



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIDADES TERRITÓRIOS E IDENTIDADES
(PPGCITI)

ROSILEIDE DE JESUS DE SOUZA MELO

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” NA PERSPECTIVA DO ENSINO
DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PA**

ABAETETUBA/PA

2021

ROSILEIDE DE JESUS DE SOUZA MELO

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” NA PERSPECTIVA DO ENSINO
DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Cidades, Territórios e Identidades.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza.

ABAETETUBA/PA

2021

ROSILEIDE DE JESUS DE SOUZA MELO

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” NA PERSPECTIVA DO ENSINO
DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Cidades, Territórios e Identidades.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza.

DATA DA AVALIAÇÃO: 11/11/2021

CONCEITO: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza
Orientador

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza
Avaliador Interno

Prof. Dra. Arlete Marinho Gonçalves
Avaliadora Externa

ABAETETUBA/PA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M528p MELO, Rosileide de Jesus de Souza.
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” NA
PERSPECTIVA DO ENSINO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE
IGARAPÉ-MIRI/PA / Rosileide de Jesus de Souza MELO. — 2021.
119 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals E Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação
em Cidades, Territórios e Identidades, Abaetetuba, 2021.

1. surdo; . 2. educação especial; . 3. inclusão; . 4. política
pública.. I. Título.

CDD 370.19

Com gratidão, alegria e amor dedico este trabalho:

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado e foram responsáveis pela minha formação ética e moral; ao meu filho, Ederson Melo, pela inspiração e motivação; ao meu esposo, Ewerson Pinheiro, pela compreensão e pelo companheirismo; aos meus irmãos, pelo incentivo e parceria; aos docentes que contribuíram de forma imensurável em minha formação e a comunidade surda que luta por uma educação de pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de demonstrar tamanha gratidão, pelo apoio, referência, palavra de apoio, companhia e pelas orientações. Hoje o agradecer vai:

Primeiramente a Deus pelo dom da vida, por proporcionar momentos maravilhosos de reflexão, de vivência, de aprendizagem em minha trajetória acadêmica e por colocar anjos alegres ao meu lado, a fim de suavizar a trajetória.

A minha mãe Rosangela Guerreiro por sempre acreditar na força da educação e por ser um exemplo de superação na área educacional ribeirinha, ao meu pai Jurandir Melo que, mesmo com pouco acesso à escolarização, sempre relatava a importância desse direito fundamental na vida das pessoas, nos evidenciando como a educação transforma a vida das pessoas e por sempre trabalhar para que o nosso aprender fosse mais suave.

Agradeço ao meu esposo Ewerson Pinheiro e ao meu filho Ederson Melo Pinheiro pela compreensão de minha ausência e pelas noites em que eles me aguardavam.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Cidades Territórios e Identidades-PPGCITI/UFPA que sempre contribuíram para que tivéssemos uma formação de qualidade no Baixo Tocantins.

Ao meu orientador Doutor Alexandre Augusto Cals e Souza, por todos ensinamentos, esclarecimentos, confiança e, principalmente, por mostrar-se companheiro e solidário na construção deste trabalho.

À Professora Doutora Arlete Marinho, pela referência do trabalho desenvolvido na educação de Surdos e por muito inspirar a lutar por uma educação acessível a todos. Além de contribuir significativamente para a construção deste trabalho.

Ao Professor Doutor Orlando Nobre pela colaboração e reflexões acerca do trabalho.

“Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou melhor uma escola de ouvintes?

Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar.

Quantas vezes levantei a mão para expor minhas ideias e você não ouviu?

Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da “Inclusão”.

Eu fiquei esperando mais uma vez...e meu pensamento...

Ser Surdo de Direito é ser “ouvido”... é quando levando a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades.

Se você, Ouvintes, me representa, leve os meus ensejos e as minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa como deve ser.

No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim:

Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser Surdo.

Entenda somente isso”.

(Shirley Vilhalva)

RESUMO

O debate sobre a questão das políticas públicas de “inclusão” escolar é corrente e passa, necessariamente, pela reflexão mais ampla sobre os grupos que têm sido localizados nos discursos correntes da exclusão social e pela reflexão sobre a questão do direito à educação de grupos que têm sido afastados de tal direito. Nesse sentido, esta dissertação teve como objetivo perceber quais as políticas públicas educacionais “inclusivas” existentes para o ensino de Surdos no Município de Igarapé-Miri/PA. A pesquisa segue a abordagem qualitativa (GÜNTER, 2006) por não nos caber fazer julgamentos, nem permitir que conceitos já formados influenciem na pesquisa. Considerando que as técnicas de coleta de dados devem estar alinhadas à estratégia de pesquisa, utilizamos como técnica a análise documental (CELLARD, 2008; HELDER, 2006). O referencial teórico do trabalho está alicerçado nos estudos do direito à educação “inclusiva” das pessoas surdas e das políticas públicas que contemplem esses sujeitos, sobretudo as normativas em âmbito internacional, nacional e local; nas políticas públicas (CHRISPINO, 2016; DI GIOVANNI, 2009; MULLER; SUREAL, 2002); nos estudos da “inclusão” escolar de Surdos (GESSER, 2009; STROBEL, 2009, 2018; VALSECCHI; MARTINS FILHO, 2020), entre outros. O Município, conforme suas normativas, tem planejado o ensino para atender os alunos Surdos e está aderindo aos programas disponibilizados pelo Ministério da Educação como fomentador da educação especial “inclusiva” de Surdos. Os dados obtidos demonstram que o Município de Igarapé-Miri foi contemplado com o Programa Educação “Inclusiva”: Direito à Diversidade, Programa e Escola Acessível, Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Transporte Escolar Acessível e Programa Dinheiro Direto na Escola – estrutura, acessibilidade e sala de recursos. Tais programas foram cruciais para o Município estruturar sua política pública de educação “inclusiva” de Surdos. A pesquisa mostrou que comparado ao número de escolas do sistema de ensino Municipal, há poucas escolas que dispõem do Atendimento Educacional Especializado em Igarapé-Miri. Assim sendo, a criação de novas Salas de Recursos Multifuncionais é necessária para atender mais alunos Surdos, principalmente na zona rural do Município. Mostramos a partir dos dados que o Município de Igarapé-Miri dispõe de poucas normativas sobre a educação de Surdos, contudo é preciso se atentar quanto às políticas de “inclusão” escolar de Surdos visto que a educação é um processo dinâmico e demanda novas organizações e ações locais em face dos novos questionamentos dos Surdos. Por isso a existência de uma legislação serve como ampliação de possibilidade contra a exclusão.

Palavras-chave: surdo; educação especial; inclusão; política pública.

ABSTRACT

The debate on the issue of public policies for school “inclusion” is current and necessarily involves a broader reflection on the groups that have been located in the current discourses of social exclusion and a reflection on the issue of the right to education of groups that have been away from such a right. In this sense, this dissertation aimed to understand which “inclusive” educational public policies exist for the teaching of the deaf in the city of Igarapé-Miri/PA. The research follows a qualitative approach (GÜNTER, 2006), as it is not our responsibility to make judgments, nor to allow concepts already formed to influence the research. Taking into account that data collection techniques must be aligned with the research strategy, we use document analysis as a technique (CELLARD, 2008; HELDER, 2006). The theoretical framework of the work is based on studies on the right to “inclusive” education for deaf people and on public policies that “include” these subjects, especially the international, national and local regulations; on public policies (CHRISPINO, 2016; DI GIOVANNI, 2009; MULLER; SUREAL, 2002); on studies on school “inclusion” of the Deaf (GESSER, 2009; STROBEL, 2009, 2018; VALSECCHI; MARTINS FILHO, 2020) among others. The Municipality, according to its regulations, has planned education to serve deaf students, and adhering to programs made available by the Ministry of Education (MEC) as a promoter of “inclusive” special education for the deaf. The data obtained show that the Municipality of Igarapé-Miri was awarded the “Inclusive” Education Program: Right to Diversity, Accessible School and Program, Implementation of Multifunctional Resource Rooms Program, Accessible School Transport Program and Direct Money at School Program – structure, accessibility and resource room. Such programs were crucial for the Municipality to structure its public policy for “inclusive” education for the deaf. The survey showed that compared to the number of schools in the Municipal education system, there are few schools that have Specialized Educational services in Igarapé-Miri. Therefore, the creation of new Multifunctional Resource Rooms is necessary to serve more deaf students, especially in the rural area of the Municipality. Based on the data, we show that the municipality of Igarapé-Miri has few regulations that address the education of the deaf, however it is necessary to be aware of the school “inclusion” policies for the deaf as education is a dynamic process and demands new organizations and local actions in the face of new questions from the deaf. Because the existence of legislation serves as an expansion of the possibility against exclusion.

Keywords: inclusion; special education; public policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Gestores da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri do ano de 2008 a 202176

Tabela 02 – Matrículas de alunos Surdos e D.A em classes regulares no Município de Igarapé-Miri79

Tabela 03 – Matrícula da educação infantil e do ensino fundamental por etapa e modalidade de ensino no Município de Igarapé-Miri em 202080

Tabela 04 – Escolas de Igarapé-Miri contempladas com o recurso do programa Escola Acessível85

Tabela 05 – Escolas municipais contempladas com os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais88

Tabela 06 – Escolas que dispõem do Atendimento Educacional Especializado em Igarapé-Miri93

Tabela 07 – Escolas de Igarapé-Miri contempladas com o recurso do Programa PDDE Estrutura- Destinação Acessibilidade - Sala de Recursos94

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício da Prestação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
D.A	Deficiente Auditivo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inmetro	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PcD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Programa Escola Acessível
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação

PNEE	Política Nacional de Educação Especial
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Semed	Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEX	Unidade Executora Própria
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

- 1 INTRODUÇÃO**16
 - 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO24

- 2 POLÍTICAS DE “INCLUSÃO”: ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA**29
 - 2.1 CONCEITUANDO AS CONCEPÇÕES DE ESTADO29
 - 2.2 EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” DE SURDOS: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA37
 - 2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE “INCLUSÃO” DE SURDOS EM ÂMBITO INTERNACIONAL43
 - 2.3.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**43
 - 2.3.2 Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Unesco, 1990)**45
 - 2.3.3 Declaração de Salamanca de 1994**46
 - 2.3.4 Convenção da Guatemala de 2001**47

- 3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “INCLUSIVA” NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE SURDOS NO BRASIL**50
 - 3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 198850
 - 3.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE 199051
 - 3.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 199652
 - 3.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): ADAPTAÇÕES CURRICULARES (1998)53
 - 3.5 LEI Nº 10.436 DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (2002)54
 - 3.6 DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 200455
 - 3.7 DECRETO Nº 5.626 DA LEI DE LIBRAS (2005)57
 - 3.8 CONVENÇÃO SOBRE O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2006)61
 - 3.9 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” (2008)62
 - 3.10 DECRETO Nº 7.611 DE 17 DE NOVEMBRO DE 201164
 - 3.11 DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 201164

3.12 A LEI Nº 13.005 DE 25 DE JUNHO DE 201467

3.13 DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 202069

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI71

4.1 CONFIGURAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI72

4.2 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI77

4.2.1 Programas suplementares da união fomentadores da política pública de educação de Surdos no Município de Igarapé-Miri81

4.2.1.1 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade81

4.2.1.2 O Programa Escola Acessível83

4.2.1.3 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais87

4.2.1.5 Programa Caminho da Escola95

4.2.2 Dispositivos legais voltados para Educação Inclusiva de Surdos em âmbito Municipal96

4.2.2.1 Lei Municipal nº 4.945 de 27 de janeiro de 200696

4.2.2.2 Lei Orgânica Do Município De Igarapé-Miri De 201298

4.2.2.3 Lei Municipal nº 5.098 DE 19 de junho de 2015-Plano Municipal De Educação-PME99

4.2.2.4 Lei 5.115 de 9 de dezembro de 2016100

4.2.2.5 Portaria nº 005/2015 da Secretaria Municipal Educação De Igarapé-Miri-SEMED102

4.2.2.6 Base Nacional Comum Curricular Miriense105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS109

REFERÊNCIAS112

1 INTRODUÇÃO

Não se pode negar o quanto a educação especial¹ na perspectiva “inclusiva” para Surdos², teoricamente, se apresenta como uma proposta sensata e atrativa, pois o ideal seria que o aluno Surdo, ou qualquer outro, tivesse direito a uma autêntica inserção em uma escola regular, se assim desejasse, preferivelmente próxima à sua residência. Uma verdadeira educação especial “inclusiva”³ de Surdos não se restringiria à simples obrigação de inseri-los fisicamente em um ambiente escolar, mas atentaria para efetivação dessa “inclusão” em todos os aspectos, como, por exemplo, igualdade de acesso à educação com práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a “inclusão”, ao lazer, à cultura e à comunicação.

Nessa perspectiva, a educação “inclusiva”⁴ traz como eixo norteador a legitimação da diferença, ou seja, diversas práticas pedagógicas em uma mesma sala de aula para que o aluno Surdo possa ter acesso ao objeto de conhecimento, pois é a experiência que terá papel importante na corroboração da diferença na sala de aula. Daí a necessidade de deixar que o aluno tenha acesso a todos os contextos sociais.

Sabemos que a educação de Surdo abrange muitos elementos que dificultam para as instituições escolares desenvolverem processos de “inclusão” com presteza, pois as lutas da comunidade surda e os avanços conquistados até os dias atuais instigaram as reformulações das abordagens de ensino e a ressignificação do fazer pedagógico, que deve ser pautada no

1 “Educação especial” [...] educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 07).

2 Utilizo a letra “S” maiúscula em Surdos por questão de identidade e respeito àqueles que lutaram e lutam por direitos linguísticos, educacionais, culturais e identitários próprios de seus grupos, bem como àqueles que são usuários da língua de Sinais Brasileira e aprendem sobre o mundo a partir de experiências visuais.

3 “Educação especial inclusiva” a educação especial inclusiva busca de maneira geral possibilitar oportunidades de ensino iguais entre os que possuem algum tipo de necessidade educacional específica e os alunos comuns, oportunizando também sua inclusão na escola e fora dela.

4 “Educação Inclusiva” a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 01).

bilinguismo⁵. Contudo, o Estado deve organizar-se e executar de fato o que as normativas legais preveem em relação à educação de Surdos.

Para Marília Silva (2001, p. 20) a educação de Surdo deve basear-se “em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez”. É importante, nesse processo, métodos e normas que objetivam “incluir” e possibilitar a permanência de discentes, além de contribuir para novos posicionamentos escolares, implicando a necessidade de aperfeiçoamentos dos professores do ensino regular, contando com a atuação do intérprete de Libras para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Em contraste, a falta de clareza das políticas públicas educacionais para Surdos ocasiona a inserção deles na sala regular, mas negligencia a política linguística que deve estar atrelada à educação de Surdos.

Assim sendo, entende-se que a Educação de Surdos deve estar pautada no Bilinguismo, no Brasil, essa filosofia tem como proposta de ensino possibilitar ao Surdo a aprendizagem de duas línguas no contexto escolar. A primeira é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua materna de pessoas surdas e, posterior à internalização dela, inicia-se o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita. Nesse modelo educacional, a língua é tida como um fator primordial para o acesso à educação escolar, revelando-se como um fator estratégico para o crescimento intelectual e social do indivíduo.

