas com porcentagem menor que a do ensino regular, com 56,36% dos casos. A redução do percentual também é observada no caso de alunos surdos pardos, com 18,70% das matrículas. Já os alunos surdos pretos correspondem a 3,5% dos casos, ainda que em números absolutos isso seja pouco representativo. Mais uma

vez, os homens são maioria em todos os casos, chegando a 61,9% das matrículas de pardos.

Na EJA, os homens representam 54,95% das matrículas de alunos surdos, mas são maioria apenas entre os brancos, com 56,92% dos casos. As mulheres são maioria entre pardos e pretos, com 57,9% e 60% respectivamente. Não podemos desconsiderar que mulheres pardas e pretas tem maior representatividade apenas na modalidade de ensino que, via de regra, atende justamente aqueles que ou não tiveram acesso à escola ou não obtiveram êxito escolar na idade adequada. Também na modalidade que atende prioritariamente a população que se encontra em condições desfavoráveis de vida. Neste caso, podemos afirmar que, no caso da pessoa surda, ser mulher, parda ou preta, no Paraná, é ter sua condição de escolarização mais precária do que no caso do surdo, homem, branco.

A distribuição dos alunos surdos da Educação Básica pelas Etapas de ensino (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) está descrita na Tabela 5.

Tabela 5 - Alunos surdos por Etapa de Ensino, segundo sexo e cor ou raça no estado do Paraná – 2013

Sexo e cor ou raça	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Total	45	73	1082	445
Branca	28	45	643	118
Preta	1	1	20	6
Parda	8	8	239	92
Homem	27	36	598	238
Branca	16	24	331	153
Preta	0	1	11	5
Parda	7	3	143	52
Mulher	18	37	484	207
Branca	12	21	312	134
Preta	1	0	9	1
Parda	1	5	96	40

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica de 2013 (MEC/INEP, 2013).

A distribuição dos alunos surdos pelas etapas de ensino mostra que a maior concentração de matrículas está no ensino fundamental, 48,27%, seguido pelo ensino médio, 19,85%, pré-escola, 3,25%, e creche, 2%.

Na creche destaca-se a maioria de meninos brancos, apenas uma aluna surda negra e oito pardas. Na pré-escola, a distribuição das matrículas, segundo sexo é praticamente igual, com uma matrícula a mais para mulheres. Destaca-se a maioria branca, com 45 das 73 matrículas, com distribuição equivalente entre os sexos. Apenas um homem, surdo e preto está matriculado em pré-escola no Paraná e 8 pardos (3 homens e 5 mulheres).

Cumpramos resgatar dados demográficos, segundo grupo de idade e condição de *não consegue de modo algum ouvir*. No Paraná, tínhamos 872 pessoas nesta condição, com idade entre 0 e 4 anos. Se somarmos os dados de matrícula de creches e pré-escolas veremos que apenas 13,5% da demanda oficialmente estimada é atendida.

No ensino fundamental destaca-se a maioria de homens, brancos; a baixa incidência de pretos e pardos, especialmente no caso das mulheres. Destaca-se a discrepância entre as matrículas da educação infantil e do ensino fundamental. O que pode indicar o não acesso ou a não progressão.

No ensino médio, a maioria é de alunos surdos, homens e brancos. Destaca-se o fato dos brancos representarem 26,51%, o que significa que os casos não declarados ou de cor ou raça amarela e indígena sejam maiores. Em todas as raças o acesso à escola está mais garantido aos surdos homens que às surdas mulheres, principalmente no caso de pretos e pardos.

O número de alunos surdos no ensino médio é maior em modalidade substitutiva de ensino, haja vista a existência de escolas especiais públicas destinadas a esta população no estado do Paraná.

A Tabela 6 apresenta o número de alunos surdos, segundo sexo e cor ou raça, que recebem o atendimento educacional especializado no contraturno escolar.

Tabela 6 - Número de alunos surdos matriculados no AEE segundo o sexo e raça no Paraná - 2013

Raça	Sexo		Total
	F	M	
Branca	368	353	721
Preta	12	8	20
Parda	118	159	277

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do censo escolar (2013).

