

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – *STRICTU SENSU***

GISELE SOTTA ZILIO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA A POPULAÇÃO SURDA:
IMPACTOS NAS PRÁTICAS E NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA**

CURITIBA

2020

GISELE SOTTA ZILIO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA A POPULAÇÃO SURDA:
IMPACTOS NAS PRÁTICAS E NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA**

Tese apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR – como requisito parcial à obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Profª Dra. Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

Z69p
2020
Ziliotto, Gisele Sotta
Políticas educacionais inclusivas para a população surda : impactos nas práticas e nas trajetórias de vida / Gisele Sotta Ziliotto ; orientadora, Maria Lourdes Gisi.
-- 2020
200 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2020.
Bibliografia: f. 167-194

1. Educação inclusiva. 2. Surdos – Educação. 3. Educação e Estado – Avaliação.
4. Professores – Formação. I. Gisi, Maria Lourdes.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 371.9046

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 158
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

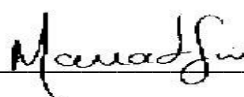
Gisele Sotta Ziliotto

Aos dez dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte, às 14h30min, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Machado Prado, Prof.^a Dr.^a Diana Gurgel Pegorini, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens para examinar a Tese da doutoranda **Gisele Sotta Ziliotto**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas das Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA A POPULAÇÃO SURDA: IMPACTOS NAS PRÁTICAS E NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:30hs. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. As avaliadoras participarem da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: A Banca recomenda, em razão da relevância do tema e da qualidade do trabalho, a divulgação em forma de artigos, capítulos de livros e apresentação em eventos da Área da Educação.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi



Convidado Externo

Prof.^a Dr.^a Diana Gurgel Pegorini

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Machado Prado

Participação por videoconferência

Convidado Externa:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Participação por videoconferência



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico este estudo a todas as pessoas sensibilizadas e apaixonadas pela área da surdez que contribuem para a educação das Pessoas Surdas.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento pressupõe que os benefícios, os favores, os auxílios, as atitudes e as bençãos se concretizaram e são direcionados às pessoas que os possibilitaram:

Agradeço à *Deus* pela oportunidade de viver e poder contribuir, mesmo que de forma sutil, ao contexto pessoal e profissional.

Sou grata a meus familiares, minha mãe *Geslei (in memorian)* e meu pai *Antonio*, que me proporcionaram exemplos de persistência, da valoração do estudo e da leitura, influenciando minha trajetória como estudante e como professora, e que na simplicidade me auxiliaram a galgar os diferentes níveis educacionais, superando desafios que culminaram com este doutorado.

Meu agradecimento imenso e afetuoso aos meus filhos queridos e amados, *Hector Ziliotto Carraro* e *Daphne Ziliotto Carraro*, e ao meu amado e caro esposo *Hipólito Carraro Junior*, que com carinho e paciência incondicionais, me deram suporte para cumprir o desafio de cursar o doutorado em meio a tantos percalços. Pelo alicerce e exemplo de pessoas do bem, pela disponibilidade em me ouvir e compartilhar ideias, opiniões durante o período em que a tese foi gestada, pela compreensão em função dos momentos de distanciamento e reflexão pela tessitura do texto e dedicação ao curso do doutorado. O apoio de vocês foi fundamental e me fez sentir acolhida, empoderada a ultrapassar cada obstáculo! Gratidão pelas pontuais ajudas técnicas com o texto, pela sensibilidade e carinho, os abraços reconfortantes, as palavras de incentivo, os olhares de confiança e encorajamento, pela cumplicidade e amor verdadeiros. Tenho orgulho imenso de vocês!

Minha gratidão à orientadora, Prof. Dra. *Maria Lourdes Gisi*, que assertivamente me guiou durante o doutorado, tranquilizando e incentivando com sabedoria na pesquisa, solidificando meus conhecimentos pelas disciplinas cursadas, pelo exemplo ético e profissional e pelas ricas trocas durante todo o percurso.

Às professoras participantes da banca examinadora, Prof. Dra. *Joana Paulin Romanowski*, pela troca de saberes nas disciplinas cursadas durante o doutorado, bem como pela análise criteriosa, densa e afetuosa da tese. Agradeço também à Prof. Dra. *Romilda Teodora Ens* pela leitura minuciosa e

crítica, valiosas sugestões e contribuições à escrita da tese. Além de, à Prof. Dra. *Maria Rosa Machado Prado* e Prof. Dra. *Diana Gurgel Pegorini*, pelas oportunas ideias sugeridas ao texto e aos comentários de incentivo ao meu estudo. Meu agradecimento sincero a todas vocês que prontamente aceitaram participar do processo de qualificação e defesa. Gratidão pelo apreço com que se detiveram na leitura cuidadosa, crítica e ética do meu texto, pela riqueza de sugestões que em muito sedimentaram e contribuíram ao meu estudo e pelas oportunas indicações que utilizarei continuamente nas pesquisas.

O agradecimento especial se estende às *ex-alunas Surdas* e às *Profissionais* que carinhosamente foram por mim nomeadas a partir de constelações – *Cygnus, Cassiopeia, Crux, Phoenix, Pyxis, Eridanus* – ao abrilhantarem o estudo face aos valiosos diálogos e pela coragem em enunciar as verdades ‘verdadeiras’ (desde os extremos que nos comovem às que nos chocam) e possibilitaram compreender o ponto de vista de quem está vivenciando a realidade. Ainda, agradeço o exemplo de cada uma no embate e na perseverança por condições qualitativas e equitativas na educação dos estudantes surdos. Gratidão pela colaboração espontânea e por todas as trocas fecundas, imbuídas de lembranças, respeito e profissionalismo.

Aos *Colegas* do curso de doutorado, iniciado em 2017, pelas contribuições, diálogos profícuos e aprendizagens geradas, além da amizade, falas de incentivo durante o curso e nossos férteis e alegres bate-papos no café.

Aos *Professores e Professoras* do curso do doutorado que contribuíram com seus saberes nas diferentes disciplinas ofertadas no doutoramento.

À equipe da *Secretaria* do PPGE/PUCPR que prontamente operacionalizava o suporte burocrático de forma ágil e competente.

Às trocas significativas entre as mais diversas *Pessoas* que cruzaram meu caminho durante todo o curso do doutorado, das mais variadas profissões, que foram sensíveis, pelo cuidado e atenção, pelas palavras e atitudes de apoio.

Ainda, às *Pessoas especiais* — estimadas *crianças e jovens Surdos/as* — e às perseverantes *Mães*, que foram motivação desse estudo e sempre me desafiaram a ser uma profissional mais dedicada. Me ensinaram que, apesar das adversidades, diferenças e limitações, podemos sempre nos superar. Gratidão.

Agradeço à Instituição em que atuo como profissional, pelo afastamento parcial concedido no início do doutorado.

Agradecimentos somam-se durante os quatro anos de doutoramento, considerando que não se trata de um estudo realizado de forma isolada, mas sim mediado por pessoas, contextos, aprendizagens e adversidades.

Por fim, agradeço por ter galgado o patamar do doutorado, bem como pela oportunidade de me desafiar e aprender por meio de cada disciplina cursada, artigos escritos e publicados, apresentações em seminários e congressos, incontáveis e fecundas leituras (artigos, livros, dissertações e teses) que, para mim, apesar do esforço exigido, o fiz como Humberto Eco aconselha: “[...] O importante é fazer as coisas com gosto [...] Viva a tese como um desafio” (ECO, 2016, p. 205).

“Sou composta por urgências: minhas alegrias são intensas; minhas tristezas, absolutas.

Entupo-me de ausências, esvazio-me de excessos. Eu não caibo no estreito, eu só vivo nos extremos.

Pouco não me serve, médio não me satisfaz, metades nunca foram meu forte!

Todos os grandes e pequenos momentos, feitos com amor e com carinho, são pra mim recordações eternas. Palavras até me conquistam temporariamente... Mas atitudes me perdem ou me ganham para sempre.

Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato... Ou toca, ou não toca.

— Clarice Lispector

RESUMO

O paradigma inclusivo suscitou a proposição de inúmeras legislações federais que foram instituídas a fim de promover o processo de inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial, fator que desencadeia a necessidade de acompanhar as políticas públicas educacionais. O objeto de pesquisa da tese está voltado à discussão de como as políticas públicas educacionais destinadas ao público de estudantes com surdez têm se materializado, demarcando o direcionamento da ação pedagógica conforme apontado por autores envolvidos com a educação de surdos Goldfeld (1997), Quadros (1997, 2006), Fernandes (2002, 2003), Lodi (2013). O problema de pesquisa definiu-se em avaliar a aplicabilidade, limites e possibilidades da efetivação das políticas educacionais na área da surdez em um município da região metropolitana de Curitiba/PR. O objetivo do estudo buscou interpretar a implementação das proposições previstas nas políticas da educação de surdos, a partir da Lei Federal nº 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Decreto Federal nº 5.626/2005, que norteia a educação bilíngue aos alunos surdos, as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. O estudo foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa, sob o enfoque teórico-metodológico da abordagem Hermenêutica, utilizou-se como procedimentos metodológicos a análise documental, entrevista semiestruturada com profissionais e história de vida de ex-alunas surdas. Enquanto aporte teórico, a interlocução com os conceitos de biopolítica e governamentalidade de Foucault (1984, 2008, 2010), o diálogo com argumentos teóricos dos estudos de Veiga-Neto (2007, 2011), Lopes (2007, 2009, 2011), Garcia (2010, 2017) e Thoma (2016) fundamentaram o debate sobre a influência da lógica neoliberal nas políticas educacionais inclusivas. Ainda, os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Pletsch (2011), Garcia (2017), Caiado (2017), Pavezi e Mainardes (2018), Kraemer e Thoma (2018), possibilitaram interpretar a incidência das diretrizes dos órgãos reguladores internacionais nas políticas educacionais inclusivas. O resultado confirmou a teoria inicial de que a efetivação das políticas educacionais, na área da surdez, requer um conjunto de medidas que contemplem uma articulação intersetorial, investimento significativo na formação de professores bilíngues, intérpretes e instrutores de Libras e a oferta de atendimento educacional especializado no município. Os fatores que interferem na implementação das normativas estão correlacionados com a incidência neoliberal que impõe maior produtividade e menor participação financeira do Estado, declinando fragilidades no gerenciamento das implementações que impactam sobremaneira na trajetória educacional dos estudantes com surdez.

Palavras-chave: Avaliação de políticas educacionais. Políticas inclusivas. Educação de surdos.

ABSTRACT

The inclusive paradigm prompted the proposition of numerous federal laws that were instituted in order to promote the process of educational inclusion of students targeting special education, a factor that triggers the need to monitor public educational policies. The object of the thesis research is on the discussion of how public educational policies aimed at the public of students with deafness have materialized, demarcating the direction of the pedagogical action as pointed out by authors involved with the education of the deaf Goldfeld (1997), Quadros (1997, 2006), Fernandes (2002, 2003), Lodi (2013). The research problem was defined in evaluating the applicability, limits and possibilities of implementing educational policies in the area of deafness in a municipality in the metropolitan region of Curitiba/PR. The objective of the study sought to interpret the implementation of the propositions foreseen in the education policies for the deaf, based on Federal Law No. 10.436/2002, which makes the Brazilian Sign Language official - LIBRAS - and Federal Decree No. 5.626/2005, which guides bilingual education for deaf students, the guidelines of the National Policy for Special Education from the perspective of Inclusive Education, proposed by the Ministry of Education - MEC - in 2008. The study was developed in a qualitative perspective, under the theoretical-methodological approach of the Hermeneutic approach, documentary analysis, semi-structured interviews with professionals and life history of deaf alumni were used as methodological procedures. As a theoretical contribution, the interlocution with the concepts of biopolitics and governability of Michel Foucault (1984, 2008, 2010), the dialog with theoretical arguments of the studies of Veiga-Neto (2007, 2011), Lopes (2007, 2009, 2011), Garcia (2010, 2017) and Thoma (2016) supported the debate on the influence of neoliberal logic on inclusive educational policies. Still, the studies of Shiroma, Campos and Garcia (2005), Pletsch (2011), Garcia (2017), Caiado (2017), Pavezi and Mainardes (2018), Kraemer and Thoma (2018), made it possible to interpret the impact of the guidelines of international regulatory bodies on inclusive educational policies. The result confirmed the initial thesis that the implementation of educational policies in the area of deafness requires a set of measures that contemplate an intersectoral articulation, significant investment in the training of bilingual teachers, interpreters and instructors in Libras and the offer of specialized educational assistance in the municipality . The factors that interfere with the implementation of the regulations are correlated with the neoliberal incidence that imposes greater productivity and less financial participation by the State, declining weaknesses in the management of the implementations that greatly impact the educational trajectory of students with deafness.

Keywords: Educational policy evaluation. Inclusive policies. Deafness education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Conselho Educação Brasileira
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil
EAD – Educação à Distância
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FM – Frequência Modulada
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC – Implante Coclear
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES – Instituto Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei Diretrizes e Bases Educação Nacional
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
L1 – Primeira língua
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SINE – Sistema Nacional de Emprego
SRM – Sala de Recurso Multifuncional
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – Perspectiva histórica dos marcos internacionais que nortearam a construção das principais normativas no âmbito da educação especial 41
- FIGURA 2 – Engrenagem representativa das categorias de análise..... 139

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dissertações produzidas por regiões	26
GRÁFICO 2 – Dissertações defendidas por ano.....	27
GRÁFICO 3 – Temáticas investigas nas dissertações.....	28
GRÁFICO 4 – Teses produzidas por região.....	34
GRÁFICO 5 – Teses defendidas por ano.....	35
GRÁFICO 6 – Temáticas abordadas nas teses	35

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação de dissertações disponíveis, no período de 2008 a 2019, envolvendo temáticas das políticas na área da surdez.....	23
QUADRO 2 – Relação de dissertações disponíveis, no período de 2008 a 2019, sobre aspectos relacionados às políticas educacionais na área da surdez	25
QUADRO 3 – Relação de teses disponíveis, no período de 2008 a 2019, sobre aspectos relacionados às políticas educacionais na área da surdez	33
QUADRO 4 – Documentos e legislações nacionais que constituem aparato legal referente às políticas educacionais inclusivas	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS DECORRÊNCIAS ..	39
2.1 MARCOS INICIAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS....	39
2.2 FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	44
2.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS: NORMATIVAS.....	62
2.3.1 Desdobramentos da política inclusiva nas práticas municipais na área da surdez.....	76
3 ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	83
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
4 POLÍTICAS INCLUSIVAS SIGNIFICADAS POR PROFISSIONAIS E ESTUDANTES SURDAS	93
4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	93
4.1.1 Documentos institucionais	93
4.1.2 Entrevistas com profissionais	99
4.1.2.1 Formação de professores, intérpretes e instrutores de Libras.....	101
4.1.2.2 Lócus de ensino – escola especializada, escola comum, atendimento educacional especializado (AEE)	110
4.1.2.3 Tecnologias, recursos didáticos, abordagem interdisciplinar	116
4.1.3 Histórias de vida de ex-alunas surdas	125
5 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS	137
5.1 INCIDÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NAS PROPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	139
5.2 FRAGILIDADES NO GERENCIAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DAS NORMATIVAS ESTABELECIDAS	146
5.3 IMPACTOS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL	152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	195
ANEXO 1	196
ANEXO 2	197
APÊNDICE A	199

INTRODUÇÃO

Para quem viaja em busca do sol,
é sempre madrugada.
(KOLODY, 1985, p. 34)

Partindo da minha retrospectiva pessoal¹, considero oportuno registrar que toda minha trajetória estudantil transcorreu em escola pública, da qual não há lembrança de ter tido colegas de classe com algum tipo de deficiência, somente a memória de que aquelas crianças chamadas de “excepcionais”, estudavam separadas de todos os demais em uma classe especial. Muito tempo depois me dei conta que, à época, existia uma segregação entre estas crianças com deficiência e as consideradas normais.

As poucas lembranças de conhecer crianças com surdez, por exemplo, foram na família, por meio dos primos surdos (filhos de casamento consanguíneo) que estavam fora da escola por apresentarem essa condição, de forma que se comunicavam por gestos convencionados entre eles. Muitos questionamentos vieram à mente: não havia escolas que os acolhesse? E por quê? Naquela época, não se pensava em oportunizar a escolaridade? Como ocorriam as políticas educacionais voltadas a esses estudantes? Inconformada com tal situação, quis me tornar professora na área.

Ainda menina-moça, cursei o Magistério e recém-formada iniciei, em 1989, o curso de Estudos Adicionais na área da Audiocomunicação, voltado à formação docente para atuar com alunos ‘deficientes’ auditivos. Em meados de 1991, ingressei no concurso de magistério em um município da região metropolitana de Curitiba e logo iniciei minha jornada com alunos surdos do referido município, como professora do Ensino Fundamental I.

À época, existia apenas uma classe especial destinada aos estudantes com surdez e caracterizava-se o início dos acompanhamentos no único centro de atendimento educacional especializado do município. A inquietação enquanto professora me levou a estudar a língua de sinais, uma vez que esses alunos se comunicavam, em sua maioria, precariamente na língua oral. Então, em conjunto

¹¹ Parte da introdução foi escrita em 1ª pessoa por retratar minha trajetória pessoal e profissional. Manteve-se a 1ª pessoa do plural nos demais capítulos por considerar que a tese, embora seja de autoria única, trata-se de um estudo que se compõe de várias interlocuções.

com as demais profissionais do centro, constatamos a necessidade de instrumentalizar e aprender a língua sinalizada para atuar com esse público.

Procurei a Academia para aprofundar os conhecimentos e desenvolver a pesquisa que me auxiliasse a melhor ensinar os alunos surdos e, assim, ingressei no curso de mestrado em Educação em 1999 na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com isso, na dissertação desenvolvi um projeto visando caminhos que possibilitassem facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com surdez.

Contudo, foi um processo difícil, à medida que à época eram escassas as pesquisas, bibliografias e artigos sobre a educação de surdos. Temáticas envolvendo o bilinguismo na educação de surdos, as políticas educacionais voltadas a esse público e o processo de inclusão escolar, estavam sendo gestadas pelas orientações dos organismos internacionais e se fortaleceram na década seguinte. O que ocorreu por meio internacional e pelas demandas nacionais, como os movimentos sociais em torno do respeito à diferença cultural e linguística dos surdos, que corroboraram para acelerar novas pesquisas, associado ao fortalecimento dos movimentos surdos que lutavam por reconhecimento da língua de sinais e por uma educação bilíngue.

No decorrer do meu percurso profissional, vivenciei a carência de cursos de formação docente, bem como a falta de estrutura física e de apoio para colocar em prática aqueles conhecimentos adquiridos no mestrado. Dessa forma, questionando quais eram os motivos pelos quais havia o distanciamento do fazer pedagógico das práticas mais assertivas com o público de estudantes com surdez. Percebi que havia um elo (alinhado pelas determinações das políticas educacionais) incidindo nas práticas escolares, razão pela qual ingressei no doutorado, ou seja, a fim de analisar o quanto as políticas educacionais definem e regulam o cotidiano escolar.

Alguns exemplos, relacionados a esta regulação das normativas sobre o contexto educacional, vivenciei durante minha caminhada² profissional, em que

² Frente à angústia de acompanhar a luta das famílias na busca por diagnósticos, atendimentos, acesso à matrícula escolar, e, na tentativa de ser um elo transformador das minorias, cursei um semestre da graduação de Direito que interrompi para cursar o doutorado. Considerei que há outras formas de acompanhar as políticas educacionais, cursando este doutorado na tentativa de também ser colaborativa.

as políticas educacionais alteraram significativamente a educação especial como um todo e, ainda, ocorreu o embate entre a implementação das leis. Posso destacar também as conquistas emblemáticas na criação da escola especial para surdos no município em que atuei como professora, além da ampliação de serviços educacionais, especializados por meio da abertura do centro de atendimento educacional especializado (estimulação precoce, atendimentos interdisciplinares etc.) e a expansão das salas de recurso multifuncional.

Destarte estas ampliações tenham ocorrido, recentemente minha trajetória laboral sofreu o impacto econômico do modelo neoliberal capitalista, afetando “[...] diretamente as políticas educacionais, as quais precisam atender aos padrões quantitativos e índices de avaliações, pode-se constatar certa tendência a reduzir as formas de AEE” (ZILLOTTO; GISI; VIEIRA, 2018, p. 178).

Seguindo esta tendência mundial, determinou-se o fechamento do centro de atendimento educacional especializado onde eu atuava, o qual em nome da economia de gastos, cessou os atendimentos. Esses, ofertados numa perspectiva interdisciplinar com profissionais especializados para atender necessidades educacionais dos alunos com surdez em suas várias perspectivas (usuário de Libras, usuário de tecnologias assistivas – implante coclear³ e aparelho de amplificação sonora individual⁴, etc.), impactando sobremaneira o percurso das famílias⁵, dos profissionais e — em absoluto — o direito ao atendimento especializado dos alunos surdos.

A precarização da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) se resumiu a uma sala de recurso multifuncional, com apenas duas profissionais — eu em um período e outra colega no contraturno —, cessando bruscamente os atendimentos interdisciplinares. Associado a essa questão, houve pouco apoio recebido (palestras, formação continuada etc.) numa espécie de trabalho solitário; falta de recursos ou equipamentos suficientes para atuar, dispondo de materiais únicos ofertados pelo governo — os quais não atendem as

³ Implante coclear (IC) trata-se de um dispositivo eletrônico de alta complexidade tecnológica, utilizado para restaurar a função da audição, inserido cirurgicamente em substituição à cóclea auditiva.

⁴ Aparelho de amplificação sonora individual (AASI) é um dispositivo eletrônico de uso externo, que tem a função de amplificar os sons do ambiente auxiliando o surdo a perceber auditivamente os sons do ambiente e da fala.

⁵ As famílias e alunos deixaram de receber os atendimentos especializados, que interrompidos pelo cessamento das atividades do centro de AEE, ficaram desassistidas.

especificidades e diversidade de estudantes; além da exigência de orientar as professoras do ensino comum, cujos alunos estão em atendimento na sala de recurso multifuncional no contraturno, apesar de raramente ser ofertado a formação continuada para as docentes que atuam nas salas de recurso multifuncional.

Nesse cenário, cada vez mais a temática da inclusão escolar tem sido foco de inúmeras pesquisas e debates atuais, derivada de decisões internacionais para a construção de uma sociedade inclusiva, fundamentada nos pressupostos de equiparação de oportunidades, tendo como pilar o direito ao acesso, à permanência e à participação dos alunos público-alvo da educação especial nos sistemas educacionais nos seus diferentes níveis e modalidades — o que inclui alunos com deficiência física, sensorial, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

O paradigma inclusivo incitou mudanças na sociedade, fomentando questões voltadas à acessibilidade em diversos âmbitos — comunicacional, arquitetônica, atitudinal e nas instituições educacionais. Assim, corroborando para um revisitar das práticas educacionais, atendendo ao quesito de que o processo inclusivo envolve a readequação escolar, abarcando além da aplicação de metodologias diferenciadas, também a flexibilização curricular, exigindo “[...] transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 8-9), mudanças essas nem sempre perceptíveis, mesmo que prementes.

A forte influência das diretrizes dos órgãos reguladores internacionais regidas pelo viés hegemônico neoliberal em nível mundial, introduzidas na década de 1990, acentuaram o discurso inclusivo e repercutiram nas políticas educacionais inclusivas, em que várias legislações federais foram definidas, regulando o percurso educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; PAVEZI; MAINARDES, 2018). Conforme dados do censo escolar 2018 (BRASIL, 2019), foi constatado o aumento de matrículas desses alunos (entre 4 a 17 anos) no ensino comum, somando um montante de 1,2 milhão de estudantes, representando um aumento de 87,1% de 2014 para 92,1% em 2018, de acordo com o informado no referido censo educacional.

Agrega-se, ainda, a falta de conhecimento das especificidades educacionais por parte das pessoas responsáveis em redigir as políticas públicas, muitas vezes realizadas por profissionais que não têm experiência acerca da realidade regional e nacional. De forma que não valorizam as prerrogativas dos movimentos sociais e as reais demandas dos sujeitos implicados, associado ao distanciamento da participação dos profissionais da área, gerando dificuldades na implementação das leis. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 435) observam que

A política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que 'receberão' a política. O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política (grifo das autoras).

Outro ponto que inspira olhares cuidadosos, refere-se aos ajustes das normativas que parecem querer enquadrar todos num decreto, numa obscura uniformidade. Assim, teoricamente supondo que todos os estudantes com surdez apresentassem características e singularidades educacionais similares, as quais consideramos um direcionamento polêmico das políticas educacionais, à medida que nem todos os arcabouços legais preveem as especificidades individuais de cada estudante surdo.

Um exemplo disso é a idade em que ocorreu a perda auditiva ou fatores como o nível de competência linguística em língua de sinais, o uso de tecnologias assistivas, o contexto socioeconômico, aspectos linguísticos na interação familiar, as possíveis deficiências e comorbidades associadas, o acesso a atendimentos interdisciplinares, entre outros que podem limitar a instituição (tanto escola como a mantenedora) em cumprir com o legislado em enquadrar a escolaridade para os alunos surdos. Nascimento e Costa (2014, p. 164) alicerçam que

Se os indivíduos são diferentes, um único modelo educacional não pode funcionar para todos, sob a alegação de que se está ofertando uma educação inclusiva. Ser inclusivo não significa oferecer o mesmo ensino a todos ou misturar todos os estudantes numa mesma sala de aula.

Em meio a tantas questões, percebemos que as políticas educacionais inclusivas demarcaram o direcionamento da ação pedagógica, interferindo sobremaneira na educação de surdos, ora limitando, ora facilitando o processo

educacional. Constatamos que há uma grande lacuna entre o que de fato é a necessidade educacional do aluno com surdez e a tomada de consciência dos órgãos públicos em elaborar e legislar a respeito, demora esta que tem interferido na qualidade de vida, determinando inclusive o sucesso (ou insucesso) dos estudantes, como afirmam Ziliotto e Gisi (2018, p. 112) “[...] somente a legislação não garante o processo inclusivo, embora seja a base para a sua efetivação, à medida que por meio destas se planejam e gerenciam as possibilidades de concretizar suas proposições na busca de um sistema educacional inclusivo” .

Tendo em vista esta ambivalência entre conquistas e perdas, a tessitura das políticas educacionais incide sobre o percurso dos estudantes surdos, sobre o cotidiano da comunidade escolar, das mantenedoras municipais, que procuram fazer ajustes para se adequar às novas prerrogativas legais. Entretanto, em meio a tantas demandas, podem não receber todo o apoio necessário para a implementação. Ao que se questiona: em que medida as políticas estão de fato corroborando para ampliar o processo educacional dos alunos surdos do município em questão? Quais as mudanças ocorridas nas instituições educacionais e suas mantenedoras que favoreceram o desenvolvimento educativo e a oferta de serviços educacionais especializados à população surda? Como tem sido o subsídio governamental no tocante à formação dos profissionais envolvidos na educação dos estudantes surdos e na articulação de parcerias intersetoriais?

Definimos como problema de pesquisa, avaliar a aplicabilidade, limites e possibilidades da efetivação das políticas educacionais na área da surdez, tendo como *lócus* de pesquisa um município da região metropolitana próximo a cidade de Curitiba, no estado do Paraná.

O objetivo geral foi interpretar as políticas para educação de surdos e sua relação com a implementação das proposições previstas nas normatizações decorrentes da promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que norteiam a educação bilíngue aos alunos surdos (BRASIL, 2002, 2005) no município campo de estudo.

Como objetivos específicos: caracterizar os programas educacionais voltados aos estudantes surdos existentes no município e sua consonância com

as orientações estabelecidas na política nacional; verificar possíveis fragilidades e/ou avanços efetivados na área da surdez.

Assim, consideramos a hipótese de que há dificuldade no município, próximo a região metropolitana da cidade de Curitiba/PR, em colocar em prática a política inclusiva no que se refere às normativas federais voltadas à educação de surdos. Nesse sentido, levando à tese de que: a efetivação das políticas educacionais na área da surdez requer um conjunto de medidas que contemplem a articulação intersetorial, formação de profissionais bilíngues e a oferta de atendimento educacional especializado no município.

Buscamos, dessa forma, interpretar como as políticas educacionais têm promovido a oportunidade de acesso à escolarização das pessoas com surdez, evitando certo mascaramento ou exclusão velada, à medida que nem sempre o legislado tem tido condições de ser efetivado na prática.

Assim, quando a implementação das leis não se efetua, coloca-se em risco o propósito inclusivo e, conseqüentemente, afetando a qualidade da oferta escolar, podendo gerar a evasão e a exclusão dos alunos público-alvo da educação especial dos bancos escolares ou, ainda, ameaçando o fechamento das escolas bilíngues na área da surdez, comprometendo a consolidação dessa vertente aos alunos surdos. Meletti e Ribeiro (2014, p. 178), assinalam acerca da implementação da política inclusiva, que ainda necessita de consolidação, uma vez que

[...] o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil.

A abordagem metodológica pautou-se na perspectiva hermenêutica, tendo como principal representante Hans-Georg Gadamer (1983, 1997, 2002), em que a “[...] interpretação não quer dizer unicamente o esclarecimento do que um texto difícil quer dizer na realidade. A interpretação se transforma na expressão ir mais além dos fenômenos e dados manifestos” (GADAMER, 1983, p. 67). Nesse estudo, considerando que a hermenêutica propõe a interpretação partindo das expressões simbólicas das produções humanas, a análise da linguagem torna-se atividade central e, assim, os procedimentos investigativos aplicados (tais como a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e as

histórias de vida) permitem que, por meio da linguagem (escrita, falada, discurso), se apreenda o fenômeno em sua historicidade e seja possível a compreensão e interpretação de seus significados.

Enquanto pesquisa de cunho qualitativo, apresentamos os procedimentos metodológicos que envolveram a análise dos textos do ordenamento jurídico (leis, decretos, resoluções) e documentos institucionais, por considerar que os “[...] textos oficiais, tidos como produtos e suportes das práticas educacionais, estão envolvidos em processos que ligam discurso e instituições, refletem entidades e relações sociais, as constroem ou as “constituem” e são constituídos por elas” (SILVA, 2018, p. 39). Esse estudo busca interpretar os textos contidos nas políticas educacionais inclusivas tomando a cautela do “[...] olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’ ” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439, grifo das autoras).

Os recursos utilizados na produção dos dados envolveram, além das fontes documentais, entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais da área da surdez, somadas a histórias de vida de duas ex-alunas surdas que, a seu modo, narraram sob outro ponto de vista a efetivação das leis durante seu percurso de vida, possibilitando compreender “[...] a maneira como os sujeitos, inseridos em uma sociedade, são e foram marcados pelos regimes de verdade de cada época” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 470). Dessa forma, pretendemos compreender o significado pela ótica de cada participante.

Para analisar os aspectos que permeiam a implementação das políticas inclusivas, autores como Goldfeld (1997), Quadros (1997, 2006), Fernandes (2002, 2003, 2014) e Lodi (2013) possibilitaram dialogar com as políticas públicas educacionais voltadas ao público de estudantes com surdez, a fim de compreender como se materializam demarcando o direcionamento da ação pedagógica.

Os interlocutores teóricos que contribuíram na discussão dos dados incluíram Foucault (1984, 2008, 2010) e autores como Veiga-Neto (2007, 2011), Lopes (2007, 2009, 2011), Garcia (2006, 2010) e Thoma (2016), que corroboraram em desvelar que os textos das políticas públicas inclusivas são influenciados pela hegemonia neoliberal, incidindo como política econômica e respectivas repercussões no âmbito educacional, delineadas pelos ditames

biopolíticos e pela governamentabilidade. Ainda, os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Pletsch (2011), Garcia (2017), Caiado (2017), Pavezi e Mainardes (2018, 2019), Kraemer e Thoma (2018), possibilitaram interpretar a incidência das diretrizes dos órgãos reguladores internacionais nas políticas educacionais inclusivas.

Com o intuito de analisar outros aspectos entrelaçados ao nosso objeto de pesquisa, procuramos conhecer por meio da revisão de literatura, os estudos da comunidade acadêmica acerca das temáticas referentes à política educacional sobre a educação de surdos, tecendo um levantamento das dissertações e teses já publicadas sobre o assunto.

Realizamos um mapeamento dos estudos já publicados com relação à educação de surdos e às políticas educacionais, objetivando conhecer os aspectos abordados pelos pesquisadores, a fim de obter um panorama que, como apontado por Romanowski e Ens (2006, p. 38), contribui com a “[...] organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. As autoras assinalam a importância desses estudos por se tratar de uma contribuição do campo teórico, indicando desde as restrições, aportes significativos, experiências inovadoras e soluções para resolução de problemas investigados. Enfatizam que os estudos acerca do estado da arte caracterizam,

[...] os tipos de pesquisa utilizados nas investigações, ou seja, se as pesquisas estão apoiadas na análise de depoimento, nos estudos de um caso, nos estudos de caso do tipo etnográfico, nos estudos descritivos exploratórios, nos estudos de pesquisa-ação, pesquisa ação-colaborativa, nos estudos que fazem a análise da prática pedagógica, a história de vida, a autobiografia, análise das práticas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 45).

Sob esse prisma, buscamos identificar as dissertações e teses que abordaram a educação de surdos nas políticas públicas, durante o período de 2008 a 2019. O recorte temporal foi definido em função da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008.

O estudo teve como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O processo de pesquisa iniciou-se no termo de

“busca avançada”, definido "educação de surdos" e "políticas". Inicialmente, foram encontrados 156 trabalhos, dentre os quais 113 dissertações e 43 teses.

Para a seleção dos trabalhos analisados, foram selecionadas as pesquisas que apresentaram os descritores contidos em seus títulos, nos resumos e palavras-chave, circunscritos ao campo de educação de surdos e políticas, sendo definido o intervalo de 2008 a 2019. Contudo, alguns estudos não se enquadraram nos critérios de inclusão definidos, tanto por abordar outras temáticas, quanto por se referirem a outras realidades educacionais internacionais. Razão pela qual foram consideradas 16 teses (apresentadas no quadro 3) e 30 dissertações (apresentadas nos quadros 1 e 2). No caso das dissertações, foram organizados dois quadros para melhor situar o objeto da pesquisa, considerando no quadro 2 os tópicos diretamente relacionados com as políticas educacionais na área da surdez.

Quadro 1 – Relação de dissertações disponíveis, no período de 2008 a 2019, envolvendo temáticas das políticas na área da surdez.

Autor/Título	Dissertação/Instituição	Ano da Defesa
SILVA, S. G. de L. da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. SC	2008
ARAÚJO, J. R. O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. PB	2011
MESQUITA, L. S. de. O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB	2013
LOURENÇO, K. R. C. Políticas públicas de inclusão: o surdo no Sistema de educação básica do estado de São Paulo.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP	2013
COSTA, H. A de C. Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. MG	2014
FAGLIARI, S. S. dos S. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal	Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. SP	2014

STURMER, I. E. Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul RS	2014
SOUZA, M. F. N. de. Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da Rede Municipal de ensino de Benjamin Constant – Amazonas -.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. AM	2015
CUNHA, A. L. Um estudo discursivo das políticas públicas de inclusão na educação do sujeito surdo.	Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Linguagem. Universidade Federal de Goiás, GO	2015
OLIVEIRA, R. L. de. A educação dos surdos: avanços e desafios.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. MG	2015
RUZZA, M. L. F. de. A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido?	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP	2016
CICILINO, J. E. M. Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue: o caso do INES	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. SP	2016
FULAS, T. de A. O livro acessível a cegos e surdos: as políticas públicas e o mercado editorial.	Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP	2017
SILVA, R. C. D. da. Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. SP	2018
SILVA, E. C. P. da. Acessibilidade por contratos: o tradutor e intérprete de LIBRAS educacional e os desafios da operacionalização das políticas públicas de educação de surdos no Amapá.	Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, CE	2019
SANTOS, C. R. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO).	Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO	2019

Fonte: a autora, com base nos dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2020).

Quadro 2 – Relação de dissertações disponíveis, no período de 2008 a 2019, sobre aspectos relacionados às políticas educacionais na área da surdez.

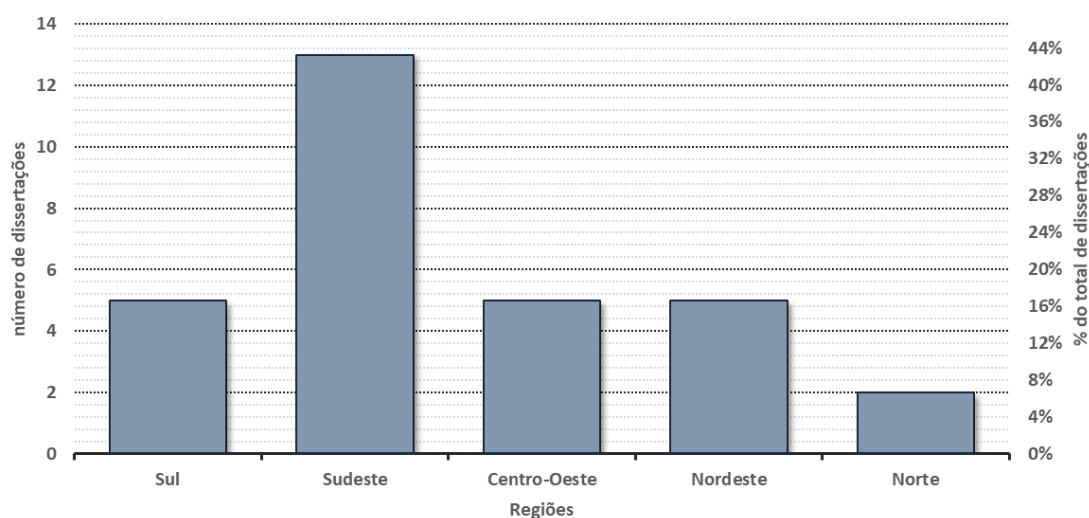
Autor/Título	Dissertação/Instituição	Ano da Defesa
RIBEIRO, E. B. V. Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go.	Dissertação (Mestrado em Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO	2011
SÁ, N. P. de. Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. AM	2011
SANTOS, A. D. W. dos. A educação dos surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. BA	2011
XAVIER, K. S. O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES	2012
SPERB, C. C. O ensino da Língua Portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. RS	2012
MILLER JUNIOR, A., A inclusão do aluno surdo no ensino médio.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. ES	2013
SAIA, A L. Educação de surdos em Itajubá: Dos fragmentos históricos aos dias atuais.	Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Tecnologia. Universidade Federal de Itajubá, MG	2014
PONTIN, B. R. Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS	2014
PEREIRA, G. R. M. A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. GO	2014
ALMEIDA, S. D'A. Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares.	2014

	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. RJ	
ROCHA, L. R. M. da. O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais	Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP.	2015
SOARES, R. Q. de A. A atuação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino.	Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu PR	2016
SILVA, A. da. Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da educação básica.	Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE	2017
ALVES, I. M. Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás.	Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.	2018

Fonte: a autora, com base nos dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), (2020).

O gráfico 1 ilustra a distribuição das trinta dissertações produzidas em diferentes regiões brasileiras, de forma que é notório que a região sudeste concentrou maior número de estudos (totalizando 43% das dissertações), seguida das regiões centro-oeste, nordeste e sul que contabilizaram 17% dos estudos respectivamente e a região norte com 6% das dissertações.

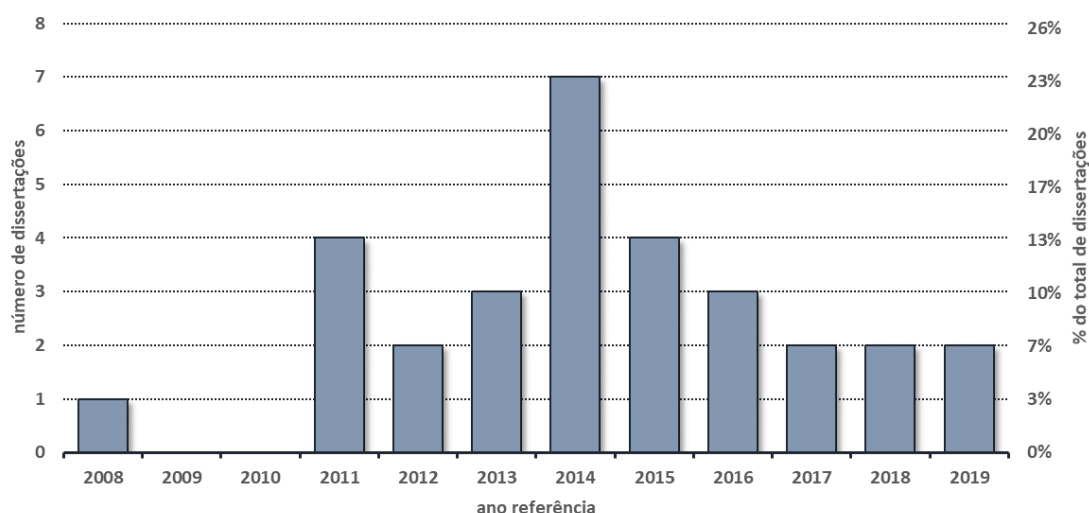
Gráfico 1 – Dissertações produzidas por regiões



Fonte — elaborado pela autora (2020).