Com a abordagem do bilinguismo percebemos a política pública desdobrando-se nas instituições educacionais como políticas linguísticas educativas, porém são poucas escolas que trabalham efetivamente de forma bilíngue como prevê as leis e os decretos. Ao considerarmos a política linguística como uma forma de política pública, atende-se a necessidade da oficialidade da língua para um grupo que não pode viver sem linguagem, como os Surdos, que conseguiram a oficialização da Libras⁶. Ademais, percebemos que na política linguística há uma intervenção do Estado sobre a língua, a qual tem um caráter evidentemente social e político.

Assim, o debate sobre a questão das políticas públicas de “inclusão” escolar de Surdos é corrente e passa, necessariamente, pela reflexão da especificidade de uma comunidade linguística minoritária que tem sido localizada nos discursos correntes da exclusão social e pela

5 O “Bilinguismo” tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial do país [...]. (GOLDFELD, 1997, p. 38).

6 Oficialização da Libras ocorreu pela Lei. 10.436 de 2002 e sua regulamentação pelo Decreto. 5.626 de 2005.

reflexão sobre a questão do direito à educação de grupos que têm sido excluídos de tal direito. Tais discussões trouxeram avanços significativos sobre a compreensão de políticas públicas para Surdos, mas ainda temos muito a avançar, por isso os debates na atualidade sobre a educação de Surdos ainda persistem e o tema traz um número crescente de pessoas que integram as fronteiras das lutas em prol de uma educação de Surdos que respeite a diversidade linguística deles.

Em sentido amplo, portanto, pensar em políticas públicas de educação para Surdos significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social no ambiente escolar, ou seja, a escola deve estar preparada para recebê-los com um ambiente reconhecedor da política linguística que contemple esses sujeitos, um ambiente que conte com profissionais competentes e comprometidos com a educação. É também pensar em ação política, cultural, social e pedagógica pautada na defesa do direito de todos os alunos estarem juntos na mesma sala, compartilhando saberes, sem nenhum tipo de discriminação, tendo suas características próprias reconhecidas e valorizadas, haja vista que a educação escolar se revela como um fator estratégico para o crescimento econômico e social do indivíduo e da sociedade. Além disso, é um direito de todos e tem como objetivo e finalidade desenvolver as habilidades intelectuais e físicas do ser humano.

Entretanto, nessa nova empreitada da educação de Surdos, o sistema educacional brasileiro procura se adaptar, tendo em vista que são várias as legislações que preconizam o direito à educação dos Surdos. Infelizmente, ainda persiste uma realidade muito distante daquela garantida pela Constituição, pois segundo Raimundo Facion (2009), quando tais garantias legais são postas à prova no cotidiano da comunidade, da escola e do aluno, percebe-se que o direito que garante o acesso escolar, a “escola para todos”, não é o mesmo que garante o ensino de qualidade a todos. Dessa forma, perante o novo cenário educacional brasileiro, reconhecer as diferenças dos Surdos é o princípio básico para o exercício da prática docente em atenção às especificidades em classe “inclusiva”.

Contudo, os Surdos infelizmente ainda são vistos sob uma perspectiva médico-clínica, a qual tem o discurso da normalização e medicalização, visto que “o discurso médico tem mais força e prestígio do que o discurso da diversidade.” (GESSER, 2009, p. 67). Assim, é preciso romper com a visão clínica disseminada e visibilizar mais a perspectiva sociocultural da surdez, em que “o surdo, particularmente é peça fundamental”, valorizando e reconhecendo sua história, sua língua, seu modo de vida. Esses fatores implicam necessariamente repensar a educação especial para essa clientela que sempre esteve presente em nossa sociedade, mas nem sempre foram respeitados em suas diferenças. (BENTES, 2015, p. 42).

Em uma visão sociocultural ou visão socioantropológica, a surdez não é um problema para o indivíduo, é a sociedade que coloca barreiras, limita e problematiza outros corpos não usarem a língua oral para comunicar-se. Talvez seja por isso que os discursos recorrentes enfatizem que os Surdos são oprimidos pela sociedade ouvinte, já que a sociedade é moldada para atender e conviver com as pessoas ouvintes; afinal, desde a tenra idade estamos rodeados de pessoas que utilizam a língua oral como meio de comunicação, negligenciando o uso da língua brasileira de sinais. Desse modo, o modelo socioantropológico alvitra que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria, sobretudo, análoga a de outras minorias como étnicas e linguísticas.

Assim, a educação especial para Surdos precisa estar alicerçada no respeito as diferenças e na igualdade de direitos diante da lei, pois ao reconhecer a diferença do aluno e ao pensar a igualdade sob um ângulo não relacionado à homogeneidade, que se entende de fato que a “inclusão” educacional prevê um ambiente heterogêneo cuja “prática da ‘inclusão’ se baseia em princípios diversos, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada indivíduo e convivência dentro da diversidade e cooperação.” (SILVA; MARTINS, 2007, p. 73).

Vale ressaltar que igualdade não é antônimo de diferença, e sim de desigualdade. No entanto, é preciso saber discernir, pois as diferenças podem significar desigualdade no momento que passamos a tratar a diferença com superioridade ou inferioridade. Não pode haver um enaltecimento de hierarquias entre pessoas diferentes ou entre Surdos e ouvintes. “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (SANTOS, 2003, p. 56).

Destarte, a educação “inclusiva” de Surdos só é possível a partir do respeito às diferenças socioculturais, pois quando o professor aceita e respeita as diferenças, ele aceita a “inclusão”, ele aceita o Surdo e desenvolve trabalhos considerando as especificidades do aluno e não buscando a igualdade como produto final da aprendizagem. A perspectiva “inclusiva” permite ver as diferenças não como problemas, mas como possibilidade. No caso do Surdo, aceitar e respeitar as diferenças significa aceitar a língua de sinais, aprender a se comunicar nessa língua, bem como aprender acerca da Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda como estratégia didático-pedagógica na atuação docente. Nesse sentido, Campelo (2008) enfatiza que a Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda se ergue sobre os pilares da visualidade, uma característica importante para o aluno Surdo no que tange o próprio uso da língua de sinais, nas suas relações com o mundo. Assim, as experiências visuais são específicas e agem de uma

maneira muito particular nas relações interpessoais, ou seja, têm no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

Cabe ao Estado, nesse contexto da educação de Surdos, a tarefa de criar estratégias para superar a exclusão educacional, pois tem, perante si, o desafio de encontrar soluções que deem respostas à questão do acesso e permanência dos alunos nas escolas, além de romper a visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legalizada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras de um sistema estruturalmente “padrão”.

A partir da democratização do ensino, evidencia-se o paradoxo “inclusão”/exclusão: o acesso é garantido, mas a exclusão é contínua devido às dificuldades para solucionar uma relação complexa, a de garantir escola de qualidade para todos. Isso gera um debate que envolve as diversas esferas sociais, governamentais, segmentos educacionais, pais, grupos em defesa dos direitos da pessoa com surdez, etc.

A participação da sociedade civil (Surdos, ouvintes, pais, pesquisadores, estudantes, educadores, intérpretes de Libras e outros colaboradores) nos debates sobre as políticas educacionais “inclusivas” contribui para que os Surdos sejam “incluídos” nas salas regulares, considerando as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando-se o devido atendimento de modo que tenham oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social, mas também fazendo de seu espaço um local de mediação e sistematização dos conhecimentos, que sirva de alicerce para o aluno construir elementos necessários ao exercício da cidadania.

Dentre os participantes da sociedade civil, destacamos a Comunidade Surda, que passa a exercer o papel da sociedade civil organizada, assumindo os movimentos permanentes a fim de efetivarem uma educação “inclusiva” e diferenciada para um grupo organizado. O movimento é peça determinante para o fortalecimento de ações aptas a solucionar os problemas de um coletivo social dos problemas Surdos e dos meios públicos. Dessa forma, o conceito de sociedade civil abordado por Habermas é capaz de determinar a função desse grupo social, no contexto em que faz parte:

A sociedade civil compõe-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera pública política. (HABERMAS, 1997, p. 99).

Ao alicerçar-se em direitos fundamentais, a Comunidade Surda busca orientar o entendimento público à temática da educação de Surdos. Contudo, a “inclusão” é um dos

grandes desafios da escola quando se trata da “inclusão” de alunos Surdos, pois esse desafio se torna ainda maior, tendo em vista a desinformação sobre o ensino-aprendizagem desses alunos, a falta de habilidade no processo educacional, a dificuldade da prática metodológica no ensino aprendizagem e a falta de conhecimento sobre os direitos deles.

Apesar das políticas públicas de educação “inclusiva”, grande parte dos professores e das escolas não estão preparados para receber alunos Surdos. Souza e Góes (1999) afirmam que o processo de “inclusão” do aluno Surdo é acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngues do Surdo; razão pela qual os professores tendem a considerar-se despreparados para atuar com esses alunos.

Por isso, acreditamos que uma compreensão mais aprofundada sobre a seguinte questão central: **quais políticas públicas educacionais existentes no Município de Igarapé- Miri/PA se efetivam na perspectiva “inclusiva” para o ensino de Surdos?** É de suma importância para a construção de uma educação de qualidade e para todos.

Nesse sentido, a pesquisa realizada tem como objetivo geral: perceber quais as políticas públicas educacionais existentes no Município de Igarapé-Miri/PA que se efetivam na perspectiva “inclusiva” para o ensino de Surdos. Tendo como objetivos específicos: 1) Descrever a caracterização do Município, seus limites e possibilidades no que concerne às políticas educacionais de “inclusão” de Surdos; 2) Identificar as políticas públicas educacionais implementadas no Município de Igarapé-Miri/PA para as pessoas Surdas; 3) Analisar a partir dos documentos normativos o tipo de política pública educacional defendida no município de Igarapé-Miri para pessoas surdas.

Portanto, conhecer as políticas públicas que contemplem a pessoa surda é dar um salto qualitativo para o futuro, porque conhecer o direito do outro possibilita pôr em prática o que a legislação exige. Para Ziliotto (2007) o processo educativo deve contemplar a equiparação de oportunidades nos âmbitos cultural, social ou profissional, dando ao sujeito condições de “inclusão” com qualidade na sociedade, garantindo o exercício efetivo dos direitos humanos, produzindo a sua vida tão normalmente quanto possível, a despeito de sua limitação. Logo, a “inclusão” é uma inovação que exige, da escola, novos posicionamentos, implicando a necessidade de efetivação das políticas públicas.

Assim, nosso estudo traz como objeto de investigação as políticas de educação “inclusiva” de Surdos tendo como referência o Município de Igarapé-Miri/PA. A escolha desse objeto de estudo está relacionado a dois fatores: o primeiro é a trajetória acadêmica voltada para as políticas educacionais de Surdos e o segundo é a atuação profissional.

Na trajetória do ensino superior, na graduação em pedagogia, realizei pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais da Comunidade Surda brasileira, o profissional intérprete de Libras e a educabilidade de crianças Surdas, e na especialização em Libras discuti sobre a alfabetização de crianças Surdas.

Quanto à experiência profissional, durante cinco (5) anos atuei como intérprete de Libras no Município de Igarapé-Miri, atendendo na sala regular e na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) crianças surdas do ensino fundamental II, onde foi possível observar barreiras que podem impedir o acesso de alguns alunos ao ensino e à convivência relacionada a diversos componentes e dimensões da escolarização. No ano de 2016, comecei a atuar no ensino superior como professora colaboradora, ministrando a disciplina de Língua Brasileira de Sinais. Atuei também como professora substituta da UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba, no período de maio/2018 a maio/2020, atuando nas seguintes disciplinas: o ensino e aprendizagem do português como segunda língua para Surdos, concepções e metodologias para o ensino de Surdos, fundamentos teóricos e metodológicos da educação especial e Libras.

As atividades docentes desenvolvidas no ensino superior exigiam mais domínio de conhecimentos profissionais distintos e aprofundados de modo a desenvolver uma prática profissional coerente e qualificada. Nessas ocasiões de ampla leitura surgiram questionamentos acerca das políticas educacionais para Surdos em Igarapé-Miri. No entanto, apesar de discutir temas relacionados à educação de Surdos e compreender as políticas públicas sob uma perspectiva “exógena” em seu contexto político (as quais abarcam aspectos como “legitimidade, legalidade, liberdade de fazer, limites etc.”), eu não conhecia a política pública de forma “endógena” conhecendo sua estrutura. (CHRISPINO, 2016, p. 57).

Para suprir essas dúvidas foi feito um levantamento teórico no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Constatamos que o Município apresenta várias pesquisas relacionadas à área educacional, entretanto, pesquisas referentes à educação de Surdos são ínfimas. Das relacionadas às temáticas educação de Surdos, políticas “inclusivas” e educação especial, registramos apenas os estudos de Nonato (2013), o qual analisou em sua dissertação de mestrado a acessibilidade arquitetônica, barreiras atitudinais e suas interfaces com o processo de “inclusão” social das pessoas com deficiência dando ênfase nos Municípios de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Mojú/PA, e a dissertação de mestrado de Contente (2017), a qual analisa o Ensino de ciências por meio da produção de uma mídia pedagógica: o vivido e o concebido por estudantes Surdos durante aulas sobre as angiospermas.

Com relação aos termos “políticas educacionais de Surdos no Município de Igarapé-Miri” ainda não foram produzidas pesquisas acadêmicas que desvelem a temática, tornando nossa pesquisa inédita e relevante para a educação. Assim, vimos a necessidade da incursão teórico-metodológica no tema proposto com a finalidade de esclarecer categorias conceituais e analíticas desse campo temático, que tem como *lócus* de pesquisa um Município do Baixo Tocantins.

Trata-se, então, de pensar a política de educação “inclusiva” de Surdos no Município de Igarapé-Miri, embora o Município tenha um número significativo de alunos Surdos ingressantes no ensino superior público nos últimos anos – iniciando no ano 2011, quando o primeiro munícipe Surdo ingressa no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) –, é preciso pensar na dinâmica educacional municipal marcada pela influência do papel do Estado e das relações sociais nas políticas educacionais desses sujeitos. Assim, pensar na política de educação de “inclusiva” de Surdos no Município é compreender as políticas públicas que simbolizam os investimentos de saber, de infraestrutura e de currículo. Elas expressam poder de agentes sociais para as resoluções de demandas sociais a serem solucionadas pelo governo local, de modo que a política educacional “inclusiva” de Surdos no Município apresenta um papel fomentador de possibilidade de ascensão social, respondendo ao anseio individual por elevação de conhecimento e perspectiva profissional. O Município então, como esse lugar de encontro, de política e de formação de cidadania, torna-se o referencial para ser possível compreender a especificidade da política de educação “inclusiva” de Surdos.

A relevância do trabalho encontra-se amparada na necessidade estabelecida em nossa sociedade, em que a Educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido da inserção, da permanência, do pleno desenvolvimento de todos e do fortalecimento da personalidade. Adicionalmente, o respeito aos direitos e liberdades humanas é o primeiro passo para a construção da cidadania e deve ser incentivado, já que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem, além de exigirem uma atitude educativa específica da comunidade escolar para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Somando-se a isso, urge o debate das políticas educacionais voltados para a educação especial “inclusiva” do aluno Surdo, pessoa com direito a um ambiente educacional acessível tanto estruturalmente como linguisticamente e que disponha de recursos didáticos e pedagógicos.

Em suma, sua contribuição acadêmica e formativa atingirá os seus participantes diretos: educadores, pesquisadores e os estudantes, com concepções e caminhos metodológicos na direção ensinar-e-aprender, de promoção da ciência, de reflexões sobre a realidade social e políticas públicas “inclusivas” da região. Ademais, urge o debate caro e relevante para a

sociedade e educação contemporânea no que diz respeito aos direitos educacionais das pessoas Surdas, instigando-nos a questionar as necessidades sociais, educacionais e políticas como demanda de vida. Assim, visibilizar as experiências “inclusivas” e seus modos de resistir são salutares para se (re)pensar e até construir outras significações teóricas e epistemológicas, outras maneiras de agir, de desenvolver políticas “inclusivas” para Surdos.