Ao cotejar com o total de matrículas de alunos surdos na Educação Básica, conforme indica a tabela 2, verifica-se que apenas 35% desses sujeitos recebem o AEE. Destaca-se que os alunos que recebem o AEE e que estão matriculados no ensino regular têm garantido o repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) duplicado. Outros sim, aqueles que não recebem AEE, provavelmente estão na escola regular sem nenhum acompanhamento especializado. Destaca-se que, em números absolutos, os alunos surdos brancos são os que mais recebem AEE, mas percentualmente os pretos são os mais contemplados, com quase metade dos casos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve por objetivo analisar as possíveis relações entre surdez, raça e gênero no que se refere ao acesso à Educação Básica, por meio das estatísticas demográficas e educacionais públicas. Cotejamos os dados demográficos com os do Censo da Educação Básica.

Em relação ao acesso à educação básica, verificamos que pessoas surdas, em idade escolar, não têm seu direito à escola garantido. Ainda que os índices de matrícula tenham aumentado, não contempla a toda demanda estimada oficialmente. Esta situação se agrava quando a surdez é associada às condições de gênero e de raça. Em todos os índices analisados as mulheres negras e surdas têm as condições de acesso à escola precarizadas. O número de pessoas nestas condições não é desprezível.

Comparado a outras deficiências, parece que os alunos surdos têm uma condição menos precária de acesso à escola, mas quando cotejamos os dados de surdez com os de gênero e raça observamos, mais uma vez, que as condições das mulheres negras são muito precárias. Ou seja, nos índices em que a surdez, isolada, se destaca em relação a outras deficiências, o cotejamento com os dados de gênero e de raça mostram outra condição: a mulher, negra e surda está em maior desvantagem na escolarização que homens brancos com outras deficiências.

Em relação às condições de escolarização, analisamos a distribuição das matrículas pelas modalidades de ensino. Observamos, mais uma vez, que os alunos homens, brancos e surdos estão em vantagem em relação às demais condições associadas à surdez. São maioria no ensino regular, substitutivo e na EJA. Apenas nesta modalidade é que as mulheres negras e pardas têm índices superiores aos dos homens.

O mesmo acontece com os dados segundo etapa de ensino. Os homens surdos são maioria em todas as etapas analisadas. Também observamos a baixa incidência de alunos surdos em relação à estimativa demográfica oficial, especialmente na educação infantil. Bueno e Meletti (2011, p. 286) indicam que:

A totalidade dos estudos sobre desenvolvimento de crianças com deficiência, especialmente aqueles vinculados à área de saúde, consideram os anos iniciais de vida como fundamentais para a superação de dificuldades específicas geradas pela deficiência.

Tanto é assim que, em todas as áreas da deficiência, se recomenda a implementação de estimulação precoce ou essencial voltada para crianças com idade inferior a três anos. Os baixos índices de matrículas na creche, nesse sentido, implicam não somente a falta de oportunidades educacionais para estas crianças, mas um descompasso entre as políticas de saúde e as de educação.

Esta situação de não acesso à educação infantil se agrava no caso de mulheres negras e pardas.

No ensino fundamental, encontramos a maior incidência de matrícula de alunos surdos, mas novos estudos deverão ser realizados para compreender outros aspectos, tais como ano de matrícula, defasagem idade série, entre outros. Do mesmo modo, será necessário realizar outras investigações para analisar o contexto educacional do ensino médio e incidência de matrículas de alunos surdos nesta etapa.

Outro aspecto analisado foi à oferta de atendimento educacional especializado aos alunos surdos. Mais uma vez, os maiores índices foram os de homens brancos e, novamente, as mais prejudicadas foram às mulheres negras. Vale destacar o baixo número de alunos que recebem o AEE e a forte possibilidade de que boa parte daqueles que não recebem estejam na escola regular sem nenhum tipo de acompanhamento especializado.

Analisar o acesso dos alunos surdos à escolarização partindo do pressuposto de que existem outras marcas distintivas além da surdez nos possibilita afirmar que a surdez não é um fenômeno que torna os surdos - pares sociais, visto que a desvantagem social imposta às mulheres negras não é minimizada pela surdez, ao contrário, é potencializada.