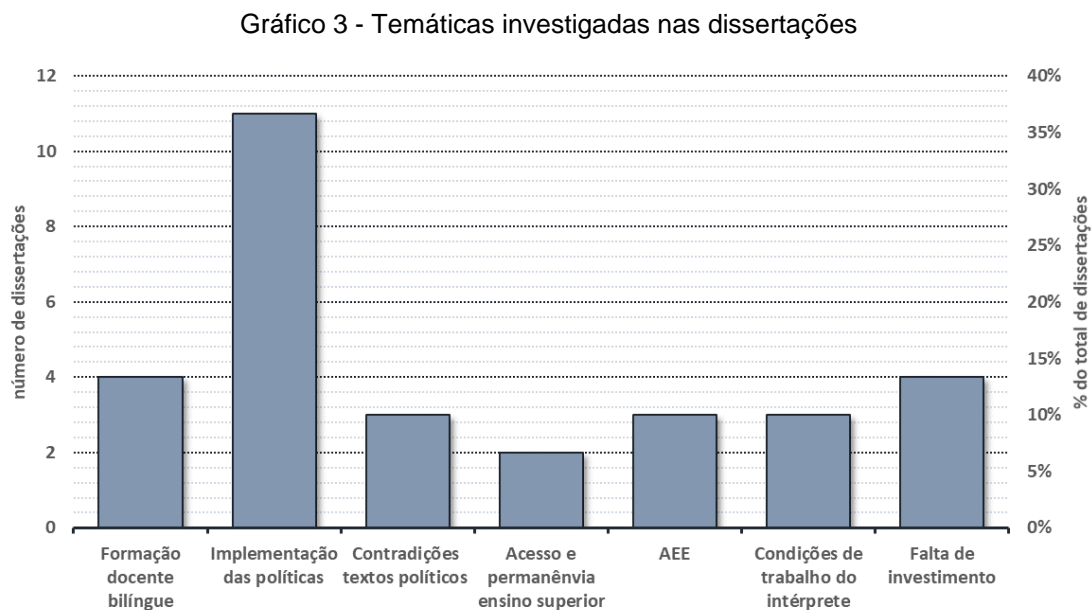
A partir do gráfico 2, apresentamos a produção das dissertações de acordo com o ano de defesa, concentrando maior quantidade nos anos 2014 (23% dos estudos), seguido por 2011 e 2015 (13% das produções); 2013 e 2016 (10% das dissertações); 2012, 2017, 2018 e 2019 (7% das dissertações); finalizando com 3% dos estudos em 2008.

Gráfico 2 – Dissertações defendidas por ano



Fonte — elaborado pela autora (2020).

O levantamento realizado permitiu visualizar o foco das preocupações investigadas nas dissertações que foram categorizadas em: formação docente bilíngue, implementação das políticas bilíngues, contradições nos textos políticos sobre a educação de surdos, acesso e permanência no ensino superior de estudantes surdos, falta de investimentos (infraestrutura, materiais didáticos), práticas educacionais no atendimento educacional especializado (AEE), intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) — quanto à contratação e formação. Fatores exemplificados no gráfico 3.



Fonte — elaborado pela autora (2020).

Ao analisar o gráfico, pode-se notar que 37% dos estudos concentraram questões referentes à implementação das políticas educacionais bilíngues; à utilização da Libras como língua de instrução no âmbito educacional; às dificuldades dos municípios em operacionalizar as normativas a fim de garantir o direito à educação bilíngue. Além disso, a preocupação com a formação docente bilíngue nas diferentes etapas de ensino foi alvo de 13% dos estudos, seguida da falta de investimento (materiais didáticos bilíngues, infraestrutura) foco de 13% dos trabalhos.

Associam-se, ainda, questões referentes às práticas do trabalho pedagógico (realizado no atendimento educacional especializado) em 10% dos estudos, bem como a preocupação sobre o intérprete de Libras, no tocante à sua formação e condições de trabalho (atingindo 10% das análises).

Destaca-se, também, a parcela de 10% das pesquisas que apresentaram as contradições dispostas nas normativas em relação à educação bilíngue, quanto a definição da modalidade de escolarização ofertada em escola especializada (ou na escola inclusiva). Por fim, em relação ao acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior, envolvendo a garantia do vestibular com provas vídeo-gravadas em Libras e a disponibilização do serviço de tradução/interpretação de Libras, totalizaram 7% das dissertações.

Considerando a leitura dos resumos das dissertações, os estudos concentraram-se nos aspectos referentes à participação dos surdos nas

decisões políticas, quanto à educação inclusiva e educação bilíngue (OLIVEIRA, 2015). Além disso, destacam que para alguns profissionais surdos, as ações implementadas não atendem às especificidades dos surdos, propondo um repensar sobre as políticas públicas, ressignificando o espaço educacional, de forma a assegurar o direito a uma educação bilíngue que de fato reconheça as diferenças linguísticas, pedagógicas e culturais (COSTA, 2014), bem como a falta de políticas públicas no atendimento desses alunos, desencadeando diversos problemas ao surdo, sua família, aos professores e intérpretes (SAIA, 2014; SILVA, 2017).

Ruzza (2016) reflete que, apesar da ciência sobre a legislação acerca da educação bilíngue, poucas mudanças ocorreram nas práticas escolares, comprometendo o direito de ser Sujeito Surdo. Nesse sentido, Santos (2011) discute que a baixa frequência dos alunos surdos (usuários da língua de sinais) nas escolas regulares está relacionada ao despreparo desses ambientes e à inexistência de uma política inclusiva voltada à educação desses alunos. Embora seja garantido o acesso do aluno surdo à escola comum, como previsto na legislação, Souza (2015) aponta que fatores como a inserção da Libras enquanto componente curricular da escola, a contratação de professor surdo (intérprete de Libras/Português), a ausência da sala de recurso bilíngue para surdos, a falta da adoção da Libras na matriz curricular e de profissionais da educação bilíngue, comprometem a efetivação de uma real educação bilíngue.

Os estudos apontam, ainda, que há contradições na análise discursiva das políticas públicas de inclusão em relação à educação do surdo que se polariza em escolas especiais e de educação bilíngue (STURMER, 2014, CUNHA, 2015). Também explicitam que embora haja avanços legais e políticos, houve pressão do Ministério da Educação para o fechamento das escolas bilíngues para surdos, as quais se mantiveram graças às lutas, aos protestos e às manifestações políticas do movimento surdo (LOURENÇO, 2013).

Ainda em relação aos avanços na legislação sobre a educação de surdos, Sá (2011) destaca a perspectiva bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. O autor aponta o fechamento das escolas para surdos como um retrocesso na Política Nacional Inclusiva, descaracterizando-as como escolas específicas e transformando-as em atendimento educacional especializado (AEE), de forma que os alunos surdos

acabam frequentando escolas regulares que não estão preparadas para lhes dar um suporte e atendimento pleno.

Outro ponto abordado nos estudos, refere-se à atuação das políticas públicas enquanto acessibilidade, como a ampliação da oferta de livros acessíveis aos alunos surdos, revelando que a legislação ainda é insuficiente para resolver a questão da acessibilidade e há poucos títulos adquiridos em Braille e Libras pelo governo federal (FULAS, 2017). Em outro estudo, aponta-se o Decreto nº. 5.626/2005 que prevê a possibilidade de avaliação de surdos por meio de mecanismos alternativos, como provas em vestibulares vídeo-gravados em Língua Brasileira de Sinais (Libras), e que tal legislação atende às necessidades linguísticas dos alunos surdos, mas a acessibilidade é insuficiente, uma vez que há um déficit de conhecimentos escolares referentes aos conteúdos concernentes à Educação Básica, necessitando de uma educação de qualidade nas escolas brasileiras (ROCHA, 2015). Ainda no tocante à acessibilidade, refere-se aos discursos presentes nas políticas governamentais sobre a normalização dos surdos por meio de próteses auditivas e cita que alunos implantados vivem em situação híbrida — surdo/ouvinte (PONTIN, 2014).

Enquanto legislação federal e sua implementação local, Fagliari (2014) aborda as dificuldades no ajustamento da política exercida nos municípios frente às diretrizes federais, movidas pela falta de investimento público em serviços educacionais especializados e, ainda, como apontado por Pereira (2014), o que é determinado pela legislação nem sempre ocorre na escola comum inclusiva, dadas as condições materiais da escola e seus recursos humanos, comprometendo a qualidade do ensino. Nesse sentido, Sotero (2014) retrata as possibilidades de autonomia para formular e implementar as políticas educacionais no âmbito local, considerando as condições financeiras, políticas e técnicas, oferecendo um conjunto de serviços, resultando no hibridismo — que consiste na sobreposição ou combinação de diferentes lógicas na política pública de educação especial. Destaca-se, também, Santos (2019) ao referir que as políticas inclusivas podem contribuir para diminuir as desigualdades históricas na educação dos surdos, porém, isso depende da efetiva implementação destas políticas e da valorização da Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2).

Ainda, Ribeiro (2011) abordou a legislação enquanto oferta em cursos de formação voltados à educação bilíngue, citando os cursos de ciências (Biologia, Física, Matemática e Química), nos quais os professores não se sentem preparados para atuar e nem para formar para a diversidade. Pode-se citar também outro estudo, Cicilino (2016), que trata sobre a formação de professores em pedagogia bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), apontando distorções no entendimento da proposta de formação bilíngue ofertada. Isso, uma vez que gera dúvidas sobre se é voltada para o surdo adulto fazer um curso superior ou se a proposta é uma formação na perspectiva bilíngue, não havendo um modelo que atenda aos anseios do surdo, revelando a necessidade da proposição de uma política que de fato se materialize por meio de diretrizes e orientações oficiais sobre a implementação de um curso de pedagogia bilíngue.

Em seu estudo, Alves (2018) discute que as políticas públicas de formação de professores precisam avançar para que de fato a formação docente acompanhe os preceitos legais instituídos. A preocupação enquanto capacitações para os professores que, embora sejam preceitos legislados nas políticas públicas, são insuficientes por desconsiderarem a cultura surda, a valorização do canal visual dos surdos para adquirir o conhecimento, o uso da linguística contrastiva português - Libras - de forma que esses fatores acabam sendo desconhecidos pelos docentes (SILVA, 2008).

Sperb (2012) pesquisou acerca das políticas inclusivas de educação para surdos, referente ao AEE (atendimento educacional especializado), relacionando-o ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, analisando como professores compreendem a proposta do AEE. Para Almeida (2014), quanto à organização da implementação da política federal referente à escolarização de alunos surdos, ocorrem interpretações equivocadas que comprometem o potencial do funcionamento do AEE, bem como a compreensão das concepções sobre bilinguismo. Ainda, Soares (2016) reflete acerca da importância do trabalho dos Centros de Apoio aos Surdos para o processo inclusivo, assim como sobre a necessidade de orientação teórica para a prática educacional, apontando que há falta de investimento no trabalho desses centros, os quais atuam fornecendo orientação às instituições de ensino, além do suporte pedagógico aos surdos e à formação de professores.

Silva (2018) apresenta um mapeamento das relações estabelecidas entre os Planos Estaduais e Distrital de Educação com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e as políticas educacionais e linguísticas, evidenciando a compreensão ambígua de que a educação de surdos pode ser bilíngue e inclusiva se for condicionada ao espaço do AEE e à presença do tradutor e intérprete de Libras. De forma que há uma tendência em responder as recomendações das políticas linguísticas da Libras, articulando-as à proposta da política nacional de educação inclusiva, com propostas educacionais favoráveis às reivindicações do movimento surdo e a consolidação de um projeto educacional bilíngue, contudo, num “[...] currículo inalterado, desenvolvido em um ambiente majoritariamente ocupado e projetado por e para ouvintes, sob o ensino e acompanhamento de professores monolíngues” (SILVA, 2018, p. 212).

Nesse âmbito, Xavier (2012) discute sobre a necessidade de se repensar a formação e as condições de trabalho dos intérpretes de Libras, esse novo protagonista na educação de surdos. Ainda, conforme Araújo (2011), há a necessidade do estabelecimento de critérios para a contratação dos profissionais e de cursos de formação para que atuem nos espaços educacionais. Silva (2019) refere sobre as barreiras quanto à garantia de dispor de intérpretes de Libras em sala de aula, a carência desse profissional que é conseguido apenas via processos e determinações judiciais requisitadas pela comunidade para a garantia do direito de tê-lo.

Quanto à aplicação da legislação no segmento do Ensino Médio, Miller Junior (2013) constatou, por meio das narrativas dos jovens surdos, que o ensino não forneceu uma base necessária, levando ao fracasso na busca por uma educação de qualidade e um repensar na organização da política de educação inclusiva para os surdos.

Apesar dos avanços das políticas educacionais, Mesquita (2013) aponta que há muitas dificuldades no acesso do surdo ao ensino superior, como a apropriação da Língua Portuguesa e as barreiras comunicacionais devido à falta de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua para os surdos.

Em relação às teses produzidas, tem-se os dados contidos no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação de teses disponíveis, no período de 2008 a 2019, sobre aspectos relacionados às políticas educacionais na área da surdez.

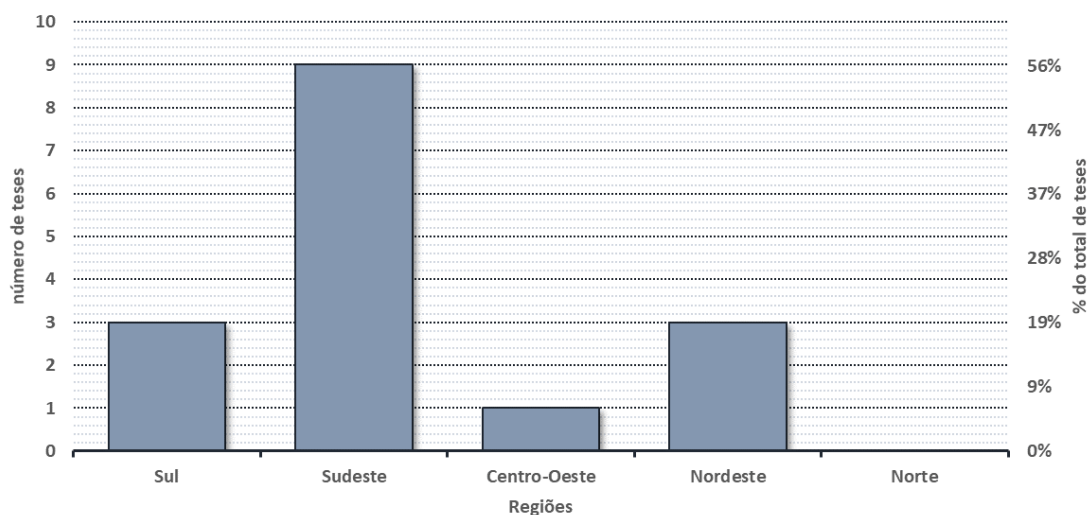
Autor/Título	Tese/Instituição	Ano de defesa
SAMPAIO, M. J. A. Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual.	Tese (Doutorado em Linguística e ensino). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, PB	2012
MANDELBLATT, J. Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014).	Tese (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal Fluminense. RJ	2014
BREGONCI, A. M. Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. ES	2017
SANTOS, A. D. W. A educação do surdo como modalidade da educação básica: uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial?	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal da Bahia. BA	2015
QUILES, R. E. S. Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva	Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP	2015
PIRES, E. M. O estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e o internacional	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.	2018
RAMOS, D. M. Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)	Tese. (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP	2017
LOPES, M. A. de C. Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista.	Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – USP. SP	2015
RESENDE, A. A. C. de. Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue.	Tese. (Doutorado em Educação Especial). Programa de pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP	2015
RABELO, D. B. A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória	Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. ES	2018
PICONI, L. B. Políticas linguística e educacional para surdos no contexto brasileiro: na trama do discurso.	Tese (Doutorado em Linguagem) Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina – UEL. PR	2015
MEIRELES, R. M. do P. L. Educação Bilíngue de alunos surdos: políticas de inclusão e práticas pedagógicas em Niterói/RJ.	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. RJ	2014

SCHUBERT, S. E. de M. Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990- 2017): implicações à formação de professores.	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR	2017
PORTO, S. B. das N. Sou surdo e não sabia? Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município.	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB	2014
MACHADO, P. C. Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. SC	2009
KUMADA, K. M. O. Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais.	Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP	2016

Fonte: a autora, com base nos dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), (2020).

Quanto às teses de doutorado, o gráfico 5 apresenta as produções das dezesseis teses realizadas em diferentes regiões, concentrando nove estudos na região sudeste, três nas regiões nordeste e sul respectivamente, seguida da região centro-oeste com um estudo.

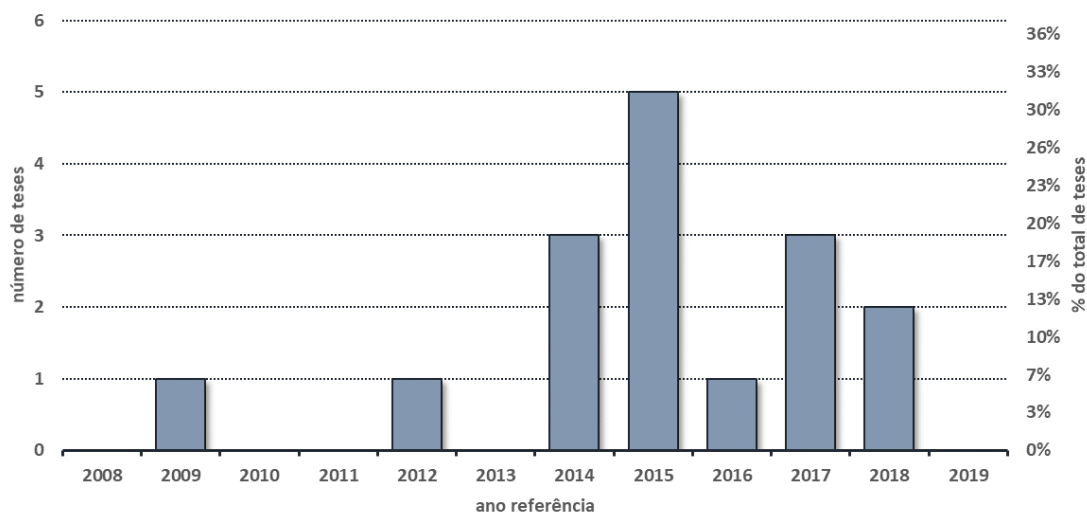
Gráfico 4 – Teses produzidas por região



Fonte – elaborado pela autora (2020).

Em relação ao ano de defesa, o gráfico 5 apresenta que a maior concentração foi no ano de 2015 com cinco teses, seguida dos anos de 2014 e 2017 com três estudos; 2018 com duas teses; 2009, 2012 e 2016 com um estudo, respectivamente.

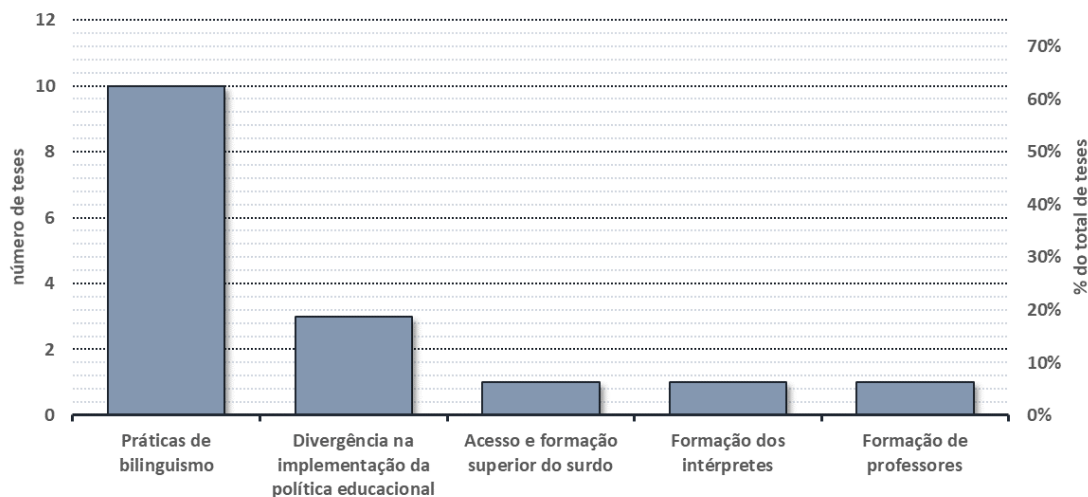
Gráfico 5 – Teses defendidas por ano



Fonte – elaborado pela autora (2020).

Enquanto categorias elencadas no mapeamento realizado das teses selecionadas, estão: práticas de bilinguismo, divergência na implementação da política educacional, formação dos intérpretes, formação dos docentes e acesso e formação superior do instrutor surdo, apresentados no gráfico 6.

Gráfico 6 – Temáticas abordadas nas teses



Fonte – elaborado pela autora (2020).

O gráfico ilustra que dez pesquisas verificaram como se operacionalizam as políticas educacionais nas práticas de bilinguismo e a respectiva garantia do direito à educação bilíngue. Ainda, apresenta que três estudos abordam a divergência na implementação da política educacional na área da surdez, face a

ambiguidade no texto da lei ao estabelecer que a educação bilíngue pode ser realizada na modalidade inclusiva ou na modalidade de escola especializada. Outros estudos, focaram a preocupação na formação dos intérpretes de Libras e na formação continuada dos professores que atuam com alunos surdos, e ainda, o acesso a cursos de graduação que preparem os instrutores surdos.

Considerando os resumos das teses, os resultados apontados nos estudos refletem sobre as divergências existentes na compreensão do como metodologicamente se aplica a educação bilíngue aos alunos surdos, uma vez que o texto da lei é ambíguo enquanto ao *locus* de escolarização desse público, o que acarreta formatos diferenciados da oferta da escolarização aos alunos surdos, no viés da educação inclusiva em escola comum com o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, ou no viés da educação bilíngue em escola especial na modalidade de educação básica, revelando a preocupação quanto a melhor modalidade de educação que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos (SANTOS, 2015; MANDELBLATT, 2014).

Associado a esta questão, os estudos revelam que enquanto legislação há a dificuldade de implementar a educação de surdos de maneira que se tornem realmente bilíngues (SAMPAIO, 2012; QUILES, 2015; RABELO, 2018, MEIRELES, 2014; PORTO, 2014; MACHADO, 2009). Nesse sentido, Ramos (2017) apresenta um estudo bibliométrico sobre a educação de surdos e retrata que o “lugar” da escolarização dos alunos surdos é controversa, com inúmeras fragilidades no sentido de apreender toda a sua complexidade enquanto perspectiva de ensino bilíngue.

Entre os vários fatores que contribuem para tal dificuldade na implementação da educação bilíngue aos surdos, as pesquisas relacionam a falta de consonância com as políticas de inclusão e a formação continuada dos professores, em que não se garante a Libras como língua de referência nas mediações educacionais (SCHUBERT, 2017).

Kumada (2016) assinala sobre a importância da formação em educação bilíngue para os professores, tanto em termos de formação continuada como a formação inicial pelas universidades, cumprindo com o legislado conforme o Decreto nº 5.626/05, ao estabelecer a formação e atuação de professores de Libras, bem como o direito de acesso dos surdos aos cursos de formação de

professores de Libras. Nessa linha, Lopes (2015) destaca a preocupação quanto à precária formação de intérpretes de Libras para atuar nas salas de aula, função ainda não esclarecida nas escolas, acarretando dificuldades no processo de escolarização dos alunos surdos. Bregoncy (2017) expõe que a legislação tem se materializado de diferentes formas e adverte que há um número preocupante de alunos com deficiência (entre elas os surdos, deficientes auditivos e surdocegos) fora da escola.

Outro fator apontado nos estudos refere-se à luta da comunidade surda pelo direito à educação bilíngue e em defesa da Libras e do fomento ao ensino dela (PICONI, 2015; PIRES, 2018). Direito esse definido na política educacional aos surdos, contida na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua de comunicação e expressão das pessoas surdas e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei (BRASIL, 2002, 2005).

Resende (2015) alerta sobre a necessidade de acompanhar as metas, ações e estratégias do disposto nas leis sobre a educação bilíngue, no intuito de melhorar a educação de surdos, direito esse também assinalado por Schubert (2017), garantindo o direito da prática do bilinguismo e da educação bilíngue como apresentados nos documentos referentes à inclusão.

Considerando as produções apontadas nas dissertações e teses, desvela-se a premente necessidade de aprimorar a política educacional bilíngue aos surdos, no tocante à implementação de aspectos relacionados à formação de professores bilíngues, intérpretes e profissionais surdos. Além da necessidade de maior visibilidade e participação dos surdos adultos nas decisões políticas, frente aos ajustes quanto a modalidade de escolaridade ofertada aos estudantes surdos, considerando suas especificidades linguísticas.

Os estudos evidenciam a necessidade de constante avaliação da implementação das políticas educacionais aos surdos, enfatizando a questão da qualidade de ensino ofertada dadas as mudanças propostas na legislação. Embora a legislação tenha avançado em termos de reconhecimento da Libras e da necessidade da oferta da educação bilíngue aos surdos, os estudos desvelam que esse não é o único fator que pode garantir o direito à educação de qualidade para esse público.

Ressaltamos o papel da avaliação das políticas públicas, enquanto possibilidade de articular reflexões que impulsionem a transformação coletiva de

questionamentos, colocando em movimento um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, melhorando seus processos e relações sociais (SOUZA, 2009).

A tese foi sistematizada em seis capítulos: no capítulo primeiro, a Introdução, em que são elucidadas as motivações da pesquisa, o objeto de estudo e a delimitação do problema, o objetivo geral e específicos. Apresentamos, ainda, o levantamento das dissertações e teses em relação à educação de surdos e às políticas educacionais realizado pela comunidade acadêmica.

No segundo capítulo, situamos os marcos iniciais e históricos que constituíram as políticas educacionais inclusivas, destacamos os fundamentos políticos que compõem o cenário das legislações educacionais na área da educação especial e na área da surdez.

O terceiro capítulo é composto pelo enfoque teórico-metodológico, sob o cunho da abordagem qualitativa e pelo método hermenêutico, que subsidiaram a análise e compreensão das legislações educacionais e dos procedimentos metodológicos. Apresentamos, ainda, o campo e os sujeitos da pesquisa e os procedimentos da produção de dados.

No quarto capítulo, apresentamos a apreensão, análise e interpretação dos procedimentos tendo como referência o postulado nos textos das políticas educacionais inclusivas, à luz da hermenêutica, para então, comunicar os significados que foram discutidos no quinto capítulo, por meio da categorização da produção dos dados de pesquisa, expondo a complexidade que permeia o seu contexto.

No capítulo seis, apresentamos as considerações finais, amalgamando a discussão, resultados dos procedimentos e pontos norteadores do referencial teórico, informando limites do estudo e propondo estratégias visando o acompanhamento da implementação das legislações e a garantia dos direitos educacionais à população surda.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS DECORRÊNCIAS

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (CURY, 2002, p. 260).

Partindo da premissa aristotélica de que o homem é um animal político, é inegável a influência de que a política⁶, considerada uma ciência, exerce sobre a organização cotidiana de seus cidadãos, ao administrar a nação por meio de seus ordenamentos jurídicos, intentando melhor gerenciar os recursos para o bem social.

As políticas públicas são elaboradas tendo como parâmetro o bem comum dos segmentos sociais, distribuídas em vários campos — assistência social, judicial, saúde, habitação, segurança, lazer, educação. Depreendem-se, então, ações afirmativas dirigidas às minorias sociais (em evidência, pessoas com deficiência), por meio da proposição de políticas públicas que valorizem seus direitos e deveres. Nessa esteira, incidem as políticas educacionais, “[...] pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados” (MATISKEI, 2004, p. 187).

O recorte nesse capítulo está em analisar as políticas públicas direcionadas à educação especial, tecendo os marcos da construção das legislações na área, desde o período colonial até os dias atuais, partindo do macro (nível nacional) até o micro (nível municipal).

2.1 MARCOS INICIAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Em referência às legislações educacionais, em atenção maior aquelas relacionadas às pessoas com deficiência, o percurso normativo foi se constituindo lentamente, uma vez que o preconceito e a falta de informação contribuíram para que a sociedade afastasse do convívio social as pessoas com deficiência. Consequentemente, o descaso das autoridades corroborou para a invisibilidade dessas pessoas, de forma que não lhes era oportunizado o acesso

⁶ O termo política é derivado do grego antigo πολιτεία (*politeía*), que indicava todos os procedimentos relativos à *pólis*, ou cidade-Estado.

à escola e estudos, conforme os estudos de Jannuzzi (1985, 2004), Mazzotta (1987) e Bueno (1993) relatam que as pessoas com deficiência eram abandonadas ou abrigadas em instituições de caráter filantrópico.

Sobre esse aspecto do atendimento, Caiado (2017, p. 9) esclarece que:

A história da educação especial no Brasil mostra que uma pequena parcela de pessoas com deficiência foi atendida em serviços de educação, reabilitação e assistência social em instituições privadas de caráter filantrópico. Sendo que o processo de escolarização foi negado à maioria das pessoas com deficiência.

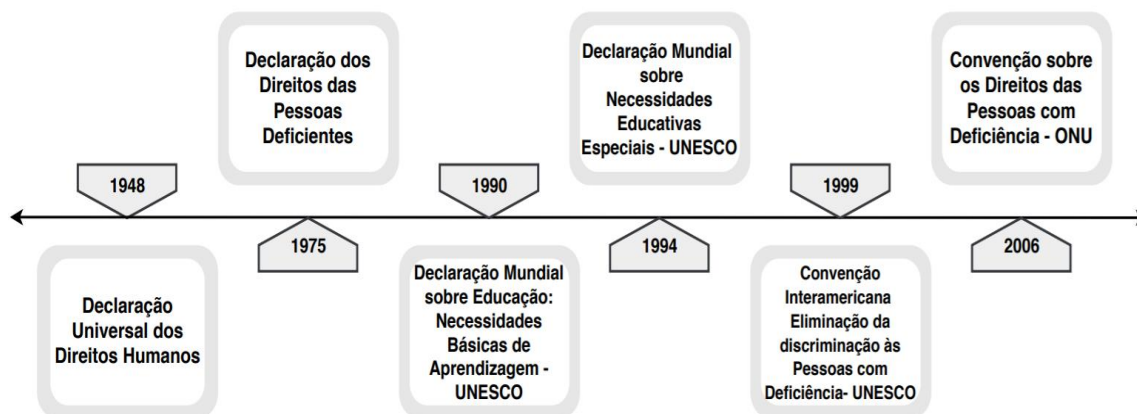
Mazzotta (2011) historiciza que em meados de 1854, Período Imperial, e sob influência das ideias pedagógicas europeias, criaram-se no Brasil as primeiras instituições voltadas ao ensino de pessoas com deficiência, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Contudo, o intuito maior com a educação das pessoas com deficiência nesse período, restringia-se à instrução básica. No caso das crianças surdas, ministravam-se as matérias de história, o catecismo, a aritmética, a geografia, a agricultura teórica e prática, ainda “[...] dispunham de oficinas de encadernação e de sapataria” (NISKIER, 1989, p. 157). Assim, as instituições especializadas,

[...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 2004, p. 28).

Nesse contexto, um importante documento de âmbito internacional influenciou o encaminhamento de normativas direcionadas à educação de crianças com algum tipo de deficiência. Trata-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), apregoando que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Com base nesse documento, tiveram início as diretrizes nacionais voltadas aos estudantes com deficiência no Brasil.

A figura 1 ilustra a trajetória histórica dos principais marcos internacionais que nortearam a edificação de documentos e legislações na área da Educação Especial em âmbito internacional.

Figura 1 – Perspectiva histórica dos marcos internacionais que nortearam a construção das principais normativas no âmbito da Educação Especial



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Mazzotta (2011, p. 15) observa que somente no final da década de 1950 e início de 1960, é que a inclusão da educação de deficientes é prevista na política educacional,

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século.

Enquanto política educacional, apenas a partir da promulgação da Lei nº 4.024/1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, em seus artigos 88 e 89, é mencionado o direito à escolarização dos alunos 'excepcionais', preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, fator que revela que somente por meio de uma política pública se oportunizou o acesso à educação, ainda que no modelo segregacionista, em que a educação especial é organizada para escolarizar esses alunos em escolas especializadas e classes especiais (BRASIL, 1961).

Esse é um documento que retoma a história da educação especial no Brasil, marcada pelo atendimento assistencialista,

[...] a educação especial no Brasil, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p. 11).

Lentamente, grupos envolvidos pela causa das pessoas com deficiência, inicialmente de cunho familiar, foram se organizando e conquistando maior visibilidade, como a criação da sociedade Pestalozzi e as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que ofertavam atendimentos aos alunos com deficiência, entre as décadas de 1960 e 1970.

O contexto econômico e político corroborou para que o sistema educacional se modernizasse, exigindo um ensino voltado às necessidades de um país mais escolarizado e assim o

[...] problema de acesso à escola no Brasil até meados do século XX, já que esta era um espaço distante para uma grande parcela da população brasileira e não apenas a pessoas com deficiência. O processo de industrialização do país e as mudanças na organização urbana daí decorrentes trazem impactos evidentes para a política educacional (KASSAR; REBELO, 2018, p. 53).

Posteriormente, em 1971, a Lei nº 5.692, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, define “tratamento especial” para os estudantes que apresentem deficiências e aos superdotados (BRASIL, 1971), reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes especiais e escolas especializadas.

ART 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

O período de integração escolar fortificou-se à medida que os estudantes com deficiência eram acolhidos nas instituições especializadas, destacando que aqueles com menor comprometimento, frequentavam as classes especiais nas escolas comuns, caracterizando a inserção parcial. Assim, os estudantes eram integrados ao espaço escolar, mas sem necessariamente frequentar a sala de aula regular com os demais alunos, e sequer transformando a prática pedagógica, sendo comum apenas o contato no ambiente externo da escola (ZILIOTTO, 2020).

Ainda no período da integração escolar, a prática da normalização das pessoas com deficiência foi demarcada pelos avanços da medicina e da psicologia, os quais fortaleceram os estudos acerca do desenvolvimento dessa parcela de estudantes. O processo de integração escolar foi marcado pelo modelo clínico-terapêutico de deficiência, em que o caráter reabilitador predominava sobre a ação pedagógica, constituindo o processo educacional substitutivo ao ensino comum, em que os estudantes com deficiência eram submetidos à normalização para adaptar-se ao modelo padrão. Assim, a educação especial

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p. 11).

Em se tratando dos estudantes com surdez, o período da normalização foi delineado pela Filosofia Oralista, a qual objetivava desenvolver a linguagem oral através de insistente treino da leitura labial e discriminação auditiva, exploração das vibrações corporais e a exaustiva produção de fonemas, tentando atingir o modelo oral da pessoa ouvinte. Tal filosofia foi amplamente aplicada na educação de surdos durante muitas décadas, proibindo-se a expressão por meio da língua de sinais e obrigando a pessoa surda a articular sons, independentemente do grau de sua surdez. O objetivo maior da abordagem clínico-pedagógica centrava-se no oralismo, a normatização da audição ao surdo, com foco na reabilitação da fala da criança surda, deixando o ensino de conteúdos de outras disciplinas em segundo plano (ZILIOTTO, 2001), “[...] originando queda no nível de escolarização dos surdos” (GOLDFELD, 1997, p. 28).

Para Campos (2018, p. 41), o período de normalização na educação representou “[...] violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação de surdos”. A história da educação de surdos revela que a língua de sinais não era reconhecida com o status linguístico, como observam Santos e Campos (2018, p. 237) “[...] por muito tempo ela foi vista apenas como forma de comunicação, ou seja, uma ferramenta para o aprendizado da Língua

Portuguesa, e não como uma língua em si”, embora os surdos se comunicassem há séculos em língua de sinais em vários países. Enquanto pesquisadora surda, a autora afirma que

Muitos surdos tiveram suas vidas desperdiçadas e limitadas por muitos anos devido à banalização de sua cultura, língua de sinais e identidade, e naquela época não havia legislação que assegurasse seus direitos como cidadãos e como sujeitos surdos com valores culturais e linguísticos reconhecidos (CAMPOS, 2018, p. 53).

O período integracionista foi muito criticado por não proporcionar a mudança esperada, e culminou com a pressão dos movimentos sociais que lutavam pelo direito ao acesso das pessoas com deficiência a serviços da comunidade e programas educacionais, oportunidades de emprego e participação social, revelando uma sociedade ainda não preparada para promover a inclusão escolar, clamando pela proposta da sociedade inclusiva (ZILLOTTO, 2020).

Nesse cenário, a Organização Nações Unidas (ONU) aprovou, no ano de 1975, a importante Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e, em 1981, promoveu o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, demarcando a influência internacional sobre a trajetória das políticas educacionais destinadas a esse público, as quais culminaram no ideário da sociedade inclusiva. A Declaração dos Direitos acentuou que

As pessoas portadoras de deficiências têm o direito a tratamento médico e psicológico apropriados, os quais incluem serviços de prótese e órtese, reabilitação, treinamento profissional, colocação no trabalho e outros recursos que lhes permitam desenvolver ao máximo suas capacidades e habilidades e que lhes assegurem um processo rápido e eficiente de integração social (ONU, 1975).

Face à influência incisiva dos organismos e agências internacionais, Pavezi e Mainardes (2018) destacam que as normativas voltadas à Educação Especial no Brasil foram pautadas pelos conceitos e ideias de igualdade de direitos e construção da sociedade inclusiva.

2.2 FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sob o viés da inclusão social, os organismos internacionais acentuaram a proposição de políticas públicas inclusivas mais robustas, culminando na década de 1990 com a aprovação de inúmeras legislações, sobretudo na área da

educação especial, na perspectiva da igualdade de direitos e oportunidades às pessoas com deficiência no acesso, permanência e participação educacional,

A proposta da escola inclusiva, iniciada na década de 1990, advinda dos pressupostos filosóficos do movimento mundial em defesa da inclusão social das pessoas com deficiência, foi se consolidando em meio a proclamação dos documentos internacionais — como a Declaração Mundial para Todos (1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, junho de 1994), patrocinada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). A Declaração de Salamanca reafirmou os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração Mundial de Educação para Todos, instituindo linhas de ação para que as instituições escolares atendessem a todas as crianças, cujas necessidades originam-se de alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem (BRASIL, 1994). Aspectos esses que reafirmam o especificado no fragmento da Declaração de Salamanca:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (BRASIL, 2004, p. 330).

O Brasil, devido a esse documento, se comprometeu em realizar reformas legislativas, buscando a participação da sociedade civil. Além de, no âmbito educacional, propor políticas públicas educacionais, estabelecendo a responsabilidade do Poder Público para a efetivação do processo da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Assim, o percurso brasileiro

[...] de constituição de políticas inclusivas, sob a influência dos organismos internacionais e da pressão social oriunda das famílias e dos grupos que se sensibilizavam pela causa da educação especial, culminou na proposição de políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, exigindo das instituições escolares inovações em suas práticas de ensino para acolher a diversidade (ZILIOTTO; GISI, 2018, p. 101).

Nesse processo, a sociedade brasileira passou a incorporar os pilares filosóficos do movimento inclusivo, promovendo ações voltadas à defesa da

igualdade de oportunidades, numa concepção de acolhimento à diversidade, em consonância às orientações internacionais que indicavam a inclusão.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL, 2004, p. 08)

Em paralelo ao movimento inclusivo, desvela-se que as políticas educacionais foram se constituindo demarcadas pela influência dos organismos internacionais guiados pelo viés econômico neoliberal. Saviani (2013, p. 438), expõe que, na década de 1990, a educação

[...] assume uma nova conotação: advoga-se a valorização de mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Nessa perspectiva, estudos como de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Filgueiras (2006), Veiga-Neto (2007), Garcia (2006, 2010, 2017), Caiado (2017), Pavezi e Mainardes (2018), apontam às mudanças impostas pela incidência das diretrizes dos organismos internacionais do modelo econômico hegemônico neoliberal em nível global, iniciadas na década de 1990, nas políticas públicas educacionais que repercutiram mundialmente no movimento inclusivo, predominando a visão “[...] mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*” (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428). Para Caiado (2017, p. 9), o discurso humanitário está embasado “[...] em nome dos direitos humanos, da erradicação da pobreza, dos desenraizamentos, dos preconceitos, ou seja, da erradicação da exclusão”.