Dessa forma, este trabalho justifica-se por acreditar que a educação de alunos Surdos propicia circunstâncias interativas que se estabelecem com seus professores e colegas nas salas de aula e que essa situação traz impactos satisfatórios em relação às possibilidades de interação, comunicação e construção de conhecimento desses alunos. Logo, é extremamente importante compreender a relação existente entre a qualidade das interações interpessoais e do desenvolvimento cognitivo com o comprometimento linguístico dos alunos Surdos, fundamentado no conhecimento sobre sua história, filosofia e métodos, o que dá suporte para análises críticas das consequências no desenvolvimento desses educandos. Além de compreender a institucionalização e a expansão de políticas públicas educacionais que superam a segregação e a discriminação e assumem o compromisso com a identificação e a eliminação das diversas barreiras à “inclusão”.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Na busca por conhecimento científico que venha responder as nossas indagações, o presente estudo assume uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois essa abordagem:

Prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis; e a construção da realidade, é percebida como um ato subjetivo de construção. A descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo desta abordagem. Apesar da crescente importância de material visual, a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente. (GÜNTER, 2006, p. 202).

Optamos em desenvolver o processo metodológico deste estudo a partir de uma abordagem qualitativa por acreditarmos que este instrumento consiga responder os objetivos propostos concernentes às políticas públicas educacionais “inclusivas” para Surdos no Município de Igarapé-Miri/PA. Ademais, a escolha dessa abordagem também foi motivada por não nos caber julgar, nem permitir que preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A escolha dessa abordagem é uma estratégia fundamental para compreendermos a totalidade de uma situação particular. Nesse enfoque, entender a particularidade das políticas educacionais “inclusivas” para Surdos no governo municipal de Igarapé-Miri/PA estreita o propósito de conhecer a política pública brasileira de educação especial na perspectiva “inclusiva” detalhada em relação ao contexto da política de educação especial, exclusivamente àquelas direcionadas para o ensino de Surdos na Gestão Municipal de Igarapé-Miri, a qual tem ações e agentes específicos envolvidos no processo. Desse modo, a pesquisa qualitativa nos possibilitou compreender as concepções que fundamentam os debates sobre “inclusão” de Surdos em âmbito nacional e, posteriormente, analisar as políticas educacionais para Surdos em nível local, no Município de Igarapé-Miri/PA.

Utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental. Segundo Lüdke e André (2015 p. 45) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Dentre elas a de que os documentos podem ser verificados, identificados e apreciados com um propósito, pois eles constituem uma fonte rica em informações da qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Além disso, conforme Cellard (2008), a Análise Documental favorece o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado.

Esta técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. (HELDER, 2006, p. 1-2). Nesse sentido, as fontes documentais podem ser divididas em primárias (fontes que ainda não receberam nenhum trabalho analítico, por exemplo, cartas, telegramas, fotos, transcrições de entrevistas, etc.) e fontes secundárias (algo que já recebeu tratamento, por exemplo, estatísticas, revistas, periódicos, entre outros).

Na análise documental, o pesquisador analisa o conteúdo do documento e, a partir daí, procede a padronização do formato, utilizando regras com o objetivo de criar um único formato de linguagem, que pode ser a indexação, classificação, catalogação e outros. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45), analisar os dados qualitativos significa:

“trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e valores relevantes.

Assim, foi necessário sistematizar os dados de tal forma que propiciem reflexões e conclusões críticas referentes à Política de Educação Especial “Inclusiva” na perspectiva do ensino de Surdo no Município de Igarapé-Miri.

A análise documental constituiu-se, inicialmente, de dois momentos. O primeiro foi o levantamento de documentos normativos⁷ e/ou de ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri (Semed) e a Coordenação de Educação Especial, as quais estão relacionados com a educação de Surdos em Igarapé-Miri. Essa fase do levantamento de documentos normativos em âmbito municipal aconteceu no período de maio de 2019 a fevereiro de 2020. Os documentos obtidos em âmbito municipal foram:

- a) Leis;
- b) Resoluções;
- c) Portarias;
- d) Decretos;
- e) Ofícios;
- f) Base Nacional Comum Curricular Miriense (BNCC Miriense);
- g) Dados estatísticos referente à matrícula.

Para obtermos acesso a esses documentos, primeiramente foi entregue o ofício nº 06/2019 do PPGCITI-UFPA/Campus de Abaetetuba para a Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri, solicitando à instituição documentos relacionados à educação “inclusiva” de surdos. Nesse ínterim, ressaltamos a dificuldade em encontrar documentos relacionados à educação de Surdos no âmbito da secretaria municipal de educação de Igarapé-Miri, principalmente no departamento de educação especial, devido à prática de descontinuidade de informações para a gestão posterior. Dessa maneira, os documentos obtidos na Semed foram: BNCC Miriense, dados estatísticos de matrículas, planejamentos e formações.

Como os documentos obtidos na Semed eram poucos para a análise, também acessamos o endereço eletrônico⁸ da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri. Nele conseguimos fazer o *download* das leis, resoluções, decretos e portarias municipais.

7 Documentos normativos: “Os documentos normativos são aqueles apresentados com status de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados diretamente com o Estado brasileiro.” (GARCIA, 2004, p. 12)

8 <https://igarapemiri.pa.gov.br/>

Todos os documentos específicos do âmbito municipal de Igarapé-Miri foram lidos e selecionados à medida que faziam referência à acessibilidade, surdez, pessoa com deficiência e “inclusão”, atendimento educacional especializado, bilíngue e Libras.

O segundo momento está relacionado com dados obtidos nos devidos sítios eletrônicos: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Buscar dados nesses sítios foi necessário para entendermos especificidades do nosso objeto de pesquisa, que não puderam ser supridos com documentos municipais. Outro fator foi a impossibilidade concluirmos as entrevistas, aplicação de questionário e a observação devido à Pandemia do Coronavírus.

Os dados obtidos nos sítios eletrônicos são:

- a) Dados referentes ao número de matrículas, Inep;
- b) Dados socioeconômicos, IBGE;
- c) Dados, resoluções, portarias de programas educacionais “inclusivos”, FNDE;
- d) Dados das escolas municipais de Igarapé-Miri, Inep/Catálogo de Escolas;
- e) Dados do Programa Salas de Recursos Multifuncionais, PDDE Interativo.

Estes dados foram selecionados à medida que faziam referência à acessibilidade, financiamento para as escolas que atendessem alunos com deficiência, salas de recursos e escolas com salas de recursos, somente do Município de Igarapé-Miri/PA. Os dados obtidos nos sítios eletrônicos descritos anteriormente têm o objetivo de identificar as políticas públicas educacionais implementadas no Município de Igarapé-Miri/PA para as pessoas Surdas.

Os dados relativos ao número de matrícula, obtidos no Inep, no período de 2007 a 2020, são apenas de alunos Surdos e alunos deficientes auditivos (D.A) matriculados nas redes de ensino municipal de Igarapé-Miri. Há também dados obtidos no Inep referentes à matrícula de todos os alunos da rede municipal de Igarapé-Miri no ano de 2020.

A análise documental nesta pesquisa integrou as fontes de referência que permitiram identificar as políticas de educação de Surdos no Município de Igarapé-Miri. A análise documental será explicitada na seção 4, confrontada e complementada com referencial teórico relacionado à temática de pesquisa.

Desse modo, os dados coletados nos propiciaram traçar a análise do objeto da pesquisa e tecer observação com relação ao conflito entre teoria e prática. Desde a análise preliminar dos dados, tivemos a possibilidade de constatar uma nova elaboração de conhecimento acerca de

instauração de políticas públicas educacionais “inclusivas” para Surdos que estão sendo construídas em nível nacional, especificamente neste território municipal.

Nesse confronto ideológico, o governo difunde discurso do “ideal”, enquanto o “real” presenciado e analisado nos dados coletados considerou a educação especial atrelada ao momento histórico presente, dentro de uma realidade concreta dialética em pleno desenvolvimento.

Assim, para proporcionar um melhor entendimento ao leitor sobre o que foi realizado neste trabalho, apresentamos, de forma sucinta, a estruturação das partes da dissertação.

Na segunda seção, **“Políticas de “inclusão”: Estado e política pública”** foi subdividida em três tópicos: o primeiro, intitulado **“Conceituando as concepções de Estado”** apresentamos como vem sendo construída a concepção de Estado no decorrer dos séculos a partir dos principais teóricos que discutem a temática. O segundo, **“Educação “Inclusiva” de Surdos: Uma questão de Política Pública”** apresentamos o conceito de política pública e suas principais implicações. O terceiro, **“As Políticas Públicas de “Inclusão” de Surdos em âmbito Internacionais”** em que é feita uma breve descrição das quatro principais diretrizes internacionais que fundamentam a política pública de educação “inclusiva”, sendo respectivamente: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração da Guatemala (UNESCO, 1999). A partir dessa dinâmica foi possível perceber algumas estruturas que formam a política brasileira de educação especial.

Na terceira seção sob o título **“Contextualização histórica brasileira da Política de Educação Especial “Inclusiva” na perspectiva do ensino de Surdos”** trazemos a exposição dos principais dispositivos legais nacionais que norteiam a educação “inclusiva” para Surdos, com o objetivo de conhecer os seus direitos e entender a complexidade de sua lógica nas esferas nacionais.

A quarta seção tem como título **“A política de educação especial “inclusiva” de Surdos no Município de Igarapé-Miri/PA”** sendo subdividida em dois tópicos: O primeiro, intitulado **“Configuração do município de Igarapé-Miri/PA”**, no qual apresentamos o Município de Igarapé-Miri, sua população, aspectos históricos, sociais, econômicos, religiosos e políticos, buscando compreender o objeto por vários ângulos. No segundo tópico denominado **“Análise da Educação de Surdos no Município de Igarapé- Miri/PA”**, é feita análise sobre as políticas educacionais “inclusivas” de Surdos no Município de Igarapé-Miri a partir de dados obtidos através dos documentos que embasam a educação “inclusiva” local.

2 POLÍTICAS DE “INCLUSÃO”: ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA

A discussão exposta nesta seção apresenta o contexto histórico das diretrizes da educação especial na perspectiva “inclusiva” a partir dos fundamentos históricos, políticos e legais. Esse debate nos auxilia no entendimento das análises desenvolvidas acerca das proposições sobre as políticas públicas “inclusivas”, sobretudo aquelas direcionadas às pessoas surdas.

Todavia, para chegarmos a esse entendimento precisamos compreender e responder algumas indagações como: o que é o Estado? O que é política pública? Como são criadas as políticas públicas?

Para atingirmos o propósito que pretendemos alcançar, organizamos essa seção em 3 tópicos, a saber: Conceituando as concepções de Estado, Entendendo uma Política Pública e Políticas Públicas Internacionais, os quais contribuirão para analisarmos o processo da política pública “inclusiva” das pessoas surdas.

2.1 CONCEITUANDO AS CONCEPÇÕES DE ESTADO

Conceituar o Estado não é uma tarefa fácil, nem é possível pensar sobre uma única concepção de Estado fato que impulsiona muitos teóricos conceituar e explicar. Temos vários autores que discutem e divergem sobre as várias concepções, entretanto não é nossa intenção, neste tópico, apresentar categorias analíticas de Estado. Logo, a ideia é trazer como o conceito de Estado é construído no decorrer dos períodos históricos: Antiguidade, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Na antiguidade, Aristóteles, famoso estudioso grego, foi o primeiro a desenvolver o conceito de Estado, “estudando as organizações da *polis* grega (Atenas, Troia e Esparta), analisou as estruturas políticas, o funcionamento dos órgãos políticos e classificou as formas de governo existentes naquele momento”. (SOUZA, 2012, p. 62). No Estado das *polis* gregas, os Surdos não eram considerados humanos, não tinham direito à escolarização e não frequentavam os mesmos lugares dos ouvintes. Aristóteles (384-322 a.C.) dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”. (STROBELL, 2009, p. 18). Essa visão contribuiu para que os Surdos fossem vistos como incapacitados, pessoas sem direitos já que não eram úteis a *Polis* e muitas vezes eram condenados à morte ou marginalizados juntamente aos doentes e aos débeis mentais (BERTHIER, 1827).

Lairton Moacir Winter (2006), em seu trabalho “A concepção de Estado e de poder político em Maquiavel”, destaca que o filósofo e historiador de origem Renascentista, Nicolau Maquiavel, foi um dos grandes responsáveis pela noção de Estado na idade moderna. A obra “O Príncipe” do mestre renascentista contribuiu para as reflexões que permeiam o Estado, além de apontar que o Estado é constituído por uma correlação de forças, fundada na dicotomia que se estabelece entre o desejo de domínio e opressão. Também mostrou uma visão que os homens tendem sempre à divisão e à desunião, causando uma tensão social marcada pelo conflito de desejos entre dois grupos sociais distintos: de um lado o povo, que deseja não ser oprimido pelos tiranos, e de outro os tiranos, que, inversamente, desejam oprimir e dominar o povo. Desse modo, o conceito de Estado proposto por Maquiavel parte do pressuposto que o homem é incapaz de organizar-se de forma independente e adequada em sociedade, para tal feito a presença do Estado seria imprescindível à preservação da ordem social. Por isso, para Maquiavel o Estado deveria ter pulso forte e o príncipe manteria o equilíbrio do Estado diante dos desejos dos diferentes atores que encenam a realidade social e política, caso contrário instalar-se-ia o estado de natureza.

Dessa forma, Souza (2012) frisa que o núcleo de organização do Estado, conforme Maquiavel, residiria na ordem que pode se manifestar sob várias formas, mas que se apresentaria basicamente como principados ou como república. O principado só se apresentava apenas nas situações de crise, de desigualdade social e de decadência das instituições a fim de restaurar a organização do Estado. Já a república se apresentava quando as crises sociais e institucionais fossem superadas.

No Estado conceituado por Maquiavel, um “bom cidadão” deveria ter a virtude (*virtù*) cívica que está intrinsecamente vinculada à educação, a qual é uma qualidade natural, mas construída através de um processo formativo. Nesse Estado, a educação é pensada como uma força destinada a controlar a desordem inerente ao movimento tanto do desejo quanto da natureza. Então, por meio da educação que o sujeito terá desenvolvimento físico, intelectual e moral imprescindíveis para assumir a vida política como tarefa de cada um. Dependendo da educação, os homens serão capazes unicamente de seguir o curso da fortuna. Assim, famílias nobres e influentes que tinham filhos surdos e provavelmente futuros herdeiros reais contratavam os serviços de professores/preceptores para que eles não ficassem privados da fala e, conseqüentemente, dos direitos legais à herança e os direitos políticos que eram subtraídos daqueles que não oralizavam; já as crianças pobres eram colocadas em asilos, pois não se acreditava que pudessem se desenvolver (HORONA; FRIZANCO, 2009).

Para o teórico da idade moderna, autor de *Leviatã*, Thomas Hobbes (2002), o Estado constitui-se a partir do direito à preservação da vida e da necessidade de conviver em paz e harmonicamente em sociedade. Nessa visão, o homem, em seu estado de natureza, vive em conflito contínuo com o outro na busca de bens que acha necessários à sua sobrevivência. Assim, cabe ao Estado a função de manter a paz entre os cidadãos por meio do contrato social que, por sua vez, nortearia a segurança, as regras de convívio social e de subordinação política. O contrato é firmado da deliberação e consentimentos voluntários de um grande número de pessoas que renunciam de suas capacidades de autoproteção, de autocuidado e aceitam transferir seus direitos à autoridade governamental para que essa os representem, tomando as decisões necessárias no seu lugar.