Os dados apresentados nesta pesquisa contrariam a defesa do discurso da comunidade surda, identidade surda e cultura surda que procura unificar a surdez e língua na tentativa de definir uma realidade social, interpretada como unidade social, pois, se gênero e raça quando associados à surdez influenciam o processo de escolarização dos alunos surdos, isto quer dizer que, essas marcas, assim como outras como classe social, ainda não analisadas constituem os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.A. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe. 1995.
- ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BALIEIRO, C.R. O deficiente auditivo e a escola: relatos de experiências. São Paulo: USP, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- BANDEIRA, Lourdes. Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil / organizadoras: Alinne de Lima Bonetti, Maria Aparecida A. Abreu. – Brasília: Ipea, 2011. 160 p.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BUENO, José Geraldo. Surdez, linguagem e cultura. In: Cadernos CEDES, São Paulo, n.46, 1998.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- BUENO (2007). Conferência apresentada no VI Congresso Internacional do INES e XII Seminário Nacional, INES: 150 anos. Rio de Janeiro, INES, 2007.
- BUENO, J.G.S. Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade. EDUC. São Paulo. 2011.
- CARVALHO, Maria Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003.
- CASHMORE, Ellis. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo: Selo negro, 2000.
- CIRNE, Michele. A negritude que encanta. O coral do CECUNE: A identidade étnica e sociabilidade. Monografia de conclusão de curso. UFRGS, 2004.

ENGUITA, Mariano. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. *Revista Brasileira de Educação*, n 3, p. 5 – 17, set/dez, 1996.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FERRARO, Alceu. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505 - 526, 2010.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: Identidade em Construção**. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

GIRON, Graziela R. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania? *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008. *Revista Inclusão* nº 1, MEC/ SEESP. Rio de Janeiro – RJ. 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com 'raça' em sociologia. *Educação e Pesquisa*, vol. 29, n. 1, p. 93-107, 2003

LACERDA, C.B.F de. Surdez e Linguagem: implicações para as praticas educacionais. In:MELETTI.S.M.F e KASSAR, M.C.M . (Orgs) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Editora Mercado das Letras. 2013 .p 171 – 202.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*.Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós – estruturalista*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAHER, T.M. Sendo índio em português...In:SIGNORINI, I. (Org.).*Língua(gem) e Identidade* . Campinas: Mercado das Letras/ FAPESP/ FAEP, 2001.

MARTINEZ, M. A. N. S. Avaliação Audiológica em Crianças. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI. S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca; 2004. p. 597-603.

MADSEN, N. *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*.Dissertação (Mestrado), Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. *Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta*. 2006. 125p. Tese (Doutorado - Programa de Pós – Graduação em psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____, S. M. F., BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. De C. M. (Org.) Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 109-135.

_____, S.M.F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação e Realidade, v.39, p.789 – 809, 2014.

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/45618/29997>.

Acesso em: 03 fev.2016.

MISSAGIA JR, Mario José. As origens sociais e políticas da noção de cultura surda na cidade do Rio de Janeiro. Espaço, nº 21, Rio de Janeiro: INES, janeiro - junho, p. 5 a 11, 2004.

MONDELLI, M.F.C.G. VENTURA, L.M.P.V. FENIMAN, M.R. Ocorrência de perda auditiva unilateral em pacientes com fissura labiopalatina. Re. Cefac. Nov – Dez. 2013.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Revista Estudos Avançados. São Paulo, V. 18, n. 50, 2004. p. 51-66.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, v 8, n 2, p. 9-41,2000.

QUERINO, A.C. LIMA, C.E. MADSEN, N. Gênero, Raça e Educação no Brasil Contemporâneo: desafios para a igualdade. In: Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil / organizadoras: Alinne de Lima Bonetti, Maria Aparecida A. Abreu. – Brasília: Ipea, 2011.

Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

[et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 4151.

ROCHA, Solange. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol. 01, Rio de Janeiro, INES, 2007.

RUSSO, Iêda C. P.; SANTOS, Teresa M. M. (org.). Prática da audiologia clínica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, vol. 9, n. 2, 2001.

SANTANA, A. P. Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus. 2007.

SANTANA, A.P, BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. Edu. Soc. Campinas. Vol. 26, n 91, p 564 – 582. 2005.

SANTIAGO, V.A.A.S. ANDRADE, C.E.A. Surdez e Sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: Libras em estudo: política linguística / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras) – São Paulo: FENEIS, 2013.

SANTOS, J. A. F. A interação estrutural entre a desigualdade de raça e de gênero no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, vol. 24, n. 70, jun.2009.

SILVA, I.R. O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1998. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, M. M. P. RIBEIRO, K. Escolarização de pessoas com deficiência: questões de gênero. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, UEL. Londrina. 2014.

TORRES, E.F. MAZZONI, A.A. MELLO. A.G. Nem toda pessoa cega lê Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 33, n2, p 369 - 385 maio/ago. 2007.

VYGOTSKY, L. S. Fondamenti di Difettologia. Roma. Bulzoni.(1986).