A tendência homogeneizadora das políticas educacionais em escala internacional, refletida na migração dos documentos políticos da contemporaneidade, apontada por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), está baseada nos organismos multilaterais como:

[...] Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas.

Nesse sentido, as autoras alertam sobre a necessidade de se analisar o discurso hegemônico que subjaz os textos políticos, constituídos sobre justificativas orientadas pelas reformas internacionais de cunho econômico, por grupos sociais que defendem seus interesses e por meio da “[...] construção dessa ‘hegemonia discursiva’ a disseminação massiva de documentos oficiais” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429, grifo das autoras), conduzem a população a aceitar aquelas ideias veiculadas pelos discursos, numa persuasão de ideologias latentes nem sempre percebidas pelos receptores dessas políticas. De forma que podem resultar em relação estruturante desigual quando não interpretadas, e salientam a necessidade de “[...] análise da política tendo por base os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Para evitar o incauto, pesquisadores de políticas públicas têm realizado a interlocução crítica dos textos oficiais e, na área das políticas educacionais inclusivas, desvelam a austera incidência neoliberal no discurso inclusivo. Caiado (2017) observa que a Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial (OMS, 2011) indicaram nas propostas a orientação para reduzir os custos públicos nos programas destinados às pessoas com deficiência, uma vez que “[...] manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças” (OMS, 2011, p. 218).

De acordo com Caiado (2017), as diretrizes do Banco Mundial causaram tensão entre instituições especializadas privadas e setores do governo frente às propostas dos organismos internacionais. Para a autora, o contexto econômico “[...] se estrutura numa raiz excludente, como o sistema capitalista, a proposição de incluir não traz uma proposta de emancipação, mas, sim, de acomodação, de manutenção da ordem vigente” (CAIADO, 2017, p. 7-8).

Os impactos do pensamento neoliberal para a educação especial, de acordo com Mendes (2010b, p. 106), pressionam o país a adotar “[...] uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo”, ditados por agências multilaterais. Para a autora, há um paradoxo educacional na medida que

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população (MENDES, 2010b, p. 106).

Como alertam Pavezi e Mainardes (2019, p. 752-753), as diretrizes políticas para a educação especial, constituídas a partir de 1990, têm sido influenciadas pelo campo econômico privado e, assim,

[...] os Atos do Estado brasileiro, no uso de seu poder simbólico legítimo, produzem as políticas educacionais e políticas de Educação Especial. No entanto, essas políticas não refletem exclusivamente os interesses do Estado, tampouco todos os interesses e as demandas da sociedade, visto que o campo global das políticas educacionais, somado ao campo econômico privado nacional, vem tendo supremacia na sua definição.

Ainda, assinalam a complexidade contida nos textos políticos, à medida que possuem divergências e refletem influências de agências multilaterais, constatadas por meio da

[...] influência na elaboração dos documentos nacionais que normatizam a Educação Especial no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Esse recorte temporal justifica-se pelo fato de que todos esses documentos foram elaborados em um contexto de transformações e reformas globais demandadas pelo capitalismo, que, ao passo que produzem a exclusão social, também criam mecanismos com a aparência de promoverem a inclusão (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 160).

Garcia (2010) pontua que o conceito de inclusão foi se fortalecendo em consonância à disseminação da universalização da educação básica, enfatizada a partir de 1990 por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos e sob influência de diferentes agências multilaterais,

[...] por expressar uma demanda da sociedade como por ser um quesito importante para a manutenção de contratos entre as agências financiadoras internacionais e estados nacionais. Contudo, a proposição feita pela UNESCO (1990) de satisfazer as necessidades

básicas de aprendizagem ganhou força com as ideias mobilizadas também por outros organismos internacionais. O Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde. Também a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 1992) ao estabelecer o binônimo 'códigos da modernidade'. Já na virada do século, estas propostas ganharam maior nitidez ao serem apoiadas no conceito de inclusão (GARCIA, 2010, p. 13, grifo da autora).

Conforme observam Pavezi e Mainardes (2018, p.160), o ordenamento jurídico referente à Educação Especial “[...] ganhou corpo acompanhando o movimento internacional em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e da inclusão social”, fundamentando e incorporando vários documentos reguladores na política nacional inclusiva. O quadro 4 aborda os principais marcos legislativos nacionais que consolidaram o processo inclusivo no Brasil ao longo dos anos.

Quadro 4 - Documentos e legislações nacionais que constituem aparato legal referente às políticas educacionais inclusivas

DOCUMENTO/LEGISLAÇÃO	ANO	OBJETIVO
Lei nº 4.024 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1961	Estabelece o direito à escolarização dos alunos 'excepcionais', preferencialmente dentro do sistema geral de ensino
Lei nº 5.692 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1971	Orienta o encaminhamento dos alunos às classes especiais e escolas especializadas
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Institui a formação do Estado democrático brasileiro e estabelece que o atendimento educacional especializado como dever do Estado
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e o direito à educação e ao atendimento educacional especializado
Política Nacional de Educação Especial	1994	Estabelece normativas para a implementação da Educação Especial visando o desenvolvimento pleno das potencialidades e exercício da cidadania
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assegurando acesso, métodos e técnicas de acordo com as necessidades dos alunos
Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais	1999	Orienta quanto à operacionalização das adaptações curriculares aos alunos público-alvo da educação especial
Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853/1989 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	1999	Estabelece o caráter transversal da educação especial, a todos os níveis e modalidades de ensino
Lei Federal nº 10.098	2000	Estabelece normas de acessibilidade às pessoas com deficiência, como

		adequação arquitetônica para acessibilidade e a aquisição de recursos de tecnologia assistiva
Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172	2001	Estabelece objetivos e metas para a Educação e Educação Especial, destacando programas educacionais favorecendo as matrículas e o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial
Resolução CNE/CEB nº 02	2001	Instituiu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo as bases para a Educação Especial, sua organização e funcionamento
Lei Federal nº 10.436	2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua oficial e natural das comunidades surdas do Brasil
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	2003	Implementa multiplicação de municípios-pólos, visando a formação de gestores/professores para transformar os sistemas educacionais inclusivos
Decreto Federal nº 5.626	2005	Estabelece educação bilíngue aos surdos, implementa a Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura, estabelece a presença de intérpretes de Libras para alunos com surdez
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005	2005	Propõe ações que eliminem barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes)
Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009	2008	Promulga o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Orienta a reorganização educacional brasileira, com diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino, pautados nos princípios da democratização da educação, preconizando a garantia do direito à educação e o acesso à educação inclusiva em todos os níveis
Resolução CNE/CEB nº 04	2009	Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial nas salas de recurso multifuncional
Decreto nº 7.612 Plano Viver sem Limite	2011	Estabelece a integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência
Lei Federal nº 13.005 Plano Nacional de Educação 2011-2020	2014	Determina que os Estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo

Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.416 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	2015	Estabelece condições para assegurar igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania
Base Nacional Comum Curricular – BNCC Resolução CNE/CP nº 02	2017	Propõe aos sistemas de ensino a adequação da proposta pedagógica, pela superação da fragmentação do conhecimento, significando os saberes de forma a instrumentalizar o estudante enquanto protagonista de sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida

Fonte: organizado pela autora, com base nos documentos e legislações federais (2020).

Consoante ao movimento internacional inclusivo, por meio da Constituição Federal de 1988, o Brasil edifica os direitos e deveres de seus cidadãos e as demais legislações sob sua égide, estabelecendo normativas para que se garanta um dos maiores direitos: a dignidade humana. Referindo em seu artigo 6º, o direito à educação como um dos direitos sociais, garantia fundamental e dever do Estado (BRASIL, 1988).

Em relação ao processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência, a Carta Magna, em seu artigo 4º, define como dever do Estado o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse sentido, Mendes (2010b, p. 101-102) assinala que a

[...] Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Com a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, inicia-se a discussão de uma política de expansão dos serviços educacionais para o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, como posto no artigo 206 quanto à igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Assim, uma vez estabelecidos os suportes legais e

[...] discutida a implementação com renomados especialistas, com operadores da educação especial, pais, familiares e a sociedade, há

de se caminhar firme na direção da plena garantia da educação inclusiva a todos os alunos para assim se cumprir o mandamento constitucional exposto no art. 205. Ou seja, de que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, p. 07).

É importante salientar que, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 1990, o Brasil consolidou novas formas de compreender a infância e a adolescência em seu sistema jurídico, legitimando os direitos e deveres da criança e do adolescente. Em termos educacionais, declara em seu artigo 54, a responsabilidade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, também defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública e gratuita próxima à residência. Ainda, mencionando a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Os aparatos legais embasados na concepção inclusiva orientam que

[...] as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompem com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010, p. 08).

As políticas públicas educacionais brasileiras foram se constituindo calcadas nos princípios internacionais, fundamentados na visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania. Mediante esses princípios, inúmeras normativas foram promulgadas pelo Ministério da Educação, buscando efetivar o processo de inclusão escolar, apregoando medidas de acessibilidade (arquitetônicas, comunicacionais, nos transportes etc.) para possibilitar condições à participação dos alunos, à formação de professores com foco na inclusão, entre outras iniciativas.

No ano de 1994, em razão do compromisso assumido internacionalmente na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, o Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva integracionista, baseada no princípio da normalização enfatizando o modelo clínico (BRASIL, 1994). Assim, os alunos com algum tipo de deficiência

eram integrados à sociedade sob os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, mantidos sob os serviços especializados da educação especial. Nesse sentido, a “[...] Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum” (BRASIL, 2016, p. 28). A referida política educacional definiu as escolas especializadas e as classes especiais como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil, em caráter substitutivo ao ensino comum. Tal posicionamento

[...] não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativa e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado identifica-se a continuidade das práticas tradicionais que justificam a segregação em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais desse grupo (BRASIL, 2016, p. 08).

Contudo, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, dedicou o capítulo V à Educação Especial, definindo-a como a modalidade de educação escolar a ser ofertada preferencialmente no ensino comum. Ainda no artigo 58, comenta a necessidade de serviços de apoio especializado, tendo início na educação infantil.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁷ (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) refere a oferta dos serviços de apoio especializados direcionados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação num caráter preferencial. Nesse âmbito, conforme alerta Garcia e Michels (2011, p. 107), “[...] o termo ‘preferencialmente’ abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”.

Outro aspecto importante na LDB é a necessidade de os sistemas de ensino promoverem adequações nos currículos, métodos, técnicas, recursos

⁷ Alteração na redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

educativos, como facilitadores no processo de aprendizagem desses alunos, exigindo a formação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior. Na lei, é preconizada a formação adequada dos professores para atendimento especializado e serem capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. No artigo 4º, estabelece “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, proposto em 1999 pelo MEC, organizou as adequações curriculares ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, caracterizadas pelos “[...] recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem” (GARCIA, 2006, p. 306).

Esse documento norteou que as adaptações curriculares deveriam concentrar aquelas relacionadas ao currículo da classe, envolvendo questões como comunicação professor-aluno, uso de sistemas alternativos de comunicação (língua de sinais, sistema braile, sistema *bliss* ou similares etc.), bem como o uso de metodologias e atividades de acordo com o nível de compreensão dos alunos (BRASIL, 1999).

Ainda no rol das legislações estabelecidas, no ano de 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, apresenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, entre os vários aspectos citados, estabelece o caráter transversal na educação especial a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010).

Ainda em 1999, o Estado brasileiro participou da Convenção da Guatemala e promulgou o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), estabelecendo a igualdade de direitos e liberdades fundamentais às pessoas

com deficiência, a não discriminação e exclusão, normativa que repercutiu no sistema educacional, à medida que exigiu “[...] uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2010, p. 14).

No ano seguinte, destaca-se a Lei nº 10.098 de 2000, que estabeleceu normas de acessibilidade às pessoas com deficiência, tais como adequação arquitetônica para acessibilidade; aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica nas comunicações e informações; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis; aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade. Uma necessidade para possibilitar a garantia das condições básicas para promover a Escola Inclusiva e os serviços de atendimento educacional especializados. Considerando que a promoção da acessibilidade permite as pessoas com deficiência participar de atividades cotidianas, escolares, de lazer etc., por meio de produtos, serviços e informação, além de ajudas técnicas que objetivam superar várias barreiras, como as de comunicação e mobilidade (BRASIL, 2000).

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), sob Lei nº 10.172, o qual estabelece 25 objetivos e metas à Educação Especial, destacando programas educacionais em todos os municípios, favorecendo as matrículas e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ações preventivas na área visual e auditiva, educação continuada aos professores (BRASIL, 2001).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, instituiu-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo as bases para a Educação Especial, sua organização e funcionamento. No âmbito político, o documento afirma a necessidade de se intensificar a política inclusiva no tocante a qualidade e quantidade de recursos humanos e financeiros, como forma de assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos, uma inclusão planejada e gradativa, “[...] construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade de ensino” (BRASIL, 2001, p. 30). Enquanto diretrizes nacionais,

O mais significativo passo na história da Educação Especial no Brasil se deu recentemente em 14.09.2001, data em que foi publicado, no

Diário Oficial da União, o documento "Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica". Discutido nacionalmente nos Fóruns de Educação Especial e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento veio explicitar as orientações e determinações para a construção de um sistema educacional que desse respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos. Assim, o ensino regular passou a ser responsável também por esse alunado (BRASIL, 2002, p. 12-13).

Nessa Resolução, além de destacar a necessidade de ofertar apoios especializados que devem perpassar todos os níveis de ensino, num caráter de transversalidade da educação especial, são definidas medidas que visam a formação de professores da educação básica, voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, propondo que as escolas flexibilizem a ação pedagógica em razão das necessidades que os alunos possam apresentar. Ainda, recomendando que seja avaliada a eficácia do processo educativo, bem como propondo que esses docentes atuem em equipe com especialistas em educação especial (BRASIL, 2001). Assim,

[...] não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral (BRASIL, 2001, p. 29).

Em 2006, o Brasil enquanto país signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), compromete-se a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O artigo 4 da referida Convenção estabelece aos Estados-partes:

c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência; [...] f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal [...]; g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível (BRASIL, 2010, p. 36-37).

Em consonância aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), ratificada pelo Brasil por meio dos

Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, e em seu artigo 24 sobre educação, estabelece:

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: [...] b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. [...]

5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Em consonância ao estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), o governo brasileiro propõe em 2005 o Programa Incluir, a fim de fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para apoiar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio de ações organizadas para garantir a integração de estudantes com deficiência ao meio acadêmico, à medida que objetiva minimizar barreiras de ordem comportamental, pedagógica, arquitetônica e de comunicação (MACIEL; ANACHE, 2017).

Em 2008, o Ministério da Educação propõe orientações para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio dessa, é estabelecida uma reorganização educacional brasileira, com diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino, pautadas nos princípios da democratização da educação. Assim, preconizando a garantia do direito à educação e ao acesso à educação inclusiva em todos os níveis “[...] a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1).

No texto da nova política nacional, a educação especial é ressignificada como modalidade não substitutiva à escolarização, ampliando os serviços de

educação especial para o formato de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes, ofertado no contraturno por professores especializados, como forma de apoio ao “[...] desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 15). Esclarece, ainda, que na educação inclusiva “[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

Pavezi e Mainardes (2018, p. 163) observam que o texto da nova política nacional “[...] não é um documento normativo e sim orientador que define diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o corpus legal das políticas de Educação Especial”. Assim, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, embasaram várias normativas que abordam: a transversalidade da oferta da educação especial desde a educação infantil ao ensino superior, o atendimento educacional especializado, a formação de professores (tanto para o atendimento educacional especializado como também aos profissionais atuantes no processo inclusivo), a acessibilidade (urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, comunicações e informação) e a parceria intersetorial (BRASIL, 2008).

Como suporte ao processo de inclusão escolar às redes públicas de ensino, foi proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o programa de Salas de Recursos Multifuncionais⁸, por meio da Resolução CNE nº 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O objetivo envolve o apoio na organização e na oferta do atendimento educacional

⁸ A sala de recurso multifuncional (SRM) é definida por espaço disponibilizado nas escolas de educação básica para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como característica o mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização, disponibilizadas em salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos, e as salas Tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos (BRASIL, 2009).

especializado (AEE), contribuindo com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2009).

Outra normativa que apoia o processo inclusivo, ampliando o atendimento educacional especializado (AEE), trata-se da Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), estabelecendo que o AEE deve ser ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular. Ainda, podendo ser realizado em centros de atendimento educacional especializado, desenvolvendo atividades de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, a interface com instituições de ensino, parcerias com órgãos públicos responsáveis pelas políticas de saúde, trabalho e assistência, de maneira a atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos e de geração de renda (BRASIL, 2013).

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho do mesmo ano (BRASIL, 1994), instituiu o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Em seu inciso III, parágrafo 1º do artigo 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. O Plano Nacional constitui-se de vinte metas em âmbito nacional, de forma que a meta 4 é referente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, propondo que os estados e municípios devem se organizar e promover a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, propondo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 12).

Com base nesses pressupostos, a meta 4 é constituída de 19 estratégias que visam garantir a oferta de educação inclusiva, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; a

implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; e o apoio à ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Com isso, garantindo a oferta de professores do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras (prioritariamente surdos) e professores bilíngues (BRASIL, 2014).

Sobre a área da surdez, o plano estabelece a priorização do acesso à educação bilíngue desde a educação infantil, conforme a estratégia 4.7:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Enquanto meta relacionada à alfabetização, a meta 5 estabelece na estratégia 5.7, a necessidade de “[...] apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (BRASIL, 2014). Na meta 7, referente ao aprendizado adequado na idade certa, expressa na estratégia 7.8 a sugestão quanto ao desenvolvimento de indicadores avaliativos para acompanhar a qualidade da educação especial e da educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2014).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.416/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), sistematizou vários dispositivos que garantem os direitos das pessoas com deficiência, bem como a responsabilidade do Poder Público de assegurar, implementar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015). Impõe, ainda, a sanção para os gestores escolares que se recusarem a matricular os alunos com deficiência em suas unidades educacionais, ressaltando a questão da necessidade de acessibilidade em processos seletivos, incluindo a dilatação de tempo para a realização das provas e a tradução completa do edital e de suas

retificações em Libras, também estabelece o direito a diagnóstico e intervenção precoces e a oferta de transporte escolar coletivo adequado (BRASIL, 2015).

A mudança na legislação acarretou o ingresso de crianças com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, gerou discussões a respeito do complexo processo de inclusão. O que se pôde constatar é que existem políticas públicas baseadas na preocupação com a inserção do aluno com deficiência em escolas regulares, como a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015, que criminaliza a recusa ou cobrança de valores adicionais na matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares. Mas ainda há muito a se pensar sobre a qualidade dessa inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, propõe aos sistemas de ensino a adequação da proposta pedagógica pela superação da fragmentação do conhecimento, estimulando a aplicação desses de forma ativa e significativa na vida do estudante, ressaltando a importância do contexto social e significando os saberes de forma a instrumentalizar o estudante enquanto protagonista de sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017).

Sobre as proposições contidas nas orientações da BNCC, fica responsabilizada a instituição educacional em ajustar de forma transversal as áreas de conhecimento e componentes curriculares, trabalhando as competências e envolvendo aspectos do acolhimento à diversidade em sala de aula. Além de abordar o respeito às diferenças, possibilitando o trabalho pedagógico integrador, numa perspectiva inclusiva, considerando “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

A BNCC propõe, como uma das competências gerais, a utilização de diferentes linguagens (ressaltando a Libras) como forma de expressão e informações, reconhecendo a importância de toda instituição educacional “[...] conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 70).

As políticas educacionais referentes à educação especial, aqui apresentadas, reiteram o avanço na proposição de normativas que visam a proteção de direitos, em especial quanto ao acesso e permanência no ensino

comum aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. De modo que,

[...] embora proponham modelos pedagógicos que pareçam capazes de fazer frente as solicitações dos movimentos sociais, nem sempre o são de modo plenamente satisfatório. No entanto, o fato de a implementação das mesmas ou de o modelo pedagógico estarem voltados para a realidade social possibilita acréscimos para a educação e contribui, desse modo, para a melhoria da sociedade (MIGUEL, 2005, p. 322).

Assim, as proposições contidas nas políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, demarcam a conquista de direitos permeada por lutas sociais que buscam o rompimento do paradoxo exclusão-inclusão, exigindo maior participação do Estado no processo de escolarização, possibilitando a implementação de condições equitativas no acesso, permanência e participação enquanto processo de escolarização inclusivo.

2.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS: NORMATIVAS

[...] os direitos humanos são direitos históricos que são constituídos nas lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (BOBBIO, 2004, p. 06).

Em referência à educação de surdos, cabe ressaltar a importância da luta da comunidade surda para o reconhecimento oficial da Libras, assim como as trajetórias históricas do Movimento⁹ Surdo em defesa das escolas bilíngues que influenciaram as proposições das políticas públicas educacionais, na “[...] construção parlamentar dos dispositivos legais condizentes com as especificidades linguísticas e culturais de surdos” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 81).

Dada a intensificação da mobilização, a comunidade surda gerou o documento A Educação que nós surdos queremos¹⁰, pleiteando a necessidade de mudanças na legislação e na reestruturação de projetos político-pedagógicos, como apontado por Thoma e Klein (2010, p.120),

⁹ O movimento surdo surge das necessidades das comunidades surdas em resistência a modos hegemônicos de significar a surdez, em recusa ao rótulo, estigma da incapacidade atribuído aos sujeitos surdos (FERNANDES, 2003).

¹⁰ Elaborado pelos surdos após o Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Pelotas, RS, em 1999, considerado um momento histórico da comunidade surda (CAMPELLO *et al.*, 2012).

[...] o Documento e as articulações dos movimentos surdos impulsionaram mudanças políticas e na legislação, como a oficialização da língua de sinais através da Lei 10.436/2002; a entrada cada vez maior de surdos no ensino superior em cursos de graduação, mestrado e doutorado; a disseminação da cultura surda tanto em contextos acadêmicos quanto nos meios de comunicação; o ensino de Libras através de disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia (Decreto 5626/2005); a criação do curso de graduação em Letras-Libras para formar profissionais para o ensino (Licenciatura) e para a tradução/interpretação (Bacharelado) na educação básica e no ensino superior, entre outras.

O dispositivo legal e muito pertinente na política bilíngue, que corroborou para o fortalecimento dos direitos da comunidade surda, foi a promulgação da Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, apresentando (em seu artigo 1º) o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial e natural das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Desde então, a luta da comunidade surda em busca de sua efetivação se intensificou, em especial no que diz respeito à educação bilíngue, buscando o direito de que as crianças surdas tenham acesso aos conteúdos acadêmicos em sua língua natural (L1) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2).

[...] o campo da política educacional passa por uma transformação radical incorporando reivindicações dos movimentos sociais surdos mundiais em defesa da centralidade da língua de sinais no processo de escolarização e inclusão social, incorporando a educação bilíngue como principal estratégia de luta por uma educação inclusiva de qualidade (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1630).

Quadros (2006) discute que, com base nessa perspectiva, a língua de sinais é legitimada e assegura o ensino do português como segunda língua, garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais. Para a autora,

[...] a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, a ser a língua de instrução e a Língua Portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p. 144).

Associado a esta conquista, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436/02, tornou obrigatória a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina em cursos de formação de professores. Além de atribuir obrigatoriedade à formação de docentes, tradutores e intérpretes de Libras em cursos de graduação em

Letras/Libras¹¹, bem como a certificação da proficiência linguística em Libras, em exame nacional.

[...] foi a partir do reconhecimento da Libras como a língua oficial dos brasileiros com surdez que diferentes ações foram tomadas com o intuito de difundir o seu uso nos sistemas de ensino, sinalizando a realização de uma série de investimentos, que vão desde a formação de novos profissionais, até a produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis para serem usados com os alunos em sala de aula (SOARES; BAPTISTA, 2018, p. 87).

Nesse decreto, artigo 22, inciso I, propõem-se que as instituições de ensino devem garantir a organização de escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que “[...] §1º - São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Lodi (2013) observa que o referido decreto dispõe sobre os processos educacionais, enfatizando a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos, em que a Libras, além de ser a língua de interlocução entre professores e alunos, também é a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares, vindo de encontro aos anseios do movimento surdo.

De acordo com Jesus e Fernandes (2017, p. 1630),

[...] as bandeiras de luta do movimento surdo têm envidado seus esforços na defesa dos direitos humanos e linguísticos dos/as surdos/as, com prioridade à educação bilíngue no campo das políticas educacionais, com ações e programas que potencializem a cidadania bilíngue dos/as surdos/as brasileiros/as.

Vários autores, engendrados com as questões referentes à educação dos surdos (GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; FERNANDES, 2003), defendem a organização do ensino bilíngue, pressupondo que os professores que atuem com esses alunos dominem a língua de sinais¹² e ministrem os conteúdos

¹¹ A licenciatura em Letras-Libras se propõe a atender às diretrizes legais quanto a formação de profissionais habilitados para o ensino da Libras como a primeira língua de interação e instrução, seguida do português, ensinado como segunda língua na modalidade escrita, condizente com a legislação que assegura a educação bilíngue aos alunos surdos.

¹² As línguas de sinais são línguas naturais, criadas por comunidades surdas, que vêm utilizando o canal visuo-manual através de gerações. Estas línguas possuem estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais e algumas características que se assemelham às características das línguas orais, como a polissemia, metáforas, piadas, jogos de linguagem etc. (GOLDFELD, 1997).

acadêmicos na língua natural do surdo, considerada a primeira língua (L1), assim como na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Para Ferreira-Brito (1993, p. 44), o ensino que prestigia a língua de sinais possibilita

[...] aos surdos desenvolverem plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes.

O ensino bilíngue exige a presença de professores surdos nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental I, assegurando o desenvolvimento de uma educação bicultural, favorecendo a identidade da criança surda que está se apropriando da língua de sinais.

O decreto evidencia, ainda, uma diferenciação na configuração da continuidade da escolarização de alunos surdos usuários da língua de sinais, partindo do pressuposto que, estando matriculado em escolas da rede regular de ensino, nas etapas finais do ensino fundamental e do ensino médio, o aluno já possua domínio da língua de sinais — anteriormente adquirida em escolas bilíngues pela interação com seus pares surdos —, assim, propõe a presença de intérpretes¹³ de Libras nas salas de aula.

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Tais dispositivos legais apontam para a relevância da língua de sinais garantida na escolarização dos surdos e, como afirmam Cruz e Araújo (2016), a defesa de uma educação bilíngue, entre outros direitos que se somam às conquistas da comunidade surda. Ainda, a educação de surdos envolve

[...] uma postura de acolhimento às diferenças, significada na relação com o aluno surdo e no respeito a sua língua natural, em uma escola que se permita inovar em estratégias metodológicas visuais adequadas às especificidades educacionais e linguísticas do aluno surdo, promovendo uma aprendizagem que não apenas se caracterize

¹³ O intérprete de língua de sinais deve ser fluente nas duas línguas (português e Libras) para atuar em salas de aula regulares em que há aluno surdo inserido, profissional previsto a partir do 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio, podendo se estender também às classes de educação de jovens e adultos (QUADROS, 2006). A profissão de tradutor/ intérprete de Libras é regulamentada pela Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010).

bilíngue, mas oportunize o conhecimento sistematizado de forma significativa e crítica (ZILLOTTO; GISI, 2017, p. 7673).

Contudo, a realidade educacional dos alunos surdos revela dicotomias, uma vez que a oferta educacional preconizada pelo MEC, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual é baseada no paradigma da inclusão, que propõe a transformação dos sistemas educacionais em sistemas escolares inclusivos, orienta a oferta da escolarização realizada em escolas inclusivas com a presença de intérpretes de Libras e o suporte realizado no contraturno do atendimento educacional especializado, ofertado nas modalidades oral e escrita e língua de sinais:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17)

O modelo estabelecido pelo MEC trata-se de uma opção não compatível com a proposta idealizada pelo Movimento Surdo, por entenderem que na escola inclusiva a Libras é secundarizada, “[...] negando-se interações significativas em línguas de sinais, como língua de instrução, interação e socialização, com sinalizadores fluentes” (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1632), uma vez que a Língua Portuguesa é a língua oficial no ensino, distanciando-se da necessidade linguística dos alunos surdos que aprendem por meio da língua de sinais.

Embora a educação bilíngue seja um direito, “[...] um consenso nacional na legislação, há uma divergência de entendimento que contrapõe a visão do movimento surdo àquela enunciada nos documentos da política nacional de educação inclusiva vigente” (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1631). Como relatado abaixo no ponto de vista dos sete primeiros surdos doutores em educação, o processo de inclusão é polêmico quando as necessidades linguísticas dos surdos não são respeitadas.

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno (CAMPELLO *et al.*, 2012, s. p).

A comunidade surda¹⁴, junto a Feneis¹⁵, compreende a surdez como diferença linguística e cultural, de forma que defendem o ideal de que a educação bilíngue seja ofertada em escolas e classes específicas para surdos, por considerar o espaço educacional privilegiado para o surdo ter acesso ao conhecimento, em que a criança surda aprende a língua sinalizada em interação constante com seus pares surdos, favorecendo o processo de aquisição linguística, respeitando as etapas de desenvolvimento da linguagem e fundamentando a educação bilíngue (THOMA, 2016; JESUS; FERNANDES, 2017).

Enquanto a política de inclusão divide o tempo do aluno entre o espaço da sala de aula comum e o AEE no turno oposto, as escolas bilíngues assemelham-se ao espaço e tempo das escolas comuns, onde o aluno convive com seus pares surdos e professores fluentes na língua de sinais, em condições de um bilinguismo educacional mais efetivo. (THOMA, 2016, p. 765).

O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), explicita que o atendimento educacional especializado na área da surdez deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Libras e da Língua Portuguesa (essa na modalidade escrita, como segunda língua) numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental. Para a comunidade surda, esse entendimento de educação bilíngue se distancia das necessidades do surdo, uma vez que a Libras é mediada no contraturno em alguns dias na semana, sem imersão total na língua — de forma que tal encaminhamento “[...] não é viável nas escolas comuns, onde os alunos surdos convivem quase sempre apenas com professores e colegas ouvintes e onde a Língua Portuguesa prevalece “ (THOMA, 2016, p. 760).

Para a autora, nessa perspectiva, o MEC considera a surdez como uma deficiência, com o direito de o surdo ser incluso na escola comum com a presença do intérprete de Libras e receber o atendimento educacional especializado no contraturno, em que a “[...] língua de sinais, por sua vez, é compreendida como um recurso de acessibilidade, já que na lógica da inclusão

¹⁴ Em junho de 2002, os sete primeiros surdos doutores e professores em universidades do país, enviaram uma carta aberta ao Ministro da Educação, defendendo a escola bilíngue para surdos.

¹⁵ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, entidade filantrópica que milita em defesa dos direitos linguísticos e políticas educacionais da comunidade surda brasileira, instituída desde 1987.

escolar, a surdez é uma deficiência sensorial e os surdos não produzem uma cultura” (THOMA, 2016, p. 760).

A educação bilíngue requer, ainda, a formação de professores voltada à educação de surdos, que deve ir além da disciplina de Libras, como mostram os estudos de Muttão e Lodi (2018), constatando que a formação inicial de professores tem sido restringida, limitando-se à disciplina de Libras. Assim,

Reconhece-se que apesar das transformações políticas ocorridas nas duas últimas décadas, a formação inicial pouca transformação sofreu. Assim, discussões envolvendo a educação especial (quando presentes nos cursos) e a educação de surdos (no caso a disciplina Libras, único espaço destinado a esta temática, obrigatória nos cursos por força de Lei), ocorrem de forma isolada das demais disciplinas e descontextualizada da realidade escolar (MUTTÃO; LODI, 2018, p. 54).

Diante destes dispositivos legais e da orientação da política nacional inclusiva, o direcionamento da educação dos alunos surdos deve ser entendido de forma distinta do que vem ocorrendo historicamente na educação especial (LODI, 2013), à medida que apresentam o direito do aluno surdo ao ensino bilíngue, implicando o reconhecimento de que sua aprendizagem requer metodologias diferenciadas. Nesse sentido, a educação bilíngue perpassa a construção de um currículo adaptado às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, uma pedagogia e metodologia que privilegie o canal visual, uma vez que os surdos “[...] têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional” (CAMPELLO *et al.*, 2012, s/p).

É imprescindível que a política educacional valorize a formação de professores voltada à educação bilíngue de surdos, premie não só a língua de sinais em sua formação, mas também o cuidado com uma proposta curricular que envolva “[...] o legado histórico e cultural das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professoras edificadas em concepções socioantropológicas” (FERNANDES, 1998, p. 66) e, ainda, o ensino da Língua Portuguesa com base nas metodologias do letramento¹⁶.

Estudos sobre o letramento no processo educacional dos surdos têm cada vez mais trazido contribuições ao ensino nessa área, na perspectiva de

¹⁶ A prática do letramento para surdos envolve o trabalho pedagógico partindo de diferentes gêneros textuais, para a compreensão dos aspectos sociais de linguagem intermediados pela Libras (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014).

possibilitar uma melhor compreensão da Língua Portuguesa (considerada L2 ao aluno surdo).

Essa concepção aplicada ao letramento de surdos implica, então, conceber que as comunidades surdas participam, nas diferentes esferas de atividade humana, de práticas sociais de linguagem em duas línguas: em Libras, que é uma língua ágrafa, e em Língua Portuguesa, de materialidade oral e escrita. Portanto, essa particularidade linguístico-discursiva coloca invariavelmente em relação aos letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras com aqueles relacionados à escrita da Língua Portuguesa (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 133).

A proposta do letramento visa auxiliar o aprendizado da Língua Portuguesa aos alunos surdos, evitando que os docentes ensinem o português baseados no ensino para crianças ouvintes, em que a metodologia empregada enfatiza a relação letra-som. Assim, a criança surda é colocada em contato com a escrita do português tendo a significação da língua de sinais, a partir do uso de estratégias pedagógicas visuais que corroboram para minimizar possíveis dificuldades de apropriação da língua escrita e respeitando as necessidades linguísticas do aluno surdo. Para Jesus e Fernandes (2017, p. 1644), para o direito à educação bilíngue

[...] estar progressivamente se consolidando como um fundamento da política educacional, a maior dificuldade tem sido reconhecer que as necessidades diferenciadas dos/as surdos/as exigem mudanças no ambiente linguístico das escolas, que foram historicamente pensadas para estudantes ouvintes como espaços de circulação apenas da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a educação bilíngue pleiteada nas políticas públicas educacionais, vai além da garantia da oferta da língua de sinais nos espaços educacionais, mas envolve organização do ensino adaptado, valorizando aspectos curriculares numa perspectiva visuoespacial, a qual se caracteriza pelo uso de estratégias didático-metodológicas visuais, facilitando a apreensão e significação visual dos conteúdos acadêmicos (ANDREIS-WITKOSKI; DOUETTS, 2013). O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo envolve, ainda, a perspectiva linguística de contraste, ou seja, envolvendo análises das diferenças e semelhanças entre a gramática da língua de sinais brasileira e da gramática da Língua Portuguesa. Para Fernandes (2002, p. 04), o aprendizado da escrita

[...] está vinculado à forma como esse processo será organizado pela escola, considerando a necessidade da adoção de metodologias específicas de ensino, com professores especializados para este fim, tal qual ocorre em situações de aprendizado de línguas estrangeiras. Essa comparação se justifica, tendo em vista que a criança surda não aprenderá o português como língua materna, mas como segunda língua.

Enquanto processo de apropriação da Língua Portuguesa, Fernandes (2002) afirma que as produções escritas dos surdos não podem ser comparadas a de alunos falantes da Língua Portuguesa como língua materna, que ouvem e interagem por meio desta desde que nascem e, quando chegam à escola, têm como objetivo conhecer uma das inúmeras variedades da língua: a norma padrão. Para esta autora, o parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo, nos diferentes estágios de interlíngua no processo de aprendizado do português, ou seja, seus textos vão se modificando e, progressivamente, suas características não mais representam a língua-base, mas ainda não representam a língua-alvo, apresentando características decorrentes da interferência da Libras e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo — interlíngua. Fernandes (2002, p. 04) assinala que

A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da Língua Portuguesa. Essa constatação óbvia, demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade.

O foco da avaliação da escrita dos surdos deverá valorizar o conteúdo e suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional. Em relação à forma ou estrutura do texto, é fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis “erros” apresentados (FERNANDES, 2002). Nesse sentido, a Resolução nº 02/2001 recomenda em seu artigo 8º, que o

[...] projeto pedagógico das escolas viabilize flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001).

Em se tratando de adaptações avaliativas na área da surdez e a respeito das singularidades linguísticas dos estudantes surdos, o artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, inciso VI, ressalta a necessidade de avaliar de forma flexibilizada e “[...] coerente com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Minetto (2008, p. 95) assinala que as adaptações têm característica processual, exigindo estratégias programadas e correspondentes às necessidades educacionais especiais dos estudantes, “[...] se o aluno possui diversidade de aprendizagem por uma razão qualquer, precisamos de diversidade na forma de ensinar”. Além desse importante fator, Ziliotto (2015, p. 129) enfatiza que o aluno surdo deve ser “[...] avaliado em suas competências — tomando como ponto de análise os seus próprios avanços e não como parâmetro a evolução da turma”. Para ela, propiciando uma avaliação adequada, pode-se fortalecer o autoconceito acadêmico do aluno, permitindo que se sinta seguro naquilo que consegue fazer e sendo respeitado em sua individualidade. Ressalta que a instituição escolar deve mobilizar-se no sentido de adaptar-se às necessidades educacionais especiais do aluno, não ao contrário, em que o aprendiz (que verdadeiramente precisa de auxílio) esforça-se para se adaptar de forma isolada à estrutura escolar.

Considerando o caráter transversal da educação especial, os critérios diferenciados para a avaliação da Língua Portuguesa para estudantes surdos, estão previstos no Decreto nº. 5.626/2005, com a possibilidade de avaliação de surdos por meio de mecanismos alternativos, os quais perpassam as provas adaptadas, que podem ocorrer não só nos processos vestibulares por meio de vídeo-gravação em Língua Brasileira de Sinais, mas em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2005).

As experiências acadêmicas relatadas por Fernandes e Moreira (2017), abordam as ações complementares desenvolvidas no âmbito da universidade para garantir o ingresso, acesso e permanência de alunos surdos matriculados na graduação e pós-graduação (vestibular bilíngue, letramento acadêmico bilíngue, tradutores-intérpretes para acessibilidade linguística) dadas as lacunas da política inclusiva, referentes às diretrizes do AEE no ensino superior. As

autoras criticam a centralidade dada à presença do tradutor-intérprete de Libras e ao atendimento educacional especializado na área da surdez, face a

[...] esse modelo não atender às necessidades dos estudantes surdos adultos que chegam ao ensino superior. Contudo, propõe uma nova forma de abordagem e intervenção centrada em medidas de política linguística de educação bilíngue como pressupostos ao processo de inclusão de surdos no ensino superior (FERNANDES, MOREIRA, 2017, p. 146).

Considerando que “[...] a política de educação bilíngue se materializa a partir das concepções e práticas do trabalho desenvolvido nas escolas” (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1633), ainda há uma grande lacuna na implementação da legislação educacional nas instituições escolares, devido às dificuldades como a falta de professores ouvintes bilíngues e professores surdos, bem como a respectiva formação pedagógica bilíngue para ambos, o currículo bilíngue e bicultural adaptado e às flexibilizações nas avaliações (em especial nas fases da educação infantil e ensino fundamental I). Pode-se mencionar, também, a falta de intérpretes de língua de sinais qualificados em número suficiente para atender às demandas dos alunos com surdez, que são usuários da língua de sinais, matriculados em qualquer nível de ensino. Ainda, outro problema está na ausência da oferta de atendimento educacional especializado, que atenda às necessidades educacionais dos alunos surdos. Na pesquisa de campo realizada pelos autores, a conclusão é que

[...] seja na escola bilíngue, seja no AEE em escolas inclusivas, os problemas para a implementação da educação bilíngue são idênticos e passam pela ausência de políticas de formação e critérios de seleção de corpo docente bilíngue para atuar na mediação do processo educacional. Professoras surdas e ouvintes observam a importância de que a fluência em língua de sinais seja o principal conhecimento para atuar na área, mas denunciam a falta de medidas efetivas para estabelecer critérios na contratação de professores, cujo foco seja a política linguística da escola, por parte do poder público (JESUS; FERNANDES, 2017, p. 1645).