O Estado pensado por Hobbes só seria garantido através da construção do homem social, ou seja, pela educação, a qual não deveria ser realizada apenas pela soberania da razão, mas também em conjunto com o poder político prezando pelo direito à vida. Dessa maneira, o vínculo do indivíduo com o Estado político atrela-se à educação e ao bom uso da linguagem (discurso verbal), o que culminou para primeira metodologia registrada especialmente para a educação de Surdos: o Oralismo Puro, tendo como principais percursores, Juan de Pablo Bonet e Samuel Heinicke (GOMES, 2008).

Segundo John Locke (1998), um dos principais filósofos da modernidade e defensor das ideias liberais, no Estado de natureza os indivíduos vivem harmonicamente com liberdade e igualdade, porém para garantir a proteção de seus direitos naturais (vida, liberdade e propriedade) sendo irrenunciáveis, aprovam a formação de uma sociedade política com um governo responsável que assegure a preservação de direitos. A propriedade recebida divinamente era considerada um bem natural e o trabalho exercido na terra tornava os homens proprietários de bens privados. Assim, para proteger a propriedade privada e o direito à liberdade individual, os homens conseguiriam viver em sociedade somente por meio de um contrato social. Em uma sociedade civil de caráter liberal, esses direitos, considerados naturais, estariam preservados independentemente de pré-requisitos, como por exemplo, participação ou não de uma sociedade civil. Como aponta um dos estudiosos do pensador inglês:

Locke afirma ser a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado. Na sua concepção individualista, os homens viviam originalmente num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade, denominado estado de natureza. [...] Nesse estado pacífico os homens já eram dotados de razão e desfrutavam da propriedade que, numa primeira acepção genérica utilizada por Locke, designava simultaneamente a vida, a liberdade e os bens como direitos naturais do ser humano. (MELLO, 2004, p. 84-85).

Os indivíduos detentores de direitos naturais precisavam preservá-lo, bem como viam a possibilidade de uma administração maior zelar e garantir a proteção dos seus direitos e conquistas, assim o “poder político” soberano originário do povo foi delegado ao Estado. O Estado é o “corpo político” que recebe atribuições como a proteção do país e do bem comum por meio de leis positivas. Na condição de representante do poder soberano, o “corpo político” está submetido a lei natural, não podendo violá-la (CAMARGO, 2018).

Contudo, há de ressaltar que o Estado sob uma visão de organização social nos remete ao Estado Liberal, cujo modelo de governo se opõe ao governo controlador e centralizador, em que predomina a relação de autoritarismo entre o governo e o povo. O Estado Liberal trata-se de reivindicação da sociedade burguesa, ou seja, da manifestação de apenas parcela da população que detinha os meios de produção, realizando e legitimando sua própria ideologia.

O Estado liberal teve como função, sem dúvida, o dogma da separação dos 3 (três) poderes: judiciário, legislativo e executivo, e também a defesa das chamadas liberdades individuais. Nesse contexto, seria vetado a interferência do Estado na vida particular do indivíduo civil, podendo ele ser proprietário de bens materiais e grandes propriedades. Os liberais também acentuaram a liberdade de crença e consciência, a defesa à vida, à liberdade, ou seja, a base dos direitos civis. “No Estado Liberal, deveria haver resposta para o desafio das demandas sociais que eram plurais, por isso a preocupação central voltasse a um consenso fundamental que assegure liberdades iguais a todos os cidadãos” (BONAVIDES, 1980, p. 35).

O liberalismo foi um movimento político pioneiro que almejou a promoção e o bem-estar de todos, e não só de grupos especiais, mas toda essa preocupação tinha um interesse mercadológico. Isso porque uma das vertentes do liberalismo disseminava a falsa ideia de igualdade de todos perante as leis. Nessa concepção já se pode inferir que as pessoas pertencentes aos grupos minoritários devem ser respeitadas na sua diferença, implicando que, apesar das diferenças, terão os mesmos direitos que as demais pessoas elitizadas da sociedade. Infelizmente não foi o que aconteceu de imediato, pois as leis eram pensadas para a burguesia e não para os direitos sociais das pessoas com deficiência, pobres e surdas.

Em meio as ideias liberais e em sintonia com o pensamento revolucionário, Locke criou a Teoria do Conhecimento e Aprendizagem, nela o conhecimento é adquirido a partir da experiência e dos sentidos. Para Pessotti (1984), John Locke exerceu enorme influência na educação dos Surdos, de forma que inspirou o pensamento educacional de Jean Itard, médico-cirurgião reeducador de Surdos. Itard trabalhou em um asilo de Surdos e seu trabalho tinha ênfase nas experiências como fonte de conhecimento. A ênfase seria, segundo Pessotti (1984, 22):

Na ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a individualidade no processo de aprender, a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento, a importância na aquisição de noções.

Para Rousseau (1983), os homens no Estado de Natureza não consideram os preceitos morais, ou seja, não são morais, nem imorais, são homens bons mesmo sem terem o conhecimento do que é bom ou mau. Nesse Estado o indivíduo viveria em paz e feliz, além de encontrar na natureza os elementos para suprir sua necessidade essencial. No entanto, com o discurso dos homens ambiciosos, os homens bons abririam mão da sua liberdade a partir da divisão do trabalho e da propriedade privada, essa corrupção teve como causa os contratos injustos, em que o forte subjuga o mais fraco. A instauração da propriedade privada não só fez nascer o estado de corrupção, a raiz de todos os males, mas também criou diferenças entre os homens, além de aprofundar e perverter os instintos egoístas. Para o autor, a passagem do Estado de Natureza ao Estado Civil, o resultado do contrato social, representa algo negativo, pois produz no homem uma mudança considerável, substituindo o instinto pela justiça em sua conduta, conferindo às suas ações a moralidade que lhe falta e a desigualdade social entre os homens.

A temática da desigualdade social vista por Rousseau na Idade Moderna mudou a concepção do mundo sobre a origem da desigualdade entre os homens, pois o que antes era entendido por outros teóricos como algo natural e imutável (i.e., não haveria o que fazer para transformar e mudar a sociedade) passa a ser considerada fruto das ações sociais, assim sendo a desigualdade deve ser compreendida como algo cultural, social e sistêmica que pode ser transformada e combatida (RIBEIRO, 2017). Dessa forma, o Estado Civil proposto por Rousseau visava à liberdade, igualdade e poder somente na mão do povo; seria um Estado justo para todos, abrindo espaço para a exigência de uma sociedade em que o povo determina o poder, em que a legitimidade da existência da sociedade se refaça a cada instante com mecanismos permissivos à participação do povo, o ente promotor da legitimidade de um Estado.

Rousseau realizou muitas críticas ao Estado Francês e à educação que ali era aplicada. Ele via na educação um meio para diminuir as injustiças que resultam da desigualdade social, assim o caminho era uma educação pública para todas as crianças baseadas na devoção pela pátria e austeridade moral. Quanto à educação de Surdos, “o saber escolar já começara a ter um significado mais relevante nas discussões a respeito da expansão do ensino para as camadas populares” tendo como um dos seus pensadores, Rousseau. (SOARES, 1999, p. 35). Nesse

contexto, houve a criação da primeira instituição publicada para Surdos, fundada em Paris pelo Abade Charles M. Eppée, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 2005). No Instituto, todas as pessoas surdas tinham direito à educação independentemente do seu nível social, e sua aprendizagem era adquirida com experiência, a qual Rousseau chama experiência natural (ROUSSEAU, 2011).

O filósofo Germânico idealista Hegel tentou elaborar um conceito de Estado na idade contemporânea no qual a liberdade se efetivasse na sociedade civil, qualquer indivíduo poderia ser livre, com o Estado se tornado o lugar da “previdência universal” sem o qual a sociedade não existe. Para o autor, a verdadeira fundamentação do Estado se dá através da racionalidade do direito e das leis, por meio de uma constituição clara, fundamentada na eticidade e em princípios lógicos, representando a realidade do povo (LEITÃO FILHO, 2006). Hegel, além de elaborar um conceito de Estado, também defendeu a necessidade de a criança acessar a educação lúdica como meio para poder participar das instituições sociais. Nesse período, início da idade contemporânea, existiam inúmeras escolas de Surdos pela Europa, cada uma utilizando a abordagem que julgavam ser melhor para educar Surdos. L’Epée já tinha fundado 21 (vinte e uma) escolas para Surdos na França e na Europa antes de sua morte, nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet e o professor Surdo Laurent Clerc fundaram em Hartford a primeira escola permanente para Surdos nos Estados Unidos (STROBEL, 2009).

Das diversas teorias modernas de Estado, a de cunho sociológica, a marxista, fundamenta-se na ruptura da ordem. Assim, de acordo com Marx, em uma sociedade capitalista, a classe dominante controla o meio de produção econômico e o poder político, sendo o Estado controlado pela classe que detém o processo econômico e político. Dessa forma, romper com a ordem estabelecida significava ter um tipo de sociedade contrária à sociedade capitalista, como Marx afirma:

[...] na sociedade pensada por Marx não existiria uma dicotomia entre o homem e o produto do seu trabalho [...] O homem nesse caso, se tornaria sujeito, ser social e histórico. Para isso, haveria de ocorrer um processo transitório, em relação à participação dos homens na sociedade, que superaria a ordem capitalista. (SOUZA, 2012, p. 65).

De acordo com o autor, o homem seria um ser ativo que participa do processo social e cultural, e seria visto como parte integrante da economia e da política. Borón (1994), sociólogo marxista argentino, define o Estado como:

um cenário da luta pelo poder social, um terreno onde se dirimem conflitos entre distintos projetos sociais que definem um padrão de organização econômica e social; e O representante dos “interesses universais” da sociedade e, enquanto tal, a expressão orgânica da comunidade nacional. (BORÓN, 1994, p. 254).

Nesse sentido, o Estado emerge das relações estabelecidas na sociedade civil, principalmente a partir das organizações dos grupos sociais, responsável pela elaboração dos dispositivos legais que garantam os direitos de acesso, permanência, e o bem comum social de todos, sem privilégios para um grupo apenas.

Dessa forma, o Estado caracteriza-se numa forma de “lei do monopólio”, isto é, tem o direito à intervenção no domínio econômico para garantir a competição e a livre-iniciativa (ELIAS, 1975), em torno de um aparelho burocrático encarregado de incumbências complexas de regulação social. Objetiva-se, portanto, uma organização social e territorial para um convívio harmônico. Nesse Estado as ações voltadas para a educação de Surdos começaram a ser mais insurgentes, no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundada a primeira escola para Surdos o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Nessa escola surgiu a mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos Surdos de várias regiões do Brasil, a Libras. Nos Estados Unidos, em Washington, foi fundado a primeira universidade nacional para Surdos “Universidade Gallaudet” (STROBEL, 2009).

Após a segunda guerra mundial, a busca pelo Estado bem-estar social passa a ser evidente, quando ele passa a ser responsável pelo controle econômico, político e social. Tendo incumbência pela saúde, moradia e à educação, pois a população necessita de representação em todas as classes sociais, muito além da sociedade burguesa, a qual comandou a instituição do Estado Liberal. Nesse contexto, o Estado tem uma nova função: melhorar as condições sociais da população a partir de políticas sociais.

Jonh Maynard Keynes corrobora com a afirmação do Estado como necessário para o controle econômico. Sua teoria concede ao Estado o direito e o dever de dispor benefícios sociais que assegurem à população um padrão mínimo de vida. As teorias de Keynes ficaram conhecidas por “trazer uma nova definição de Estado, a de Estado mínimo”. Embora mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período do bem-estar social, pois, na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque além de “regular as atividades do capital corporativo”, tem ainda de criar um bom clima de negócios para atrair o “capital financeiro transnacional e conter por meios distintos dos controles de cambio”. (SOUZA, 2012, p. 23).

Desse modo, as políticas sociais direcionadas ao investimento público visavam ao crescimento da produção, ao consumo em massa e ao emprego a todos, culminando para que o Estado fosse visto como Estado Providência ou Estado do bem-estar social, visto que ele não poderia mais ignorar as desigualdades que eram visíveis e, aos poucos, surgiu a preocupação com questões sociais, principalmente em razão de pressão de inúmeros grupos reivindicando leis específicas, capazes de abarcar seus interesses. Contudo, a cidadania esteve pautada na necessidade de legitimar os variados regimes, o que resultou na fragmentada e desigual dos direitos sociais. No Brasil, o acesso aos direitos dependia da inserção no mercado formal de trabalho, assim as ações voltadas para a educação de Surdos objetivavam sua inserção no mercado de trabalho, dessa forma os Surdos passavam por oito anos de escolaridade com poucos conhecimentos e saíam das escolas como sapateiros e costureiros (HONORA e FRIZANCO, 2009). Esse pequeno retrato da educação de Surdos reflete a intenção do Estado mínimo, no qual as políticas educacionais de Surdos tinham um caráter antidemocrático e produtivista.

Quando os grupos começam a reivindicar e há uma participação popular nas tomadas de decisões, vislumbra-se do Estado Democrático de Direito. Nele, o Estado se apresenta como uma instituição democrática com um complexo conjunto de mecanismos, instituições e poderes políticos, uma organização juridicamente soberana de um povo, que responde legitimamente às necessidades da população em um determinado território e fazendo-se presente na vida das pessoas. Em relação às pessoas surdas, o Estado, valendo-se das normas já existentes, deve proteger os direitos básicos deles tendo como princípios a igualdade de condições, de acesso e permanência no ambiente escolar a fim de que as implementações de políticas públicas realmente funcionem. Assim, o Estado é percebido no essencial através de sua ação, de suas políticas públicas, de seu feito seja como positivo ou negativo.

O tipo de Estado dirá se os grupos que lutam por igualdade de direito continuam abandonado ou excluído, ou serão sujeitos contemplados por sua ação. Porque um Estado que não considera a demanda da sua população é um Estado Autoritário, o qual bloqueia a participação popular e retira direitos outrora conseguidos, como se analisará no tópico a seguir.

Dessa maneira finalizamos este tópico respondendo o questionamento levantado no início da seção: o que é o Estado? Como percebemos no decorrer desse tópico, a depender da época o Estado é conceituado de uma maneira, contudo, em linhas gerais, o Estado pode ser definido como um complexo conjunto de instituições, mecanismos e poderes no campo político e administrativo.

2.2 EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” DE SURDOS: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA

No prefácio do livro “Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos”, de autoria de Leonardo Secchi (2010), é apontado que a “área disciplinar de estudo de políticas públicas tem seu marco no ano de 1951”. Nesse mesmo ano são publicadas duas obras importantes de autores americanos: *The governmental process* de David Truman e *The policy sciences* de Daniel Lerner e Harold D. Lasswell, ambos os livros da área de políticas públicas. Nos Estados Unidos, a política pública como disciplina se apresenta de uma nova forma, rompendo com a visão e tradição europeia de analisar esta área de conhecimento apenas sob a perspectiva do Estado.

Souza (2006, p. 21-22) nos aponta que:

[...] na Europa, a área de políticas públicas vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado -o governo-, produtor, por excelência de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

As novas vertentes de estudo das políticas públicas e as novas possibilidades de investigação culminaram para que esse campo de estudo se tornasse extenso, complexo e contraditório, podendo ser analisadas de forma “exógena” ou “endógena”. A política pública em um contexto político nos possibilita uma análise de fora (forma exógena), a qual abarca os aspectos da “legitimidade, legalidade, liberdade de fazer, limites, etc.” e também uma análise mais profunda que parte do interior (forma endógena), a qual possibilita conhecer “como as políticas públicas se estruturam: suas distintas classificações, dimensões e categorias e as vias de interferências entre elas”. (CHRISPINO, 2016, p. 57).

Dessa forma, estudar ou pesquisar a ação pública não pode restringir-se apenas a analisar a criação de leis como uma única perspectiva de estudo, consiste também em compreender as dinâmicas entre Estado e sociedade sobre a lógica da implementação das políticas públicas nas diferentes formas. Mas isso não é uma tarefa fácil, pois o termo “política pública” apresenta um caráter polissêmico. A palavra política apresenta três dimensões de análise: a primeira é a “dimensão institucional” (*polity*) que concerne à “ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico que é a estrutura institucional do sistema político-administrativo,” é nessa dimensão que se faz a distinção entre política e sociedade civil; a segunda é a “dimensão

processual” (*Politics*), nela consta o exercício da atividade política, o “processo político frequentemente de caráter conflituoso”, por ser a fase das negociações entre os grupos; e a terceira é a “dimensão material” (*Policy*), que diz respeito aos “conteúdos concretos, às configurações dos programas políticos, os problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas”. (FREY, 2000. p. 216).

A ação pública situa-se no terceiro conceito, pois ela adentra no campo da análise das políticas públicas, em que se tem os elementos que permitem especificar um pouco a noção de política pública. Por apresentar várias dimensões, a área de política pública precisa ser analisada de forma crítica, já que entendemos que não é possível dialogar sobre tal assunto sem compreendê-lo enquanto resultado da relação entre atores concretos (Estado e sociedade), uma vez que sem ambos, as políticas públicas seriam meras abstrações. Nesse sentido, nos últimos anos a política de educação especial “inclusiva” de Surdos vem sendo discutida no âmbito das políticas públicas. Di Giovane (2009, p. 4-5) define a política pública como “[...]forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade [...]”.

A ação do Estado sobre determinada situação se dá em forma de políticas públicas. No contexto da política pública há partes que se fazem presentes, como os atores sociais, cada um com suas aspirações e as instituições com as estratégias políticas. A partir de uma demanda social e da militância dos grupos, o Estado se vê pressionado a agir, a dialogar e até mesmo a atender às reivindicações de grupos. A depender do governo, é uma arena de negociações e conflitos ou uma arena de diálogos e consentimentos.

É inegável que as políticas públicas, dependendo do que tratem, podem ser objeto de maior consenso e, assim, se revelarem menos conflituosas. Evidente que nem sempre é possível esta pacificação de interesses, mas ao se decidir pelo desenho de uma política pública, a depender busca-se ao menos, em tese, uma superação das divergências, [...]. (ROCHA; BORGES, 2016, p. 442).

Os conflitos às vezes são negociados, ora com resultados positivos, ora com resultados negativos, o que fortifica a ideia de que as políticas públicas são conflitivas, ou seja, seu processo é marcado por alterações e vetos.

O Estado para legitimar a política pública institui um “*quadro normativo de ação*” e de expressão de poder público que pode se apresentar como: lei, decreto, parecer, entre outros. Contudo, até se registrar formalmente o quadro normativo, há um longo processo de discussões porque se deve combinar elementos de “*força pública*” e elementos de “*competência (expertise)*”, isto é, uma construção política que visa a intervir nos conflitos entre partes,

assegurando-lhes a articulação e a harmonização de seus interesses e seus fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos. Assim, é importante compreendermos que uma medida isolada não constitui uma política pública, pois é necessário que seja posto em discussão e definido igualmente um quadro geral de ação para se chegar ao objetivo esperado (MULLER; SUREL, 2002).

Chripino (2016) citando Frey (2000) destaca três categorias de políticas públicas: rede de política (*policy networks*), arena de política (*policy arena*) e ciclo de política (*policy cycle*).

A rede de política:

[...] reunião circunstancial de instituições, cidadãos ou grupo organizado de cidadãos, oriundos dos poderes Executivos e Legislativo e da sociedade, em torno de uma política pública de interesse comum, quer em sua etapa pública, quer em sua etapa administrativa. (CHRISPINO, 2016, p. 62)

Nela, os direitos fundamentais são uma rede de política aberta e “inclusiva”. Elas são influenciadas pelos atores sociais e também pelas intuições que as compõem e pelo contexto.

A categoria arena política é o espaço dos “conflitos, consensos, coalizões e cisões consequentes”. (CHRISPINO, 2016, p. 65). Para Frey (2000), a arena política surge do pressuposto de que a reação e a expectativa das pessoas em relação à política são fatores que influenciam nas decisões políticas.

Outra categoria é o ciclo da política pública que, por sua vez, ordena as “diferenças de forma racional, servindo de ponte entre a intencionalidade de ação do governo e sua efetiva realização junto a sociedade.” (CHRISPINO, 2016, p. 66). As políticas públicas carecem de regulação e regulamentação por parte do Estado, mas até esse processo se materializar precisa cumprir o seu ciclo.

No ciclo das políticas públicas se encontra princípios que gerem a processualidade, formado por estágios, nesse sentido, Fonseca (2013, p. 404) aponta:

[...] no chamado “ciclo das políticas públicas” – agenda, formulação, implementação e avaliação –, cada etapa permite intervenções distintas dos grupos que se sentem, real ou imaginariamente, atingidos. Isso implica a adoção de “vetos”, que se dão de formas distintas dependendo da correlação de forças e dos recursos de poder dos atores em disputa.

No ciclo das políticas públicas os atores sociais devem se fazer presentes, bem como devem intervir em todas as fases. Contudo, não é isso que se vê dependendo do interesse do governo. Por esse motivo, elementos que se fazem importantes para estruturar uma política pública, como as disputas, os vetos e conflitos acabam sendo negligenciados. O que é errado,

pois todas as políticas públicas devem passar pelo mesmo ciclo, embora tenha suas particularidades como atores sociais, dinâmicas e *loci* distintos.

Todo o ciclo da política pública resulta em um texto que referenda o papel das políticas públicas “inclusivas”, no sentido de ter registro de prioridades específicas, que se manifestam concretamente, como aludido, por meio de leis, orçamento, recursos humanos, logísticos, etc.

Os grupos sociais quando se sentem excluídos levam as demandas da população à instituição do Estado. Para solucionar os problemas públicos, o Estado elabora políticas públicas de execução que podem ser chamadas de “distributivas, redistributivas, regulatórias, constitutivas, socioregulatórias, compensatória, afirmativas e as de fomento”. (CHRISPINO, 2016, p.73).

As políticas de cunho distributivas são eminentemente direcionadas para a distribuição de algum tipo de vantagem, seja de bens, de renda ou de serviços. Já as de caráter redistributivas são ações do governo que apresentam como sugestão deslocar recursos, bens ou valores de uma área, grupo ou setor para outra. As políticas compensatórias, normalmente, são de âmbito social, são utilizadas por sociedades que apresentam um nível elevado de desigualdade e têm como particularidade atender um público específico, fazendo com que haja uma redução das desigualdades. Neste tipo de política, temos as *ações afirmativas*, oferecendo aos grupos suporte para alcançar direitos específicos; temos como exemplos de políticas compensatórias as ações voltadas para a “inclusão” dos Surdos, a regulamentação da Libras como uma língua. As políticas regulatórias são ações governamentais que visam a disciplinar a sociedade a partir de direitos e deveres surgidos por meio de legislação (CHRISPINO, 2016).

Chripino (2016) extrai da observação de Lavinias (2000) dois modos de ação distintos: o da universalização e a focalização das políticas públicas. A universalização de políticas:

[...] é, antes, um método, uma abordagem, uma maneira de realizar o que se pretende, uma maneira de atingir o grupo a que se destina a política pública [...]. Quando falamos em universalização de políticas sociais, estamos querendo referir a estratégia de atender a todo universo do público pretendido [...]. (p. 76).

A universalização tem que dispor de toda a estrutura para que a política contemple aqueles para quem foi direcionada. Já a focalização da política pública “busca atingir grupos previamente identificados como merecedores do atendimento pela política pública”. (CHRISPINO, 2016, p. 77).

Nos últimos anos, a política de educação especial “inclusiva” de Surdos é discutida no âmbito das políticas públicas e caracteriza-se como uma política pública de execução de caráter

compensatório, uma vez que foi elaborada para diminuir as desigualdades entre Surdos e ouvintes, além de atender às necessidades humanas e a justiça social, bem como a nova realidade do Estado e da sociedade.

Além de diminuir as desigualdades sociais, uma política pública compensatória constitui uma ordem local e também se caracteriza como um “constructo social” que apresenta inúmeros significados delineados pelo elaborador, por isso precisa ser pensada e planejada por todos, pois:

é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de “produtos”, isto é, de *outputs* reguladores (normativos), financeiros, físicos. (MULLER; SURREAL, 2002, p. 13).

Como a Administração Pública é imbricada de aparato material e operacional do Estado, este, por sua vez, só viabiliza uma equidade por meio de ações concretas e estruturadas que envolvem: recursos financeiros, intelectuais, reguladores, humanos e logísticos.

É importante compreender que as políticas públicas compensatórias são criadas mediante a luta entre os setores sociais e as escolhas de temas e/ou campos sociais contemplados nessas políticas se dão como resultado do grau de enfrentamento, articulação e organização dos grupos envolvidos. Por isso, na elaboração das políticas públicas há influência de aspectos subjetivos que interferem em todo o curso da política pública, tais como: culturas organizacionais, conflitos e disputas entre grupos de interesse e partidos políticos (ROCHA; BORGES, 2016, p. 441-442).

Os elementos que estruturam as políticas públicas por vezes se manifestam via acordos e são levadas para os conselhos, plenárias, conferências e para as audiências públicas, onde deve ter uma participação com fins de institucionalizar a resolução negociada dos conflitos, tendo em cada um desses espaço uma negociação política em nível local que objetivasse diminuir tensões e contradições.

Assim sendo, Muller e Surel (2002), no livro “A análise das Políticas Públicas” enfatizam a ação do Estado como o lugar privilegiado para as sociedades modernas, colocando o problema da relação com o mundo, entre eles a desigualdade social, através da construção de paradigmas ou de referenciais, sendo que esse conjunto de matrizes e normativas determinam os instrumentos a serem utilizados pelos grupos sociais.

Dessa forma, as políticas públicas devem revelar as ações do Estado em torno das ações e dos interesses e das reivindicações dos sujeitos, sociais e, ao criá-las, garantir em seu processo a transparência, o acesso e a participação coletiva para minimizar os conflitos gerados pelos grupos desassistidos de direitos. Assim, consideramos como políticas públicas aquelas em que se percebe a intervenção do Estado, pois emanam do Estado, ainda que possam ser propostas pela sociedade civil, já que elas estão articuladas às lutas reivindicatórias por direitos sociais (AZEVEDO, 1997).

Contudo, vale ressaltar que uma política pública elaborada para Surdos não significa que os problemas serão resolvidos, mas que será construída uma nova representação dos problemas pelos quais os grupos se encontram. Assim, elas são construídas de forma abstrata, na concretude da participação política dos grupos envolvidos, de sua forma de mobilização, em prol de melhorias e direitos.

É preciso, portanto, considerar o conjunto dos indivíduos, grupos ou organizações que lutam por implementação de políticas públicas, que assinalam uma educação de qualidade, infraestrutura, “inclusão” e direito à cidadania pautadas na igualdade e na valorização e respeito às diferenças. Essa posição é afetada pela ação do Estado num espaço dado, aquilo que Cobb e Elder (1983) puderam chamar o “público” de uma política que são os grupos que lutam por um bem comum, denominados beneficiários de uma política, seja pela elaboração ou a implementação de uma política que lhes contemplem. Ou seja, para que uma política pública de fato se efetive, é preciso que as declarações, leis e/ou decisões estejam em conjunto, em consonância, por um quadro geral de ação que se realize na prática. Na política “inclusiva” de Surdos como em qualquer outra, o governo detalha os objetivos estabelecidos pelo governo no setor em questão, assumindo dessa forma, um espaço de relações interorganizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica que se poderia ter a respeito.

Assim, de modo geral, é possível dizer que as políticas públicas são o conjunto das decisões e ações propostas pelo governo federal, estadual ou municipal de maneira discricionária ou pela combinação de esforços com determinada comunidade ou setores da comunidade civil, que visam a assegurar determinado direito de cidadania. O processo de formulação e/ou criação das políticas públicas passam pela formação da agenda, formulação de políticas, processo de tomada de decisão, implementação e avaliação como foi explicitado.

Entretanto, faz-se necessário saber que a depender do governo, as políticas públicas apresentam uma característica: “cada modelo de Estado produzirá seu modelo próprio de políticas públicas, considerando a dinâmica do governo, sua relação com a sociedade e a capacidade desta em organizar-se para fiscalizar e cobrar a execução de direitos.”

(CHRISPINO, 2016 p. 24). Por isso, estamos trabalhando a concepção de Estado como uma instituição provedora, onde formam-se as políticas públicas que contemplem os Surdos, políticas públicas que são fruto dos embates, disputas, conflitos, que vêm garantir direitos e “inclusão”, em específico neste trabalho, as políticas públicas educacionais contempladas aos Surdos.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE “INCLUSÃO” DE SURDOS EM ÂMBITO INTERNACIONAL

A chegada da globalização trouxe aos Estados e à sociedade civil, mudanças relevantes no que se refere à promoção de direitos e conquista de liberdades. Tem-se experienciado uma crescente mobilização social, seja impulsionada pela demanda civil por uma sociedade mais igualitária em direitos, ou pelas pressões que organismos internacionais realizam no sentido de possibilitar às camadas populacionais historicamente excluídas uma maior inserção em seu meio social, a “inclusão”. No âmbito internacional há quatro principais diretrizes que fundamentam a educação “inclusiva”, são respectivamente: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e, mais recentemente, a Declaração da Guatemala (1999).

2.3.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948

A Segunda Guerra Mundial deixou alguns países devastados, cidades destruídas, economia abalada, miséria e também pessoas com deficiência. Preocupados com essa situação as nações buscaram instrumentos de cooperação que conseguissem diminuir os danos causados às pessoas que foram vítimas da guerra. Por isso, foram feitos alguns acordos entre as potências aliadas, os quais foram institucionalizados em uma entidade política com poderes mundiais, a Organização das Nações Unidas (ONU), entidade que se apresenta como promotora dos valores universais dos direitos humanos com o objetivo de trazer à sociedade uma paz que as nações não experimentavam há alguns anos devido às corridas imperialistas.

Juntamente da ONU, outras organizações internacionais como: Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), OIT (Organização Internacional do Trabalho), OMS (Organização Mundial da Saúde), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.), etc. criaram programas assistenciais para atender os afetados pela guerra.

O documento que descrevia os objetivos e metas dos acordos realizados entre a ONU e as demais instituições recebeu o nome de Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento adotado e proclamado pela resolução 217 A (III), na Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948. O documento trouxe novas perspectivas demonstrando que, apesar das fortes consequências do conflito mundial, os países estavam dispostos a comprometerem-se internacionalmente com as questões humanitárias, fundamentando a importância da proteção dos direitos humanos mediante um regime de direito, para que o homem não seja compelido, em supremo recurso. Considerando que o conhecimento e as valorizações dos direitos do homem culminam para o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres para falar, crer, libertos do terror, da miséria e da exclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento bem antigo que se refere à igualdade de direitos e deveres do ser humano, alicerçada em três princípios: liberdade, justiça e paz no mundo. Esses considerados ideais comuns a serem atingidos por todos os povos e nações, pretendendo que cada indivíduo e órgão da sociedade se empenhem por meio da educação, promovendo o respeito, a liberdade e assegurando o reconhecimento e a observância desse documento.