Fernandes e Moreira (2017, p. 136) sugerem a aproximação dos campos da política linguística e da política educacional inclusiva, para assegurar “[...] ações mais efetivas quanto ao direito à Libras como língua materna e, portanto, à educação bilíngue aos estudantes surdos”. As autoras consideram que a política linguística para surdos é incipiente, carecendo de diretriz clara e objetiva no tocante às estratégias que asseguram o direito de aprendizagem da Libras,

Há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial. Na atual configuração da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66).

Dificuldades para efetivar a implementação das políticas nas escolas brasileiras como preconizadas nos dispositivos federais, foram apontados por Moura (2015), uma vez que a estrutura dos sistemas de ensino, os parâmetros de avaliação dos alunos surdos, a formação pedagógica continuada dos professores, entre outros aspectos, acabam interferindo na adoção de políticas capazes de efetivar o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos surdos na garantia de sua escolarização efetiva com aprendizagem e desenvolvimento. Afirma, ainda, que a rede de ensino enfrenta dificuldades na implementação da política federal quanto a escolarização do aluno surdo, envolvendo aspectos relacionados às lacunas concernentes ao preparo do professor nas especificidades do aluno surdo, o funcionamento precário do atendimento educacional especializado e a interpretação equivocada na avaliação curricular de tal alunado.

Outra questão que deriva das legislações direcionadas à educação de surdos, refere-se a dificuldade de acesso ao direito de ter intérprete de Libras nas salas de aula, o qual é resguardado a todos os alunos surdos usuários da língua de sinais. Assim, embora conste na legislação, nem todas as escolas dispõem do intérprete de Libras, dada a falta de formação e de contratação de profissionais.

Devido a ambiguidade presente na legislação quanto ao locus e modalidade da oferta da escolaridade aos alunos surdos, considerando as realidades de cada município e suas respectivas dificuldades (dispor de profissionais bilíngues, executar o projeto político pedagógico voltado às necessidades linguísticas dos alunos, flexibilizações metodológicas de ensino), culmina-se em diferentes formas de efetivação da legislação sobre a educação bilíngue aos surdos, como se cada realidade municipal/estadual personalizasse sua dinâmica pedagógica, podendo gerar inconsistência quanto a real educação bilíngue como está disposta na legislação. Assim,

[...] é difícil o diálogo entre a política nacional de educação inclusiva e a legislação que trata especificamente dos processos linguísticos,

sociais e educacionais dos surdos, pois existem distintas interpretações sobre as formas de implementar as experiências inclusivas nas escolas. Além disso, as várias configurações da comunidade surda em cada localidade e a diferente disponibilidade de profissionais especializados podem determinar, por sua vez, políticas municipais e estaduais específicas, ainda que orientadas pela política nacional (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 17).

As proposições de políticas públicas interferem sobremaneira no fazer pedagógico, incidindo diretamente nos estudantes público-alvo da educação especial, impulsionando a necessidade de avaliar tais políticas quanto a aplicabilidade e verificação de garantia da qualidade de ensino, uma vez que não bastam as leis, mas também se faz necessário o acompanhamento e os subsídios da União na implementação das regulamentações.

Ora, como tem sido averiguada a avaliação da qualidade da educação bilíngue? É fulcral que tais inspeções acerca da aplicabilidade das políticas educacionais permitam acompanhar o processo escolar, garantindo além do acesso, o direito à qualidade na educação. Almeida, Melo e França (2019, p. 15) refletem a preocupação de que

[...] é possível observar a expansão de matrículas nos sistemas educacionais brasileiros, contudo isso não diminui a importância de se discutir as condições mínimas de qualidade da rede pública de ensino para o atendimento a essa população, que historicamente foi excluída do processo de escolarização.

Michels (2006, p. 408) pondera sobre a necessidade de avaliar a política educacional face ao “[...] embate entre a proposição política e o cotidiano da escola que vai constituindo-se e organizando-se”, uma vez que os documentos políticos e o contexto educacional expressam dicotomias.

Nessa seara, Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538) enfatizam que para além da reformulação nas políticas públicas de inclusão, é preciso

[...] uma maior participação da sociedade em sua elaboração, mas também um acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas as propostas estabelecidas por lei também pode garantir um desempenho consistente desses professores e um ensino de qualidade para as crianças inseridas [...] o que se vê é a existência de um distanciamento bastante relevante entre o que se propõe e o que realmente é cumprido.

O que ocorre que ameaça a implementação do legislado? Há a disponibilidade de recursos financeiros captados pela União, como forma de subsidiar o proposto pelas políticas educacionais, então, qual o empecilho para

sua aplicação? Para França e Prieto (2016, p. 47), é necessário acompanhar a “[...] gestão do financiamento da educação especial, quanto à transparência, organização e padronização dos recursos voltados a essa modalidade de ensino”, assegurando que o uso dos recursos públicos aplicados favoreça a materialização da política. Nesse sentido, afirmam que

[...] a invisibilidade das despesas da educação especial no âmbito do Fundo tem implicação direta nas políticas de financiamento dessa modalidade de ensino, na medida em que impossibilita apreender quais são os gastos empreendidos pelos entes federados e dificulta estudos sobre os custos necessários para garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos sistemas públicos de ensino (FRANÇA; PRIETO, 2016, p. 43).

A preocupação com a reformulação nas políticas públicas de inclusão, principalmente no tocante a participação da sociedade, não só na sua elaboração, “[...] mas também um acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas as propostas estabelecidas por lei” (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 538), evitando o distanciamento do que é proposto e de fato é cumprido.

Américo, Carniel e Takahashi (2014, p. 404), apresentam uma reflexão acerca do descompasso entre a política nacional e as realidades estaduais, o qual foi marcado por “[...] mudanças na legislação e na orientação política das diversas instâncias da educação brasileira, a pressão coercitiva impõe dinâmicas aceleradas de adaptação, prática e discursiva, que são compartilhadas pelos agentes e organizações”. Para estes autores, na maioria dos estados brasileiros, nove dentre doze (75%), a permanência e manutenção de salas ou escolas especializadas, indicam conformações administrativas, políticas e pedagógicas, diferentes daquela idealizada pelo MEC, evidenciando que a política pública federal se adapta aos contextos locais. Assim, é igualmente factível afirmar que esses contextos se modificam frente às exigências nacionais. Os autores também enfatizam que o desenvolvimento do regime político legislativo

[...] indica diferentes tentativas de reestruturação definitiva da educação especial no território brasileiro, na perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, em menos de dez anos, o Brasil passou da inclusão gradativa, alunos com NEE ‘preferencialmente’ matriculados em classes regulares, à obrigatória. Este movimento foi influenciado por pressões internacionais e nacionais, que utiliza, como instrumento, inúmeros mecanismos coercitivos dispostos pelo poder público nacional, entre eles: normas, projetos piloto, programas, manuais, incentivos, restrições financeiras e, principalmente, legislações

diversas que se repetem e se reforçam (AMÉRICO; CARNIEL; TAKAHASHI, 2014, p. 387, grifo dos autores).

Nesse sentido, Cury (2007) defende que os aparatos jurídicos são o meio pelo qual a intervenção estatal procura assegurar a oferta e proteção de determinados direitos de cidadania, legislando sobre a adoção de medidas de apoio específicas, almejando a proteção do direito ao acesso e permanência no ensino comum dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.3.1 Desdobramentos da política inclusiva nas práticas municipais na área da surdez

Uma vez apresentado o conjunto de documentos oficiais e proposições políticas nacionais referenciando o processo inclusivo educacional, os desdobramentos dessas políticas educacionais foram se modificando e no que tange a educação de surdos no município campo de pesquisa, exemplificamos a implementação das regulamentações legais estabelecidas pelas orientações fornecidas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, realizadas nos serviços educacionais especializados na área da surdez.

Atualmente, a escola especializada bilíngue na modalidade da educação básica, oferta a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os educandos surdos como primeira língua (L1) e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), sendo estas línguas de comunicação e de instrução das disciplinas curriculares (SEMED, 2016), em consonância com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) no tocante a oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos.

A referida instituição escolar é constituída de profissionais bilíngues (professoras, funcionários, gestora, instrutores surdos), ofertando a educação infantil e 1ª etapa do ensino fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano escolar. A escola tem sede em espaço comum com outra instituição do ensino regular, com a qual estabeleceu parceria, de forma que a Libras é inserida como disciplina na grade curricular dos estudantes do ensino fundamental da referida instituição. Anterior a criação da escola bilíngue, os estudantes surdos eram matriculados em escolas regulares e frequentavam no contraturno o centro de atendimento educacional especializado.

Ainda em relação a área da surdez, o município em questão ofertou, até o ano de 2018, numa configuração de centro de atendimento educacional especializado, vários atendimentos e serviços qualificados à comunidade. A equipe interdisciplinar constava de profissionais surdos, professoras especializadas¹⁷ na área da surdez, pedagoga, psicóloga e fonoaudióloga, todas com conhecimentos em Libras.

Em conformidade às legislações direcionadas à política educacional bilíngue, Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, a equipe de profissionais do centro de AEE organizou a oferta do atendimento educacional especializado, na perspectiva de educação bilíngue para estudantes com surdez, a fim de garantir o pleno acesso à comunicação, informação e educação. Conforme o regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é considerado como essencial para a efetivação da proposta de educação bilíngue aos surdos (BRASIL, 2005).

Os programas e serviços do centro de atendimento educacional especializado na área da surdez foram se ajustando conforme a demanda dos estudantes das instituições educacionais municipais, a fim de oportunizar um atendimento profícuo que envolva várias etapas do ensino, numa perspectiva transversal da educação especial, conforme apontado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Assim, compreendendo crianças surdas de zero a cinco anos e os alunos surdos inclusos no ensino fundamental I e II (BRASIL, 2009).

Parcerias intersetoriais envolvendo outras secretarias (saúde, assistência social, emprego etc.) também foram se estabelecendo, atendendo ao previsto na Nota Técnica nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE, a respeito da orientação à atuação dos centros de atendimento educacional especializado, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2013). O centro de AEE do município ofertou parcerias com o Sistema Nacional de Emprego (SINE) e o atendimento envolvia questões relacionadas aos direitos e deveres do trabalhador, aspectos da cidadania aos alunos surdos egressos da etapa fundamental II. Esta parceria veio ao encontro do previsto na legislação quanto a colaboração em redes de

¹⁷ A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, no Art. 12, esclarece que para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, e ainda dominem programas de enriquecimento curricular, adequação/produção de materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2009).

apoio à inclusão, bem como o acesso a serviços, recursos, profissionalização, trabalho, dentre outros (BRASIL, 2013).

Destaca-se que os convênios para o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, tem caráter pedagógico, devendo ocorrer, portanto, sem prejuízo de outras parcerias efetivadas entre as instituições especializadas, que mantêm os Centros de AEE, e os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas de saúde, trabalho, assistência, dentre outras, para atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda, entre outros (BRASIL, 2013, p. 07).

Os atendimentos especializados, ofertados pelo centro de atendimento educacional especializado da área da surdez do município, ocorriam numa perspectiva bilíngue. Ou seja, língua de sinais e Língua Portuguesa, ambas as línguas transitando com o mesmo status linguístico por todos os ambientes e atendimentos especializados. Oportunizavam-se em vários serviços, organizados de forma a permitir que os estudantes frequentassem todos os atendimentos, considerando o grupo etário e as necessidades educacionais especiais, contribuindo para “[...] minimizar o deslocamento das famílias para outros locais e formar uma rede interdisciplinar que favorece o desenvolvimento dos alunos atendidos” (ZILLOTTO; GISI; VIEIRA, 2018, p. 17).

O atendimento em fonoaudiologia mantinha o foco na aquisição da língua oral, uma vez que “[...] o domínio da Língua Portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social” (BRASIL, 2016, p. 175), respeitando as especificidades dos alunos.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005, p. 05).

Observando o regulamentado no Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), o qual garante o direito à acessibilidade nas comunicações e informações, ao estudante com deficiência auditiva, como forma de eliminação de qualquer obstáculo à expressão, comunicação e informação por meio da disponibilização de recursos de tecnologia assistivas¹⁸. Nesse sentido, o atendimento de

¹⁸ Termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

fonaudiologia desenvolvia as habilidades auditivas e a indicação de aparelhos de amplificação sonora (AASI), Implante Coclear, Sistema Frequência Modulada (FM¹⁹), entre outros.

Aos alunos surdos que apresentavam deficiências associadas (tais como paralisia cerebral, deficiência física, deficiência visual, síndrome de Wanderburg, deficiência intelectual), os atendimentos precisaram ser ampliados e adaptados conforme as necessidades educacionais especiais destes alunos, sendo ofertado o apoio psicológico às famílias²⁰ e aos estudantes, além do atendimento psicopedagógico, ambos numa perspectiva bilíngue.

Cabe destacar que o atendimento psicopedagógico objetivava minimizar as possíveis limitações e obstáculos que interferem no processo de aprender, como as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, maturidade cognitiva, vínculo afetivo com o aprender e/ou do contexto escolar e aos transtornos de aprendizagem, utilizando recursos e intervenções psicopedagógicas específicas. O referido atendimento, compreendido como apoio suplementar, está em consonância com o artigo nº 10 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, inciso VI, sobre outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio (BRASIL, 2009).

Associa-se, ainda, os atendimentos na área da psicologia, ofertados aos estudantes e suas famílias, a fim de auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e nas relações interpessoais.

Enquanto atendimentos pedagógicos com foco na área da surdez, o centro de atendimento educacional especializado ofertava várias modalidades, de acordo com a faixa etária e as necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos, visando “[...] o desenvolvimento acadêmico e social dos

¹⁹ Conforme a Nota técnica nº 28/2013/MEC/SECADI/DPEE, o sistema FM foi disponibilizado na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva, como recurso de tecnologia assistiva, destinado aos estudantes usuários de aparelhos de amplificação sonora e implante coclear. O Sistema de FM consiste em um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada portátil usado pelo professor, que capta sua voz e transmite diretamente ao receptor de FM conectado ao AASI e/ou IC do estudante, permitindo-lhe ouvir a fala do professor de forma mais clara, eliminando o efeito negativo do ruído e reverberação, típicos do ambiente escolar e suprimindo a distância entre o sinal de fala do professor e a criança.

²⁰ O centro realizava o acompanhamento dos alunos e suas famílias a serviços da área da saúde, assistência social, jurídico, empresarial, policial mediando as situações conflitantes, quer sejam por razões linguísticas, emocionais, sociais e culturais dos surdos.

estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 15).

Na perspectiva do letramento aos surdos, eram desenvolvidas atividades pedagógicas pautadas na perspectiva de ensino bilíngue, considerando a língua de sinais (L1) com estratégias didático-metodológicas visuais, atendendo as necessidades educacionais e peculiaridades linguísticas dos alunos surdos. Desta forma, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) desenvolvia, por meio de atividades adaptadas, a aquisição de vocabulários, produção textual e leitura de textos de diferentes gêneros textuais (poesia, jornalístico, instrucionais etc.), valorizando a função social da linguagem.

O atendimento educacional em Libras destinava-se a aquisição, desenvolvimento linguístico e aprimoramento da língua de sinais, considerada a língua natural (ou primeira língua, L1). Esse, era realizado em grupos conforme idade e nível linguístico, ministrado por instrutor surdo e, ainda, envolvia aspectos relacionados à cultura surda, favorecendo a construção da identidade surda. Tal atendimento de ensino de língua requer

[...] critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado. Na organização do AEE, o professor de LIBRAS deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em Língua Portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 17).

Outra frente de atendimentos ofertados pelo centro de atendimento educacional especializado, consistia na estimulação precoce bilíngue, visando o desenvolvimento global e, sobretudo, linguístico da criança surda — respeitando suas condições de desenvolvimento da língua oral e da língua sinalizada das crianças com surdez entre 0 a 5 anos. Em função dos testes da Orelhinha²¹, realizados em todas as maternidades do município, ocorriam encaminhamentos de bebês para serem acompanhados precocemente pelas profissionais do centro.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e

²¹ O teste a orelhinha deve ser realizado nos recém-nascidos como forma de detecção de perda auditiva, sob legislação federal, Lei nº 12.303/2010, tornando obrigatória e gratuita a realização do exame em todos os hospitais e maternidades do Brasil.

aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2016, p. 40).

O centro de AEE também ofertava cursos de Libras às famílias, aos profissionais do centro, aos profissionais de outros setores públicos e privados, bem como ao público em geral, visando instrumentalizar os familiares dos alunos surdos, que em sua maioria são filhos de pais ouvintes. Com isso, facilitando a comunicação, a divulgação e o aprendizado da língua e da cultura surda a toda comunidade interessada.

Para subsidiar as professoras no processo inclusivo, numa perspectiva de formação continuada, o centro de atendimento educacional especializado realizava visitas técnicas-pedagógicas periódicas para fornecer orientação aos profissionais das unidades de ensino sobre os encaminhamentos específicos compatíveis com as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos matriculados no ensino comum. Realizavam-se reuniões de estudos de casos, produção de materiais acessíveis e observações no contexto, sensibilizando, conscientizando e mobilizando a equipe quanto às especificidades em relação ao desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes.

A equipe interdisciplinar também programava os assessoramentos pedagógicos, objetivando a troca de experiências entre os profissionais, contribuindo com sugestões para o processo de inclusão, de “[...] forma articulada e colaborativa entre todos os profissionais (educação comum, educação especial e saúde) que atuam na educação” (SOUZA; MENDES, 2017, p. 288). Dessa forma, atendia ao previsto na Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013, a respeito da “[...] articulação com os professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 06).

As profissionais do centro de atendimento educacional especializado realizavam, entre si, discussões de estudo de casos dos alunos atendidos no centro, como forma de avaliar o desenvolvimento durante o semestre, as dificuldades encontradas e os avanços apresentados pelos alunos — ou, ainda, possíveis revisões de encaminhamentos especializados. A síntese era repassada à equipe pedagógica e às professoras das instituições educacionais por meio de reuniões de devolutivas que ocorriam semestralmente, acompanhadas de relatórios descritivos.

Atualmente, o município reduziu a oferta do atendimento educacional especializado na área da surdez para a modalidade de sala de recurso multifuncional, direcionada aos alunos surdos inclusos na rede regular de ensino, cessando o trabalho interdisciplinar do centro. Aspectos financeiros corroboraram para o fechamento deste centro, entre os quais, o número reduzido de alunos surdos e os custos com recursos humanos, seguindo os preceitos neoliberais de maior produtividade e menor gasto.

Por se tratar de uma minoria social, essa invisibilidade pode levar a processos velados de exclusão e, no caso do público de alunos surdos, pode-se equivocadamente considerar que apenas a oferta do atendimento educacional com foco no formato de sala de recurso multifuncional, seja suficiente para subsidiar o processo educacional que atenda às necessidades educacionais e linguísticas desses estudantes.

3 ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

[...] o que então se mostra como o modo de compreender mais elevado e mais íntimo é justamente a compreensão tácita e silenciosa. [...] podemos dizer que são fenômenos que nos deixam sem fala. Diante deles a linguagem nos falta porque brilham com tamanha grandeza diante de nossos olhos admirados, que não haveria palavras suficientes para aprendê-los (GADAMER, 2002, p. 216-217).

Neste capítulo, abordamos o referencial teórico-metodológico escolhido para este estudo, pautado na perspectiva hermenêutica que possibilitou interpretar o significado das políticas educacionais inclusivas, considerando o pensamento crítico que subjaz o despertar da vigilância epistemológica, como alertado por Sánchez-Gamboa (2012) ao abordar que o exercício da pesquisa possibilita o conhecimento da realidade e sua compreensão. Para o autor, as pesquisas hermenêuticas se caracterizam pela necessidade de que “[...] a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações, ou expresse as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos etc.” (SÁNCHEZ-GAMBOA 2012, p. 95).

Sánchez-Gamboa (2012, p. 96) ressalta que nas pesquisas qualitativas sob o enfoque hermenêutico, a interpretação é fundamental e procura traçar um percurso das partes ao todo e desse ao contexto, predominando “[...] a causalidade, porém entendida como relação entre fenômeno e essência, entre o todo e as partes, entre variantes e invariantes, entre texto e contexto”. O autor enfatiza a compreensão dos fenômenos

[...] em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 97).

O método hermenêutico, elucidando seu vocábulo “Hermenêutica”, o termo advém do grego *hermeneutikós*, que por sua vez deriva do verbo *hermeneuein*, que significa “interpretar”, termo derivado da teologia, que designa uma metodologia para interpretar textos bíblicos antigos (HOLANDA, 2006). A origem da hermenêutica, considerada a ciência da interpretação, remonta ao século XVIII e XIX na interpretação dos textos bíblicos, a exegese das leituras

dos textos sagrados e suas discussões, de forma que se ampliou para a interpretação sistemática na ciência (MANDELBAUM, 2012).

Em busca de compreender o humano, o filósofo Wilhelm Dilthey do século XIX, propõe o estudo do homem de forma distinta que não aqueles métodos utilizados nas ciências naturais, de forma que tivesse caráter científico, divergente das leis de causa e efeito. Assim, propôs um método para o conhecimento do homem por meio da compreensão (MANDELBAUM, 2012).

A hermenêutica busca, na historicidade humana permeada pela linguagem (escrita, falada, discurso) e encontro dialógico, compreender os significados do fenômeno, como enfatiza Ricoeur (1988, p. 23), “[...] antes da coerência de um texto, vem a da história, considerada como o grande documento do homem, como a mais fundamental expressão da vida”.

De acordo com Ricoeur (1988, p. 28), a “[...] hermenêutica é o acesso do indivíduo ao saber da história universal, é a universalização do indivíduo”, uma vez que obtém acesso aos fatos históricos da humanidade que outrora foram transmitidos nas diferentes formas de linguagem, a tradição caracterizada na linguagem de documentos escritos, coexistindo passado e presente. Nesse sentido, a historicidade contida na linguagem é permeada pela relação dos interlocutores que buscam interpretar os documentos históricos em sua época. Para Ricoeur (1988, p. 17), a hermenêutica é de fato “[...] a teoria das operações da compreensão em sua interpretação dos textos”.

Hans-Georg Gadamer (1997), um dos principais representantes da Hermenêutica, assinala que o problema hermenêutico anterior a teoria pós-romântica da ciência, divide-se em três: a compreensão (*subtilitas intelligendi*), a interpretação (*subtilitas explicandi*) e a aplicação (*subtilitas applicandi*).

O fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu não é apenas, e em especial, um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências do espírito. Sempre houve também, desde os tempos mais antigos, uma hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era tão acentuadamente científico e teórico, mas, muito mais, assinalado pelo comportamento prático correspondente e a serviço do juiz ou do clérigo instruído. Por isso, desde sua origem histórica, o problema da hermenêutica sempre esteve forçando os limites que lhe são impostos pelo conceito metodológico da moderna ciência. (GADAMER, 1997, p. 29).

Em contrapartida, a hermenêutica romântica objetivava atingir a subjetividade do falante e o que estava por trás da mensagem, constituindo uma interpretação psicológica, voltada ao componente psíquico (RICOEUR, 1988).

[...] a hermenêutica tem de se ocupar, ao mesmo tempo, da tríplice relação de um proferimento que serve: como expressão da intenção de um falante; como expressão para o estabelecimento de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte; como expressão sobre algo no mundo” [...] a relação entre um proferimento dado e todos os outros proferimentos possíveis, ou seja, não se compreende um texto se não se tornam claras as razões que o autor teria podido citar (HABERMAS, 2003, p. 20)

Para Gadamer (1997, p. 570), ao interpretar se explicita a compreensão, um processo unitário e simultâneo (compreender, interpretar, aplicar). Nesse sentido, “[...] a hermenêutica tem como tarefa a compreensão dos textos”, uma vez que a compreensão de textos na hermenêutica envolve a superação da leitura dos textos escritos, adquirindo o pleno significado em que a tradição se torna escrita, pois “[...] a relação humana com o mundo é linguística e, portanto, compreensível em geral e por princípio” (GADAMER, 1997, p. 688).

No pensamento gadameriano, o todo deve ser compreendido por meio do individual e vice-versa, numa regra que procede da antiga retórica, numa relação circular em “[...] antecipação de sentido, na qual está entendido o todo, chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo, por sua vez, a esse todo” (GADAMER, 1997, p. 436).

Para o filósofo, o problema hermenêutico está na relação entre o universal e o particular: “[...] compreender é então um caso especial da aplicação de algo geral a uma situação concreta e particular” (GADAMER, 1997, p. 465), estabelecendo sentido à situação concreta, em que o intérprete que exerce a compreensão não julga a partir de juízos externos a si, mas no interior de uma relação específica, vinculando que as “[...] considerações nos forçam a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido, à situação atual do intérprete” (GADAMER, 1997, p. 460).

Nesse sentido, o pesquisador ao procurar compreender o significado, de forma que exorta que “[...] o que foi dito numa unidade de sentido com uma infinitude do não-dito, é desse modo que se deixa compreender” (GADAMER, 1997, p. 680). O filósofo enfatiza que “[...] é pela linguagem que articulamos a

experiência de mundo como uma experiência comum” (GADAMER, 2002, p. 238-239).

O ser que pode ser compreendido é linguagem. O fenômeno hermenêutico devolve aqui a sua própria universalidade à constituição ôntica do compreendido, quando a determina, num sentido universal, como *linguagem*, e determina sua própria referência ao ente, como interpretação. Por isso não falamos somente de uma linguagem da arte, mas também de uma linguagem da natureza, e inclusive de uma linguagem que as coisas exercem (GADAMER, 1997, p. 687, grifo do autor).

Por meio da linguagem, ocorre o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa, uma troca de mensagens por meio do manejo dos conteúdos que exercita o discernimento dos interlocutores, revelando a interpretação, uma interdependência da linguagem “[...] no vir à fala do que foi dito na tradição, que é ao mesmo tempo apropriação e interpretação” (GADAMER, 1997, p. 672). Assim, a linguagem assume centralidade na hermenêutica, à medida que a “[...] hermenêutica é um encontro com o Ser através da linguagem” (PALMER, 1999, p. 52).

No pensamento gadameriano, os fenômenos

[...] do entendimento, da compreensão e da incompreensão, que formam o objeto da assim chamada hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem. Mas a tese que pretendo discutir dá um passo ainda mais radical. A tese afirma que não apenas o processo do entendimento entre os seres processo da compreensão humanos, mas também o próprio representa um acontecimento de linguagem mesmo quando se volta para algum aspecto fora do âmbito da linguagem ou escuta a voz apagada da letra escrita. Trata-se de um acontecimento de linguagem semelhante àquele diálogo interno da alma consigo mesma, que para Platão caracterizava a essência do pensamento (GADAMER, 2002, p. 216).

A hermenêutica, intenta por meio da interpretação enfatizar a compreensão discursiva, de forma que “[...] aponta para a dimensão explicativa da interpretação, mais do que para uma dimensão expressiva. [...] as palavras não se limitam a dizer algo; elas explicam, racionalizam e clarificam” (PALMER, 1999, p. 30). A hermenêutica enfatiza a compreensão e o interpretar do todo, permitindo deixar falar o objeto (GADAMER, 1997) e destaca a receptividade para a alteridade do texto,

Aquele que quer compreender não pode se entregar, já desde o início, à casualidade de suas próprias opiniões prévias e ignorar o mais obstinada e conseqüentemente possível a opinião do texto – até que este, finalmente, já não possa ser ouvido e perca sua suposta compreensão. Quem quer compreender um texto, em princípio, precisa

estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias (GADAMER, 1997, p. 405).

Gadamer (1997) enfatiza que a hermenêutica possibilita compreender o significado da linguagem numa circularidade, no contexto histórico e social, no conceito de círculo hermenêutico. O movimento de interpretação em que a compreensão parte da relação com o outro; e a reciprocidade — em que o diálogo é uma negociação, compreendendo a relação circular entre o todo e as suas partes: o significado do todo (GADAMER, 2002). A reciprocidade abrange a conversação, um processo dialógico, de forma que a conversação é compreendida como

[...] um processo pelo qual se procura chegar a um acordo. Faz parte de toda verdadeira conversação o atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que diz. O que importa que se acolha é o direito de sua opinião, pautado na coisa, através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo com relação à coisa (GADAMER, 1997, p. 561).

Ao considerar o diálogo, o acolhimento da opinião, Sánchez-Gamboa (2012) ressalta que cabe ao pesquisador intervir com a interpretação, procurando articular os sentidos e as essências nas manifestações dos fenômenos. Para tanto, o autor ressalta que na busca dos sentidos “[...] também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas tem um específico significado” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2003, p. 300).

Essa pesquisa pautou-se na abordagem hermenêutica, uma vez que os procedimentos utilizados possibilitam apreender o contexto e, por meio da compreensão dos dados gerados, interpretar o sentido prático da construção social da realidade, a significação e a relevância contextual. Na hermenêutica é necessário interpretar o texto no “[...] seu sentido e de sua referência, para o vivido que nele se exprime” (RICOEUR, 1998, p. 28), considerando não apenas a direção de seu autor, mas o sentido empírico da realidade.

Constata-se, portanto, que a hermenêutica desde os tempos remotos, em que buscava interpretar textos sagrados para dar sentido ao discurso histórico, contribui para que o pesquisador compreenda a realidade, interpretando-a de forma contextualizada e, assim, comunicando os significados de forma crítica.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Enquanto campo de investigação, a pesquisa foi realizada num município próximo da região metropolitana da cidade de Curitiba/PR, por ofertar a educação de surdos no enfoque bilíngue (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) na modalidade de escola especializada e atendimentos educacionais especializados na área da surdez. O município objeto de estudo²², de acordo com o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), apresenta uma taxa de 97,4% de estudantes entre 6 a 14 anos de idade, com o índice de 6,0 no Ideb de 2017, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Conforme os dados disponibilizados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2019), o município apresenta um total de 33.887 alunos matriculados em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e no Ensino Fundamental I, compreendidos como matrículas regulares. Deste montante, 495 estudantes estão matriculados em serviços da Educação Especial do referido município.

Com a finalidade de apreender os dados produzidos sobre o município em questão, os procedimentos constituíram-se em análise documental, entrevistas semiestruturada de profissionais da área da surdez e os relatos de história de vida de ex-alunas surdas.

A produção de dados foi antecedida pela validação do roteiro de entrevista e da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa na Plataforma Brasil, Parecer Consubstanciado nº 3.327.685 (ANEXO 1), seguido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2), autorizando o registro e a realização das entrevistas das quatro profissionais e do relato de história de vida de duas ex-alunas surdas.

²² Conforme dados do IBGE 2019, estima-se que a população municipal seja de 323.340 habitantes.

A pesquisa documental possibilitou obter qualidade da informação contida nos documentos para o refinamento da análise (CELLARD, 2012) de textos institucionais regulamentados, referentes ao período circunscrito à aplicação da política de educação bilíngue e respectiva paridade com a legislação nacional.

Os documentos institucionais retratam as normativas seguidas pelo município, no tocante a operacionalização das políticas educacionais inclusivas. Nas palavras de Garcia (2006, p. 300),

Considera-se que as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros.

A técnica da entrevista semiestruturada foi utilizada para obter informações das participantes (quatro profissionais) a respeito da temática, favorecendo o desenvolvimento de perguntas direcionadas, possibilitando “[...] obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas” (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 239).

As entrevistas são instrumentos que permitem ao pesquisador o mapeamento de práticas, crenças e valores de universos sociais específicos, coletando indícios de como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade, possibilitando levantar informações reais que permitam descrever e compreender a lógica estabelecida nas relações do grupo em questão, “[...] muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis” (DUARTE, 2004, p. 219).

Quanto ao papel do entrevistador, Freitas (2006, p. 75) afirma que exerce um papel ativo, à medida que “[...] com suas perguntas, ele participa e dirige o processo da entrevista, prepara o roteiro, seleciona as perguntas e introduz questões e temas a serem abordados pelo entrevistado”.

Para Andrade e Holanda (2010, p. 256), a entrevista permite compreender o fenômeno em seu contexto, uma vez que se caracteriza como

Um dos recursos amplamente utilizados para alcançar a compreensão do fenômeno, da realidade estudada, é a entrevista, na qual o pesquisador pode explorar a experiência vivida e o sentido que o mundo vivido tem para o entrevistado ou entrevistados, e perceber como diferentes sujeitos experienciam certa condição comum a eles (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 265).

Considerando que na entrevista o “[...] pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 125), elaborou-se o roteiro da entrevista (APÊNDICE A) com os dados sobre experiência profissional e sobre a formação acadêmica das entrevistadas, seguido das perguntas específicas sobre as legislações acerca da educação de surdos, ou seja, com base no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

A história de vida foi relatada por duas ex-alunas surdas, a fim de que fosse possível conhecer o impacto das políticas educacionais na vida dessas estudantes durante a trajetória escolar, valorizando suas experiências. Assim, partindo do ponto de vista de quem é o protagonista e possibilitando

[...] ouvir aqueles que diretamente estão enfrentando o problema, os familiares, os profissionais e, sobretudo, as próprias pessoas com deficiência. O método de História de Vida, neste contexto, mais que uma ferramenta de pesquisa, torna-se um poderoso instrumento de avaliação e encaminhamento de propostas inovadoras ligadas diretamente aos interesses da população em questão (GLAT; PLETSCH, 2009, p. 150).

Na história de vida, cabe ao pesquisador escutar, por meio de várias entrevistas não diretivas, o relato da história de vida de seu entrevistado, podendo ou não ser gravado. O material é transcrito e discutido entre o sujeito participante e o pesquisador, posteriormente é analisado seu conteúdo para identificar o material relatado, elencando categorias para responder suas questões de pesquisa. Assim, tendo a “[...] história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana” (CAIADO, 2007, p. 147).

Trata-se de obter dados descritivos, diretamente com o entrevistado, “[...] a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo” (SOUZA, 2006, p. 29). A narrativa retrata a perspectiva dos participantes e o significado que eles atribuem à vida, bem como sua percepção da realidade. Nesse caso “[...] ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina

o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida” (SOUZA, 2006, p. 29), considerando que a história de vida “[...] ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito, [...] penetra em sua trajetória histórica e compreende a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121).

Freitas (2006, p. 22) enfatiza que é por meio da história de vida que o indivíduo reconstitui seu passado, relato esse “[...] que não é necessariamente conduzido pelo pesquisador — pode abranger a totalidade da existência do informante”.

Os sujeitos do estudo compreendem quatro profissionais que atuaram nas instituições especializadas na área da educação de surdos. A razão da escolha por essas profissionais está atrelada a jornada profissional experienciada por elas, antecedendo a criação da escola especializada na área da surdez, de forma que acompanharam por um longo período a transição das legislações educacionais enquanto educação de surdos no município campo de estudo.

Compuseram ainda o estudo, duas ex-alunas surdas que contribuíram com os relatos de história de vida, uma vez que vivenciaram as modificações nas leis e suas respectivas mudanças durante o percurso escolar.

O convite para participar da entrevista foi aceito espontaneamente pelas profissionais e pelas ex-alunas e todas manifestaram interesse em compartilhar suas opiniões, sentindo-se valorizadas em seus saberes e experiências de vida. Ainda, o fato de a pesquisadora ter proximidade com a área de atuação, facilitou a comunicação e criou uma atmosfera de confiança e partilha, compondo relatos legítimos que enaltecem o estudo.

Para preservar as identidades e melhor elucidar os relatos tanto das profissionais como das ex-alunas, cada qual foi identificada como uma constelação²³ em alusão à importância que tiveram para ‘abrilhantar’ e ‘apontar’ dados à interpretação do estudo realizado. Nesse sentido, como nos presenteia a Dama da poesia paranaense Helena Kolody (1998, p. 41) em seu poema Poesia Mínima:

Pintou as estrelas no muro
e teve o céu
ao alcance das mãos.

²³ As informações sobre as constelações foram consultadas no site do Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_constela%C3%A7%C3%B5es>.

As profissionais entrevistadas foram identificadas como Crux (Cruzeiro do Sul), Pyxis (Bússola), Phoenix (Fênix) e Eridanus (Rio). Enquanto as ex-alunas surdas constam como Cygnus (Cisne ou Cruzeiro do Norte) e Cassiopeia (Princesa Grega).

Os procedimentos usados permitiram apreender a realidade circunscrita e a interpretação dos múltiplos fatores correlacionados, apresentados no capítulo quatro.

4. POLÍTICAS INCLUSIVAS SIGNIFICADAS POR PROFISSIONAIS E ESTUDANTES SURDAS

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (CURY, 2002, p. 259).

Os procedimentos utilizados no estudo foram interpretados à luz da hermenêutica em que o fenômeno, ao ser apreendido e analisado em sua essência, é interpretado para então comunicar o significado dele emanado. Assim, a abordagem qualitativa “[...] aceita a subjetividade dos fenômenos humanos procura a sua compreensão e interpretação” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2003, p. 395), e envolve o tratamento das informações obtidas nas “[...] entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia)” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2003 p. 399).

4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos de análise interpretados envolveram os documentos institucionais, as entrevistas de quatro profissionais e a história de vida de duas ex-alunas surdas, tendo como referência a ótica postulada nos textos das políticas educacionais inclusivas, em destaque a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o Decreto Federal nº 5.626/2005, a Nota Técnica nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE, a Lei Federal nº 10.436/2002 e a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proposta pelo MEC no ano de 2008, descritos a seguir.

4.1.1 Documentos Institucionais

A importância das fontes documentais para a pesquisa qualitativa é destacada à medida que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2012, p. 295), possibilitando apreender o contexto pela análise de documentos elaborados no âmbito pesquisado.

Garcia (2006) pontua que as fontes documentais possibilitam a interpretação da realidade do que passa a ser considerado como propostas, diretrizes e parâmetros, os quais permitem analisar seu teor, compreendendo suas tendências, intencionalidades e valores.

Nesse sentido, foram selecionados para o estudo, como fontes documentais institucionais, os Parâmetros Norteadores para a Educação Especial da Rede Pública Municipal (SEMED, 2016) e a Resolução nº 03/2015 (CME, 2015), por se tratarem de documentos norteadores vigentes das práticas educacionais do município em que se realizou a pesquisa, no intento de interpretar as concepções políticas praticadas pela rede municipal de ensino referente a área da surdez, considerando “[...] perceber, no plano local, a concretização de uma política” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 18).

O documento intitulado Parâmetros Norteadores para a Educação Especial da Rede Pública Municipal foi elaborado no ano de 2016 por uma equipe constituída de vários profissionais das unidades especializadas da rede de ensino do município campo de estudo, atuantes em serviços da educação especial envolvendo as diferentes áreas.

Cellard (2012, p. 300) salienta a importância de, ao analisar documentos, verificar a autoria da elaboração uma vez que “[...] elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos”. O documento norteador da política educacional especial municipal informa que,

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Especial, apresenta este documento, **resultado do trabalho conjunto dos profissionais**, com a finalidade de contribuir para a Educação Especial, voltada à qualidade de seus serviços e atendimentos ao seu público (SEMED, 2016, p. 8, grifo nosso).

Conforme consta no documento analisado, a Secretaria de Educação Municipal organizou a oferta dos serviços e programas no âmbito da educação especial em três grandes frentes: (i) duas escolas especiais, sendo uma na área da deficiência intelectual e outra na área da surdez; (ii) os centros municipais de atendimento educacional especializado (na área visual e da surdez; na área da estimulação precoce; no setor da psicopedagogia; no setor da iniciação ao trabalho); (iii) o programa de atendimento educacional especializado compreendido em salas de recursos multifuncionais, pedagogia hospitalar,

pedagogia domiciliar e ainda o serviço de apoio às altas habilidades/superdotação (SEMED, 2016).

O documento informa que o montante de serviços ofertados pela Secretaria de Educação Municipal, visa oportunizar:

[...] ações que potencializem o desenvolvimento significativo de cada indivíduo em seus diversos segmentos enquanto cidadão. Procura, também, otimizar os serviços e recursos que atendam à diversidade, o exercício do direito de aprender em igualdade de oportunidades, atuando de forma articulada com o ensino comum, e implementa uma política educacional que visa avanços cada vez mais significativos no contexto sócio-histórico-cultural (SEMED, 2016, p. 19).