De acordo com a Declaração “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”. (ONU, 1948). A partir desse trecho da declaração, grupos de pessoas utilizam-se dessa base legal para lutar por melhores condições de acesso na sociedade, principalmente ao acesso à educação e para organizar cada vez mais uma rede de militantes sociais que visam a estabelecer, seja em âmbito nacional ou internacional, a promoção de políticas de interesse coletivo.

A DUDH (1948) contribuiu de forma significativa para se começar a pensar em uma educação para todos, quando trata em seu artigo XXVI sobre o direito das pessoas à instrução quando diz: “1- Toda pessoa tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]”. (ONU, 1948). Vislumbra-se com esse artigo a garantia dos direitos à escolarização de “TODOS”, direitos que as nações devem proporcionar ao seu cidadão. A partir do artigo XXVI se entendeu que a educação deveria se ampliar para além da classe rica e para além daqueles que eram pessoas ouvintes, pois além de ricos e pessoas ouvintes, existiam outros grupos como os Surdos, que urgiam por instrução e por direito.

No que diz respeito ao direito individual e à igualdade a declaração universal dos direitos humanos é o suporte legal para que os Surdos reivindiquem seus direitos, além de dar o pontapé inicial para criação de outras leis vigentes no Brasil e de garantir que toda a população

brasileira seja reconhecida como sujeito de direitos, bem como toda a sociedade brasileira seja livre de qualquer tipo de discriminação.

2.3.2 Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Unesco, 1990)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, resultou na elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien. Esse documento reafirma o direito de todos à educação, assim como previsto pela DUDH, e critica a qualidade da educação em âmbito internacional, por ainda ser insatisfatória e apresenta como objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, a Declaração de Jomtien elenca os compromissos que devem ser assumidos pelos países signatários, dentre eles: expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade (UNESCO, 1990).

O artigo 5º da Declaração define que “A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento”, em segregação, assim os Surdos devem aprender com seus pares ouvintes e vice-versa. A aprendizagem deve, então, respeitar a diversidade, de forma que o aluno possa receber instrução junto aos alunos sem deficiência. O compromisso firmado durante a Conferência Mundial sobre Educação no ano de 1990 nos remete a importância de uma escola “inclusiva” de Surdos, uma escola de caráter universal, que contemple às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas. Tais necessidades contemplam a resolução de problemas da vida diária, de modo que o indivíduo tenha autonomia em sua vida.

Para que se estenda a educação para todos, a declaração estabelece: a) Universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência; b) Promover as necessidades básicas de aprendizagem; c) Promover a equidade, considerando a qualidade de ensino; d) Priorizar a qualidade, garantindo a aprendizagem efetiva; e) Ampliar os meios e raios de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis; f) Fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração das Ações e Implicações para a (Ex)“Inclusão” e avaliação dos programas de Educação Básica. (UNESCO, 1990, p. 3).

A declaração mundial sobre educação para todos traz algo significativo para a “inclusão” de Surdos, que é ressaltar a importância da educação como instrumento de universalização do ensino e equidade de direitos, contemplando a diversidade e buscando a redução do preconceito. Contudo, a declaração seguiu padrões das resoluções internacionais firmados no ensino que segue o modelo da teoria do capital humano, isto é, há investimento na educação visando à equidade de oportunidades, o que converge para o reconhecimento dos direitos particulares e individuais.

2.3.3 Declaração de Salamanca de 1994

O processo de “inclusão” escolar emergiu em diversos países e no Brasil na década de 1990, mas foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e principalmente da Declaração de Salamanca (1994) que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação “inclusiva” de Surdos.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca documento oriundo da Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrido em Salamanca, na Espanha, no ano 1994, forneceu diretrizes básicas para orientar na formulação de políticas públicas e nas reformas políticas dos sistemas educacionais de acordo com o movimento voltado para a educação especial na perspectiva “inclusiva”.

O documento elaborado é uma resolução das nações unidas (ONU) com Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994). O documento tinha como finalidade conscientizar os países da necessidade de discussão e ações voltadas para os princípios “inclusivos”. Por isso, tinha como princípios norteadores a ideia de que as Escolas deveriam ser de todos e tendo o dever acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveria incluir, também, crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados (BRASIL, 1994, p. 17-18).

A declaração de Salamanca é um dos documentos mais significativos no que diz respeito aos direitos educacionais das pessoas surdas, pois tem como finalidade a “inclusão” desse público na escola de ensino regular visando a romper o paradigma das escolas e turmas especiais. Fazendo com que escolas se organizem para receber todos os alunos

independentemente da sua condição humana. Não passa a ser uma tarefa fácil, sendo que o desafio da escola “inclusiva” é no desenvolvimento de uma pedagogia centrada.

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provê em uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p. 18).

Assim, o documento proclama que as escolas regulares com orientação “inclusiva” constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, de maneira que os alunos Surdos devem ter acesso à escola regular, que ofereça uma educação de qualidade considerando as características e os interesses únicos de cada educando, evitando-se assim, discriminações e a exclusão escolar, uma vez que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p. 4).

A partir da Declaração de Salamanca, as escolas começaram a se adaptar às novas exigências educacionais e iniciaram de forma lenta a incluir o público Surdo na educação especial, com o intento de efetivação de uma equidade educacional, bem como o respeito à diversidade.

2.3.4 Convenção da Guatemala de 2001

Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência celebrada na Guatemala no ano de 1999. O texto da Convenção tem como meta, exposto no Artigo II “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. (BRASIL, 2001).

No Brasil, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção por meio do decreto legislativo nº 198 de junho de 2001, promulgada pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. O texto aprovado pelo congresso nacional reafirma que as pessoas com deficiência são pessoas de direitos humanos e também de liberdades fundamentais, determinando como discriminação toda ato de exclusão e desigualdade que impede ou anula o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

O tema de importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A Convenção de Guatemala determinou pontos importantes que devem ser cumpridos para se atingir um patamar de sociedade; respeito às diferenças e respeito com as pessoas com deficiência. Outro ponto é a responsabilidade dos Estados em “Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza” para eliminar qualquer forma de discriminação e “proporcionar a sua plena integração à sociedade” através das medidas, a conhecer:

- a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para [...] promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; (BRASIL, 2001).

O documento designou ao Estado medidas para viabilizar a permanência e o desenvolvimento da clientela da educação especial em todos os espaços. O texto da Convenção da Guatemala deixa evidente o que seja o ato discriminatório contra as portadoras de deficiência (PcD). Essa afirmação está exposta no artigo I, nº 2:

- a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001).

Portanto, a referida lei determina que o público da educação especial, entre eles os Surdos, não pode ser excluído, nem ser restringido de nenhum direito e deve ser tratado como uma pessoa comum capaz de exercer suas liberdades fundamentais.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL “INCLUSIVA” NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE SURDOS NO BRASIL

A Educação “Inclusiva” ganhou evidência no cenário internacional devido aos acordos feitos com as nações como vimos no tópico anterior. Por esse motivo, o debate sobre a “inclusão” é desenvolvido em território brasileiro e começa a ter maior visibilidade a partir dos anos 1960, tornando-se o principal objetivo para diversos países a partir da década de 1970. Nos anos 1990, percebe-se um direcionamento das discussões para os processos de escolarização das pessoas com deficiência, o que expressa a emergência da temática na área como afirma autores como Ferreira (1993), Bueno (1993), Carneiro (1996) e Mantoan (1997).

Nesse ínterim, a educação especial passa a ser direcionada pela concepção de “inclusão” em substituição à integração⁹ em meados dos anos 1980. A integração foi um movimento social que se opunha à segregação¹⁰. Então, percebemos que no percurso educacional das pessoas com deficiência houve a segregação apenas dos alunos com deficiência em escolas especiais, em contraste houve a integração, onde os alunos com deficiência foram inseridos na escola regular, mas não foram dados subsídios para sua permanência e hoje vivenciamos a “inclusão”, que visa a incluir o aluno na sala regular e garantir a sua permanência no ambiente escolar regular.

As diretrizes que norteiam a educação “inclusiva” brasileira têm influências internacionais, por isso consideramos importante conhecer os documentos que são os marcos mais significativos sobre o processo “inclusivo” de Surdos no país. Assim, conhecer as legislações vigentes que contemplam os Surdos é dar um salto qualitativo para o futuro, isso porque conhecer o direito do outro possibilita pôr em prática o que a legislação exige. Dessa maneira, apresentaremos as principais leis voltadas para a educação especial “inclusiva” a fim de sabermos quais os direitos dos Surdos.

3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Após a Constituição Federal (CF) de 1988, o movimento “inclusivo” de Surdos ganhou força em diversos setores da sociedade devido ao interesse pelos direitos sociais dos sujeitos

9 “Integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. 1, reimpressão- São Paulo: Summus, 2015.

10 A segregação prevê crianças e jovens considerados com deficiência em instituições específicas.

com surdez e, somando-se a isso, a CF 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, art. 3º inciso IV).

Desde sua criação a Constituição sinaliza a implementação da educação “inclusiva” de Surdos, no artigo 205 que prevê a educação como um direito comum a todos, (independentemente de suas particularidades, seja de origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela) a Carta Magna concebe, portanto, a educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A lei prevê que todos têm direito à escolarização, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo. Seguindo a perspectiva educacional “inclusiva”, a educação dos alunos Surdos precisava de um diferencial, as escolas tinham que ter profissionais que auxiliassem os alunos e materiais pedagógicos adequados para que os discentes pudessem acompanhar as aulas e desenvolver-se como os demais colegas de turma.

A educação, um direito de todos, tem como intuito o desenvolvimento do indivíduo, sendo o Estado responsável pela regulamentação e efetivação do direito educacional. Nessa mesma vertente, a constituição em seu artigo 208, inciso III, ressalta o dever do Estado em oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Um Atendimento Educacional Especializado pressupõe recursos educativos diferenciados de acordo com a especificidade do aluno, para ele poder aprender e se desenvolver.

A partir da Constituição o Estado teve que investir recursos financeiros na formação de professores, assim como nas instituições educacionais. Afinal, o educando Surdo tinha agora o direito ao atendimento educacional especializado, dessa forma a escola precisava dispor de recursos pedagógicos e de acessibilidade para o desenvolvimento do aluno, assim como eliminar as barreiras para sua plena participação considerando suas especificidades.

3.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE 1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) cuja lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 também sinaliza o direito das crianças surdas a educação no capítulo V, artigo 53, ao tratar do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, enfatizando:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).

Percebemos com o artigo anterior que o ECA reafirma o direito ao “atendimento educacional especializado” na forma estabelecida no artigo 208 da Constituição Federal. A escola que antes era um espaço que não atendia as pessoas com surdez passa a dar igualdade de acesso escolar aos Surdos e sua efetiva permanência na escola de acordo com o que prevê a legislação.

Na nova legislação as crianças e os adolescentes são consideradas pessoas de direitos, passam a ser cidadãos em nossa legislação. Nesse contexto, a escola é responsável por desenvolver plenamente o aluno, preparando-o para sua futura inserção no mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

3.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, terceira edição, vigora até os dias atuais. Ela define e regulariza o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.

Os aspectos relevantes sobre a Educação Especial estão a salvo no capítulo V da LDB. O artigo 58º do documento define a educação especial como [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

Logo vemos que a educação especial deve contemplar o aluno em qualquer ano escolar que ele se encontre. Nesse sentido, a vigente versão da LDB, deixa claro que o ensino especial passa ser uma modalidade e, diante disso, deve perpassar todos os níveis de ensino. Portanto, essa nova concepção de educação “inclusiva” que orienta nossas políticas para a educação, bem como das normatizações legais rompem com uma trajetória que segregava e excluía os Surdos, principalmente garantindo legalmente a eles o acesso e permanência nas classes regulares de ensino e disponibilizando o atendimento educacional especializado nelas.

O parágrafo 2º da referida lei trata do atendimento educacional especializado, no qual diz que esse atendimento “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes

comuns do ensino regular”. (BRASIL,1996). Nesse artigo podemos observar que é dado a devida atenção aos alunos Surdos, que até então não recebiam o atendimento adequado do sistema de ensino escolar, apenas recebiam atendimento especializado em instituições capacitadas.

Entendemos por meio do dispositivo da Lei 9.394/96 que houve um avanço significativo na educação dos Surdos, pois no artigo 59, também da LDB, garante que os sistemas de ensino assegurarão para os alunos da educação especial: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”. Dessa forma, as instituições de ensino fizeram adaptações curriculares com o intuito de torná-lo apropriado à especificidade dos alunos Surdos. São intervenções educacionais que para muitos podem não ser nada significativo, mas que, na verdade, possibilita ao aluno um melhor desenvolvimento escolar.

No ano de 2021, a LDB passa a dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, uma conquista valorosa para a Comunidade Surda que sempre almejou o uso da Libras como primeira língua nas escolas. No Capítulo V-A da LDB, incluída pela lei 14.191 de 3 de agosto de 2021, é definido no Art. 60-A, a educação Bilíngue de surdos como:

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

Dessa maneira, os alunos com surdez passam a ter a garantia do ensino bilíngue desde a educação infantil, sendo a Libras a primeira língua de instrução e o português como segunda língua na modalidade escrita, de modo a atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

3.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): ADAPTAÇÕES CURRICULARES (1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são voltados para as Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de alunos com necessidades especiais. “As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL,1998). Significa que o currículo precisa ser adaptado para torná-lo acessível às especificidades dos alunos Surdos.

Realizar adaptações curriculares significativas implica planejar ações pedagógicas e docentes em que se identifique o que a criança deve aprender, como e quando aprender e quais as formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem.

Conforme o PCN, as adaptações curriculares significativas realizadas pelas escolas estaduais, municipais e do DF para alunos Surdos implica:

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;
- posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente; (BRASIL,1998).

Além disso, é importante destacar como as adaptações significativas, especificadas no PCN já previam um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno Surdo, como a Língua de Sinais, além de propor aos professores estratégias para a realização de adaptações curriculares que consigam contribuir com a qualidade da educação dos alunos Surdos.

3.5 LEI Nº 10.436 DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (2002)

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oriunda da comunidade surda, a qual pode ser usada como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. De acordo com a lei:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Dessa forma, legitima-se a língua brasileira de sinais, que em muitos momentos histórico foi proibida. O que antes era visto como linguagem caseira, gestos ou mímicas passou a ser vista e denominada como a Língua de Sinais Brasileira (Libras) que tem sua estrutura

própria. Contudo, a lei de Libras (como é mais conhecida) não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, o que implica dizer que os Surdos podem se comunicar pela modalidade visuo-espacial, mas precisam também conhecer a normativa escrita do português.

Assim sendo, a Libras foi conhecida pela sociedade e os educadores passaram a trabalhar de forma bilíngue, dando ênfase ao conhecimento da Língua de Sinais. Os profissionais da educação dos Surdos deixaram de lado a busca da oralidade, o que ocasionava aos Surdos angústia e aborrecimentos.

Percebemos que a lei em questão deu salto de qualidade no desenvolvimento, cognitivo, interacional e linguístico dos Surdos visto que a comunicação desenvolve o homem e o leva a conhecer o mundo.

3.6 DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004

O referido Decreto, regulamenta tanto a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças de colo e os obesos, quanto a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

De acordo com o Artigo 8º, considera-se acessibilidade para Surdos a promoção de condições para que os alunos tenham autonomia e acesso ao conhecimento nos espaços públicos:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação[...]. (BRASIL, 2004).

Assegurar acessibilidade aos Surdos é condição essencial para a inclusão social, educacional e, conseqüentemente, para o seu bem-estar. Logo, a acessibilidade não se refere apenas ao espaço físico e aos mobiliários, mas também aos meios de comunicação e informações. Dessa maneira toda barreira de comunicação deve ser desobstruída das instituições.

Conforme, o Decreto nº 5.296, as instituições públicas e financeiras deverão oferecer atendimento prioritário aos Surdos. Esse atendimento para as pessoas surdas consiste, de acordo com o Artigo 6º, §1º, em:

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento. (BRASIL,2004).

O decreto de acessibilidade determina às salas de espetáculo disporem de meios eletrônicos que permitam a transmissão de subtitulação por meio de legenda oculta, além de disposições especiais para a presença física de intérprete de Libras, com a projeção em tela da imagem do intérprete sempre que a distância não permitir sua visualização direta (BRASIL, 2004).

O Artigo 24 estabelece que todos os estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados, para obterem a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público cumpram determinações de acessibilidade a fim “de proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários”. (BRASIL,2004).

Dessa maneira, além de outras determinações, devem cumprir com as normas de acessibilidade na comunicação e informação dos Surdos e garantir que eles como professores, alunos, servidores e empregados possam exercer suas atividades escolares e administrativas nas mesmas condições que os demais. A partir da compreensão desse artigo percebemos uma nova maneira de desenvolver e organizar as instituições no que concerne à Educação e o trabalho dos Surdos, pois não há mais justificativas para as instituições não inclusivas. Portanto, os estabelecimentos de ensino precisam adequar-se a essa nova realidade.

Quanto ao acesso à informação e à comunicação das pessoas surdas, o Artigo 52 estabelece ao Poder Público incentivo à oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos e sistemas de reprodução das mensagens que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação aos Surdos. Dentre os recursos estão o “circuito de decodificação de legenda oculta”, “subtitulação por meio de legenda oculta” e “janela com intérprete de LIBRAS.” (BRASIL,2004). Nesse intuito, os órgãos e entidades da administração pública, diretamente ou em parceria com organizações sociais civis de interesse público, devem promover a capacitação de profissionais em Libras, visando a um número maior de profissionais

qualificados para atuar nos diversos espaços públicos, em congressos, seminários, oficinas, eventos científico-culturais, entre outros.

3.7 DECRETO Nº 5.626 DA LEI DE LIBRAS (2005)

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/02 e considera, em seu artigo 2º, que o sujeito Surdo “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (BRASIL, 2005).

No Capítulo II, da inclusão da Libras como disciplina curricular, o Artigo 3º prevê:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2002).

Os cursos de licenciatura e de e fonoaudiologia terão que ter a disciplina de Libras na sua grade curricular, dessa forma os professores sairão da academia com conhecimento sobre a língua materna dos Surdos, o que contribuirá na educação dos seus futuros alunos.

O Capítulo III, do Decreto nº 5.626, trata da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Em seus artigos 4º e 5º dão ênfase na formação de professores para o ensino da língua de sinais na educação básica. Normatizando que esse ensino não pode ser realizado de qualquer forma, nem por qualquer profissional:

Art. 4º: A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. [...]

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).

Quanto à formação de instrutor de Libras, em nível médio, o Artigo 6º discorre que ela deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e cursos de formação continuada promovidos

por instituições credenciadas pelas secretarias de educação e pelas organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005).

O Capítulo IV trata do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, assim impõe no Artigo 14º que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005).

Para garantir o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa como forma de prover o atendimento educacional especializado e o acesso dos Surdos, as instituições federais de ensino devem: realizar cursos de formação de professores; ofertar desde a educação infantil o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos Surdos; prover escolas com profissionais de Libras seja na docência, como tradutor e intérprete ou instrutor de Libras; apoiar, o uso e a difusão de Libras no ambiente escolar entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos e disponibilizar tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos Surdos ou com deficiência auditiva.

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos Surdos devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental através de atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e em áreas de conhecimento como disciplinas curriculares nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Em relação à formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua portuguesa, o Capítulo V, do Decreto nº 5.626, estabelece efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras-Língua Portuguesa ou em nível médio, por meio de:

I - cursos de educação profissional;
II - cursos de extensão universitária; e
III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005).

Pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma instituição de ensino superior ou instituições credenciadas por secretarias de educação.

As instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, o tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos Surdos, nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino, nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. Por isso é um meio de assegurar aos alunos Surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

O Capítulo VI trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, determinando no artigo 22 às instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica garantir a “inclusão” de alunos Surdos, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL,2005).

As escolas ou classes de educação bilíngüe caracterizam-se por ter a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução no processo educativo. Vale ressaltar quanto à formalização desses incisos já que pais e os próprios alunos devem demonstrar sua preferência pela educação sem o uso de Libras. Também as escolas 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, aos professores deve ser proporcionado acesso a informações sobre a especificidade lingüística do aluno Surdo.

A programação visual dos cursos de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve possuir sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas.

Em relação à garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Capítulo VII estabelece ao sistema único de saúde (SUS) e às empresas que detêm concessão

ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde (na perspectiva da “inclusão” das pessoas surdas ou com deficiência auditiva) garantir prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

No Capítulo VIII, do decreto 5.626/2005, versa em relação ao papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras, determinando:

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, para garantir a difusão da Libras, as instituições deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras. Ou 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.” (BRASIL, 2005). Além disso, deverão publicar em seus sítios eletrônicos, inclusive em formato de vídeo em Libras, e em suas cartas de serviço as formas de atendimento disponibilizadas para as pessoas surdas.

O decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei de Libras foi assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto foi anunciado na presença de representantes da comunidade surda, juntamente ao ministro da educação Fernando Haddad. Como foi explicitado, o decreto de Libras regulamenta várias ações para a educação e acessibilidade dos Surdos como: a “inclusão” da Libras como disciplina curricular; formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa; garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; e do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Dessa maneira, percebemos uma normativa garantir direito linguístico em vários espaços da sociedade para os Surdos. Outro detalhe que merece destaque é a responsabilidade, outrora dada ao professor especializado para atuar em uma classe com os alunos segregados, sendo passada para um professor que atuará em uma sala “inclusiva” de Surdos. Este decreto é o

documento mais explícito das políticas voltadas para melhor educabilidade dos Surdos quanto à organização da educação bilíngue no ensino regular.

3.8 CONVENÇÃO SOBRE O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2006)

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotada pela ONU, no ano de 2006, é oriunda da assembleia geral para comemorar o dia Internacional dos Direitos Humanos. O Brasil contribuiu de forma significativa no processo de construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pois apoiou e contribuiu em todas as etapas da elaboração desse tratado desde 2002.

O tratado estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação “inclusiva” em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de “inclusão” plena, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência “não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” e “possam ter acesso ao ensino fundamental ‘inclusivo’, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.” (BRASIL, 2007).

De acordo com a convenção, os Estados partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:

- b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
 - c. Garantindo 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.
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 Braille, 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. (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação “inclusiva” em todos os níveis de ensino, em

ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de “inclusão” plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (BRASIL, 2007).

Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético, além de punível na forma da lei.

3.9 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” (2008)

A Política Nacional da Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação “Inclusiva” criada pelo MEC/SEESP busca constituir políticas públicas promotoras para uma educação de qualidade para todos os alunos visando garantir o:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

O PNEE garante a “inclusão” do aluno com deficiência no ensino regular, a qual visa à inserção do aluno na sala de aula regular, dessa forma o aluno estará junto dos demais alunos. Além de garantir o direito à educação especial desde a educação infantil, assegurando ao aluno um melhor desenvolvimento.

De acordo com o PNEE, a escola tem que dispor de uma equipe especializada para o atendimento dos alunos, tendo como principal objetivo a “inclusão” dos alunos, criando laços de parceria com a família do educando e com toda a comunidade escolar. Afinal, a inclusão não acontece apenas na sala de aula, a inclusão tem que acontecer para além do muro da escola, por isso é importante a participação de todos.

O PNEE propõe muitos desafios para as intuições escolares, pois a partir desse documento elas têm que se adaptar à realidade do aluno. Transformando-se em espaços

acessíveis às pessoas com deficiência, onde o aluno cadeirante tenha acessibilidade de percorrer os ambientes sem arriscar ser bloqueado de ir ou vir por barreiras arquitetônicas, onde o aluno Surdo tenha acesso à língua de sinais.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008).

Sobre a educação de Surdos, o PNEE trata do ensino bilíngue de Libras e língua portuguesa, orientando que o ensino bilíngue:

[...] desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. [...] Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (MEC/SEESP, 2008, p. 17).

No que diz respeito à educação de Surdos, o PNEE orienta que a Língua portuguesa não é a primeira língua dos Surdos, por esse motivo deve ser ensinada na modalidade escrita, como segunda língua, ou seja, a Libras é a língua materna dos Surdos, pois esta dará subsídios para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Para um maior desenvolvimento lingüístico o documento orienta que alunos Surdos estejam em contato com outros Surdos na sala regular.

O PNEE também vislumbra o AEE para Surdos, o qual deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. (MEC/SEESP, 2008). Nesse sentido, o atendimento educacional especializado deve dispor o ensino de Libras e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Outro adendo que o documento traz é sobre o processo avaliativo, que deve acontecer de forma “processual e formativa”, predominando “os aspectos qualitativos”. Nesses termos:

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008).

O PNEE discorre sobre os profissionais da educação especial, determinando que o professor para atuar nessa modalidade de ensino:

[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (MEC/SEESP, 2008, p. 12)

Percebemos que a Política Nacional da Educação Especial trouxe muitos avanços na educação das pessoas com deficiências. Em contrapartida, vemos que alguns pontos precisam sair do papel e serem colocados em prática. Um deles é a formação de professores, visto que é constante ouvirmos professores reclamarem da falta de formação.

3.10 DECRETO Nº 7.611 DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011

Este decreto dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ele sinaliza os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, conforme o Artigo 3º a seguir:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Os objetivos vislumbram atender as necessidades específicas dos alunos, buscando garantir os princípios básicos da educação como a participação, acesso e aprendizagem. Assim, o atendimento educacional especializado vem preencher uma lacuna que não consegue ser preenchido na sala de aula regular, o desenvolvimento integral do aluno.

3.11 DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011

O acesso à educação é direito de todos, sem discriminação, em igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, o Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, institui o

Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, o qual será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade. O programa tem como objetivo de propiciar, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, seguindo as orientações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Nesse cenário, o Plano Viver sem Limite trabalha em cinco eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. O Artigo 3º define as diretrizes do Programa:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V - prevenção das causas de deficiência;
- VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
- VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
- VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011).

A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Plano Viver sem Limite ocorrerá por meio de termo de adesão voluntária, que gera a responsabilidade de priorizar medidas visando à promoção do exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência a partir dos eixos de atuação.

No âmbito educacional, o plano Viver sem Limite definiu como metas para o período de 2011 a 2014:

- a) investir em recursos e serviços de apoio à educação básica, como por exemplo, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, dispendo de mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender às especificidades educacionais, para realizar o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência e/ou Surdos. (BRASIL, 2011).
- b) promoção de acessibilidade nas escolas por meio do Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011). Esse Programa disponibiliza recursos financeiros de custeio e capital às escolas públicas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola,

para promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva.

- c) aquisição de ônibus escolar acessível por meio do Programa Caminho da Escola. Esse é um programa que integra a política de Transporte Escolar. Disponibilizar Transporte escolar acessível contribui para a frequência dos estudantes Surdos e com deficiência na escola, tanto na sala regular como no AEE.
- d) expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independentemente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas e na matrícula nos cursos, de modo a incluir os alunos Surdos na educação profissional e, posteriormente, no mercado de trabalho.
- e) apoio a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das IFES através do Programa de Acessibilidade na Educação Superior. Incluir responsáveis por ações institucionais para eliminar barreiras comunicacionais. Os núcleos devem garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico. O Viver sem Limite prevê apoio para ampliar e fortalecer núcleos em todas as universidades federais.
- f) acesso à Educação Bilíngue por meio contratação de Professores, tradutores e intérpretes de Libras, Cursos de Letras/Libras criados e Cursos de Pedagogia criados na perspectiva bilíngue. Para tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o Viver sem Limite prevê a criação de cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. (BRASIL, 2011).

Essas metas preveem ações como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, acessibilidade arquitetônica nos ambientes escolares, formação de professores, educação bilíngue e a aquisição de ônibus escolares acessíveis, de maneira a proporcionar ao aluno Surdos uma rede intersetorial inclusiva, possibilitando a equiparação de oportunidades e valorizando o protagonismo e as escolhas dos Surdos.

3.12 A LEI Nº 13.005 DE 25 DE JUNHO DE 2014

A lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual (2014-2024), dentre as diretrizes do Plano estão:

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
[...]
- X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...].
(BRASIL, 2014).

As diretrizes do segundo PNE brasileiro orientam para uma vivência com dignidade e igualdade na sociedade, onde as desigualdades educacionais sejam superadas e os princípios do respeito aos direitos humanos da diversidade sejam fomentados. Assim, o governo buscará “ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.” (BRASIL, 2014).

O PNE objetiva a articulação de um sistema nacional de Educação. Referente à educação de Surdos há definição de metas e estratégias voltadas para a expansão e qualidade da educação especial inclusiva de Surdos por meio de ações integradas no âmbito federal, estadual e municipal.

Sobre a meta 1 que trata da universalização da Educação Infantil (de 4 a 5 anos na pré-escola), o PNE define como estratégia a “avaliação da educação infantil, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade” de maneira que seja possível fazer uma avaliação da real situação da acessibilidade educacional dos Surdos nessa etapa de ensino. Ainda sobre as estratégias de universalização da educação na pré-escola, o PNE fomenta a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos Surdos, “assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2014)

A universalização do Ensino Fundamental é apresentada na meta 2 do PNE. Para sua execução, em relação à educação de Surdos, é disposto como estratégia a criação de recursos pedagógicos que se combinem com as atividades didáticas considerando as especificidades da educação especial.

Quanto à universalização da educação especial inclusiva, descrita na meta 3, o PNE estabelece como estratégias para a educação de Surdos: contabilizar as matrículas dos estudantes da educação regular pública que recebam atendimento educacional especializado,

para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); universalizar o atendimento escolar à crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com surdez, de modo a realizar um atendimento prévio; implantar salas de recursos multifuncionais e promover a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas e de povos tradicionais; garantir AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, a todos alunos da educação básica pública educação especial; estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria para apoiar o trabalho dos professores que atuam na educação especial e incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação para atuar no AEE. Ademais:

[...] 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. (BRASIL, 2014).

Um ensino bilíngue, que deve acontecer concomitante à educação inclusiva e articulada com a proposta pedagógica do atendimento educacional especializado, objetiva fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos alunos.

Outras estratégias da meta 4 são: fomentar pesquisas para a criação de recursos didáticos, visando à acessibilidade do ensino e da aprendizagem de alunos Surdos; promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de Surdos e:

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014).

Sobre a alfabetização das crianças, a meta 5 tem como estratégia apoiar a alfabetização das pessoas surdas, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue.