Enquanto atendimento educacional especializado, o município viabiliza a oferta de variados serviços distribuídos nas unidades especializadas, traçando como metas:

[...] práticas pedagógicas, intervenções e programas de aprendizagem para que os alunos possam aprender e manter-se na escola, preservando-lhes o direito de frequentar o ensino comum, independentemente de suas especificidades e necessidades educacionais especiais. Por outro lado, oportuniza-se também àqueles alunos com significativos comprometimentos que demandam flexibilização das condições de atendimento, adaptações institucionais, apoio para autonomia e socialização, tempos, espaços, oportunidades diferenciadas e adequadas ao seu desenvolvimento, a escolarização em escolas especializadas, a fim de respeitar o seu direito a uma proposta educacional compatível com suas potencialidades (SEMED, 2016, p. 19).

O documento norteador da Educação Especial no município enfatiza que:

A Educação Especial no Município é hoje amparada e promovida pela legislação em vigor e determinante das políticas públicas educacionais, tanto em nível federal quanto estadual e municipal. Diversas leis e diretrizes institucionais, explicitadas neste trabalho, passaram a estabelecer o direito educacional e social de pessoas com necessidades educacionais especiais de serem atendidas dentro de suas especificidades (SEMED, 2016, p. 93).

Nesse sentido, ressalta-se no documento municipal o direito educacional aos estudantes com necessidades especiais, razão pela qual foi agregado como público-alvo os estudantes com dificuldades de aprendizagem (conforme previsto no Parecer CNE/CEB nº 02/2001) ao abranger a oferta de atendimento educacional especializado para alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem (BRASIL, 2001). Para tanto, o município regulamentou a oferta de atendimentos especializados por meio da Resolução Municipal nº 03/2015 (CME, 2015), homologada pelo Conselho Municipal de Educação,

estabelecendo normas à educação especial, no sentido de “[...] atualizar e normatizar a Educação Especial oferecida no sistema municipal de ensino [...] numa perspectiva de Educação Inclusiva” (CME, 2015).

A Resolução estabelece o público-alvo da educação especial consoante aos estudantes estipulados na política nacional: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, agregando estudantes com transtornos funcionais específicos, como “[...] dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, déficit de atenção/hiperatividade e/ou questões emocionais que prejudiquem significativamente a aprendizagem”, inserindo também os estudantes impossibilitados de frequentar a instituição escolar por motivos de “[...] tratamento de saúde que impliquem em internação hospitalar [...] atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (CME, 2015, p. 4).

Ao abarcar esses estudantes, a Secretaria de Educação do município estabeleceu, por meio da Resolução nº 03/2015, particularidades que se justificam na contextualização de referidas políticas locais, exemplificadas ainda na manutenção da escola²⁴ especializada na área da deficiência intelectual, de múltiplas deficiências e de transtornos globais do desenvolvimento, conforme versa o artigo 16:

[...] Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: serviço especializado destinado exclusivamente a alunos que apresentem surdez, múltiplas deficiências ou deficiência intelectual acentuada, como também com quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que requeiram condições de comunicação e sinalização diferenciada, atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas intensas, contínuas e adaptações curriculares significativas que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – anos iniciais não consigam prover (CME, 2015, p. 7).

Em relação à área da surdez, consta no documento Parâmetros Norteadores para a Educação Especial da Rede Pública Municipal que o município iniciou as atividades com alunos surdos por meio da oferta de classe especial na área auditiva, em 1983, com enfoque oralista e metodologia verbotonal²⁵. No ano de 1991, inaugurou o Centro de Atendimento Especializado

²⁴ Autorizada pelo Parecer nº 07/14, em 07 de maio de 2014, do Conselho Estadual de Educação do Paraná/CEE, destinada aos alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (CEE, 2014).

²⁵ A metodologia verbotonal é uma abordagem multissensorial utilizada na reabilitação da fala.

Anne Sullivan, atendendo estudantes na área visual, distúrbios de áudio-comunicação (alunos surdos), distúrbios de aprendizagem, condutas típicas e superdotação (SEMED, 2016).

No ano de 1998, foi aprovada a Lei Municipal nº 65/1998 (CÂMARA, 1998), reconhecendo oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no município, anterior a lei nacional que só ocorreu em 2005, resultado da luta das profissionais da área que atuavam com estudantes surdos e da comunidade surda.

Em 1999, é inaugurada a Escola Municipal de Educação Especial para Surdos, numa perspectiva bilíngue, ofertando os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano (SEMED, 2016).

Os Parâmetros Norteadores para a Educação Especial da Rede Pública Municipal (SEMED, 2016, p. 35) apresentam como público-alvo da escola especial para surdos:

Educando surdo – surdez comprovada através de exame/relatório audiológico atualizado, usuários ou não de tecnologias, visando desenvolver a aquisição e/ou ampliação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita; - Educando surdocego visando desenvolver a aquisição e/ou ampliação da Libras tátil e/ou outra forma de comunicação, tendo o Braille como código escrito.

A organização escolar, conforme consta nos parâmetros municipais, envolve a oferta da educação bilíngue aos alunos surdos com o intuito de:

- Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – Libras para os educandos surdos como primeira língua (L1), e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), sendo estas línguas de comunicação e de instrução das disciplinas curriculares; - Desenvolver a comunicação e o vocabulário em Libras (L1), bem como promover aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2); - Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua (L1), e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), sendo estas línguas de comunicação e de instrução das disciplinas curriculares; - Garantir forma de comunicação aos educandos surdocegos, seja através da Libras tátil ou outras, e de acordo com suas potencialidades e seu desenvolvimento educacional/ acadêmico, abrangendo área/disciplinas do Currículo Municipal, atividades de vida autônoma e interação social; - Promover referenciais significativos dos mesmos componentes curriculares da Rede Municipal de Ensino através da utilização da Libras; - Possibilitar ao educando surdocego o processo de leitura e escrita do Braille; - Resguardar, valorizar e divulgar o diferencial linguístico, a cultura, a história e a identidade da comunidade surda; - Atingir, na Educação Infantil, os padrões de desenvolvimento conforme as possibilidades individuais do educando, desenvolvendo as áreas sensório-motora, cognitiva, afetiva, familiar e

social, enfatizando o aspecto linguístico e o desenvolvimento da linguagem entre os pares (SEMED, 2016, p. 36-37).

A escola especial na área da surdez, organizou o encaminhamento pedagógico da Educação Infantil, possibilitando desenvolver “[...] duas línguas: Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Além de organizar todo o sistema de apoio a esses alunos, é importante estar atento para que a criança possa vivenciar a língua e a cultura surda” (SEMED, 2016, p. 38), preservando a mesma carga horária da Educação Infantil do Município da rede regular e apresentando como diferencial a Libras como língua de instrução dos conteúdos escolares.

No segmento do Ensino Fundamental, a escola especial para surdos atua na perspectiva bilíngue, considerando na proposta político-pedagógica a Libras como primeira língua da comunidade surda e, principalmente, como língua de mediação no currículo e do trabalho com as áreas de conhecimento.

Considerando a Libras como língua de instrução para o educando surdo e o meio pelo qual constrói sua identidade e leitura do mundo, aborda-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua nas habilidades de leitura e escrita, objetivando levar o aluno a alcançar a competência nestas habilidades, produzindo textos escritos utilizando palavras relacionadas ao seu cotidiano e aos temas trabalhados. A proposta pedagógica é interdisciplinar, como forma de desenvolver a integração dos conteúdos das áreas de conhecimento (SEMED, 2016, p. 39).

A instituição oferta, ainda, o curso de Libras à comunidade, visando “[...] aprimoramento e atualização, haja vista a característica da dinâmica da língua de sinais. Para profissionais e educandos ouvintes da unidade escolar compartilhada, o curso proporciona elos de comunicação e interação social” (SEMED, 2016, p. 40).

O documento norteador do município informa que, no ano de 2015, foram descentralizados os serviços especializados feitos nas dependências da escola especial de surdos, com a criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue para Surdos. O centro de atendimento educacional, especializado na área da surdez, apresenta como público-alvo:

Pessoas com perda auditiva que necessitem adquirir, desenvolver e ampliar um código linguístico, seja ele na modalidade oral, escrita e/ou em língua de sinais, sendo priorizados os casos de pessoas com surdez, que necessitem de uma abordagem linguística bilíngue⁴¹, com uso ou não de tecnologias assistivas - AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), Implante Coclear e Sistema FM, BAHA, entre

outros; - Pessoa, em idade escolar ou não, com perda auditiva comprovada por meio de exames audiológicos atualizados, (...), que esteja interferindo no desenvolvimento dos processos de leitura/escrita e oralidade. - Pessoas com perda auditiva que apresentem deficiência associada, desde que prepondere a surdez, sendo discutido o melhor encaminhamento em estudo de caso (SEMED, 2016, p. 80).

De acordo com o documento, o referido centro de AEE na área da surdez elencou como objetivos a oferta de serviços compreendidos em: “[...] avaliação, atendimento e encaminhamento, conforme as necessidades educacionais específicas, complementares e/ou suplementares às pessoas com perda auditiva, favorecendo a aquisição e desenvolvimento linguístico/auditivo, numa perspectiva bilíngue” (SEMED, 2016, p. 80).

Dentre os principais trabalhos na perspectiva bilíngue e interdisciplinar (fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia), ofertou também o desenvolvimento de apoios pedagógicos visando favorecer os “[...] processos de leitura/escrita e oralidade da pessoa com perda auditiva, usuária ou não de tecnologia assistiva, respeitando seu diferencial linguístico” (SEMED, 2016 p. 80-81). O trabalho consistia na realização da triagem, aprimoramento da Libras, estimulação linguística bilíngue Libras/oral, apoio bilíngue escrita/oral/sinais, apoio em Língua Portuguesa, curso de Libras, itinerante, visitas técnicas e assessoramentos (SEMED, 2016).

4.1.2 Entrevistas com profissionais

As entrevistas semiestruturadas foram agendadas em diferentes locais e horários, conforme a preferência e disponibilidade das participantes, e foram realizadas individualmente. Após consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram realizadas as entrevistas com as quatro profissionais.

Ao término de cada uma, seguiu-se com a transcrição do áudio (gravado no aparelho celular da própria pesquisadora) que foi realizada com auxílio da plataforma Google Drive, na ferramenta “*docs google*” (acesso ao menu ferramentas, transcrição de áudio). Foi realizada a conferência do relato de cada entrevistada, a fim de manter a fidedignidade da transcrição. Ou seja, foi um processo que consistiu em “[...] ouvir a gravação tendo o texto transcrito em

mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções” (DUARTE, 2004, p. 220).

Tendo como norte teórico-metodológico, os princípios da hermenêutica de que a verdade no texto é encontrada por meio da interpretação, revelando, descobrindo, percebendo o significado oculto e o não manifesto de um texto (REMOR; REMOR, 2012), procedeu-se com a leitura das descrições das falas das entrevistadas, considerando o latente nos discursos.

A tarefa do método baseado na hermenêutica pretende buscar o aludido, referido ou conotado, para alcançar o que acaba por resultar no objetivado. Essa é a razão pela qual é importante que se faça a entrevista, pois só através da fala se externa essa enorme gama de sentidos que ficam inibidos, entreditos ou até interditados no discurso escrito – este não se pode esperar que apareça por via do uso de questionários (REMOR; REMOR, 2012, p. 967).

Com o intuito de apreender o fenômeno, realizou-se a transcrição integral das entrevistas de cada profissional, seguida da compreensão das falas relevantes para seguir com a interpretação dos sentidos, mantendo o ouvir atento a fim de compreender o dito e o não dito, buscando o diálogo hermenêutico que “[...] reside na ideia de que dialogar é também ouvir. É justamente essa dimensão do diálogo que constitui a abertura que nos dá acesso ao outro” (SICHELERO, 2019, p. 10).

A atitude hermenêutica de ouvir o significado posto nas falas, numa alusão à Heidegger (2015) quanto ao ouvir atencioso (como auscultar) e se importar com o outro num ato compreensivo, seguiu-se com a interpretação por meio da leitura do transcrito, gerando a comunicação. Por meio da leitura das transcrições das entrevistas, buscou-se extrair o significado oculto no depoimento das profissionais entrevistadas, uma vez que a experiência do ouvir

[...] representa muito mais que um simples ouvir o que o outro tem a nos dizer, mas um ouvir como a atitude de ir ao encontro do tom que se desprende do dito, [...], e que se esconde por trás do que se quis dizer. Assim, ouvir é ir ao encontro do outro na gratuidade (SICHELERO, 2019, p. 10).

As entrevistadas desvelaram questões pertinentes às dificuldades em se implementar as políticas públicas na esfera municipal. A partir das falas das profissionais, identificaram-se questões que se colocam como obstáculos do processo educacional aos estudantes surdos, como:

4.1.2.1 Formação de professores, intérpretes e instrutores de Libras;

4.1.2.2 Lócus de ensino — escola especializada, escola comum, atendimento educacional especializado (AEE);

4.1.2.3 Tecnologia e recursos didáticos, abordagem interdisciplinar.

4.1.2.1 Formação de professores, intérpretes e instrutores de Libras:

Para as entrevistadas, doravante nomeadas como constelações Crux, Pyxis, Phoenix e Eridanus, a formação de professores tem sido praticamente inexistente, de forma que todas arcaram com custos pessoais para continuar se especializando e capacitando, a fim de melhorar a prática pedagógica, como relatado pelas entrevistadas:

[...] a gente pagava para ter essa formação (PHOENIX);

[...] os próprios profissionais que buscam muitas vezes formação fora da sua carga horária de trabalho (CRUX);

[...] sempre tudo o que foi buscado relacionado a educação de surdos foi por mérito nosso, mérito meu, mérito dos profissionais (PYXIS);

[...] a formação é individual, por necessidade do próprio indivíduo a gente vê que nos últimos anos não houve formação por parte institucional (ERIDANUS).

O relato das profissionais contraria as normativas federais quanto à determinação de cursos de formação aos docentes, tanto com relação a formação inicial quanto a continuada, conforme argumentado pela entrevistada Eridanus:

[...] há política pública determinada, tem o decreto que prevê, mas algo mais direcionado em que houvesse realmente uma formação de carga horária mínima prevista para o profissional estar se atualizando, então a União tinha que fazer algo assim, bastante específico aos profissionais que trabalham na educação bilíngue (ERIDANUS).

Ainda que o Decreto nº 5.626/2005 estabeleça a formação de professores em seu artigo 11, não é estabelecida a carga horária mínima:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação: I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos (BRASIL, 2005).

Santos e Campos (2018, p. 240) argumentam que por conta do referido decreto não especificar a carga horária e os conteúdos a serem ofertados, “[...]”

pode ocorrer uma banalização da Libras, de forma que seu ensino apenas cumpra o que é exigido por lei, mas que não contemple as necessidades reais de professores em formação”. Assim, também na formação inicial, não há evidência de qual a carga horária a cumprir:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

As entrevistadas são unânimes ao afirmar que a gestão municipal dificilmente proporcionou cursos em consonância com a legislação federal, como afirmou a entrevistada Eridanus:

[...] não existe uma formação continuada algo mais estruturado, nem vindo do MEC, há algum tempo, mesmo tendo reconhecimento vindo do Decreto essa é uma lacuna que acaba ficando.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, explicita em seu artigo 18, a exigência da formação continuada de professores:

§ 4º - Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001).

A carga horária destinada a estes cursos também não é definida, podendo fragilizar a formação continuada que, quando ocorre, fica a critério das autoridades educacionais locais decidirem a amplitude de sua duração — que por vezes torna-se insuficiente, como relatou a entrevistada CruX:

[...] às vezes acontece uma palestra, mas não é um curso específico para aprimoramento.

Como assinalam Romanowski e Oliver Martins (2013, p. 02), em relação a relevância da formação continuada como forma de minimizar a desarticulação entre a teoria e a prática dos professores, entende-se que essa medida “[...] é amplamente reconhecida como promotora de uma prática docente melhor sistematizada e que promova a educação das crianças para sua inserção social”, preocupação que não parece coadunar com o município em questão, à medida que diminuiu significativamente a oferta de cursos de formação continuada ao quadro de docentes do município.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 28, estabelece que os órgãos da administração pública (federal e indireta) precisam prever nos orçamentos anuais ações que viabilizem “[...] formação, capacitação e qualificação de professores” (BRASIL, 2005) e estabelece ainda o planejamento orçamentário destinado à formação de profissionais. O artigo 30 estabelece:

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Conforme dados do IBGE (2019), o município campo de pesquisa é um dos que apresenta maior arrecadação do Estado, fator que poderia ser favorável na aplicação de investimentos na educação e no direcionamento da dotação orçamentária destinada aos gastos com cursos de formação. Contudo, como constatado no relato das profissionais entrevistadas, os cursos realizados por elas foram pagos com recursos próprios, dada a insuficiência da oferta de capacitação continuada pelas autoridades municipais.

Em consonância aos princípios neoliberais e interesses econômicos advindos da influência dos órgãos reguladores internacionais, “[...] trouxeram perspectivas de expansão do ensino às minorias sociais, trouxeram, também, implícitos os interesses das agências de fomento — em especial as do Banco” (JESUS; VIEIRA, 2011, p. 97), norteadas ações de menor esforço do Estado, apesar do aumento no número de alunos inclusos e constatando-se diminuição na formação continuada dos docentes — como apontado por Saviani (2009), de

que a formação docente ocorre de maneira mais barata por meio de cursos de curta duração. Para o autor, é necessário

[...] instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Tal defasagem na formação continuada dos docentes respinga na percepção dos profissionais quanto ao disposto nas normativas sobre a avaliação diferenciada da Língua Portuguesa para os estudantes surdos, uma vez que na legislação é garantida a flexibilização da correção da Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerando as particularidades do processo de aquisição dessa língua como L2 pelo aluno surdo. Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005, estabelece no artigo 14:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

As entrevistadas pontuaram que o processo de avaliação na ação pedagógica, quando não adequado, pode desfavorecer o desenvolvimento dos alunos com surdez por desconsiderar sua singularidade no processo de apropriação da escrita enquanto segunda língua, como manifestaram as entrevistadas:

[...] bastante complicado o processo de avaliação da escrita do surdo, precisa entender o universo da pessoa surda, de como ela compreende a Língua Portuguesa (ERIDANUS);

[...] avaliar até que ponto ela domina outra língua e muitas vezes os mecanismos que a gente tem de avaliação as pessoas que encaminham que estão à frente, elas não têm esse nível de compreensão [...] não se tem a forma adequada metodológica que realmente vai fazer com que se tenha fidedignidade naquele resultado. Eu vejo que assim, seja no sistema municipal, federal, ainda há critério de avaliação que se aproximam muito mais de uma avaliação que é para um ouvinte, do domínio da Língua Portuguesa de um ouvinte comparando com domínio da Língua Portuguesa para uma pessoa surda e que essa comparação, acaba tendo prejuízo para pessoa que tem surdez porque ela tem que ser avaliada como uma pessoa que está lidando com uma segunda língua e não com a língua que é materna dela (PYXIS).

Os depoimentos das entrevistadas Eridanus e Pyxis revelaram a necessidade de que a formação para estes profissionais seja específica, em conformidade ao Decreto nº 5.626/2005, artigo 14, inciso III, que estabelece a necessidade que um “[...] professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005), ou seja, os docentes precisam de capacitação que atenda esta particularidade a fim de não prejudicar o desenvolvimento do estudante surdo, como relatado:

[...] a formação realmente da questão metodológica para trabalhar com surdo, oficialmente não acontece (ERIDANUS);

[...] o português é a segunda língua, deveria ser avaliado como qualquer outra segunda língua, e eu acho que não é, é podado, se reduz muito, tira-se muito do aluno, faz simplesmente o básico, talvez na educação geral num todo não aconteça isso, mas na educação especial é muito visível, porque com a experiência que a gente teve com as crianças se percebia ali, é muito reduzido, muito restrito e não um desenvolvimento pleno, uma criança sair de lá bilíngue de verdade, isso não existe (PYSXS).

Atrelado a falta de cursos de formação ofertados aos profissionais na área da surdez, subjaz o fato da garantia da Libras como língua de instrução, ou seja, os conteúdos acadêmicos sendo ministrados na primeira língua (L1) do surdo, considerando a dificuldade dos professores quanto à falta de fluência e de como flexibilizar aspectos metodológicos com os alunos surdos, diferenciando a educação bilíngue da educação direcionada às crianças ouvintes. Fernandes (2006) já apontava a preocupação quanto aos caminhos metodológicos a serem diferenciados na educação de surdos, considerando a singularidade linguística enquanto práticas de letramento:

Ao discutirmos, portanto, práticas de letramento na educação de surdos, estamos diante de um duplo desafio: por um lado, promover práticas que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua, e, por outro, discutir as implicações do aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua. Decorre daí toda uma reflexão sobre os processos de apropriação de um sistema de escrita pelas crianças surdas pela via visual, e não oral-auditiva como ocorre com as demais crianças (FERNANDES, 2006, p. 128).

Ora, imbrincados os fatores, de que adianta dizer que há um espaço escolar diferenciado às crianças surdas, com professores que possuem a qualificação bilíngue, se os docentes não forem preparados para atuar numa perspectiva bilíngue que atenda às especificidades linguísticas do aluno surdo? Questões do encaminhamento metodológico com relação à fluência necessária

em Libras são pertinentes à formação continuada — mas, conforme demonstram os relatos, acabam por serem insuficientes.

Essa questão é apontada pelas entrevistadas como preocupante, uma vez que houve a efetivação da educação bilíngue no município, conforme o Decreto nº 5.626/2005, no artigo 22, “[...] § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Mediante a normativa, a língua de instrução na escola bilíngue para surdos deve ser a Libras, os profissionais precisam dominar e ter fluência desta língua, a fim de possibilitar aos estudantes com surdez o acesso aos conteúdos acadêmicos na modalidade linguística visual-espacial. Jesus e Fernandes (2017, p. 1642) ressaltam tal preocupação como [...] “importante variável para avaliar se a efetividade da política de educação bilíngue diz respeito à proficiência linguística dos profissionais envolvidos diretamente na educação dos estudantes surdos/as”. Para a entrevistada Eridanus, essa questão é

[...] um grande desafio ainda, que se encontra na questão da educação bilíngue, primeiro na própria formação do profissional, na fluência da própria língua, isso é um fator bastante complicado no contexto da escola bilíngue (ERIDANUS).

As políticas públicas educacionais deveriam ampliar a formação continuada para estes profissionais envolvidos na educação bilíngue na área da surdez, atendendo as singularidades linguísticas deste alunado. Sendo assim, é importante que a capacitação possibilite atender as especificidades dos estudantes, uma vez que

[...] a formação do professor de educação especial não é suficiente para abranger a variedade do alunado atendido e suas especificidades. Ressalta-se a necessidade de haver formação docente de qualidade e de cursos de formação continuada que levem em conta a diversidade (PASIAN; MENDES; CIA, 2017b, p. 14).

As profissionais entrevistadas relataram a falta de cursos de formação continuada tanto para os professores, quanto aos intérpretes e instrutores de Libras, pois percebem a precariedade na formação bilíngue dos professores, o que reflete a fragilidade do ensino que se pretende bilíngue, como assinalou a entrevistada Pyxis:

[...] se todos os profissionais que trabalham na escola bilíngue, de verdade, tivessem um trabalho com aluno sabendo o que estão fazendo de verdade, eu acho que funcionaria legal.

Para as entrevistadas, o domínio da língua de sinais pelos profissionais atuantes na educação de surdos (sejam professores ou intérpretes) ainda é insuficiente, comprometendo questões quanto à qualidade ofertada do ensino bilíngue, somada à falta de formação específica que garanta uma educação bilíngue com estratégias didático-metodológicas visuais e a garantia da Libras como língua de instrução dos conteúdos acadêmicos.

As participantes colocaram em xeque até que ponto a criança surda de fato se torna bilíngue, autônoma e lhe são oportunizadas condições equitativas de aprendizagem, assim como apontado por Ramos e Hayashi (2018), que assinalam a importância da Libras como língua que possibilita o convívio entre os pares surdos e como a língua de acesso aos conteúdos (língua de instrução). Nesse sentido, as entrevistas relatam que

[...] há fragilidade de uma educação realmente bilíngue, da própria criança estar sendo instrumentalizada na Língua Portuguesa, o ambiente bilíngue realmente é um grande desafio ainda, que o decreto prevê, mas que na prática ainda não acontece [...] se a gente parte do princípio de que ainda não temos profissionais que dominam essa língua de forma mais plena, de forma mais completa, fica difícil dizer que a gente vai garantir o direito bilíngue (ERIDANUS);

[...] há defasagem no ensino, porque os professores não têm um curso para poder aprimorar essa língua, fica meio estagnado (CRUX).

De mesma forma, a entrevistada Pyxis, colocou sua preocupação frente à formação dos instrutores surdos e de intérpretes, uma vez que embora dominem a Libras, nem todos foram preparados para ensinar a língua de sinais da forma como está estabelecido no Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 6º: “[...] I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação” (BRASIL, 2005). O fragmento do relato enfatiza que os instrutores surdos

[...] não estão preparados para o ensino da língua, eles fizeram cursos, fizeram faculdade, mas é diferente, eles não têm uma didática, não tem uma sequência, é muito frágil enquanto disciplina curricular (PYXIS).

As entrevistadas percebem que essa dificuldade se alastra na formação dos intérpretes, associada ao fato de que faltam profissionais qualificados e um

plano de carreira²⁶ para a formação desses intérpretes. Da mesma maneira atinge o cargo de professores/instrutores de Libras, afetando a efetivação da educação bilíngue, uma vez que para que essa seja possível, há a necessidade de contratar profissionais para atuar como instrutores surdos, já que no município não existe o cargo e/ou concurso, sendo apenas contratos de trabalho temporários, gerando insegurança e desinteresse na profissão, como expressado na fala da entrevistada Crux:

[...] é necessário um concurso próprio para os professores de Libras, que eles têm formação específica, mas não tem esse concurso porque eles são contratados. O município não tem o cargo dos intérpretes que seria necessário na escola especializada. Lá só tem os professores que dominam Libras, mas não tem instrutor com a garantia do cargo e com formação específica bilíngue. Nesse aspecto não avançou, houve a lei que garante a língua, mas aí faltam os profissionais (CRUX).

As profissionais entrevistadas explicitam a preocupação com a formação dos intérpretes e instrutores de Libras, uma vez que é aventado no Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 17, que “[...] a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Para as entrevistadas, apenas ser fluente na Libras não tem sido o suficiente para garantir o acesso ao conteúdo acadêmico e pontuam:

[...] uma formação de intérprete é importantíssimo, os intérpretes em sala de aula, eles simplesmente fazem a tradução ali com um aluno, mas falta ainda, porque o surdo precisa de modelos, de exemplos, ele precisa acrescentar e, infelizmente, o que a gente percebe por aí, é que os surdos reclamam muito dos profissionais que não estão interpretando adequadamente (PYXIS).

Para os estudantes com surdez, é por meio da mediação da interpretação em Libras que lhes é possibilitado o acesso aos conteúdos curriculares, razão pela qual a qualidade da fluência e domínio dos aspectos linguísticos tornam-se fulcrais para assegurar a compreensão dos conteúdos, e como relatado pelas entrevistadas, a tão necessária formação para estes profissionais está fragmentada. Nesse sentido, Romário, Dorziat, Carvalho e Andrade (2018, p. 512), assinalam que

[...] a formação para atuação como intérpretes educacionais não tem sido suficiente, uma vez que, como na maioria dos casos, a certificação

²⁶ Em 2010, foi sancionada a Lei Federal nº 12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2010).

ocorre apenas por meio de um exame. Os mesmos são certificados por meio apenas de um exame. **Não acontece um processo formativo que contemple as especificidades educacionais, o que reverbera num grave despreparo institucional.** A existência de intérpretes alheios às particularidades do mundo educativo e escolar implica, muitas vezes, perdas, sobretudo para os sujeitos surdos. A língua e cultura surdas não se dão isoladas. Elas estão (como qualquer outra, aliás) implicadas no processo educacional, desde a construção de conhecimento às habilidades educacionais em si (grifo nosso).

Em relação à política inclusiva no tocante a formação de professores, vários pesquisadores apontam dificuldades de implementar tais políticas devido a influência neoliberal frente a economia de gastos, como alerta Vaz (2013, p. 158) sobre a política de formação de professores, em que poucas medidas têm realmente colaborado para a melhoria do ensino, ao destacar:

[...] uma formação aligeirada e com baixos custos, como a formação continuada a distância, que se dissemina uma perspectiva tida como a única eficaz para o suposto combate à discriminação e à injustiça, qual seja, a inclusão de todas as crianças na escola.

Lima e Dorziat (2015) abordaram em suas pesquisas que os documentos anunciavam formações calcadas numa abordagem de professor-pesquisador, mas a realidade denunciava ações formativas esporádicas a parcela dos professores da rede, expondo uma política de inclusão implicada com o modelo neoliberal de sociedade e reforçada pelas iniciativas da globalização vigentes.

Tannús-Valadão *et al.* (2016) apontam a investigação sobre dados do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) a respeito de um estudo em rede nacional acerca do programa de implementação das salas de recurso multifuncionais, 2010 a 2014, e a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessas salas. Os resultados indicam a falta de diretrizes claras sobre como monitorar o desempenho do aluno na escola comum, também afirmam que as estratégias de formação devem impulsionar a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas, sendo que a pesquisa colaborativa, quando bem conduzida, pode atingir esses objetivos quanto a mobilização de crenças, saberes e opiniões que embasam as práticas dos professores.

Esta preocupação é dividida por Mendes (2010a, p. 39), ao defender que um dos pontos fundamentais no processo educacional inclusivo está diretamente relacionado à formação docente na “[...] introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham eles necessidades especiais ou não”.

Pasian, Mendes e Cia (2017a, p. 977) observam não haver “[...] uma política que contemple a formação inicial em educação especial” e acrescentam como necessária a formação através de cursos de curta duração e formação continuada a fim de ajudar o professor a sanar suas dificuldades frente sua atuação com a diversidade de alunos inclusos, partindo do pressuposto que

[...] há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles (PASIAN; MENDES; CIA, 2017a, p. 973).

Na perspectiva gadameriana, a formação docente vai além da formação de capacidades e aprendizagens de habilidades, de forma que compreende que “[...] a nossa educação deveria desenvolver as capacidades dos nossos sentidos com mais força e de um modo mais racional do que acontece no sistema escolar, que é dirigido pelos interesses político-econômicos da sociedade industrial” (GADAMER, 2001, p. 114).

Assim, nesse sentido, Donato (2017, p. 124) contribui ao afirmar que as políticas de formação docente estão situadas no campo das políticas sociais e atreladas ao contexto político-econômico sob viés neoliberal, refletindo “[...] a compreensão do conceito de qualidade da educação articulado ao momento histórico em que as políticas educacionais eram traduzidas em diferentes reformas, visando a melhoria da qualidade da educação”. Contudo, alerta que no contexto atual a concepção neoliberal de educação, assim como a visão mercantilizada da formação direcionada ao consumo é valorizada, necessitando o cuidado na formação docente voltada à qualidade social da educação.

4.1.2.2 Lócus de ensino — escola especializada, escola comum, atendimento educacional especializado (AEE):

No tocante ao lócus de ensino, embora o município ofereça a possibilidade de matrícula na escola especializada na área da surdez ou no ensino regular com respectivo atendimento educacional especializado, ocorrem descompassos, percebidos pelas entrevistadas. Para elas, há pouca atenção dada à população de alunos surdos do município, uma vez que constituem-se de uma minoria social, razão pela qual a tomada de decisões e implementação da oferta de serviços parece ser dispensável, dada a invisibilidade em termos

quantitativos, como se a política pública fosse prescindível a esta parcela diminuta da população, como apontado pela entrevistada Eridanus:

[...] pelo número da comunidade surda acabar ficando um número estatisticamente mais reduzido, ela acaba não sendo privilegiada pelas políticas locais, então é o grupo que tem menos público, menos alunos, às vezes menos profissionais e outras áreas acabam tendo uma ênfase maior (ERIDANUS).

Tal invisibilidade afeta diretamente a oferta de serviços especializados, caracterizando um descuido da política local, comprovada pelo fechamento recente de um serviço (centro de AEE) voltado a estes cidadãos e pela manutenção de apenas uma sala de recurso multifuncional, constatando-se a redução da oferta de atendimentos especializados, que esfacelados não atendem ao estabelecido em lei, afetando diretamente a qualidade da escolarização, centralizando na figura do professor da sala de recurso multifuncional (SRM) todas as responsabilidades, tornando-se uma “[...] alternativa econômica viável ao Estado pela economia de forças e deslocamento de responsabilidade” (ZILLOTTO; GISI; VIEIRA, 2018, p. 185).

Em relação à oferta do atendimento educacional especializado, o Decreto nº 5.626/2005, estabelece:

Art. 14 - V - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

Art. 22 § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005).

As profissionais entrevistadas apontaram preocupação com a falta de garantia do direito ao atendimento educacional especializado aos alunos com surdez, conforme expressa Eridanus:

[...] no contexto do atendimento educacional especializado (AEE), é mais fragilizado ainda, conseqüentemente isso interfere no processo de inclusão da pessoa com surdez.

Conforme orientação do MEC, o atendimento educacional especializado na área da surdez deve ser organizado em três momentos didático-pedagógicos, i) Atendimento Educacional Especializado em Libras; ii) Atendimento Educacional Especializado de Libras; iii) Atendimento Especializado em Língua Portuguesa (DAMÁZIO; ALVES, 2016). Essa organização pretende possibilitar

ao estudante com surdez que frequenta o ensino comum “[...] apropriar-se de outra língua — a oficial — e dela fazer uso para o acesso aos bens socioculturais, ao conhecimento científico, constituindo-se como sujeito letrado” (DAMÁZIO; ALVES, 2016, p. 118). No município em questão, face ao cessamento do centro de AEE que realizava o trabalho pedagógico junto aos alunos com surdez nesta perspectiva, atualmente a organização está fragilizada dada a constatação de que o AEE na área da surdez resumiu-se a uma sala de recurso multifuncional (SRM) com apenas duas profissionais, sem a interlocução do instrutor de Libras, reduzindo os atendimentos e fragmentando a oferta do atendimento educacional especializado. Tal decisão por parte das autoridades municipais é interpretada como contrária ao estabelecido nas políticas inclusivas, uma vez que retira o direito ao atendimento educacional especializado em um formato que atenda as singularidades linguísticas dos alunos surdos.

Nos casos dos estudantes com surdez parcial, em que as famílias optaram pelo processo inclusivo (ou seja, frequentam a escola comum), as entrevistadas apresentaram preocupações referentes ao despreparo dos professores dessas instituições, devido à falta de apoio, materiais específicos e formação bilíngue, o que pode acarretar prejuízo no processo educacional dos referidos alunos:

[...] no processo de inclusão existe toda uma dificuldade porque os profissionais não compreendem o enfoque bilíngue para surdos [...] é uma fragilidade muito grande, não tem domínio de Libras para poder trabalhar com essa criança, não conhece o universo da pessoa com surdez, e efetivamente acaba não ocorrendo [...] vai esbarrar com a falta de apoio, a falta de compreensão dos profissionais, fatalmente essa criança fica sofrendo nesse processo, aí outros comportamentos acabam vindo à tona, que não são necessariamente vinculados a uma pessoa com surdez, como a questão da indisciplina, de falta de comunicação, de falta de compreensão, e essa criança começa a entrar em prejuízo (ERIDANUS).

Ainda, relataram que a oferta do atendimento educacional especializado apenas em uma sala de recurso multifuncional, diminui em muito a qualidade do trabalho ofertado aos alunos com surdez parcial inclusos em escola regular:

[...] no centro de AEE, tinham diversos profissionais que poderiam trabalhar com surdos. E daí teve fechamento dessa instituição e passou para a sala de recurso, mas isso é muito complicado, apenas uma sala de recurso para o município todo. [...] nas outras áreas não tem mais atendimento, se tiver com dificuldade de aprendizagem não terá um profissional na área de psicopedagogia para atender e deveria ser uma equipe multidisciplinar que agora não contamos mais com

essa equipe, de profissionais como psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia (CRUX).

Em associação à questão de reduzir a oferta do atendimento educacional especializado, os serviços de orientação aos familiares quanto às implicações da surdez, que anteriormente eram realizados pela equipe interdisciplinar do centro de AEE, ficaram em suspenso. Com isso, não ficou claro quem assumiria essa função, contrariando o Decreto nº 5.625/2005, em seu artigo 25, inciso VIII, o qual determina que devem haver “[...] orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa”. Nesse sentido,

[...] os sistemas de ensino e a própria universidade podem cumprir um importante papel nesse processo, no sentido de promover programas de orientação às famílias de surdos a partir de um enfoque interdisciplinar [...] uma perspectiva social, cultural e política (RAMOS; HAYASHI, 2018, p. 257).

Por outro lado, todas as entrevistadas reconheceram a importância da legitimidade da Libras como ponto positivo na trajetória da educação de surdos do município e a valorização da cultura surda, uma vez que antigamente não era garantido direito à educação bilíngue e, devido a luta das profissionais, foi aprovada a Lei Municipal nº 65 de 1998, em seu artigo 1º:

Fica reconhecida oficialmente a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação efetiva e de uso corrente (CÂMARA MUNICIPAL, 1998).

Nas palavras das entrevistadas, a referida lei que reconhece a Libras no município,

[...] só veio agregar, porque o município já tinha uma lei própria e com isso surgiu a escola bilíngue (ERIDANUS);

[...] a língua de sinais veio abrir portas para os surdos, em geral, a gente pegou uma fase bastante difícil porque eles não sabiam a língua, não tinha professor para dar aula e nós tivemos que aprender com eles e vice-versa. Então, era uma troca ali. O principal é que abriu portas, eles começaram a entender como que funcionava o mundo, que eles não tinham comunicação. A partir da língua de sinais a gente conseguiu ensinar adequadamente, pois os surdos librianos realmente necessitavam da língua de sinais (PYXIS);

[...] enquanto legislação, é de suma importância a lei, mesmo porque ela garante, ela oficializa a Libras como segunda língua do país, e principalmente, como a valorização da cultura dessa comunidade,

então assim, reconhecê-la como língua oficial, foi ganho da comunidade surda (ERIDANUS).

As entrevistadas lembraram a luta em prol do reconhecimento da Libras e a necessidade de uma escola bilíngue aos surdos, ao afirmarem que as conquistas ocorreram após embate da comunidade, profissionais e familiares em busca do reconhecimento do direito à educação bilíngue, em consonância ao apontado pela literatura, referenciando que a discussão de políticas educacionais para surdos embasou projetos político-pedagógicos (THOMA; KLEIN, 2010). As conquistas se fortaleceram na década de 1990, ampliando as ações da comunidade surda em busca dos direitos “[...] linguísticos e culturais dos surdos, que impulsionaram a formulação da Lei nº 10.436/2002 [...] que reconhece a Língua Brasileira de Sinais [...], além da organização de escolas e classes de educação bilíngue para surdos” (RAMOS; HAYASHI, 2018, p. 248). Para a entrevistada Pyxis, a criação da escola bilíngue foi uma conquista:

[...] a gente insistiu muito no passado nessa questão de ter escola especial para surdos, vimos a necessidade naquele momento, porque a gente tinha que ensinar e correr atrás para diminuir o prejuízo, eles não conseguiam aprender no ensino regular (PYXIS).

Ainda, enfatizou a importância histórica da mobilização nacional ocorrida em 1999 (da qual participou) no Rio Grande do Sul, no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, evento que marcou a história da luta da comunidade surda pelo reconhecimento da educação bilíngue e da língua de sinais em nível nacional. Como ressalta Gohn (2011), as lutas e movimentos sociais pela educação têm caráter histórico ao buscarem direitos e constituírem cidadania, como concretizado na realização do V Congresso de Surdos:

Durante a realização do V Congresso, aproximadamente 1.500 inscritos, entre os quais, os 300 surdos participantes do pré-congresso, tomaram as ruas centrais da cidade de Porto Alegre/RS para uma passeata, que deu visibilidade ao movimento surdo. Nesse ato, que se encerrou em frente ao Parlamento e ao Palácio do Governo Estadual, o Documento foi entregue às autoridades locais (Governador, Secretária de Educação do Estado e representantes da Assembleia Legislativa). O Documento foi novamente debatido e atualizado anos depois, sendo entregue uma nova versão ao Governo de Estado, em outubro de 2005, para subsidiar a Política Estadual de Educação dos Surdos (THOMA; KLEIN, 2010, p. 112).

Uma das principais bandeiras de luta requisitadas pelo movimento surdo é expressa no embate pela preservação da língua de sinais, como afirmam as pesquisadoras surdas Campello e Rezende (2014, p. 88):

[...] Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso 'ser surdo' (grifo das autoras).

Ainda, as pesquisadoras e doutoras surdas Perlin e Strobel (2014, p. 20) realçam que os embates da comunidade surda envolvem

[...] lutas de significação quais sejam: a busca por educação bilíngue, por políticas para a língua de sinais no Brasil, pela abertura das portas das universidades, por posições de igualdade, por ter intérpretes de língua de sinais e por serem válidos os nossos direitos.

A entrevistada Pyxis relembra, também, os momentos de luta no município em prol da criação da escola para surdos e da premência da língua de sinais na escolarização dos alunos surdos:

[...] falando das dificuldades, a gente tinha que explicar minuciosamente para as pessoas da necessidade da língua de sinais (porque não se entendia como uma língua até foi chamado de modismo), da necessidade de intérprete, da necessidade do desenvolvimento de uma escola para que eles pudessem realmente aprender a língua e usufruir plenamente. As dificuldades foram intensas para conseguir mostrar, provar para os nossos superiores da necessidade disso. Nós corremos atrás desde o começo, curso de Libras por exemplo, nós que buscamos, sempre tinha uma barreira para ser enfrentada, ultrapassada (PYXIS).

Contudo, as profissionais entrevistadas admitiram que, somente aventar a existência da lei ou mesmo promover cursos básicos de língua de sinais não seria o suficiente para sustentar as necessidades que podem tornar a educação para surdos de fato bilíngue, fragmentando a qualidade do ensino ofertado, expresso no depoimento da entrevistada Crux:

[...] não é um curso básico para saber vocabulário, é uma formação mesmo, são anos, ter continuidade já com a perspectiva de formação profissional para terminar para essa área uma formação específica mesmo para esse professor e não um curso de vinte horas que vai fornecer subsídios para a língua.

Nesse sentido, Santos e Campos (2018, p. 241) descrevem a experiência enquanto professoras de Libras em uma Universidade Federal:

Cabe a nós, neste momento, fazer uma ressalva: nenhuma língua pode ser adquirida com fluência em tão pouco tempo possível com 'falantes' da língua, entre outros aspectos. Assim como os ouvintes levam anos para adquirir fluência em sua língua, e em outras como o inglês ou o espanhol, disciplinas de trinta horas de ensino de Libras jamais contemplarão esse aspecto.

Para as autoras, há necessidade de cursos com maior duração de carga horária por se tratar de uma língua de modalidade visual-gestual, com gramática²⁷ própria, constituída por aspectos visuo-manuais, culturais, expressões faciais e corporais, classificadores²⁸, alfabeto datilológico, que per se, apresentam complexidade que requer o ensino contextualizado dos aspectos práticos e embasamento teórico.

4.1.2.3 Tecnologias e recursos didáticos, abordagem interdisciplinar:

Outro dado apontado pelas profissionais entrevistadas, como fragilizado, trata-se da disponibilização de tecnologias e recursos didáticos específicos para a educação de surdos, conforme o artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, “[...] VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005).

Galasso *et al.* (2018, p. 60) afirmam que é escasso o uso de materiais didáticos bilíngues e que as aulas aos estudantes surdos se concentram apenas na interpretação das aulas orais, impossibilitando ao estudante “[...] revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos em Libras”. Para estes autores, a oferta de materiais didáticos bilíngues é um processo complexo que demanda uma equipe interdisciplinar composta por professores e intérpretes de Libras, associada a técnicas de multimídia e inovação de métodos interdisciplinares para a produção de materiais didáticos bilíngues em Libras/Língua Portuguesa. Ainda, afirmam que “[...] políticas públicas de inclusão, quando mal executadas, resultam em propostas ineficazes de educação de surdos, pois não possibilitam acesso à aprendizagem por meio da primeira língua (LIBRAS) desses estudantes” (GALASSO *et al.*, 2018, p. 60).

As entrevistadas relataram também a limitação de recursos didáticos:

[...] na prática, é frágil, no contexto não há recursos didáticos e tecnologia, são bem poucos que se têm acesso (ERIDANUS).

²⁷ A estrutura gramatical da Libras envolve os níveis linguísticos fonológico, sintático e semântico, parâmetros de configuração da(s) mão(s), o movimento e o ponto de articulação, região de contato, orientação da(s) mão(s) e disposição da(s) mão(s) (STROBEL; FERNANDES, 1998).

²⁸ Classificadores são recursos legítimos da Libras que se constituem como descritores visuais, morfemas lexicais realizados por meio de configuração de mãos cuja função é auxiliar na estruturação sintática da língua (STROBEL; FERNANDES, 1998).

[...] ainda na questão tecnológica e de recursos didáticos, realmente ainda há muita fragilidade (PHOENIX).

O dado trazido pelas profissionais vem de encontro com os estudos em abrangência nacional de Pasian, Mendes e Cia (2017b), em que 37,6% dos professores das salas de recurso multifuncional (SRM) afirmaram que concordam parcialmente que possuem todo material necessário para realizar o atendimento especializado, além de relatarem a falta de adequação para a utilização e o fato de que “[...] o material disponibilizado é aquém do necessário para atender as reais necessidades do alunado que frequenta esse espaço” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017b, p. 11).

Tal constatação é preocupante, uma vez que a abordagem metodológica voltada à educação de surdos necessita de estratégias visuais, materiais diversificados, vídeo-filmagens, entre outros aspectos que facilitam a compreensão dos alunos com surdez a respeito da Língua Portuguesa e conceitos mais abstratos. Tal material não é fornecido pelo MEC, que disponibiliza na sala de recurso multifuncional apenas alguns jogos de memória de antônimos e dominó de animais em Libras. Sendo assim,

[...] equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pela União – distribuídos somente às salas de recursos multifuncionais –, nem sempre são pertinentes às necessidades dos alunos que a frequentam, visto que há uma padronização da oferta desses instrumentos que, por vezes, distanciam-se da realidade do trabalho especializado que de fato deveria ser desenvolvido nas SRM (ZILLOTTO; GISI; VIEIRA, 2018, p. 183).

As entrevistadas manifestaram certo desapontamento quanto ao aspecto da falta de materiais e recursos específicos para a área da surdez, como é notório na fala da entrevistada Eridanus:

[...] fica muito a critério da política, do momento, de quem está à frente da secretaria, entender a necessidade ou não, e na prática, a gente vê que acaba ficando, outras áreas acabam sendo mais enfatizadas do que a educação bilíngue para surdo, infelizmente.

Outro ponto, ainda em relação ao disposto no artigo 25, do Decreto nº 5.626/2005, sobre a necessidade do trabalho conjunto entre os sistemas de educação e de saúde, as entrevistadas manifestaram em suas respostas que a articulação intersetorial envolvendo secretaria de saúde e assistência social, conforme veiculado na política educacional (BRASIL, 2005), raramente ocorrem, prejudicando em muito as possibilidades de ações de prevenção e

desenvolvimento de programas de saúde auditiva (tais como os exames audiológicos e teste da orelhinha), os quais são necessários para a realização de diagnóstico, atendimento precoce e encaminhamento educacional. Em relação ao tratamento clínico e atendimento especializado, ou mesmo multiprofissional, relataram que quando existe, é precário:

[...] parceria do SUS, não tem ocorrido, porque o próprio acompanhamento que as crianças necessitam enquanto atendimento da sala de recursos, dos atendimentos psicopedagógico, fonoaudiológico, nesse momento na realidade, as crianças não têm (PHOENIX).

Outro dado que preocupa as profissionais, associa-se a questão dos atendimentos interdisciplinares às crianças surdas com comorbidades associadas — paralisia cerebral, surdocegueira, transtorno do espectro autista etc. As entrevistadas relataram que face ao fechamento do centro do AEE, estes atendimentos interdisciplinares cessaram e não houve substituição em outro segmento municipal, sobrecarregando as profissionais da sala de recurso multifuncional e desassistindo estas crianças, exemplificado com o cessamento do programa de intervenção precoce na área da surdez, voltado à estimular as crianças com surdez na faixa etária de 0 a 5 anos, contrariando o preconizado nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008, p.16).

Em termos de políticas públicas voltadas a esse público mais vulnerável, percebe-se que há pouca atenção dada a operacionalidade de ações que potencializem os atendimentos. No município em questão, face a mitigação do atendimento educacional especializado não ocorrer mais em centro de AEE e somente com a oferta da sala de recurso multifuncional, constata-se o acentuado prejuízo ao desenvolvimento das crianças à medida que não são atendidas em suas reais necessidades, visto que a parceria com a saúde também está esfacelada, como expressou a entrevistada Crux:

[...] as crianças ali são atendidas por sessões e não tem continuidade, fica um trabalho interrompido que você não vê muita evolução da criança.

O que resta é a sobrecarga às profissionais da sala de recurso multifuncional que, de forma isolada, tentam dar conta das singularidades frente à pouca oferta de programas intersetoriais. É o caso específico no qual se realizou a pesquisa, em que as docentes dificilmente podem contar com a parceria de outras secretarias e ainda deixaram de receber cursos de formação continuada na perspectiva bilíngue, ficando a cargo destas profissionais toda a responsabilidade pelo atendimento educacional especializado na área da surdez. Pletsch (2011, p. 49) alerta que

[...] a sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar.

E o que dizer a respeito dos professores da sala de aula (seja em lócus especial ou regular) sob as subcondições da inclusão em escola pública? O pensamento de Góes e Laplane (2013, p. 17) reflete a realidade estudada ao assinalarem que nem sempre as condições da escola pública favorecem o processo de inclusão:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência o mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Dito de outra maneira, ainda que haja o acolhimento por parte dos profissionais especializados e dos profissionais da escola comum em trabalhar com estas crianças, as condições do sistema não são suficientes para possibilitar toda a atenção que cada caso requer, a fim de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades destes estudantes. Estrela (2001, p. 49) observa que os professores não podem ser considerados os profissionais que darão conta de tudo sozinhos, mas que necessitam sim do suporte por parte de uma equipe multidisciplinar para conseguir “[...] dar resposta aos problemas complexos que

hoje a escola enfrenta”. Como observam Mazzotta e D’Antino (2011, p. 382), há vários fatores que estão imbrincados:

[...] a quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas reforçam, em numerosos casos, dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos e contribuem para o entendimento equivocado de que caberia exclusivamente aos professores especializados a educação de alunos com deficiências.

Estudos de Pasian, Mendes e Cia (2017b) retratam o resultado de uma pesquisa em nível nacional acerca da opinião dos professores de sala de recurso multifuncional, revelando dados sobre o funcionamento e a organização do atendimento educacional especializado (AEE), apontando as fragilidades relatadas. Como, por exemplo, a falta de material adequado aos alunos, a necessidade de uma equipe interdisciplinar, ausência de estrutura física e a necessidade de formação continuada aos professores. Ressaltam, ainda, a carência de que os “[...] decretos que dispõem sobre o AEE sejam repensados com a finalidade de contemplar essas exceções e também prever fiscalização para o atendimento, para que seja garantido o direito à educação regular ao educando PAEE” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017b, p. 14).

Atrelada a esses aspectos, a parceria colaborativa entre os profissionais da escola comum e do atendimento educacional especializado também precisa ser fortalecida enquanto cursos de formação, garantindo,

[...] aos professores do AEE e do ensino regular, formações inicial e continuada que lhes proporcionem conhecimentos para atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, bem como as dimensões que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum (PLETSCH, 2011, p. 49).

Outro aspecto que as entrevistadas assinalaram como fragilizado, trata-se do estabelecido no artigo 25 do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o qual determina ao Sistema Único de Saúde (SUS) a assistência à saúde enquanto direito à inclusão das pessoas surdas ou deficiência auditiva, além da garantia prioritária aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno (BRASIL, 2005).

Pasian; Mendes e Cia (2017b) investigaram, junto aos profissionais de sala de recurso multifuncional (em âmbito nacional), a parceria de apoio para o atendimento nas SRM de serviços públicos de saúde e/ou de assistência social. De forma que revelou-se um índice de 36,7% para serviços públicos de saúde e 34,7% para assistência social. Nas palavras dos autores, “[...] essa situação é problemática, pois ocorrem casos em que a demanda do aluno vai além da pedagógica, de tal forma que somente o professor não é capaz de atendê-la” (PASIAN; MENDES; CIA, 2017b, p. 9).

Nesse sentido, as profissionais relataram a dificuldade encontrada à medida que os atendimentos interdisciplinares cessaram, incluindo a necessidade de parceria colaborativa e a interlocução entre os profissionais da saúde e os da educação, visto que podem cruzar conhecimentos diferenciados, contribuindo sobremaneira ao processo educacional dos alunos. A fala da entrevistada exemplificou esta lacuna:

[...] não tem como a gente trocar com as profissionais da rede e da Saúde (CRUX).

Ainda em relação ao estabelecido no Decreto nº 5.626/2005 acerca do acesso à tecnologia (prótese auditiva: seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora) e os respectivos acompanhamentos médico e terapia fonoaudiológica, as profissionais entrevistadas afirmaram que há precariedade, uma vez que o atendimento no centro de AEE da surdez que orientava e encaminhava as famílias, agora não conta mais com esse serviço e muitas famílias têm dificuldade em dar continuidade ao processo, de forma que passam a depender da fila rotativa do SUS, ou recorrendo ao atendimento particular, o que não é uma realidade possível para a maioria das famílias atendidas:

[...] até prevenção de algumas situações poderiam acontecer se essa parceria existisse: uma criança que tem uma otite de repetição, ela chega a ter um grau moderado até profundo de surdez, e não tem possibilidade de ter um acompanhamento de otorrino, é uma coisa básica que a lei propõe e que efetivamente não acontece. A lei garante, mas, por exemplo, as famílias não tinham recursos para garantir a compra da pilha para manter os aparelhos e as crianças acabam ficando às vezes um tempão sem uso da tecnologia porque as famílias não têm o recurso (PHOENIX).

Outro fator que, conforme relato das profissionais, se esfacelou com o fechamento de um serviço na área da surdez, são as orientações às famílias sobre a importância da Libras e as implicações da surdez, além da oferta de cursos de Libras que eram realizados no centro de AEE em conformidade ao Decreto nº 5.626/2005, artigo 25, inciso “VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Tal situação está de acordo com o relato da entrevistada Pyxis:

[...] faltou às famílias de verdade aprenderem a língua, interagirem de verdade, poucas famílias aprendendo língua de sinais, na verdade foi um prejuízo para eles, poderia ter sido bem melhor (PYXIS).

As entrevistadas afirmaram ser praticamente inexistente o atendimento na rede de serviços do SUS e das empresas quanto à presença de intérpretes às pessoas com surdez. Nesse sentido, por exemplo, quando há necessidade de uma consulta médica ou mesmo um exame pericial na própria administração municipal, torna-se difícil o pleno acesso, uma vez que não há formação em Libras a estes profissionais — uma realidade que está em desacordo com o estabelecido no Decreto nº 9.656/2018, artigo 26, “[...] § 1º Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o caput deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras” (BRASIL, 2018). Ainda, o mesmo decreto prevê:

§ 2º Para garantir o efetivo e amplo atendimento das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Poder Público, as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, poderão utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência on-line e *webchat*, à pessoa surda ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2018).

Em se tratando do serviço de tradução/interpretação para a Libras no sistema judicial, também é comum se deparar com situações que ameaçam gravemente a defesa dos cidadãos surdos, à medida que nem sempre há a disponibilidade de intérpretes, podendo ocasionar imensas injustiças e violação de seus direitos civis. Um exemplo que retrata tal violação judicial, ocorreu frente ao episódio de conflito de uma das alunas surdas que foi acusada injustamente pelo ex-companheiro. Na ocasião que incorreu em depoimento judicial, não foi oportunizado acesso ao serviço de tradução em Libras e, conseqüentemente, não foi tomado o depoimento da surda, negando-lhe o direito a sua defesa. Contudo, a ajuda voluntária das professoras em traduzir em língua de sinais a versão da surda e providenciar um advogado para esclarecer que ela não havia praticado nenhuma irregularidade, permitiu ao juiz decidir favoravelmente pela causa, assegurando seus direitos.

As entrevistadas apontaram que o município, ao ofertar a possibilidade de escola especializada aos estudantes com surdez que utilizam da língua de sinais, bem como a opção de escola regular aos alunos com surdez parcial (usuários de tecnologias e que se comunicam em língua oral), ainda que de forma democrática possibilite a escolha aos familiares, é perceptível que em ambas as alternativas é preciso atenção quanto ao cumprimento das normativas direcionadas à educação de surdos.

Abordando de outra maneira, as entrevistadas acreditam que em ambos os lócus de ensino há a necessidade de formação continuada. Ou seja, tanto às professoras do ensino comum, quanto às do ensino especial, a fim de respeitar as singularidades dos estudantes com surdez, uma vez que a formação continuada parece não ser uma prioridade na rede de ensino. Associada a esta questão, também aventaram a preocupação com a oferta de AEE aos alunos, ampliando os serviços de atendimento dada a especificidade linguística, incluindo desde a oportunidade de atendimentos em fonoaudiologia aos alunos com surdez parcial que estão inclusos no ensino comum, como também um maior investimento em língua de sinais aos estudantes matriculados na escola especializada.

Quando indagadas sobre a possibilidade de as normativas já existentes terem condições de serem efetivadas, as entrevistadas relataram que acreditam ser necessária a disponibilização de investimento financeiro para fomentar os

programas referidos nas legislações, como a formação continuada, a articulação intersetorial, a disponibilidade de recursos e tecnologia assistiva, e principalmente o fator “vontade política” em realizar as normatizações. Em associação a esses aspectos, comentaram sobre a falta de direcionamento das verbas recebidas:

[...] talvez tivesse que existir verbas mais específicas, aquilo que chamam de verba carimbada. Eu vejo que é preciso muito investimento... investimento isso demanda de recursos, demanda de compreensão local da importância disso, mas se não houver investimento realmente em formação continuada ela não se efetiva (ERIDANUS);

[...] fico me perguntando por que não acontece, é falta de recurso? falta de pessoal? não, pessoal tem, recurso a gente sabe que a educação recebe, o quanto isso efetivamente é disponibilizado para programas que atenderiam as necessidades desse público a gente também não tem noção (PHOENIX).

As profissionais manifestaram que as legislações federais atendem parcialmente às necessidades educacionais dos estudantes com surdez, contudo, observaram que as autoridades locais apresentam dificuldade em efetivar todo o postulado pelas políticas públicas, de forma que há certo distanciamento no que é estabelecido nas normatizações e no que de fato é realizado no cotidiano escolar, como exemplificado nas falas das entrevistadas:

[...] o MEC propõe a educação bilíngue, só que, o que dificulta é a falta do profissional da área, os professores de Libras, terem mais professores no município, para poder dar mais formação para os professores do ensino regular que tem alunos inclusos [...] a legislação atende, acho que precisa políticas dentro do município e se tiver vontade política para que seja viabilizado (CRUX);

[...] a legislação atende, mas a aplicabilidade dela não. Então, normativas a gente tem, está bem claro o que é necessário as condições para que o processo de inclusão ou para o mesmo para que a pessoa com surdez se desenvolva no enfoque bilíngue. As garantias legais, elas existem, mas a aplicabilidade disso ainda é muito fragilizada no processo (ERIDANUS);

[...] acho que enquanto legislação federal, poderia acontecer e facilitar a implementação ou até outras parcerias que não são aplicadas na lei, por exemplo, que deveria existir entre educação e saúde e que isso de fato não acontece (PHOENIX);

[...] eu acho que atende parcialmente, desde a formação dos profissionais surdos, dos profissionais ouvintes, dos intérpretes, em todas as esferas, o intérprete, o profissional bilíngue, professor bilíngue, e o professor surdo bilíngue (PYXIS).

Na fala das entrevistadas, foi possível registrar que as normatizações sobre a educação bilíngue são, em sua maioria, positivas. Contudo, deveriam

ser construídas considerando o saber dos profissionais envolvidos na área, aproximando a realidade local com a legislação, uma vez que acreditam que assim se tornaria mais eficiente a implementação das políticas, à medida que seria condizente com as necessidades do contexto, por meio do diálogo com os envolvidos na comunidade. Nesse sentido, a entrevistada Crux expressou que:

[...] primeiro tinha que chamar todos esses profissionais e ver as necessidades específicas deles para depois dar continuidade.

4.1.3 Histórias de vida de ex-alunas surdas

A pesquisadora agendou previamente o encontro com cada uma das ex-alunas surdas (em dias diferentes) e explicou em língua de sinais sobre a autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o consentimento, indagou se permitiriam a gravação em vídeo de seus relatos, mas ambas demonstraram constrangimento em gravar, razão pela qual os depoimentos não foram gravados e sim anotados em tópicos para evitar melindrar as ex-alunas, que expressaram em língua de sinais os momentos mais pertinentes de suas vidas enquanto alunas.

Na esfera hermenêutica, buscou-se o “[...] significado da fala e sua respectiva interpretação [...] daquilo que está sendo dito, relatado e mencionado pelo entrevistado” (SIDI; CONTE, 2017, p. 1951). Sob o prisma hermenêutico, em que a linguagem assume preponderância, a história de vida caracteriza-se pelo caráter dialógico, amalgamando a fala e a experiência de vida, implicado “[...] entre narração e experiência. Poderíamos entender a narrativa da própria vida como uma objetivação da experiência – estando nela inserida – da qual participa um outro, uma coletividade, um tempo, um lugar” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 470). Ainda, para os autores,

É justamente no contexto vivido, nas singularidades expressas nas experiências subjetivas dos sujeitos sociais que os poderes, as ideologias e os afetos, enfim, os fatos sócio-históricos se inscrevem, ficando ali disponíveis para serem lidos, reconhecidos e – em alguma medida – transformados (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 471).

Os relatos de história de vida das ex-alunas surdas contêm a ótica subjetiva, dados da vida que transbordam sentidos relacionados aos seus valores e ideologias, ofertando informações preciosas acerca da sociedade “[...] em que essa pessoa está inserida, sobre seus valores sociais e culturais, sobre

seu contexto histórico e econômico, sobre as organizações e instituições de sua época, entre outros aspectos“ (CLOSS; ANTONELLO, 2011, p. 47).

Na perspectiva hermenêutica, o diálogo colhido na história de vida compõe-se de uma conversação que “[...] implica deixar realmente espaço para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar, não no sentido de querer compreendê-lo como essa individualidade, mas compreender aquilo que ele diz” (GADAMER, 1997, p. 499).

Procurou-se, no decorrer da produção dos dados da história de vida das ex-alunas surdas, manter uma atitude compreensiva, atenta ao significado das falas, numa postura hermenêutica, implicando apreender o compasso dos acontecimentos que são distribuídos em tempos e, “[...] ademais, mover-se a partir da linguagem e dela fazer a essência de nosso próprio caminhar” (SICHELERO, 2019, p. 13).

Essa compreensão de que fala o autor

[...] não é algo a que se pode chegar tão facilmente. Há que se interpretar corretamente, e essa realização, na compreensão de Gadamer, nada mais é do que a concreção do próprio sentido do texto ou do que está em jogo para o intérprete. Interpretar corretamente um texto não quer dizer apropriar-se de uma maneira correta de interpretação, que nos transfere para a estrutura espiritual do autor através de uma comunicação entre almas, para usar termos de Gadamer, mas quer dizer acompanhar minimamente o sentido e o intuito do texto ou da coisa interpretada ou, ainda, deixar valer aquilo que o texto diz a partir de si próprio. Compreender um texto, e aqui texto tem sempre um sentido que o remete ao amplo e complexo processo educativo, significa colocar seu horizonte de sentido sob o ângulo de uma determinada perspectiva (SICHELERO, 2018, p. 574).

Glat (2004, p. 238) enfatiza que “[...] ao dar a voz espontaneamente aos sujeitos do estudo, a metodologia de História de Vida é particularmente profícua para a Educação Especial e outras áreas de conhecimento que lidam com grupos excluídos”, à medida que valoriza suas experiências e proporciona visibilidade a seus relatos.

Para Luchesi (2003), na história de vida o objeto a ser interpretado não é o sujeito, mas a matéria prima fornecida pela narrativa construída pelo protagonista, a qual contém significações que permitem apreender a sua realidade sociocultural.

No decorrer dos relatos da história de vida, as ex-alunas surdas desvelaram as dificuldades de acesso à escola e sua permanência, revelando

que, apesar da proposição de políticas públicas, o percurso educacional esbarrou em pontos múltiplos que impactaram suas vidas, evidenciando o pensamento de Cury (2002, p. 255) em que a “[...] dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar, como dever do Estado e direito do cidadão, não é uma relação simples”. Elas evidenciaram em seus relatos a transição dos modelos educacionais de integração escolar orientado nos anos 1980 e os de inclusão escolar nos anos 1990, bem como suas respectivas dificuldades.

No caso de uma delas, a participante com mais idade doravante nomeada como constelação Cygnus, a adversidade já se iniciou pelo pouco acesso em aprender a Libras quando era criança, dada a falta de convívio com outros surdos durante sua infância, o que prejudicou o seu desenvolvimento linguístico, como explicitado no fragmento:

[...] aos quatro anos eu conheci Libras pela primeira vez, eu vi uma surda adulta conversando em Libras e me surpreendi, mas eu não entendia ainda (CYGNUS).

A participante mais jovem, doravante nomeada como constelação Cassiopeia, relatou a dificuldade voltada à falta de comunicação na escola, ao informar:

[...] não tinha surdo lá, eu brincava e no recreio meu irmão ficava comigo, ele estudava na mesma escola, ele me ajudou muito. Eu só lembro de não entender o que a professora mandava fazer, eu brincava, lá tinha balé e piano, mas eu não conseguia fazer. Tinha problema de falta de comunicação, ninguém sabia Libras (CASSIOPEIA).

A falta de uma política educacional que possibilitasse o acesso precoce à língua de sinais, ainda na infância, como foi o caso da ex-aluna Cygnus, trouxe uma lacuna em seu desenvolvimento, à medida que não havia escolas na perspectiva educacional bilíngue. Desse modo, frequentou a escola comum sem adequação à sua necessidade linguística, corroborando negativamente em seu processo de socialização, à medida que se sentia isolada das demais crianças. Seu processo escolar também foi dificultoso e relatou que, nessa época, a Libras não era legitimada, os profissionais da escola que frequentava não dominavam a língua de sinais:

[...] a professora ensinava na língua oral, e aprendi leitura labial, não tinha Libras. Eu estudei com alunos ouvintes (CYGNUS).

Outro ponto que impactou sobremaneira a trajetória estudantil, diz respeito à escassez de escolas que ofertassem a educação bilíngue, uma vez que em seu depoimento, a participante Cassiopeia desabafa que dada à falta de uma escola apropriada à sua diferença linguística, ficou um ano sem estudar e somente após muita procura, encontrou uma escola que ofertava ensino bilíngue.

[...] eu e minha família, fomos morar com minha avó na casa dela, na zona rural e era muito longe de tudo e neste ano eu não estudei, fiquei parada e não sabia escrever o nome ainda. Eu via tv, ajudava na horta, alimentava as galinhas, mas eu via tv e não gostava de ficar ali naquele mundinho, eu queria outra coisa pra minha vida e pedi pra minha mãe procurar escola. Fomos a várias escolas, até que conheci uma aqui na cidade que quando eu entrei a diretora fez "oi" em Libras, e eu amei, fiquei muito emocionada e feliz e puxava a minha mãe dizendo que eu queria ficar ali naquela escola, era uma escola especial para surdos, lá tinham outros surdos e eu estudei até a 4ª série (CASSIOPEIA).

Diante do relato, é importante ressaltar que nessa época a Lei Federal nº 10.436/2002 já oficializava a Libras como língua de comunicação e expressão da comunidade surda, assim como assegurava a educação bilíngue, denotando a pouca aplicabilidade da lei no que se refere ao acesso e permanência de estudantes com surdez à escolarização.

Por meio do relato de vida, as ex-alunas surdas revelaram também a dificuldade na implementação da política bilíngue, à medida que ambas passaram por escolas que não ofertaram o ensino bilíngue, durante uma época de transição entre o modelo integracionista e inclusivo, desvelando o quanto a efetivação da lei ocorreu de modo tardio.

No caso específico da ex-aluna Cygnus, sua trajetória foi marcada pelo período em que não dispunha de uma política educacional bilíngue enquanto cursava a etapa do ensino fundamental I e II, conforme exemplificado no fragmento de seu depoimento:

[...] estudei na 5ª série até a 8ª na escola estadual, não tinha intérprete de Libras, era muito difícil entender o que as professoras ensinavam. Eu ficava isolada no recreio, ninguém falava comigo, eu tinha medo da inclusão, foi muito difícil (CYGNUS).

À medida que a Libras foi reconhecida oficialmente e a educação bilíngue foi se fortalecendo nas instituições de ensino, as depoentes puderam desfrutar da equidade de acesso aos conteúdos na sua língua natural, por meio da disponibilização de intérpretes de Libras. Com isso, depreende-se o quão

favorável foi o reconhecimento da Libras e a implantação da educação bilíngue, tanto no âmbito educacional como social:

[...] a lei da Libras foi muito importante, e também mais pessoas aprenderem a Libras, as famílias aprenderem a sinalizar com os filhos surdos [...] no Ensino Médio, à noite numa escola que tinha outros surdos e tinha intérprete de Libras, era diferente, todos conversavam em Libras e eu entendia os conteúdos (CYGNUS).

No caso da depoente Cassiopeia, por ser mais jovem, conseguiu cursar o ensino fundamental I na perspectiva bilíngue em escola especializada e continuou no fundamental II, inserida em escola regular, mas com a presença de intérprete de Libras, como explanado por ela:

[...] depois, da 5ª a 8ª série eu estudei numa escola estadual com intérprete, éramos em 9 estudantes surdos. A intérprete muito boa e exigente (CASSIOPEIA).

Essa época retrata o auge da comunidade surda em todo país e da proposição da política educacional bilíngue por meio da oficialização da língua de sinais (Lei Federal nº 10.436/2002) e da organização da educação bilíngue, por meio do Decreto Federal nº 5.626/2005. Tudo isso acompanhado da explosão de cursos de Libras, publicações e pesquisas que corroboraram para consolidar a educação dos surdos no país. Associa-se, ainda, o movimento internacional, tendo como precursora as ideias veiculadas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2006, conforme oficializado no Decreto nº 6.949/2009, no seu Art. 24º, inciso 3, ao solidificar:

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009).

Contudo, a participante Cygnus, relatou várias dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares, dada as lacunas em seu processo educacional, pela falta de acesso aos conteúdos em sua língua natural que outrora não lhe foi oportunizado e, ainda, o acesso tardio à língua de sinais.

[...] mesmo com intérprete, eu não entendia tudo. Eu fazia aula de reforço nos sábados para entender as matérias: física, português, química, matemática, muito difícil (CYGNUS).

Essa dificuldade é confirmada por Fernandes e Moreira (2014), que demonstram o fato de que estudantes com surdez concluem o ensino médio com lacunas no processo de alfabetização e letramento, sob domínio elementar da leitura e escrita em português. Associa-se, ainda, a dificuldade em relação à interlocução entre o intérprete de Libras e o estudante surdo, Fernandes e Moreira (2017) problematizam a questão da passividade do aluno com surdez, impelido muitas vezes de indagar ou tirar suas dúvidas em sala de aula. Pois, para os autores, esses estudantes possuem como referência uma aprendizagem que está

[...] centrada em uma postura passiva de “recepção” do conhecimento, em que dúvidas terminológicas – falta de referências conceituais prévias à compreensão do que está sendo dito – são emudecidas. O estudante surdo fica constrangido em interromper continuamente a aula, posto que não há um território conceitual dominado em português, tal como ocorre com falantes nativos. O esclarecimento de suas dúvidas, quase sempre muito pertinentes a quem transita na fronteira de duas línguas, é postergado a um momento posterior que nunca se realiza (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 136).

O processo de inclusão educacional para as ex-alunas surdas foi difícil, considerando que nem sempre tinham acesso à interpretação em língua de sinais durante as aulas (em todas as etapas de ensino), além de pouca fluência ou baixo domínio da Libras pelos intérpretes, que não mediavam a matéria em Libras, lacuna expressa por Cassiopeia:

[...] às vezes, falta bom intérprete de Libras também na inclusão.

Para as entrevistadas, a questão com a qualidade de formação de intérpretes de Libras afeta diretamente o processo educacional e quando essa formação é deficitária, a qualidade da interpretação impede o aprendizado, como é possível constatar no depoimento:

[...] quando eu percebo que a Libras do intérprete é fraca, eu prefiro fazer a prova sozinha. Os intérpretes têm Libras ruim, não ajudam muito. Eles precisam de mais preparo, não tem domínio da Libras (CASSIOPEIA).

O relato evidencia a questão referente à permanência e participação destes estudantes frente a fragilidade do processo educacional, à medida que “[...] continuam sendo excluídos do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos. É o que denominamos de exclusão intraescolar” (PLETSCH, 2011, p. 40).

Somado a essa questão, uma das ex-alunas entrevistada apontou que os intérpretes se desmotivam pela falta de progressão na carreira, à medida que não ocorrem concursos públicos na área, apenas contratos temporários.

[...] o intérprete que conheço não quer mais interpretar porque a política não favorece a carreira, nunca tem segurança, não tem como progredir profissionalmente e vai desistir de trabalhar na área, vai estudar outra coisa (CASSIOPEIA).

De um lado, a política incentiva a necessidade desse profissional, mas por outro não concretiza ações que possam assegurar aos intérpretes de Libras a certeza em termos de progressão de carreira, o que acaba por desobrigar as autoridades locais quanto à realização de concurso na área para efetivação destes profissionais nas instituições, sejam educacionais ou mesmo nos setores como saúde, assistência social e jurídica. Os quais também demandam o serviço de tradução/interpretação em língua de sinais, mas não têm acesso, mesmo que previsto em lei.

Outro dado periclitante trazido no relato das ex-alunas, refere-se à dificuldade que elas perceberam também na formação de professores, tanto nas instituições educacionais públicas como nas instituições privadas em que estudaram anteriormente, refletindo a falta de políticas de formação continuada de professores bilíngues:

[...] muito importante os professores aprenderem Libras, não sabem e fica muito difícil para o surdo aprender (CYGNUS).

[...] ainda existe muita falta de conhecimento da Libras, nas escolas de surdos, existe pouco domínio de Libras e eu acho que antes o ensino era mais forte, agora falta ensinar o surdo, tem pouco surdo na escola e eles não estão aprendendo (CASSIOPEIA).

Ambas as entrevistadas trouxeram em seus relatos a dificuldade em acompanhar o ensino superior no que diz respeito aos conteúdos acadêmicos e até no próprio domínio da Libras, dadas as lacunas herdadas do percurso educacional (tanto linguísticas como educacionais), que envolvem a significação e construção de conceitos.

[...] eu fiz vestibular para o curso de Letras-Libras, passei e cursei a faculdade semipresencial. Foi muito difícil, porque os professores do curso sabiam muito bem Libras, alguns são professores surdos, e eu percebi que a minha Libras é fraca, eles pediam leitura e resumo e eu tinha muita dificuldade. Mas eu aprendi muito (CASSIOPEIA).

A participante Cygnus, expressou que, em sua trajetória no ensino superior, ainda que o serviço de interpretação em Libras estivesse disponibilizado durante as aulas e na interpretação dos enunciados das questões de prova, não eram suficientes para compreender aspectos de semântica e significado de palavras mais abstratas:

[...] fiz Pedagogia na EAD, com intérprete para as aulas, mas na prova não tinha e eu quase reprovei. Fiz também a pós-graduação em Educação Especial, ensino à distância (EAD), também com intérprete, mas nas provas eu tinha dúvidas e a intérprete não explicava (CYGNUS).

Sendo assim, constata-se que só disponibilizar o serviço de interpretação em Libras não tem sido o suficiente. Fernandes e Moreira (2017, p. 130) apontam a necessidade de ampliar as alternativas de escolarização no ensino superior aos estudantes com surdez, trazendo a perspectiva do letramento, por entenderem que nesta etapa de ensino “[...] não há no cenário nacional uma alternativa de escolarização superior para surdos que não o da universidade/faculdade comum”. Ainda, as autoras expressam que outros desafios estão atrelados ao processo de inclusão educacional dos estudantes surdos,

[...] pois demandam assegurar o direito linguístico à Libras como direito humano fundamental nas relações sociais/educacionais, em um espaço comum de aprendizagem, para estudantes surdos com perfis e competências comunicativas em Libras e Língua Portuguesa muito variados, em razão da pré-história educacional que vivenciaram promoveram, ou não, experiências de bilinguismo significativas na infância e juventude (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 130).

Corroboram o pensamento de Gisi e Pegorini (2016, p. 34), no tocante a necessidade das instituições se preocuparem com o processo de inclusão e o compromisso em buscar alternativas e “[...] condições para a permanência e o sucesso dos estudantes na educação superior, quando estes apresentam dificuldades decorrentes da sua trajetória de escolarização”, como forma de “[...] atender a todos os estudantes, propiciando apoio pedagógico, ambiente democrático e respeito aos princípios da ética e justiça” (GISI; PEGORINI, 2016, p. 35).

O tensionamento existente nas instituições de educação superior no sentido de democratizar e acolher a diversidade, já vem de longa data, como

abordado por Ferrari e Sekkel (2007, p. 644) com relação ao histórico da educação nas instituições de educação superior:

[...] tradicionalmente, volta-se para as elites econômicas e intelectuais, o que marca o espaço acadêmico como um lugar destinado aos privilegiados. A expansão do ensino, dentro dessa perspectiva, deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, travestida de novidade, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso através inclusão marginal anteriormente apontada. A correção política do discurso em favor das minorias, aliada à lógica neoliberal presente no ensino superior brasileiro, não necessariamente trabalha em favor do sucesso escolar de todos aqueles que ingressam numa faculdade.

Contudo, as ex-alunas assinalaram que nos momentos em que tiveram acesso à qualidade do que se pretende uma educação bilíngue, junto à inclusão com intérpretes de Libras com bom domínio e fluência da língua sinalizada, afirmaram um melhor desenvolvimento.

[...] a escola especial para surdos, lá tinham outros surdos e eu estudei até a 4ª série. Fui muito feliz lá, porque aprendi a ler e escrever, as professoras que ensinavam tinham qualidade, era bilinguismo de verdade (CASSIOPEIA).

Ambas exaltaram a importância do reconhecimento legal da lei que garante o acesso à Libras. Entretanto, revelaram que no cotidiano escolar e social, pouco se modificou, uma vez que alguns interlocutores dominam a Libras e mesmo assim permanecem no isolamento social:

[...] no trabalho as pessoas não usam Libras comigo, só falam... eu fico triste (CYGNUS).

Ora, por que não se mantém a qualidade e responsabilidade na educação bilíngue? Há uma incompletude, à medida que, embora essas entrevistadas surdas sejam bilíngues, permanecem as dificuldades na comunicação, incluindo o não cumprimento da legislação acerca de provas adaptadas, além dos fatores sociais como a comunicação precária no ambiente de trabalho e o pouco domínio da Libras pelos intérpretes. Tal incompletude poderá ser minimizada por meio de ajustes nas políticas públicas, de forma que de fato sejam implementadas no cotidiano das pessoas com deficiência? Se não lhes é oportunizado plenas condições educacionais bilíngues, como poderão ter condições equitativas para competir frente às exigências do mercado capitalista? Como torná-las factíveis e que de fato perspectivem positivamente a vida dessa minoria?

Cabe também questionar: será que as pessoas com surdez adquirem competências e habilidades para competir no mercado de trabalho? Ou têm apenas acesso a empregos subalternos, sem garantir uma equidade? Além disso, que fatores interferem para que permaneçam em postos de trabalhos que não exigem maior qualificação escolar e com baixos salários? O fato de serem “deficientes” ou a somatória de condições de vida “deficiente-mulher-negra-baixa renda”? Ou, ainda, em que medida as políticas públicas modificaram sua condição de vulnerabilidade e possibilitaram condições equitativas de competir na lógica de mercado?

Diante de tantos questionamentos, é pertinente o pensamento foucaultiano, em que “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2008, p. 35), constata-se no relato de ambas as ex-alunas surdas o desejo se profissionalizar (uma vez que estudaram para tal) e obter aprovação no concurso público para seguir carreira como professoras de crianças surdas. Mas até que ponto tal política pública de educação bilíngue tem oportunizado competências visadas pelo mercado de trabalho? Que condições equitativas de educação lhes foram ofertadas para conseguir postos de trabalho ou tão-somente colocações subalternas de emprego?

O depoimento da participante Cygnus revela a falta de equidade no ingresso ao mercado de trabalho, uma vez que embora possua graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial, além de ter sido a primeira instrutora de Libras no município, ocupa um posto de trabalho que não valoriza sua formação acadêmica. A entrevistada comunicou seu desejo em ser professora de crianças surdas:

[...] eu fiz concurso na prefeitura para serviços gerais [...], eu passei e trabalho até hoje nesta função. Mas no futuro eu quero ser professora de crianças surdas na educação infantil, ensinar Libras. Eu acho Libras muito importante para elas. Vou fazer o concurso de pedagoga e ser a primeira surda pedagoga do município (CYNUS).

O relato da ex-aluna indica distanciamento acerca do acesso ao trabalho e à formação das pessoas com deficiência, como é postulado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, oficializado no Decreto nº 6.949/2009, no seu Art. 24º, incisos 4 e 5:

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para **empregar professores, inclusive professores com deficiência**, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. 5. Os Estados Partes **assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior** em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Até que ponto o acesso e a permanência na escola comum mudaram de fato sua condição de vida, visto que ainda se sentem isoladas tanto no trabalho como em sua trajetória escolar? Nesse sentido, também cabe questionar se as políticas públicas estão colaborando para que mudanças na vida das pessoas com deficiência. Se sim, qual a qualidade de aprendizagem que as possibilitou alavancar sua vida? Baptista (2019, p. 15) assinala sobre a importância de compreender em que medida as alterações das políticas educacionais têm efetivamente proporcionado “[...] novas perspectivas e novas dinâmicas para a garantia da escolarização desses alunos.” É o caso referente à qualidade de ensino resultante da trajetória escolar, junto a dificuldade da tradução em Libras, o que é assinalado no depoimento da ex-aluna surda Cygnus a respeito de quando foi realizar a prova do concurso para uma vaga de pedagoga:

[...] o concurso estava muito difícil, eu infelizmente não gostei da intérprete de Libras, ela não explicou “corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva”, eu não conheço, não entendi. [...] eu acho que reprovei (CYGNUS).

A organização do concurso disponibilizou banca especial com intérprete de Libras. Contudo, as condições de fragilidade linguística por conta da baixa qualidade do histórico educacional da ex-aluna e a possível dificuldade da tradução em Libras realizada pela intérprete, foram fatores que favoreceram a dificuldade na compreensão de vários aspectos da escrita da Língua Portuguesa.

Outro problema foi a não adaptação das questões linguísticas da Língua Portuguesa (L2), considerando que na prova apenas houve a tradução literal das questões, inclusive das que continham uma interpretação da letra de músicas. Nesse sentido, as metáforas perpassavam a significação dos conceitos e o

domínio de repertório linguístico, fatores que afetaram seu desempenho na prova. De forma que não foi considerada sua diferença linguística por se tratar de uma segunda língua, impactando seu sonho de tornar-se pedagoga para alunos surdos, anulando a oportunidade de mudança e de nova perspectiva funcional. Como observado por Corrêa (2010, p. 25), “[...] a igualdade em dignidade e direitos precisa ser politicamente construída, sob o pressuposto de que os seres humanos, no chão duro da vida real, não nascem livres, muito menos iguais”.

5 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um conjunto de instrumento linear ou mecânico, de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterização mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247)

Considerando a perspectiva qualitativa do estudo e as categorias da abordagem hermenêutica, assume centralidade a “[...] interpretação como fundamental para compreensão dos fenômenos” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 98).

Ao interpretarmos os documentos institucionais do município campo de estudo e os relatos das entrevistas das profissionais e da história de vida das ex-alunas surdas, buscou-se o significado sob o viés hermenêutico por meio da “[...] compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos” (SIDI; CONTE, p. 1945) e a significação de “[...] como estas coisas estão postas e estabelecidas no cotidiano da escola. Nisto, o processo interpretativo permite um conjunto de instrumentos que potencializa e amplia enormemente a percepção do real” (GHEDIN, 2004, p. 05). Contudo, analisar a implementação das políticas educacionais inclusivas não é tarefa fácil dada sua complexidade, uma vez que

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à **organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, as prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura** e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais (GÓES; LAPLANE, 2013, p. 02, grifo nosso).

No tocante à interpretação das entrevistas com as profissionais, a perspectiva hermenêutica direciona que é pela linguagem que se processam os significados, daí a importância de auscultar os relatos, na busca pelo significado do discurso, um meta-discurso da realidade a ser desvelado. Assim, caracterizando “[...] a busca de compreender como o ser humano significa a si

próprio e a realidade que se coloca diante dele. O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser” (GHEDIN, 2004, p. 02).

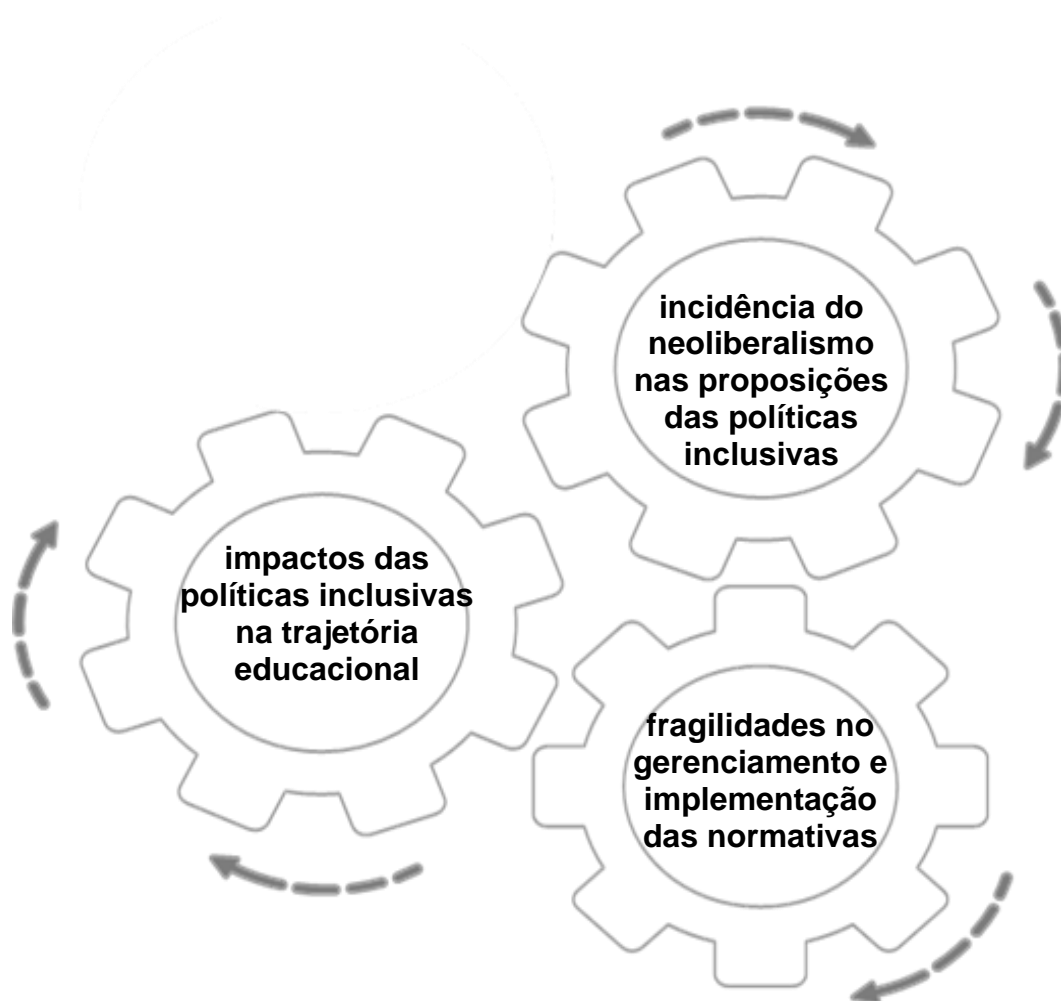
Ao considerar que na ótica hermenêutica a tarefa de interpretar os significados é fulcral, os relatos das entrevistadas possibilitaram analisar o movimento e as verdades latentes, ao que Gadamer (2002, p. 563) alicerça que “[...] é preciso exercitar o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos, concepções e significações prévias”. Nesse aspecto, a realidade significada pelas entrevistadas desvelou que a implementação das políticas educacionais no município campo de estudo ocorre de forma multifacetada.

As participantes do estudo pontuaram vários aspectos contundentes que compuseram críticas ao sistema, considerando que repercutem no contexto escolar. Tais relatos possibilitaram interpretar a incidência das políticas inclusivas no processo educacional e, como contextualiza Saviani (2013, p. 391), “[...] explicar a problemática educacional remetendo-se sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo”.

Assim, os significados gerados advindos da análise dos procedimentos de pesquisa foram sintetizados em três grandes categorias, constituindo a complexa engrenagem de fatores que, quando concatenados, perpassam todos os aspectos analisados em âmbito do macro ao micro sistema, materializados de forma multifacetada nos diferentes setores (administrativo, orçamentário, infraestrutura, pedagógico) que atingem os contextos social, educacional, político e econômico do município campo de estudo.

A figura 2 faz alusão à representação dessa complexa engrenagem, identificando: incidência do neoliberalismo nas proposições das políticas inclusivas; fragilidades no gerenciamento e implementação das normativas estabelecidas; impactos das políticas inclusivas na trajetória educacional das pessoas com deficiência.

Figura 2 – Engrenagem representativa das categorias de análise



Fonte: elaborado pela autora (2020).

5.1 INCIDÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NAS PROPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

As políticas inclusivas refletem as contradições de uma sociedade que por um lado valoriza os direitos humanos, mas por outro serve também aos ditames do neoliberalismo, em um jogo de forças presente nas relações de poder e interesses, as quais visam produzir sujeitos competitivos, úteis ao mercado. Assim, pode-se pensar que as políticas inclusivas se tornam “[...] o lugar privilegiado para a invenção e experimentação para novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957-958).

Em relação às políticas educacionais inclusivas, Lopes e Rech, (2013, p. 214) expressam que o Estado recebe incentivos financeiros vindos do Banco Mundial. Esses, afetam diretamente as proposições das políticas educacionais, de forma que precisam atender os padrões quantitativos e índices de avaliações impostos pelos organismos internacionais e, dessa forma, “[...] na tentativa de igualar as condições de participação dos sujeitos, o país cada vez mais se inscreve em uma lógica capitalista e em uma racionalidade (neo)liberal”, que para as autoras, está marcada pela concorrência, competição, individualismo e ampla circulação, que sobrevive criando e inovando estratégias de governamentalidade da população, considerada parceira e alvo das ações do Estado e do mercado. Nesse âmbito, para as autoras, a tendência neoliberal

[...] quer produzir, pelo estímulo ao desejo de comprar e consumir e pela promoção da competitividade, sujeitos que saibam jogar os jogos do livre-mercado. E, para que isso aconteça, todos os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica (LOPES; RECH, 2013, p. 214).

Estudos relacionados às políticas educacionais inclusivas como de Veiga-Neto (2007), Lopes (2007, 2009, 2011), Lopes e Rech (2013), Thoma (2016), Kraemer e Thoma (2018), ancorados pelos conceitos de biopolítica e governamentalidade de Foucault (1984, 2008, 2010), evidenciam que as políticas de inclusão se caracterizam como uma estratégia de “governo” das populações. Isso é, governamentalidade na ótica foucaultiana, compreendida como formas de aplicação do poder exercido pelo governo. Assim, correspondendo a todo conjunto de ações de poder nas relações que objetivem conduzir a conduta do outro de maneira centralizada pelo Estado, ações essas que são estrategicamente elaboradas por meio de políticas públicas para o governo das populações²⁹, à medida que tais políticas públicas

[...] são, portanto, um modo de intervenção do Estado moderno, que será responsável pelo conjunto da população ou pelo universo populacional que governa. As políticas públicas decorrem de uma preocupação do Estado em buscar a maximização da vida e, nesse sentido, construir direitos que garantissem os fatores que foram sendo considerados importantes para esse investimento (liberdade, saúde,

²⁹ São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc. Portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 1984, p. 292).

educação, saneamento, liberdade de expressão) (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 336).

O Estado propõe políticas públicas que permitam a população participar do jogo econômico e face às ideias foucaultianas, a sociedade reproduz um discurso do controle, organizando e redistribuindo “[...] certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2010, p. 08).

As políticas voltadas à inclusão podem ser compreendidas como uma estratégia de governo das populações, uma vez que a partir delas se faz crescer as forças do Estado e sua manutenção em boa ordem (FOUCAULT, 2008). Ao conduzir as condutas no caminho do bem e da ordem, o Estado garante sua segurança, gerenciando os riscos produzidos na vida social por meio da biopolítica. Para Lopes *et al.* (2010, p. 17), o jogo econômico mobilizado no Estado neoliberal

[...] é a regra da não exclusão das possibilidades de participação do próprio jogo. Assegurar a participação de todos. Garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém seja excluído ou se mantenha fora do jogo. Esses princípios são os mobilizadores das políticas sociais contemporâneas, uma vez que elas se constituem em políticas inclusivas operacionalizadas no interior de uma racionalidade neoliberal.

Para Foucault (2008, p. 277-278), o jogo econômico permeia a sociedade, “[...] e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo”. Nesse viés, práticas de Estado são materializadas em políticas, como as políticas educacionais inclusivas que “[...] funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES, 2007, p. 949). Assim,

[...] incluir, nesse sentido, significa desenvolver um conjunto de práticas que envolvem e submetem os sujeitos à lógica do Estado. Para isso, o saber estatístico passa a ser um instrumento fundamental para o governo da população, uma vez que busca atingir a todos, tornando-os conhecidos e, por isso mesmo, sujeitos às ações governamentais (LOPES *et al.*, 2010, p.10).

Ao incluir todos os alunos no processo inclusivo, as políticas buscam conduzir suas condutas, gerenciar suas vidas e submetê-los à lógica do Estado, “[...] ao incluir todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho ou na

sociedade, a inclusão opera com objetivos bastante definidos, entre eles, garantir a segurança da população por meio da gerência dos riscos produzidos na vida social” (LOPES *et al.*, 2010, p. 10).

Para Kraemer e Thoma (2018), as políticas inclusivas objetivam a criação de condições para que todos os estudantes estejam normalizados para maximizar o desenvolvimento de suas competências. Nesse âmbito, as autoras assinalam que o neoliberalismo concretiza

[...] condições para que todos possam ingressar na escola comum, frequentá-la e nela permanecer e aprender tem se constituído tanto como um direito quanto como um imperativo de Estado que se organiza pelos princípios democráticos em uma lógica econômica neoliberal. O neoliberalismo, [...] compreendido como um modo de vida e uma racionalidade de governo, institui práticas e determina formas de gestão das condutas para que estas se tornem participativas, autônomas, aprendizes e flexíveis (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 556).

Thoma (2016, p. 759) reitera que as políticas educacionais se constituem em ambiguidades,

[...] por um lado, é resultado da luta pelo direito dos sujeitos surdos a uma educação em língua de sinais e em Língua Portuguesa; por outro, pode ser entendida como uma prática biopolítica de governamento que atua sobre a população escolar surda mediante sua inclusão na escola e no mercado de trabalho, subjetivando, normalizando e conduzindo as pessoas com surdez para serem economicamente produtivas e potencialmente consumidoras.

Nesse aspecto, até que ponto a efetivação das normativas inclusivas tem garantido os direitos básicos dos sujeitos com deficiência face a lucratividade neoliberal? As entrevistadas apontaram fragilidades no cuidado do Poder Público em implementar as políticas públicas inclusivas, para que de fato atendam às necessidades de seus cidadãos com deficiência e garantam o direito ao acesso — sem perder o direito à qualidade e à participação com equidade de oportunidades na esteira da produtividade neoliberal.

O descuido do Estado se manifesta no despreparo de quem elabora as proposições políticas à medida que não dialoga com os protagonistas (ou seja, profissionais, pessoas com deficiência) e, ainda, manifesta-se na insuficiente formação dos profissionais que atuam na educação inclusiva.

Em nome do *slogan* do movimento inclusivo de igualdade de oportunidades para todos, “[...] distorções relacionadas apenas a inserção do aluno com deficiência na classe comum, sem anteriormente possibilitar equidade

de condições pedagógicas, avaliativas, acessibilidade e tecnologia assistiva, podem gerar insucessos acadêmicos a estes estudantes” (ZILLOTTO; GISI; VIEIRA, 2018, p. 179). O propósito inclusivo proposto pelos órgãos internacionais pode ser alterado pelas implementações das políticas educacionais ocasionando desigualdades e gerando exclusão velada aos alunos com deficiência, que “[...] ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 950).

Considerando que a perspectiva das políticas educacionais visa a inclusão dos alunos com deficiência, o atendimento educacional especializado (AEE), tem sido condicionado como suporte e meio de alavancar a permanência dos alunos na escola comum, mas diante da fragilidade constatada, questiona-se como a União tem se organizado para reverter esse quadro e fortalecer a funcionalidade desse serviço. Questiona-se, ainda, as políticas inclusivas quanto a sua aplicabilidade, à medida em que se estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado nas escolas, mas poucas são as melhorias em termos de estrutura física, acessibilidade e, fundamentalmente, quanto a formação de professores voltada ao processo inclusivo. Nesse sentido, ficam significadas que as imposições neoliberais atingem sobremaneira a política educacional inclusiva, à medida que

[...] traz em seu bojo o mesmo princípio de economia, manifestado no processo de inclusão escolar feito de forma acelerada – e que nem sempre atende às peculiaridades do aluno com deficiência –, e ainda, reduzida ao delegar ao professor especializado várias tarefas, além de este atuar muitas vezes de forma isolada na sala de recurso multifuncional. Assim sendo, questiona-se até que ponto o aluno com deficiência incluso no ensino comum tem sido atendido em suas necessidades educacionais especiais diante da fragilidade de condições existentes (ZILLOTTO; GISI; VIEIRA, 2018, p. 177).

Os relatos das entrevistadas exemplificam a incidência neoliberal na implementação das diretrizes da política nacional, percebidas na escassez da formação continuada aos docentes que atuam tanto no atendimento educacional especializado, como também aos professores das salas inclusivas e dos instrutores surdos e intérpretes de Libras (formação que embasa metodologias e estratégias didáticas visuais e o ensino bilíngue), vindo ao encontro das necessidades para subsidiar a qualidade do processo ensino-aprendizagem na

área da surdez. Nascimento e Costa (2014, p. 163) enfatizam que a educação bilíngue,

[...] não pode ocorrer de qualquer forma e a qualquer custo, pois não se reduz a qualquer espaço educacional onde se agrupam surdos e ouvintes; não se reduz a qualquer ambiente onde esteja presente um profissional que fez algum curso de Libras e que 'tem ou não' fluência em Libras, ou que "tem ou não" domínio do conteúdo a ser traduzido.

Nozu (2013, p. 112-113) salienta que sob a imposição neoliberal, os cursos de formação docente “[...] têm se caracterizado pela superficialidade e ocorrido em escala industrial, visando formar/conformar o maior número de sujeitos, num menor tempo possível e com a maior economia de custos”. Corroboram nesse pensamento, Ens, Gisi e Eyng (2011, p. 312) ao assinalarem que face às políticas neoliberais, embora o conhecimento seja considerado como propulsor ao desenvolvimento econômico, ocorre “[...] a diminuição da responsabilidade do Estado com a educação e a profissão também tende a ser cada vez mais desvalorizada”, fator notório a partir do visível descuido com a formação dos docentes.

Como foi significado pelas entrevistadas, a primazia econômica neoliberal influencia sobremaneira a operacionalização da proposta inclusiva municipal, o que fica evidente a partir de ações como o fechamento de uma das frentes de AEE na área da surdez, bem como os respectivos atendimentos interdisciplinares e as parcerias intersetoriais. Além disso, nessa perspectiva, cabe destacar os baixos investimentos em materiais didáticos específicos, livros adaptados e a insuficiência no fornecimento de tecnologias que possam ampliar as condições de acessibilidade linguística.

Seguindo a tendência neoliberal de redução de gastos, Souza e Pletsch (2017) observam a tendência de redução das formas de atendimento educacional especializado e, ainda, a proposição de finalizar o atendimento realizado nas escolas especiais, culminando numa política de gastos mínimos por parte do Estado³⁰, ao estabelecer e manter escolas que eduquem todas as crianças juntas, em detrimento à existência de um sistema complexo com diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças

³⁰ Souza e Pletsch (2017) comentam um relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1994, estima-se que a colocação de crianças em classes normais é sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais.

(UNESCO, 2009). Para as autoras, a defesa da existência de lugares que abriguem a todos, permite ao Estado um maior governo pela economia de forças.

Sob a perspectiva do Estado mínimo, em que o empenho governamental é menor (seja eliminando serviços, seja pela redução no custeio de cursos de formação, racionamento de investimentos em materiais e edificações) mas amplia-se o acesso de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares, Ferreira e Ferreira (2013, p. 32) destacam que a racionalidade neoliberal,

[...] busca maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita.

As políticas públicas voltadas ao processo inclusivo de pessoas com deficiência, ainda que na lógica econômica neoliberal, “[...] devem ser entendidas como uma dinâmica que tem como objetivo garantir/potencializar a vida, como uma economia biopolítica da existência” (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 560). As autoras assinalam que a governamentalidade biopolítica acaba por investir no sujeito para que esse possa ser útil e produtivo, atendendo as demandas neoliberais. Com isso, as políticas inclusivas se tornam “[...] um movimento que redefine práticas voltadas ao governo da população, principalmente pela gradual minimização dos riscos da exclusão, da segregação, do analfabetismo e da dependência econômica, entre outros” (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 558).

Contudo, a menor participação do Estado nos investimentos voltados às minorias sociais, entre elas a população surda, geram a exclusão de estudantes surdos, numa subjugada inclusão educacional que acaba por marginalizar à medida que fragiliza a possibilidade de desenvolvimento e atendimento em suas reais necessidades. O processo inclusivo é complexo e como observam Ferreira e Ferreira (2013, p. 34), são múltiplos os

[...] aspectos inter-relacionados nas proposições da inclusão vão tirando a ingenuidade de que este é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas com deficiência já está se dando, como pode fazer crer o discurso oficial acompanhado das mudanças na legislação da educação.

5.2 FRAGILIDADES NO GERENCIAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DAS NORMATIVAS ESTABELECIDAS

A interpretação dos documentos institucionais do município, associada às falas das entrevistadas, permitiu interpretar ambiguidades na operacionalização das normativas e na configuração da educação especial municipal.

Ainda que o município tenha efetuado ajustes face às demandas do público de estudantes municipais e, além disso, esteja caminhando em paralelo às orientações da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, alguns aspectos apresentaram singularidades.

Atualmente, exemplificam estes ajustes a continuidade da oferta da escola especializada na área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. De acordo com Glat e Pletsch (2011, p. 26), tal prática evidencia que este cuidado do município vai de encontro às necessidades de uma parcela de estudantes da educação especial que necessitam de:

[...] opção de serviços especializados substitutos (escolas e/ou classes especiais) para os alunos que, no momento, ainda deles necessitarem, isso é de veras essencial nos casos de sujeitos com deficiências severas ou múltiplas, que exigem intervenção educacional individualizada e um nível de estruturação do espaço escolar dificilmente encontrado em turmas comuns.

Tais ajustes realizados no documento da política educacional municipal são implementados na prática e expressam a apropriação de seus formuladores “[...] de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações [...] possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios” (GARCIA, 2006, p. 300).

Outro aspecto significado positivamente diz respeito à questão democrática e compartilhada na construção das diretrizes educacionais municipais, uma vez que a organização do documento norteador das práticas da educação especial no município foi elaborada na interlocução de vários representantes das unidades educacionais especializadas, pautada em:

[...] pesquisas, estudos, reuniões e registros, contribuíram para a realização de tal proposta. Enfatizamos que neste percurso foram necessários **momentos para o diálogo, exposição de ideias e valores, compartilhando experiências e conhecimentos,**

respeitando a trajetória da Educação Especial em nosso município (SEMED, 2016, p. 10, grifo nosso).

A análise documental permitiu verificar que as diretrizes para a educação especial do município, dispostas nos documentos Parâmetros Norteadores para a Educação Especial da Rede Pública Municipal e a Resolução Municipal nº 03/2015, basearam-se em consonância ao estabelecido nas legislações federais (Parecer CNE/CEB nº 02/2001, Decreto Federal nº 5.626/2005, Nota Técnica nº 55/2013, Lei Federal nº 10.436/2002) e na atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proposta pelo MEC, apontando que a configuração das práticas educacionais municipais, em sua maioria, estão norteadas por ações da educação especial — considerando-a como modalidade que perpassa o ensino comum e propondo assegurar as condições de qualidade ao processo de formação dos educandos com necessidades educacionais especiais do município (SEMED, 2016).

Os documentos institucionais do município permitiram interpretar que as diretrizes institucionais na área da surdez foram elaborados em conformidade às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de forma que ambos os serviços especializados ofertados aos estudantes surdos do município (escola especializada e o centro de AEE) compõem a oferta de serviços educacionais e de atendimento educacional especializado numa perspectiva bilíngue, atendendo aos documentos como: Decreto Federal nº 5.626/2005, Nota Técnica nº 55/2013 e Lei Federal nº 10.436/2002 (dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial do país).

Contudo, uma particularidade observada durante a pesquisa se refere ao entendimento dos representantes da secretaria municipal de educação em determinar que os estudantes com surdez que frequentam a escola especializada do município, não precisem frequentar o AEE no contraturno, contrariando o Decreto nº 5.626/2005 que determina sua frequência, gerando certa incongruência por parte do município. Essa prática municipal deixa de ofertar aos alunos com surdez (que frequentam a escola especializada), o atendimento educacional especializado no contraturno, por entenderem que no período escolar já estão contempladas as necessidades educacionais. Interpretamos que o que está em jogo é o gasto financeiro para manutenção da

estrutura do atendimento educacional especializado (direcionado à minoria de estudantes surdos), uma vez que envolve a contratação de instrutor de Libras, disponibilização de professoras bilíngues, formação continuada, oferta de serviços com especialistas de outras secretarias intersetoriais e, ainda, fornecimento do transporte e da merenda escolar aos estudantes que frequentam o referido atendimento no contraturno.

A definição de ofertar somente a escolarização bilíngue é temerária à medida que os relatos afirmaram que muitos aspectos na qualidade da educação bilíngue estão fragilizados, de forma que questionamos se tal decisão atende as singularidades desses alunos, além de como é feito o acompanhamento de tais desempenhos. Como assinala Baptista (2019, p. 07), “[...] temos poucas produções que avaliam os efeitos das trajetórias escolares dos alunos dessas escolas, em termos de aprendizagem”, suscitando a necessidade de monitoramento do processo educacional bilíngue, uma vez que parece haver uma interpretação subjetiva do ordenamento jurídico que afeta diretamente as práticas inclusivas.

Shiroma, Santos e Garcia (2005) alertam que “[...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo”. Nessa perspectiva, podem impactar o público a que são destinados à medida que decisões contundentes são assumidas.

De acordo com Oliveira e Drago (2012, p. 366):

[...] apesar das diretrizes nacionais que apontam os caminhos para práticas inclusivas, há diferenças profundas na forma como os sistemas educacionais compreendem o significado da proposta de inclusão escolar e, conseqüentemente, na forma como incorporam esse novo paradigma na prática cotidiana, seja na instância administrativa, formativa, organizacional ou pedagógica.

Essa compreensão em incorporar as políticas educacionais inclusivas de que falam os autores, é exemplificada na decisão das autoridades municipais em cessar³¹ o funcionamento do centro de AEE na área da surdez, no qual eram ofertados os serviços educacionais especializados, realizados numa perspectiva

³¹ Os serviços ofertados no referido centro de AEE, foram cessados no ao final do ano de 2018, sendo deslocado apenas duas profissionais para o atendimento em sala de recurso multifuncional na área da surdez, fragmentando o atendimento educacional especializado aos estudantes surdos.

interdisciplinar e articulada com parcerias intersetoriais. Tal medida foi tomada sob a justificativa do baixo número de alunos atendidos, fator que não justificava os gastos da gestão com a manutenção em termos de infraestrutura e recursos humanos. Com o cessamento, as famílias e os referidos alunos surdos tiveram seus atendimentos interrompidos, sendo ofertado apenas o atendimento educacional especializado no formato de sala de recurso multifuncional, mitigando todos os serviços interdisciplinares anteriormente disponibilizados.

As profissionais informaram que embora as famílias tenham pleiteado a retomada dos atendimentos multiprofissionais, a demora em serem ouvidas pelas autoridades, associada ao cansaço em reivindicar pelos atendimentos cessados, gerou certo esquecimento e conformismo pelas famílias, ocasionando o sentimento de estarem preteridas uma vez que ocorreu a interrupção dos direitos previstos pelas normativas locais e federais. De fato, essa realidade causou indignação significada nas falas das entrevistadas, uma vez que o descuido na continuidade dos serviços ficou em suspenso. A quem cabe a responsabilidade pelas adversidades ocorridas? Como assinalam Pavezi e Mainardes (2019, p. 760),

[...] é necessário confrontar o Estado e reivindicar direitos, pois os Atos do Estado muitas vezes são pontuais e, em muitos casos, não correspondem às determinações legais. É importante destacarmos que cada ente federado e cada agente do campo educacional tem sua parcela de responsabilidade na atuação das políticas de Educação Especial.

Em substituição aos serviços cessados, o município oferta apenas o atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional, o que para as profissionais, atende parcialmente as reais necessidades de alguns estudantes surdos. Para Baptista (2011), a redução de serviços especializados centralizada apenas na oferta de salas de recurso multifuncional como proposto pela política nacional, se torna um serviço prioritário enquanto garantia de atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial, contudo, afirma que há necessidade de ser revista esta modalidade como a única opção aos alunos público-alvo inclusos no ensino comum.

Em mesma linha, Garcia e Michels (2011, p. 115) pontuam que a organização da política de Educação Especial,

[...] pode ser caracterizada como uma 'política de resultados', ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais e que não se atém a uma análise mais qualitativa da educação. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas (grifo dos autores).

Por meio dos relatos das profissionais, ficou significada a fragilidade, uma certa ingerência em se implementar no cotidiano escolar o legislado, percebido nas substituições dos gestores em razão dos novos mandatos políticos e respectivos representantes de secretarias, como se a cada nova gestão parlamentar se iniciasse o processo, gerando um hiato, uma descontinuidade na implementação, a qual pode ser percebida na interrupção e/ou alteração de serviços — dinâmica que acaba por impactar a qualidade da educação dos surdos.

Associada a complexa dinâmica social, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) alertam que os textos políticos produzem as orientações a serem implementadas, contudo, os “[...] sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem”. As autoras observam que as orientações contidas nas normativas e documentos,

[...] não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Nesse aspecto, Souza e Pletsch (2017) destacam que as diretrizes da ONU não são incorporadas automaticamente às políticas públicas brasileiras, mas sim em meio às disputas travadas entre os diferentes agentes que atuam na arena política dos direitos da pessoa com deficiência, ocorrendo contradições no avanço da garantia de direitos para pessoas com deficiência no Brasil. Os autores afirmam que há diferenças entre o que apregoam as diretrizes da UNESCO e do UNICEF e o que de fato se concretiza enquanto política educacional no cotidiano escolar. Corroboram este pensamento Pavezi e Mainardes (2018, p. 167-168), ao pontuarem que as políticas de Educação Especial “[...] tornam-se confusas e contraditórias, uma vez que buscam atender e conciliar interesses diversos, tais como: as influências do campo global das

Políticas Educacionais, as pressões do setor privado nacional; as demandas e interesses da população”.

Tal dificuldade foi significada nas falas das entrevistadas, face a operacionalidade de práticas escolares inclusivas ocorridas no município, que requerem além da promulgação de dispositivos jurídicos, a responsabilidade dos órgãos federais, estaduais e municipais para a efetivação de ações que possibilitem a qualidade de ensino aos estudantes inseridos no sistema educacional. Contudo, como pontuam Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 24), faz-se necessário realizar um recorte da realidade,

[...] levando em consideração os seus diferentes elementos constituintes: a lei, o projeto pedagógico, os profissionais, a prática propriamente ditam, assim como a avaliação permanente desse processo. Apenas assim, **será possível observar a existência ou não de coerência entre o que é projetado idealmente e o que acontece, o que é planejado e o que é vivido**. A análise desses elementos permitirá examinar a realidade e os aspectos que a constituem e, assim, propor novas reflexões que levem a mudanças significativas através da interferência nos pontos sobre os quais as análises demonstrem inconsistências (grifo nosso).

Nesse sentido, a coerência do que é proposto no documento norteador das políticas educacionais inclusivas do município e sua aplicabilidade, de acordo com o apreendido pelas entrevistas, esbarra em aspectos que envolvem o impasse do município campo de estudo em gerenciar o que está postulado nas legislações, uma vez que nos relatos das entrevistadas, fatores como questão orçamentária e vontade política em priorizar a área da surdez (minoritária no município), estão preteridos e acabam por impactar as necessidades das pessoas surdas à medida que alguns direitos não lhes são assegurados. De acordo com Oliveira e Drago (2012, p. 351), há a “[...] necessidade de articulação política entre a legislação e as providências administrativas e orçamentárias que possam garantir no cotidiano o prescrito em lei”.

Outros aspectos considerados incongruentes com as proposições contidas nas legislações e no respectivo documento norteador do município, se entrelaçam com o relato de história de vida das ex-alunas surdas, interpretados como pontos convergentes no tocante a frágil qualidade da educação bilíngue. Tanto as profissionais como as ex-alunas relataram que a fragilidade do domínio da Libras por parte dos docentes e intérpretes mitiga o domínio da Língua Portuguesa (considerada segunda língua para os estudantes surdos) e

respectivos conteúdos acadêmicos que são perpassados na língua oficial, corroborando negativamente ao desenvolvimento escolar e conseqüentemente levando à repetência e evasão educacional.

É fulcral a necessidade de proposições políticas no âmbito da formação continuada aos professores, instrutores e intérpretes de Libras, de maneira que garantam a Libras como língua de instrução e como disciplina curricular, dada a importante mediação que devem desempenhar no processo de aprendizagem dos estudantes com surdez.

Para a efetivação da educação bilíngue, um dos maiores desafios está no domínio e na fluência da Libras por parte dos profissionais, a fim de garantir o acesso aos conteúdos acadêmicos na língua natural do estudante surdo. Para Ramos e Hayashi (2018, p. 256), se a escola bilíngue “[...] não se organizar de modo a atender, de fato, às especificidades cognitivas, linguísticas e culturais dos surdos, a escola ou classe específica não irá, por si só, superar os desafios observados na educação de alunos surdos em nosso país”. Dadas as falas das entrevistadas, a formação docente bilíngue não tem sido priorizada no município, indo na contramão das normativas federais no tocante à aplicação de verbas orçamentárias, destinadas à formação docente, que de fato subsidiem o ensino que valorize estratégias didático-pedagógicas de acessibilidade ao currículo.

5.3 IMPACTOS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL.

A história de vida das ex-alunas surdas possibilitou um panorama “[...] não só das necessidades e anseios dessa população, mas sobretudo da forma como os serviços e profissionais a eles destinados estão sendo (ou não) efetivados” (GLAT *et al*, 2004, p. 248). Mediante os relatos foi possível extrair o significado do impacto das políticas inclusivas ocorridas na trajetória educacional, uma vez que é preciso:

[...] ‘falar com eles’, não ‘sobre eles’. Esses relatos originais possibilitam conhecer e entender suas trajetórias escolares e/ou laborais, aspirações e desejos, como se dão suas relações com seus familiares, professores, colegas, e demais integrantes de seu convívio social, sob o ponto de vista do próprio sujeito (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 144, grifo das autoras).

As ex-alunas surdas evidenciaram “[...] a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais” (GARCIA, 2006, p. 314), gerando consequências diretas que impactaram suas vidas, uma vez que submetidas à lógica neoliberal e as consequentes incongruências no gerenciamento e na implementação das políticas públicas, desvelaram as lacunas na operacionalização das legislações que, supostamente, deveriam proteger seus direitos enquanto cidadãos, para a “[...] realização democrática de uma sociedade, compartilhada pelos indivíduos a ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor fonte a plenitude da vida” (CORRÊA, 2010, p. 24).

Nesse sentido, Gisi (2013, p. 476) pontua que embora “[...] estejamos vivenciando uma era de direitos, de respeito às diferenças e da busca de justiça social, ainda temos uma enorme distância entre os dispositivos legais e as ações concretas”. Tal distanciamento é sentenciado pelas profissionais e pelas ex-alunas ao apontarem toda a adversidade e os derivativos implicados que geram desigualdades, além do fato de que impactam sobremaneira a qualidade da escolarização dos estudantes surdos.

A desigualdade é significada no relato contundente das duas ex-alunas, que apesar de terem concluído a graduação, atuam em atividades laborais que carecem apenas o ensino médio, cristalizando sua ascensão para cargos com melhores condições financeiras e de trabalho. Mais uma vez constata-se a dificuldade de implementação das políticas públicas e o não empoderamento da pessoa com deficiência, ficando à margem do processo competitivo. Ora, se as políticas inclusivas não têm alterado sua condição, elevando para patamares de maior desenvolvimento e autonomia, não seria mais adequado considerar o que os protagonistas (as pessoas com deficiência) têm a sugerir para alterar as normativas, a fim de se que se aproximem de suas reais necessidades?

É oportuno assinalar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, que estabelece:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados-Partes realizarão consultas estreitas e **envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas** (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Da mesma maneira, ouvir os profissionais envolvidos diretamente com a educação de surdos, valorizando a experiência e seus saberes como forma de aproximar a concretude das normativas, é salutar. Nunes *et al* (2015, p. 541) assinalam que as políticas inclusivas não diferem das demais políticas públicas quanto à não participação dos atores sociais (professores, alunos e familiares) nas questões pertinentes “[...] assim, é compreensível que professores tenham sentido seus saberes desconsiderados e isso é uma violência simbólica a sua experiência e dedicação à escola”.

Embora as profissionais entrevistadas e as ex-alunas tenham assinalado que a legislação avançou em termos do reconhecimento oficial da Libras, o pensamento de Mariussi, Gisi e Eyng (2016) corrobora no sentido de que não bastam apenas os avanços na legislação educacional, mas o que de fato tem sido modificado no cotidiano das escolas para as pessoas com deficiência. Medidas como incrementar o ensino da Libras nas instituições educacionais, minimizando as dificuldades no domínio da Língua Portuguesa e dos conteúdos acadêmicos advindos das lacunas educacionais no percurso escolar, que conforme relatado pelas ex-alunas, foi marcado pela fragilidade do domínio da língua de sinais associada a também frágil qualidade da educação ofertada. Fatores que refletem na dificuldade das ex-alunas em galgar posições mais equitativas e acompanhar com compreensão os conteúdos acadêmicos nos mais diversos níveis de escolarização.

Da mesma forma, garantir a expansão do uso da língua de sinais em vários ambientes públicos é outra necessidade e direito previsto em lei ainda não assegurado e que foram apontadas pelos sujeitos de pesquisa.

Mediante esses aspectos, ainda há muito a incrementar quanto ao acesso da Libras aos cidadãos surdos em locais públicos que ofertam serviços em áreas como saúde, assistência social, lazer, trabalho e esfera jurídica, exigindo das autoridades municipais o engajamento para que, além de garantir o ensino bilíngue com qualidade, garantam a acessibilidade linguística aos cidadãos surdos, a fim de possibilitar que exerçam o direito de se manifestarem em sua língua natural. Como assinalam Nunes *et al* (2015, p. 541),

A defesa pura e simples da educação bilíngue para o surdo não resolve a questão se, conjuntamente, não pensarmos políticas públicas que contemplem a língua de sinais nos mais diversos espaços sociais e se

não admitirmos que o convívio com a diferença, no que pese não ser tranquilo, é o único caminho para a humanização.

As políticas públicas ainda são confundidas enquanto políticas governamentais e não como políticas de Estado, gerando incongruências manifestadas no cotidiano escolar, as quais afetam diretamente a qualidade da permanência e participação dos estudantes. O que acaba por desacreditar esses alunos a respeito do processo escolar inclusivo, além de desmotivar os profissionais envolvidos, suas famílias e principalmente os sujeitos surdos — “[...] se o acesso à escolarização é significativo, pouco ele diz da permanência. O texto político estabelece contornos de uma realidade cuja qualidade se joga na arena de disputas, resistências e embates” (VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2013, p. 87).

O processo educacional inclusivo, para Kraemer e Thoma (2018, p. 556), é “[...] um imperativo de Estado que se desdobra a partir de uma racionalidade orientada a investimentos que instiguem formas de vida participativas, autônomas, aprendizes e flexíveis”. Contudo, na urgência de que todos joguem o jogo da lógica neoliberal, percebe-se o atropelamento, um descuido no manejo da inclusão e respectiva qualidade.

Para Pletsch (2011, p. 39), as políticas públicas guiam-se pelos pressupostos das agências internacionais,

[...] que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. Esse tipo de concepção reconhece os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder. Essa perspectiva acaba responsabilizando o sujeito pelo seu ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social. Em outras palavras, enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente (grifo da autora).

Em mesma linha de pensamento, Garcia (2006, p. 312) assinala que a política de educação especial

[...] tem vinculações com um empobrecimento curricular que se opõe ao que seria necessário em termos de aprendizagens que visem ao desenvolvimento humano. Sua filiação às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência. Apesar disso, a perversidade dessas políticas não está apenas em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a

responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas do mercado.

É preciso que as proposições políticas que organizam a configuração das práticas inclusivas sejam permeadas pela qualidade educacional a ser ofertada ao público-alvo da educação especial, uma vez que a incidência neoliberal ao acelerar o processo inclusivo, nem sempre garante sua qualidade, como assinalam Ferreira e Ferreira (2013, p. 42):

[...] a complexidade da trama que se insere a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência, cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Ainda, Saviani (2013, p. 442) pontua que as concepções pedagógicas são paradoxais à medida que as estratégias incluem estudantes nos diversos níveis educacionais,

[...] sem os padrões mínimos de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental [...] embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a 'inclusão excludente' (grifo do autor).

Nesse sentido, Pletsch (2011, p. 52, grifo da autora) observa o cuidado em considerar as demandas das instituições educacionais e a diversidade regional dada sua complexidade. Para essa autora, as políticas de educação “[...] dirigidas para a escolarização dessas pessoas não podem ser implementadas sem análises que façam a necessária articulação entre o ‘micro’ e o ‘macro’ contexto social, político e econômico”. Defende, também, que a elaboração das políticas educacionais articule os aspectos relacionados à organização escolar e a relação ensino-aprendizagem com as demandas econômicas, políticas e sociais da realidade brasileira, a fim de evitar uma exclusão revestida ou, como

observam Pavezi e Mainardes (2019, p. 759), a auto eliminação do sistema educacional “[...] para aqueles que permanecem no sistema de ensino, a eliminação é apenas adiada”.

É oportuno enfatizar que as políticas públicas apesar de envoltas nos ditames neoliberais, são elaboradas para garantir direitos e potencializar a vida das minorias.

[...] é preciso apontar que por si só nenhum programa ou nenhuma legislação poderá garantir a execução daquilo que está prescrito em decretos, portarias ou leis, porém, **não se pode diminuir a sua importância, uma vez que traça metas, planifica, gerencia e possibilita a concretização das proposições e anseios na direção de uma escola inclusiva** que, certamente, adicionados a tantos outros projetos que ocorrem em seu interior, poderão colocar em movimento decisões políticas de melhoria das nossas escolas e, então, exercer o papel fundamental da educação, constituir uma escola democrática e emancipadora (OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 351, grifo nosso).

É pertinente o pensamento de Thoma e Klein (2010, p. 122), ao assinalarem que a educação de surdos ainda está em construção, necessitando de “[...] elementos para se promoverem aprendizagens significativas na escola, desafio que é colocado de forma recorrente nas Políticas de Inclusão e que assinala a perspectiva bilíngue para alunos surdos”. Ressalta-se a posição de Cury (2014, p. 1058), de que a efetivação de garantias fundamentais dos direitos humanos “[...] se mede por fatos e não apenas por normas legais ainda que imperativas” e as normativas estabelecidas nas políticas públicas educacionais para a educação de surdos apresentam evoluções. Entretanto, há vários ajustes que precisam ser considerados para que se efetive a garantia ao direito por uma educação bilíngue de qualidade. Nesse sentido, “[...] embora as políticas de Educação Especial vigentes apresentem fragilidades, são instrumentos que asseguram o direito educacional aos alunos do PAEE. Contudo, ainda não vêm exercendo os efeitos proclamados” (PAVEZI; MAINARDES, 2019, p. 760).

Por fim, concordamos com a ideia de que

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim à educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 43).

Em meio a interpretação dos dados aqui significados, ressaltamos o pensamento de Sichelero (2019, p. 13-14), a respeito de que “[...] na busca pela compreensão há sempre uma reconstrução que nos projeta para o futuro”, razão pela qual buscamos avaliar as políticas educacionais na área da surdez e significar proposições para a melhoria do processo educacional aos estudantes surdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a 'prática da liberdade', o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (FREIRE, 1973, p. 15, grifo do autor).

A proposição das políticas públicas inclusivas é recente, considerando o histórico segregativo outrora praticado às pessoas com deficiência, e ampliaram-se em consonância aos movimentos sociais e a influência reguladora dos organismos internacionais, possibilitando a busca pela consolidação da legislação educacional especial brasileira.

Enquanto objeto de pesquisa, avaliar as políticas inclusivas na área da surdez constitui-se um desafio, dada a complexidade que envolve a educação de surdos no tocante a defesa da língua de sinais como língua natural de expressão e comunicação da comunidade surda e, principalmente, seu uso como língua de instrução no contexto educacional que *per se*, precisam se consolidar enquanto política linguística e educacional.

Ao acompanhar a trajetória educacional dos estudantes surdos, constatamos com indignação o quão distante está o direito a ter direitos destes estudantes, frente ao fato de verificar que, ainda que haja uma constelação de políticas públicas que têm como premissa a proteção dos direitos a essa população, verifica-se o distanciamento da sua materialidade. Enquanto pesquisadora, nossa busca foi compreender o desafio sobre quais fatores impedem a implementação de tais políticas e aventar possibilidades de minimizá-los, a fim de favorecer a qualidade de vida das pessoas mais vulneráveis e atingidas pelas políticas — ou pela falta delas.

O objetivo do estudo foi interpretar as políticas para educação de surdos e sua relação com a implementação das proposições previstas nas normativas decorrentes da promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e do Decreto Federal nº 5.626/2005, que norteia a educação bilíngue aos alunos surdos (BRASIL, 2002, 2005). Enquanto objetivos específicos, definiu-se como parâmetro caracterizar os programas educacionais existentes no município, voltados ao aluno surdo e sua consonância com as orientações estabelecidas na política nacional; e verificar

possíveis fragilidades e/ou avanços efetivados no cotidiano escolar do aluno surdo.

A hipótese inicial se confirmou à medida que ficou evidente a dificuldade no município campo de estudo a respeito de colocar em prática a política inclusiva no que se refere às normativas federais voltadas à educação de surdos. Na medida que a implementação das políticas educacionais inclusivas não se efetiva totalmente, as minorias sociais (como o caso dos estudantes com surdez) mantêm sua condição permanecendo à margem da sociedade, desfavorecendo o rompimento do círculo vicioso de empobrecimento e perdurando a segregação enrustida.

O estudo possibilitou defender a tese de que, a efetivação das políticas educacionais na área da surdez requer um conjunto de medidas que contemplem a articulação intersetorial, formação de profissionais bilíngues e a oferta de atendimento educacional especializado no município.

O percurso metodológico e o aporte teórico possibilitaram apreender a realidade colocada nos discursos dos sujeitos de pesquisa, bem como compreender os pressupostos legais e teóricos que permeiam o contexto educacional dos estudantes com surdez, interpretando à luz da hermenêutica os múltiplos aspectos que interferem no processo de implementação das normativas voltadas à educação de surdos.

Os depoimentos das participantes que enriqueceram o presente estudo e que vivenciaram o contexto educacional na área da surdez, expõem o significado quanto a aplicação da legislação, à medida que reconhecem seus benefícios, mas acompanharam a dificuldade das autoridades municipais em executar o legislado. Conforme relataram, tais dificuldades abrangem questões de gerenciamento financeiro, do olhar compromissado com as necessidades das pessoas surdas, além da vontade política em fazer valer a letra da lei e assegurar os direitos respectivos dessa minoria estudantil. Ainda que os aparatos normativos intentem promover os direitos da população de estudantes surdos, a interpretação obtida por meio dos relatos indica a insatisfação devido ao distanciamento do que ocorre no cotidiano escolar.

A preocupação revelada nos depoimentos das entrevistadas refere-se à qualidade de ensino bilíngue ofertado, que repercute no insuficiente domínio de conteúdos acadêmicos e no pouco domínio na compreensão da Língua

Portuguesa por parte dos estudantes surdos, além de favorecer a defasagem série/idade e a evasão escolar. Associa-se, ainda, a falta de intérpretes com domínio linguístico da Libras, desvelando que a educação bilíngue precisa ser aprimorada para de fato promover a autonomia dos cidadãos com surdez, à medida que estão fragilizados no desempenho educacional, questões que refletem o quanto a educação bilíngue e o processo inclusivo estão multifacetados.

O cenário educacional é decorrente de um sistema em que vários fatores estão concatenados numa engrenagem e perpassam as políticas inclusivas. A incidência do neoliberalismo impõe regras e dificulta o gerenciamento dos recursos que impactam na administração e implementação das normativas no município, fragilizando o importante processo educacional, o que pode ser exemplificado desde a insuficiência formativa aos profissionais envolvidos (docentes, intérpretes e instrutores de Libras), até a partir de questões como a diminuição dos atendimentos especializados e a menor oferta de recursos de acessibilidade (comunicacional, urbanística), e ainda, o esfacelamento das parcerias intersetoriais.

Na esteira da engrenagem, ficou significado pelas participantes a adversidade em aplicar os recursos financeiros numa economia de gastos refletida no mínimo de oferta de serviços públicos, delineada pela lógica neoliberal e sua influência na política educacional — o que afeta sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da permanência do aluno com surdez e sua participação no processo escolar.

Constatamos durante o estudo que a implementação das políticas inclusivas ainda é uma dificuldade em âmbito nacional, ao considerar que as políticas são pensadas em termos de governo ao passo que deveriam ser implementadas como políticas de estado, como forma de assegurar sua operacionalização. Na realidade local, a dificuldade na implementação ocorre à medida que a população surda se constitui de uma minoria e nem sempre é visualizada nos programas ofertados, em que são preteridos no quesito qualidade e diversidade dos serviços de atendimentos educacionais especializados.

A partir do estudo como um todo, observamos a necessidade de um maior investimento financeiro e respectivos planos orçamentários aplicados à

educação especial e, ainda, a carência de um maior empenho das autoridades locais em operacionalizar as normativas federais, dificuldade relacionada à interpretação na implementação das legislações específicas da área, demonstrando a limitação do presente estudo.

O descuido na implementação das legislações inclusivas acaba por marginalizar, excluir e perpetuar a subcondição, favorecendo os fatores que têm dificultado que a pessoa com deficiência seja protagonista de sua história. É preciso que as proposições contidas nos textos políticos não se tornem apenas a maquiagem para a prestação de contas internacional, pois os dados divulgados quanto à diminuição das desigualdades sociais não revelam de fato as mazelas entre o dito e o realizado a partir das políticas públicas voltadas à minoria das pessoas com deficiência.

É fundamental que as proposições contidas nas políticas públicas educacionais ampliem as possibilidades de mudança social às pessoas com deficiência, proporcionando que os relatos de vida dos sujeitos (a quem as políticas devem defender) possam, além de apreender a realidade, favorecer a compreensão dos fatores que impactam o percurso vivencial dos sujeitos surdos, interpretando como a legislação educacional e o contexto podem ser maximizados para oportunizar condições de equidade educacional.

Nosso intuito de pesquisa foi analisar as políticas educacionais inclusivas na área da surdez no município, interpretar a complexidade que circunda o contexto em que se inserem as políticas inclusivas e vislumbrar caminhos para minimizar as fragilidades e favorecer o processo educacional. Assim, ao avaliar as políticas públicas inclusivas de forma crítica, pretendemos

[...] olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem – implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante. Isso nada tem a ver com ser ‘contra a inclusão’, tem a ver, sim, com a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como ‘verdades verdadeiras’ (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122-123, grifo dos autores).

O estudo possibilitou reiterar que a despeito da existência das políticas públicas voltadas à minoria, as políticas afirmativas diminuindo a distância e o sofrimento, precisam ser implementadas de forma a minimizar a invisibilidade, que gera uma ferida social e condições de disparidade educacional, social e econômica indignas. Essas, se cristalizam de forma que o sujeito com deficiência

fica à margem do jogo econômico imposto pela prevalência neoliberal, na esperança de que as políticas públicas se concretizem e lhe seja oportunizado equidade nos diferentes âmbitos (educacional, laboral, social) a fim de que, empoderado, obtenha melhores condições de vida.

Acreditamos que a educação é um direito constitucional e fundamental aos estudantes, o qual possibilita a mudança social. Apesar da intencionalidade das políticas públicas em propor medidas que atendam às populações mais vulneráveis, no sentido de ver o particular contido no todo, há singularidades que parecem não se enquadrar nas entrelinhas legislativas, podendo ocasionar a marginalização e a falta de acesso aos serviços em áreas como a educacional, saúde e assistência social, preconizando a garantia do direito já estabelecido no ordenamento jurídico.

As políticas inclusivas direcionadas à educação de surdos precisam, além de sua efetivação, proporcionar ao estudante com surdez condições de empoderamento (econômico, social, educacional, profissional), possibilitando ser também sujeito de sua história, autônomo e feliz, não apenas governamentalizado pelo sistema. A inclusão precisa ser de fato um processo político que possibilite perspectivas de mudanças equitativas à minoria social.

Contudo, sem as políticas públicas direcionando as práticas educacionais, poderíamos ter um panorama ainda mais excludente. O estudo possibilitou constatar que há muitas dicotomias na aplicação das normativas federais às locais, entretanto, os ajustes às políticas públicas são pertinentes porque direcionam e possibilitam o acesso democrático, uma vez que sem essas medidas certamente não haveria sequer o acesso à Libras ou a oportunidade desses estudantes participarem do processo inclusivo e galgar os níveis mais elevados de ensino, como o caso das ex-alunas, que cursaram o ensino superior.

Premente se faz a operacionalização das políticas públicas inclusivas pelas autoridades locais, por meio da gestão de medidas político-administrativas que envolvem desde a correta destinação orçamentária para questões como: investimentos em recursos humanos; fornecimento de materiais e recursos específicos; manutenção de parcerias intersetoriais consoantes às legislações federais.

Nesse sentido, é de suma importância que além da proposição de políticas públicas, as autoridades pensem na coletividade, a fim de não divergir

enquanto aplicação das normativas, do propósito maior a que se pretende enquanto atender as minorias.

Ora, o sentido e a relevância da avaliação nas políticas públicas se fazem prementes à medida que possibilitam ajustar a realidade local, “vestindo” aquela comunidade no “tamanho adequado” às suas necessidades. Avaliar no sentido de rever quais aspectos das normativas não atendem mais, ou mesmo se as práticas têm sido efetivadas com a interpretação adequada da lei, a completude, um amálgama de lei-prática-vivência das pessoas com deficiência.

No anseio de minimizar a vulnerabilidade dos estudantes do contexto profissional e como contribuição propositiva deste estudo, consideramos oportuno o monitoramento dos Conselhos Municipais de Educação na implementação das normativas relacionadas a essa população minoritária, exigindo a participação coletiva e a conscientização dos munícipes em acompanhar os avanços e dificuldades na área da educação de surdos, como forma de pleitear e, sobretudo, garantir aos cidadãos surdos a possibilidade de exercerem o seu direito. Associada a essa questão, buscar uma maior transparência dos gestores municipais na aplicação das verbas destinadas à educação, a fim de que a população engajada possa ter acesso e acompanhar o direcionamento do que é planejado enquanto verba orçamentária.

Outro ponto pertinente envolve a disponibilização de um canal de comunicação com a promotoria do município, no sentido de apurar desconhecimentos no descumprimento do legislado no tocante aos vários aspectos que envolvem a educação especial — tais como oferta de serviços especializados, oportunizar cursos de formação continuada, fornecimento de tecnologias de acessibilidade etc.

Nessa esteira, consideramos viável que os profissionais da educação instrumentalizem as famílias dos estudantes com surdez por meio da ampliação de reuniões colegiadas, fornecimento de materiais informativos sobre seus direitos e deveres, numa perspectiva de serem mais politizados e exigirem seus direitos junto às autoridades competentes — como a Promotoria, o Conselho Tutelar, os Conselhos Municipais de Educação, autoridades municipais e outros órgãos fiscalizadores, num movimento de coletividade que resguarde os direitos da minoria.

Associado a todos os vetores abordados pelas entrevistadas, como profissional atuante na área e como pesquisadora, acreditamos ser cada vez mais premente o monitoramento das políticas públicas inclusivas envolvendo ainda a qualidade da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a busca pelos motivos que minimizem a defasagem série/idade desses estudantes, uma vez que a educação de surdos envolve a singularidade linguística, bicultural, entre outros aspectos, tornando-a um complexo desafio a ser compreendido.

Outra questão que ficou significada como ponto a ser ajustado, refere-se à pouca oportunidade dos envolvidos com a educação inclusiva em opinar e sugerir ajustes aos textos políticos, de forma que tal desconsideração afeta a participação e envolvimento para possíveis mudanças. Em se tratando de políticas públicas educacionais inclusivas, é necessário dar visibilidade às pessoas com deficiência, as reais protagonistas do processo inclusivo, no sentido de discutir com elas e para elas o que seria mais adequado enquanto políticas que atendam suas demandas, sob a ótica de suas necessidades educacionais especiais, possibilitando um processo de politização e efetiva participação nas formulações das políticas educacionais.

Face às questões, sugerimos a mobilização da comunidade local, dos familiares e dos próprios cidadãos surdos em debates junto aos gestores, professores e representantes das associações de surdos, além das autoridades municipais, para repensar o projeto político-pedagógico da escola frente aos novos desafios que a inclusão coloca (flexibilização dos conteúdos acadêmicos, respeito ao ritmo de aprendizagem dos estudantes, avaliação adaptada, formato das aulas diferenciado, uso de estratégias pedagógicas adaptadas e materiais didáticos bilíngues, redução do número de alunos em sala, oferta do atendimento educacional especializado, concretização de parcerias intersetoriais).

De mesma maneira, consideramos fundamental a promoção de debates críticos nos cursos de formação de professores, seja em âmbito inicial ou continuada, promovendo estudos, rodas de conversa, debates com equipe técnica e docente da instituição escolar e dos serviços educacionais especializados, bem como discussões que envolvam os demais profissionais advindos de parcerias intersetoriais, numa visão colaborativa, aproximando a temática das propostas políticas educacionais, pensando em conjunto as

alternativas que possam minimizar a distância entre o que as normativas estabelecem e o que de fato é materializado.

Mediante os aspectos apontados neste estudo, entrelaçado está o dilema da premência da aplicabilidade das legislações educacionais, às possibilidades de condições equitativas de escolarização e o empoderamento da pessoa com surdez, o que torna relevante a necessidade de acompanhar a efetivação das políticas educacionais inclusivas enquanto possibilidades de fazer a diferença na vida dessas pessoas. De forma a ampliar as perspectivas no âmbito educacional, econômico, laboral e social, suscitando outros estudos que possam alavancar cada vez mais a área de estudo e o debate acadêmico. Quiçá, no futuro não muito distante, tenhamos livros, jornais, dissertações e teses que narrem, veiculem a não completude das leis, como relato histórico do passado.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino, RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais.

Bakhtiniana, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-41, set./dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/35335>. Acesso em: 19 fev. 2020.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217129, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100406&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 abr. 2019.

ALMEIDA, Simone D`Avila. **Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. RJ. 2014.

ALVES, Ibrahim Martins. **Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. 2018.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 27p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43215>. Acesso em: 24 de maio. 2019.

AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a06v22n83.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 259-268, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2020.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia.; DOUETTES, Brenno. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. *In*: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIRTAZ, Marta Rejane Proença (org.). **Educação de Surdos em Debate**, 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 41-50 Disponível em:

<http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ARAÚJO, Joelma Remiggio. **O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva**: problematizando a política e a prática. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. PB. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217423.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.17, p. 59-76, Mai-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BOBBIO. Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Nelson Coutinho. 7 edição. Rio de Janeiro: Selvier, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas estatísticas: censo escolar da educação básica, 2018**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019. Disponível em: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 — Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7612-17-novembro-2011-611789-norma-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional

especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-republicacao-134290-pe.html>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 24 abr.2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Edital No - 8, de 6 de julho de 2010. Nº 128, quarta-feira, 7 de julho de 2010 **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 126, seção 3, p. 30-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 28**, de 21 de março de 2013. Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13288-nt28-sistem-defic-audit&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 01 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política e resultados 1995-2002: Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=25085. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: <http://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9656-27-dezembro-2018-787563-norma-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Legislativo nº 186, 24 de dezembro de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Conselho Nacional de Educação**, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. **Ministério da Educação**. Brasília, DF. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2019.

BREGONCI, Aline de Menezes. **Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**. 2017. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. ES. 2017.

BRITTO JÚNIOR, Alvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, MG, v. 7, n. 7, p. 237–250, 2011. Disponível em: <https://met2entrevista.webnode.pt/files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BUENO, José Geraldo S. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Educação especial, pesquisa e histórias de vida. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 9, p. 145-148, jan. 2007. ISSN 2175-8050. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20431>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. *In*: JESUS, Denise Meirelles (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 387-397. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/776/1/livro%20edufes%20Pesquisa%20e%20Educacao%20Especial%20Mapeando%20producoes.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Prefácio. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 07-10. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1757/showToc>. Acesso em 22 ago. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; PERLÍN, Gladis Terezinha; STROBEL, Karin Lilian; STUMPF, Marianne Rossi, REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; MARQUES, Rodrigo Rosso; MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Carta aberta ao Ministro da Educação**: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. (8 jun. 2012). Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara

Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EduFScar, 2018. p. 37-61

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação - CEE. Câmara da Educação Infantil -CEIF. Câmara do Ensino Fundamental – CEIF. Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - CEMEP. Parecer CEE/CEIF/CEMEP, nº 07/2014. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10.. **Diário Oficial**, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

CELLARD, André. A pesquisa documental. *In*: POUPART, Jean; Deslauriers, Jean-Pierre; GROULX, Lione; LAPERRIÈRE; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 295-316.

CICILINO, Joice Emanuelli Munhoz. **Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue: o caso do INES**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP) SP. 2016.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Claudia Simone. O uso da história de vida para compreender processos de aprendizagem gerencial RAM. **Revista Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 44-74, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ram/v12n4/v12n4a03>. Acesso em 12 abr. 2019.

CORRÊA, Darcísio. **Estado, cidadania e espaço público: as contradições da trajetória humana**. Editora Unijuí: Ijuí, RS. 2010.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem**. 2014. 366f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. MG. 2014.

CRUZ, Samara; ARAÚJO, Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 55, p. 373-384, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18832>. Acesso em: 05 maio 2018.

CUNHA, Adriana Laurença. **Um estudo discursivo das políticas públicas de inclusão na educação do sujeito surdo**. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Goiás, GO. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho/2002. São Paulo. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401053&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2019.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreria Macedo; ALVES, Carla Barbosa. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer. *In*: GOMES, Robéria Vieira Barreto. FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MEC, 2016. p. 107-138. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43211>. Acesso em: 24 maio 2019

DONATO, Sueli Pereira. **Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia**. 2017. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. UNIFESP. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 out. 2019.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 11, n. 33, p. 309-329, jul. 2011. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo_educacional/article/view/4306/4225. Acesso em: 10 abr. 2020.

ESTRELA, Maria Teresa. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. *In*: CAETANO, A. RODRIGUES, A. ESTEVES, M. (Org.). **As Ciências da Educação na Obra de Maria Teresa Estrela**. Lisboa: EDUCA, 2001. p. 43-57.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal**

e a municipal. 2014. 266f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. SP. 2014.

FERNANDES, Sueli Fátima. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** 1998. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 1998.

FERNANDES, Sueli Fátima. **Crítérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002.

FERNANDES, Sueli Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli Fátima. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In:* BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselli; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de. **Letramento: referências em saúde e educação.** Curitiba: Plexus, 2006. p. 117-144

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, v. 33, n. spe.3, p. 127-150, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-98932007000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2019.

FERRARI, Marian A. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2019.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio. Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In:* GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: 2013. p. 21-46.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En publicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales.** Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. p. 179-206. Ago. 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Roberto Machado. (Org.). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. **Educação Especial em Debate**. Vitória, ES. a. 1, v.1, n. 01, p. 33-51, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14596>. Acesso em: 29 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1973.

FREITAS, Sonia Maria de. História oral: possibilidades e procedimentos. 2. ed. – São Paulo: **Associação Editorial Humanitas**, 2006. Disponível em: <http://www.memoria-historia.com.br/artigos%20e%20textos/historia-oral.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

FULAS, Tatiana de Andrade. **O livro acessível a cegos e surdos**: as políticas públicas e o mercado editorial. 2017. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes; 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Elogio da teoria**. Lisboa: Edições 70, 2001. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALASSO, Bruno José Betti; LOPEZ, Monica Raquel de Souza, SEVERINO, Rafael da Mata, LIMA, Roberto Gomes de; TEIXEIRA, Dirceu Esdras. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, SP, v. 24, n. 1, p. 59-72, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100059&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial.

Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, SP, v.12, n. 3, p. 299-316, dez. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BATIPSTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Mediação Porto Alegre, 2010. p.11-23.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.), **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED – NUP.

UFSC/CED/NUP. 2017. p. 19-66. Disponível em:

https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 105-124, ago. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2020.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. **Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru: EDUSC, 2004. p. 01-14. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

GISI, Maria Lourdes. Editorial. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], Curitiba, PR, v. 13, n. 39, p. 475-481, jul. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8189/7943>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GISI, Maria Lourdes; PEGORINI, Diana G. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 20, n.1, p. 21-36, jan-abr 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GLAT, Rosana; SANTOS, Rosangela da Silva; PLETSCH, Márcia Denise; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tiburcio. O Método de História de Vida na Pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n. 2, p. 235-250, mai-ago. 2004. Disponível

em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10nu_mero2pdf/8glatetal.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, mai-ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2020.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda - linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; LARA, Lutiane de; ADEGAS, Marcos Azambuja. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homooeconomicus. **Revista Psicologia**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 3, p. 332-339. Jul/set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8163>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência da linguagem: a respeito do tratado de Herder sobre a origem da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2019.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo educacional**. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-e-mec-divulgam-principais-dados-do-censo-escolar-2018/21206. Acesso em: 02 set. 2019.
- IPARDES. **Perfil avançado dos municípios**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Secretaria do planejamento e projetos estruturantes. Governo do Paraná. 2019. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=6&btOk=ok. Acesso em: 24 fev. 2020.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meirelles de; VIEIRA, Alexandra Braga. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25004/16753>. Acesso em: 15 out. 2019.

JESUS, Jefferson; FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v.12, n.3 p. 1628-1648, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10355>. Acesso em: 29 mar. 2020.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382018000500051&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 ago. 2019.

KOLOGY. Helena. **Sempre palavra**. Curitiba: Criar Edições, 1985.

KOLOGY. Helena. **Viagem no espelho**. Curitiba: Criar Edições, 1988.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, 554-563, jul./set; 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n3/1982-3703-pcp-38-3-0554.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

LIMA; Niédja Maria Ferreira; DORZIAT, Ana. Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 437-460, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200437&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04>. Acesso em: 29 abr. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI; Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramento De Surdos: Práticas Sociais De Linguagem Entre Duas Linguas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. **Ensinar**: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista. 2015. 208p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo. 2015.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. Professores Interlocutores e educação de surdos: a Inclusão na rede estadual Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 563-576, Out.-Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n4/1413-6538-rbee-23-04-0563.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.153-169, maio/ago 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 27 nov. 2019.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila.; HATTGE, Morgana Domênica. KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. *In: Instituto Humanitas Unisinos*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Rio Grande do Sul, ano 8, n. 144, 2010. p. 01-37. ISSN 1679-0316. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade – Prefácio. *In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Orgs.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 7-15, 2011.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Políticas públicas de inclusão: o surdo no Sistema de educação básica do estado de São Paulo**. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2013

LUCHESE, Maria Regina. **Educação de Pessoas Surdas**: experiências vividas, histórias narradas. Campinas: Papirus, 2003.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009.164f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. SC. 2009.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-71.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MANDELBAUM, Belinda. Em busca de um encontro: o método hermenêutico na pesquisa em Psicologia Social. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p. 227-234, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-89X2012000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 abr. 2020.

MANDELBLATT, Janete. **Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil**: o caso da educação de surdos (1990-2014). 2014. 264f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2014.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 22, n. 3, p. 443-454, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300443&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2019.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil, história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Educação Bilíngue de alunos surdos**: políticas de inclusão e práticas pedagógicas em Niterói/RJ. 2014 319f.

Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. RJ. 2014

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010a.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai/ago 2010b. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MESQUITA, Leila Santos de. **O acesso do surdo ao ensino superior**: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2013.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 ago. 2019.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sílvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n.11, p. 17-28, jan/jul 2012. Disponível em: http://sintrasem.org.br/sites/default/files/revista_cocar_carneiro_garcia_e_michels.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais no contexto paranaense. *In*: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; CORREA, Rosa Lydia Teixeira (org.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 309-324.

MILLER JUNIOR, Ademar. **A inclusão do aluno surdo no ensino médio**. 2013. 77f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. ES. 2013.

MINETTO, Maria Fatima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOURA, Deusa Andreia de Carvalho. A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n, 44, p. 150-152, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/76/62>. Acesso em: 20 out.2019.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 49-56, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400049&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 2, p. 159-178, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/12.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 ago. 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados, MS. UFGD. 2013.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas bilíngues e/ou inclusivas? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 3, p. 537-545, Set/Dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2019.

OLIVEIRA, Rosely Lucas de. **A educação dos surdos: avanços e desafios**. 2015, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. MG. 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. 2011. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 25 set. 2018.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2020.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1999.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, set. 2017a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2019.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e155866, p. 01-18. 2017b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100111&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2019.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Revista Interações**, Lisboa, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 26 maio 2020.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 25, n. 4, p. 747-764, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400747&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 jun. 2020.

PEREIRA, Glaucia Resende Marra. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. 2014.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 17-31, 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2020.

PICONI, Larissa Bassi. **Políticas linguística e educacional para surdos no contexto brasileiro**: na trama do discurso. 2015, 247f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina – PR. 2015.

PIRES, Edna Misseo. **O estado do conhecimento sobre a educação de surdos**: o discurso educacional brasileiro e o internacional. 2018. 165f. Tese (Doutorado em Escola de Formação de Professores e Humanidades). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. 2018.

PLETSCH, Marcia. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, [S.l.], Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan/abr. 2011. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189>. Acesso em: 07 ago. 2019.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. 2014. 97f. Dissertação. (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS. 2014.

PORTO, Shirely Barbosa das Neves. **Sou surdo e não sabia?** Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município. 2014. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2014

PUCPR. Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR. **Parecer Consubstanciado nº 3.327.685**. 2019.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos, a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a03v2669.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 326f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. SP. 2015.

RABELO. Dayane Bollis. **A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória**. 2018. 227f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. ES. 2018.

RAMOS, Denise Marina. **Educação de surdos**: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014). 2017. 214f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2017.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. O lugar da educação de surdos nas teses e dissertações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.2, p.247-260, Abr.-Jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0247.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

REMOR, Carlos Augusto Monguilhott; REMOR, Lourdes de Costa. A entrevista: fundamentos da hermenêutica e da psicanálise. **Texto Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 4, p. 963-970, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000400029&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 nov. 2020.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. 2015. 148f. Tese. (Doutorado em Educação Especial). Programa de pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP. 2015

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go**. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. 2011

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. 2015. 125f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP. 2015.

ROMANOWSKI; Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2020.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017). **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n253/2176-6681-rbeped-99-253-501.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. **A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido?** 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP. 2016

SÁ, Nelson Pereira de. **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades.** 2011. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. AM. 2011.

SAIA, Ana Lúcia. **Educação de surdos em Itajubá: dos fragmentos históricos aos dias atuais.** 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Universidade Federal de Itajubá, MG. 2014.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual.** 2012. 165f. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, PB. 2012.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. **A educação dos surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares.** 2011. 110f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. BA. 2011.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. **A educação do surdo como modalidade da educação básica: uma alternativa para superar suas contradições com a educação especial?** 2015. 115f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação da UFBA. BA. 2015.

SANTOS, Cleibianne Rodrigues. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO).** 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. 2019.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: Edufscar, 2018. p. 237-250.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. CME. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 03/2015, 20 de outubro de 2015. Estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades de Educação Básica e institui Diretrizes Operacionais para AEE. **Conselho Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, 2015. Disponível em: <http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-03.2015-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2020.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Câmara Municipal. Lei ordinária nº 65, de 07 de dezembro de 1998. Reconhece no município a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial**, São José dos Pinhais, PR. 1998. Disponível em: http://servicos.sjp.pr.gov.br/servicos/anexos/doi/20200324_140315_12526.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990- 2017):** implicações à formação de professores. 2017. 389f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR. 2017.

SEED. **Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

SEMED. **Parâmetros norteadores para a educação especial da rede pública municipal**. Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Secretaria Municipal de Educação. São José dos Pinhais: SEMED, 2016. Disponível em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Apostila_DVD.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SICHELERO, Junior Jonas. Linguagem, hermenêutica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p.1-15, e240012, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2020.

SICHELERO, Junior Jonas. A normatividade da linguagem na atividade educativa: uma leitura hermenêutica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 567-589, set. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300567&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2020.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/%20iberoamericana/article/viewFile/9270/6932>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Alecrisson da. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: análise crítica do discurso de professores da educação básica. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SILVA, Carine Mendes da. **Processos de escolarização no Distrito Federal**: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos? 2014. 83f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Elaine Cristine Pereira da. **Acessibilidade por contratos**: o tradutor e intérprete de LIBRAS educacional e os desafios da operacionalização das políticas públicas de educação de surdos no Amapá. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, CE. 2019.

SILVA, Rubia Carla Donda da. **Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação**. 2018. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2018.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. SC. 2008.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto. Alunos com Surdez no Brasil: Espaços de Escolarização e Produção Acadêmica em Três Diferentes Contextos Regionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 85-100, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500085&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 abr. 2019.

SOARES, Rosiene Queres de Alencar. **A atuação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na rede pública municipal de ensino**. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-graduação em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu PR. 2016.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382017000200279&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2019

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Marcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: avaliação de políticas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000400831&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2020.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, Jac; DAZZANI, Mv, orgs. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **Política de educação do surdo**: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da Rede Municipal de ensino de Benjamin Constant – Amazonas. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal

do Amazonas. AM. 2015.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da Língua Portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. RS. 2012

SPINDOLA, Thelma, SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida percalços de uma pesquisa(dora). **Revista Escola de Enfermagem**, USP, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-26. 2003. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/207.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da LIBRAS**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE.1998.

STURMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil**. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul RS. 2014.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves, D'AFFONSECA, Sabrina Mazo; ARAGON, Carmelina Aparecida; RIPARI, Rebeca. Avaliação e educação especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 269–274. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12148>. Acesso em: 17 mar. 2019.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.

THOMA, Adriana. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300755&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2019.

THOMA, Adriana; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/05.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial nas Políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

VASQUES; Carla K; MOSCHEN; Simone; GURSKI; Roselene. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, mar. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53044>. Acesso em: 17 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 30 set. 2019.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANILOLO, Leandro Osni. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 24, p. 09-26, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2019.

XAVIER, Keli Simões. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2012.

ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Os caminhos de apropriação da língua escrita pela criança surda profunda usuária da língua de sinais**. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2001.

ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Educação Especial na perspectiva inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

ZILLOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. Algumas considerações sobre as políticas educacionais e a educação de surdos. **XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD Cátedra UNESCO. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 7662-7676. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23461_11761.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

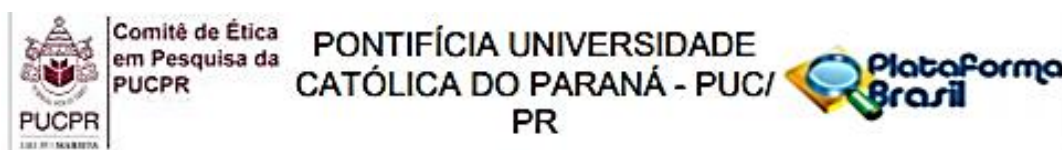
ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As políticas de educação especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus Journal of Educacion**, Lisboa, v. 6, n. 3, p. 99-115, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.15075>. Acesso em: 25 maio 2019.

ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque. P. As políticas inclusivas e os serviços de atendimento educacional especializado no Brasil. **Revista Interações**, Lisboa, n. 49, p.173-188, 2018. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 26 maio 2019.

ZILIOTTO, Gisele Sotta. **Educação Especial: fundamentos históricos e filosóficos**. Curitiba: Intersaberes. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 - APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA PUCPR



Continuação do Parecer: 3.327.685

Objetivo Secundário:

Identificar as mudanças ocorridas na educação de surdos dada as normatizações após a promulgação da Lei n° 10436/2002 e do Decreto n°5626/2005 que normatizam a educação bilíngue aos alunos surdos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios previstos e minimizados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante com objetivos claros

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados a Plataforma Brasil

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1315377.pdf	15/04/2019 12:01:23		Aceito
Outros	autorizacao.doc	15/04/2019 12:00:18	GISELE SOTTA ZILLOTTO	Aceito
Outros	entrevista.docx	15/04/2019 11:58:32	GISELE SOTTA ZILLOTTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NovoTCLE.docx	15/04/2019 11:48:38	GISELE SOTTA ZILLOTTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	28/03/2019 10:48:13	GISELE SOTTA ZILLOTTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaRosto.pdf	28/03/2019 10:17:10	GISELE SOTTA ZILLOTTO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 1/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo "Os desdobramentos das políticas educacionais na trajetória da educação de surdos no Município de São José dos Pinhais", que tem como objetivo "Avaliar o impacto das políticas públicas educacionais na trajetória da educação de surdos do município de São José dos Pinhais após a aprovação da Lei Federal nº 10438/2002, que dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial do país e do Decreto nº 5626/2005, que reconhece a educação bilíngue ao aluno surdo". Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque busca elucidar os desafios que se impõe a educação de surdos do município, almejando melhor compreensão de seu processo de implementação.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será de responder as perguntas da entrevista semiestruturada, em seu local de trabalho, estimando a duração de 20 minutos gastos durante a participação na pesquisa.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: identificar como ocorreu a implementação das proposições previstas nas políticas da educação de surdos, a partir de documentos legais, as mudanças ocorridas na educação de surdos dada as normatizações após a promulgação da Lei nº 10438/2002 e do Decreto nº 5626/2005 que normatizam a educação bilíngue aos alunos surdos. É possível que aconteçam desconfortos em sua participação, pelo fato de ter um posicionamento definido sobre as questões apresentadas pela pesquisadora, como por exemplo, sentimento de constrangimento ou mal estar. Caso haja algum desconforto, será acionado o SAMU no local. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: estabelecimento de clima informal e entrevista com livre expressão, não identificação pessoal, funcional, total sigilo de suas respostas.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei no que tange a compensação material, exclusivamente de despesas dos participantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação.

PÚBLICA DO SUJEITO DE PESQUISA

PÚBLICA DO PESQUISADOR



CONTATO

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Gisele Sotta Ziliotto, vinculada ao Programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com a qual você poderá manter contato pelo telefone 41 9-91276273.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail cep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Autorizo o uso da gravação do áudio da entrevista para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição do conteúdo da entrevista realizada.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

São José dos Pinhais, ____ de _____ de ____.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

PÚBLICA DO ILUSTRE DE PESQUISA

PÚBLICA DO PESQUISADOR



() VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

() VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

() IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação;

() X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

4. De que maneira ocorre a Formação de professores bilíngues/formação de professores surdos ofertada no município? Qual a frequência da formação continuada?

5. Frente a realidade do município, em que aspectos a União poderia se concentrar para melhor favorecer a implementação das legislações acerca da educação bilíngue ao surdo?

6. Quais as dificuldades para implementação das normativas do Mec nos programas voltados ao processo educacional dos surdos?

7. A legislação em vigor atende as necessidades de sua comunidade escolar?

8. O legislado tem condições de ser efetivado?

Assinatura do participante da
pesquisa

Assinatura do Pesquisador