3.13 DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

O decreto nº 10.502/2020, publicado no dia 1º de outubro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida. De acordo com o Artigo 2º desse decreto considera-se educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o artigo, é previsto que a educação especial aconteça preferencialmente na rede regular de ensino. Adicionalmente, o decreto também menciona a política educacional inclusiva, a qual é definida como um “conjunto de medidas planejadas e implementadas” com o objetivo orientar as práticas necessárias para desenvolver e facilitar o desenvolvimento, supervisionar e reorientar a efetividade. Essas previsões se voltam para uma educação especial e inclusiva que contemple a todos.

Contudo, o decreto também prevê a criação de turmas e escolas especializadas, o que significa que essas escolas atenderão apenas alunos Surdos ou apenas alunos autistas ou só alunos cegos. Tal decreto é um retrocesso na história educacional de Surdos e de pessoas com deficiência, por isso é conhecido como decreto da exclusão, pois se choca com as lutas de reconhecimento e de inclusão educacional e social. Contudo, notemos que o legislador prevê e conceitua a inclusão, mas em outro momento prevê a segregação, algo meramente discrepante. Não se pode confundir a inclusão com a exclusão, nem pensar que oferecer um ensino em que o aluno tenha acesso à escolarização é educação especial na perspectiva inclusiva.

O Decreto além de dispor de escolas especializadas, também prevê uma “política de educação com aprendizado ao longo da vida” definindo como:

o conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto. (BRASIL, 2020).

Ora, proporcionar uma aprendizagem ao longo da vida perpassa uma interação do sujeito com o mundo em sua volta. É preciso que a clientela da educação especial tenha experiência com alunos sem deficiência e estejam em um mesmo ambiente reafirmando suas conquistas sociais e seus direitos de ocupar um espaço destinado a todos.

No que diz respeito à educação de Surdos, o decreto prevê uma abordagem de educação bilíngue¹¹, a qual as instituições de ensino da rede regular devem oferecer comunicação, instrução, interação e o ensino em Libras como a primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Dessa forma, o decreto explicita que a educação bilíngue é uma modalidade de educação que está disponível em “escolas bilíngues e em classes bilíngues de Surdos nas escolas regulares inclusivas”, tendo a Libras como (L1) e o português na modalidade escrita como (L2).

Com tantos rolos de retrocessos na educação especial, especialmente por haver a previsão da exclusão em ambiente escolar, foi criado um grupo de entidades da sociedade civil das áreas de direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e de educação que atuam pelo direito à educação inclusiva no Brasil denominada Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. O grupo coordenado pela advogada Lais de Figueiredo Lopes encaminhou uma carta ao Ministro Dias Toffoli, relator da ação direta de inconstitucionalidade nº 6590. No dia 1º de dezembro o decreto foi suspenso unilateralmente pelo ministro do supremo tribunal federal Dias Tofolli, com a justificativa que a nova política de educação especial não atende ao preceito da Constituição Federal.

O Ministro ainda ressaltou que o Brasil assumiu compromisso internacional para a inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional geral, “de forma a promover o desenvolvimento de alunos com e sem deficiência em um ambiente inclusivo e plural”. Tendo como base esse e outros pressupostos, no dia 18 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal referendou a liminar do Ministro Toffoli e suspendeu o decreto do governo do presidente Jair Bolsonaro.

Assim, a educação especial na perspectiva “inclusiva” continua sendo uma luta constante, apesar de toda sua trajetória, e a depender do governo essa luta intensifica-se. Mesmo com várias legislações que convergem para a manutenção da “inclusão”, o povo precisa estar unido a fim de garantir as políticas públicas.

11 Educação bilíngue para surdos: modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

MÚSICA: NOSSO IGARAPÉ-MIRI

Refrão

Se você ainda não viu, vá ver

Se já viu vá ver de novo

Nosso Igarapé-Miri alegria do meu povo

I

Vá ver Festa de Sant'Ana

Conhecer a tradição

Vá tomar cachaça doce, mujica de camarão.

Vá tomar banho no rio

Na noite de São João

II

Vá ver tipo de madeira

Que temos para exportar

Tem o cedro e a cupiúba

Andiroba e marupá

Angelim e piquiá

Isso é produto de lá

III

Vá dançar o carimbó

Você vai sentir na cuca

Isso todo mundo sabe

Que é do Pim e do Pinduca (GAMA, 2004).

Após trabalharmos nos capítulos anteriores algumas categorias relacionadas às políticas públicas de educação especial no Brasil, nesta terceira seção vamos analisar as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva para Surdos no Município de Igarapé-Miri/PA.

Vale ressaltar que as Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para Surdos também são documentos normativos que visam a constituir políticas públicas fomentadora de uma educação de qualidade para Surdos, em todos os níveis, etapas e/ou modalidades de ensino. Nesse sentido, as políticas educacionais especiais e “inclusivas” asseguram a “inclusão” escolar de alunos Surdos na sala regular, orientando os sistemas de ensino a garantir a permanência do aluno na escola.

Dessa maneira, para compreendermos o contexto em que se insere a nossa pesquisa e os dados coletados, a partir da escolha do nosso campo de investigação, torna-se fundamental conhecer o Município de Igarapé-Miri, sua história, seu povo e sua cultura, para assim entendermos o território da pesquisa. Assim, neste início de seção, procuramos descrever o contexto histórico, político e educacional do Município, considerando-o como ponto estratégico para a compreensão da implantação da educação especial na perspectiva “inclusiva” de Surdos. Vale ressaltar, também, a importância de conhecermos a composição da rede municipal de

educação do Município, destacando ações referentes à educação de Surdos da rede municipal de ensino do Município.

4.1 CONFIGURAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

As cidades do Baixo Tocantins que, de certo modo, representam valores, costumes e dinâmicas próprias das injunções locais, constituem-se, no nosso entendimento, em arenas que representam expressões políticas para os empoderamentos das pessoas surdas, que irão efetivamente exercer intensivas influências nas dinâmicas institucionais, principalmente na Educação municipal. Assim, neste tópico vamos responder ao primeiro objetivo específico: descrever a caracterização do Município, seus limites e possibilidades no que concerne às políticas educacionais de “inclusão” de Surdos.

Em vista disso, nosso ponto de partida é tomar como *lócus* próprio de análise o Município como uma rede que se identifica por características aproximadas numa ação constitutiva do que se pode chamar no sentido de um local, como diria Fischer (2002, p. 12):

Se o local refere-se a um âmbito espacial delimitado e pode ser identificado como base, território, microrregião – podendo ainda ser indicado por outras designações que sugerem constância ou uma certa inércia – contém igualmente, o sentido de espaço abstrato de relações sociais que se quer privilegiar e, portanto, indica movimento e interação de grupos sociais que se articulam e se põem em torno de interesse comuns.

Os Municípios, mesmo que constituam estrutura formal do Estado, apresentam práticas que retratam modos de vida das pessoas que neles habitam, como também possuem obrigação local que dão características próprias aos modelos de formação e práticas dos diversos agentes sociais que os compõem.

Assim, o Município de Igarapé-Miri localiza-se na Zona Fisiográfica denominada Guajarina e integra um dos 11 (onze) Municípios que fazem parte da Amazônia Tocantina, pertencendo à mesorregião do nordeste paraense (CRUZ, 1945). Traduzido do tupi, Igarapé-Miri significa “Caminho de Canoa Pequena”, da junção de *ygara* (canoa), *pé* (caminho) e *mirim* (pequeno). Segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, a população de Igarapé-Miri foi de 58.077 habitantes e a população estimada em 2020 é de 63.036 habitantes, estando 26.205 habitantes (45,12%) localizados na zona urbana e 31.872 habitantes (54,88%) na zona rural (IBGE cidades, 2010).

O Município de Igarapé-Miri, assim como outros Municípios do Brasil, teve sua origem a partir da busca por novas terras, o colonizador viu a oportunidade nas cartas de sesmaria concedidas por El-Rei de Portugal às pessoas de bons haveres que prodigalizaram a vários desses beneficiados por meio de fortuna rápida (LOBATO, 2007).

Dessa forma, o Município tem sua origem em 1710, com a cessão de duas léguas de terras a João Melo Gusmão, caracterizando uma forma de ocupação típica da Amazônia brasileira no período colonial. No local, foi edificada uma capela Católica em honra a Nossa Senhora Sant'Ana pelo português agricultor e comerciante Jorge Monteiro, que comprou as referidas terras de João Melo Gusmão. O terceiro proprietário foi João Paulo de Sarges Barros, que, em 1730, sucedeu a Monteiro na posse da capela. Em 1752, a capela reconstruída se transformou em paróquia e foi entregue à Igreja Católica (LOBATO, 2007).

A fertilidade do solo Miriense e do brilhantismo da festa de Santana eram notícias que se propagavam, atraindo muitos imigrantes estrangeiros. A povoação do território fez com que ele fosse elevado à categoria de vila por meio do decreto legislativo número 113, de 16 de outubro de 1843, assim criou-se o Município. Anos posteriores foi elevado à categoria de cidade, tornando-se um Município emancipado pela Lei Estadual nº438, de 23 de maio de 1896.

A Economia do Município tem sua origem no extrativismo, destacando-se a extração de madeira. Essa cultura, desde antes de sua fundação, compôs a base econômica por muitos anos. “No lugar onde é hoje a Cidade de Igarapé-Miri/PA, foi construída uma Fábrica Nacional para beneficiamento de madeiras, que daí eram exportadas para Belém, em abundância e das melhores qualidades”. (LOBATO, 2007, p. 44).

Devido à exportação fluvial ser demorada, Sebastião Freire da Fonseca, herdeiro das terras de Portugal e popularmente conhecido de Carambolas, descobriu que entre os rios Santana de Igarapé-Miri e o rio Mojú havia uma pequena faixa de terra com menos de mil metros, motivo ideal para Carambolas elaborar um plano para a construção de um canal que facilitasse o transporte madeireiro (CRUZ, 1945).

O Canal foi cavado de forma braçal por índios e escravos entre os anos de 1821 a 1823, segundo Santiago (2005, p. 10):

[...] Cada uma recebeu o encargo de escavar seiscentos e sessenta (660) palmos de extensão, com (40) quarenta palmos de largura e (18) dezoito de profundidade, ficando em cada extremidade uma faixa de terra com vinte (20) palmos de largura, chamada mocoóca ou ensecadeira, para impedir a entrada das águas sendo que, a de Igarapé-Miri, teve suas paredes construídas em madeira [...].

Todavia, com toda essa estrutura trabalhadores foram encerrados com o desabamento de um barranco do lado de Igarapé-Miri, ocasionando a morte de 16 (dezesesseis) trabalhadores.

Com o declínio da extração e comercialização de madeira, outra atividade econômica desenvolvida em Igarapé-Miri foi a cana-de-açúcar. No ano de 1712, houve a instalação do primeiro engenho denominado Santa Cruz, era de pequeno porte, movido à água, posteriormente outros engenhos foram instalados, tendo como principal produto a cachaça. Segundo Lobato (1985, p. 6), “a cana-de-açúcar no Município de Igarapé-Miri passou a ser a fonte de renda do Município e os senhores de engenho não se limitaram a produzir só cachaça”, produziam também açúcar, mel e rapadura.

Os engenhos de Igarapé-Miri foram responsáveis por um período de grande desenvolvimento econômico do Município, pois:

[...] No período áureo da indústria de água ardente até a década de 70, o município experimentou índices altos de crescimento econômico que colocou no elenco dos mais desenvolvidos do estado do Pará [...]. (LOBATO, 1985, p. 66).

Tendo a Coletoria de Rendas Federais local, nos anos de 1938 e 1939, alcançada a maior renda do Norte do Brasil, com os impostos arrecadados, principalmente em função da produção e venda desse produto.

Desde os anos da década de 1980, Igarapé-Miri atravessou sérias mudanças na sua economia com o decréscimo do ciclo da cana-de-açúcar. Houve um declínio econômico dos engenhos, o que atualmente pode ser evidenciado por não existir nenhum engenho em funcionamento no Município. A falta de produção nos engenhos localizados na zona rural deixou os trabalhadores braçais desolados, sem trabalho e sem-terra, culminando em um êxodo rural. Na zona urbana do Município, formaram bairros com pouca infraestrutura na periferia. Sem uma atividade econômica consistente, o Município se viu em crise devido à pobreza que veio como um dos fatores do êxodo rural. Apesar dos percalços, a década de 1980 foi um período crucial para se compreender a realidade social da região, pois ir para a cidade não foi uma das melhores escolhas. É interessante como foi necessário adentrarem ao meio urbano para refletirem sobre a sua situação e, posteriormente, regressarem para a vida rural.

Outra atividade econômica de destaque no Município é a produção do açaí. Desde o século XX já era notório o crescente plantio do açaí, tal fato contribuiu para o Município ser o maior produtor e exportador de açaí do Brasil de acordo com pesquisas realizadas pelo censo agro em 2017. Neste ano de 2021, os produtores de açaí de Igarapé-Miri realizaram uma manifestação devido ao baixo valor do produto pagos por exportadores e atravessadores. O

fruto é exportado para outros estados e países é comprado pelas fábricas por um valor ínfimo no Município, gerando a insatisfação dos produtores, que têm o açaí como principal fonte de renda da agricultura Miriense. Com a finalidade de solucionar a manifestação, uma comissão foi criada para estabelecer parâmetros para a venda do produto em Igarapé-Miri.

Nos aspectos socioculturais o Município tem como principal manifestação religiosa a Festividade de Sant'Ana:

A principal festa religiosa, ainda é tradicionalmente a festividade profano-religiosa (festa de Arraial), da padroeira de Santa Ana, Comemorada no período de 16 a 26 de julho, iniciando-se com o Círio terrestre, e encerrando-se com o Círio Fluvial que forma um grande comboio de embarcações que conduzem a imagem da padroeira até a sede do município. (PATRICK, 2014, p. 40).

Essa tradição já tem mais de 300 anos e constitui-se na maior e mais tradicional festa católica de todo o Baixo-Tocantins.

A festividade de São Sebastião é outro evento cultural de destaque, o evento ocorre no distrito de Vila Maiuatá, sede do 2º distrito de Igarapé-Miri. A “Vila” como é conhecida por seus conterrâneos, localiza-se a 17 Km do centro do Município de Igarapé-Miri. A festa é popularmente conhecida como “O sujo da Vila” pelo fato dos foliões “sujarem-se” com tinta, corante líquido, maisena, etc. O sujo fica mais evidente nos corpos dos homens, que têm suas camisas rasgadas assim que chegam ao local da folia.

No mês de junho, período em que a pesca do Camarão é mais intensa, ocorre o Festival do Camarão. Esse evento foi pensado após a visita de técnicos do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL), assim o Festival teve sua primeira manifestação no ano de 1979 com o propósito de mostrar elementos que faziam parte da identidade e da cultura do Município e de seu povo.

Já o Festival do Açaí surgiu em 1989, criado pelo casal Dorival e Conceição Galvão com a finalidade de angariar fundos para manter o projeto de escoteiros do Município. Com o término do projeto, o Município recebe a responsabilidade pelo festival. Atualmente, o festival se destaca por ter um desfile que conta a lenda de duas cobras da região, a saber: Rosalina, cobra do Jatuíra e Sophia, cobra da Ponta Negra. O desfile das personagens que compõem as narrativas do povo de Igarapé-Miri é denominado de “O Encontro das Cobras”.

No que diz respeito à política, o Município de Igarapé-Miri enfrenta vários problemas, fator que tem interferência direta no âmbito da educação de Surdos. A gestão do poder executivo municipal desde a implantação da educação especial na perspectiva “inclusiva” até

os dias atuais teve apenas um gestor que exerceu o mandato de 4 (quatro) anos, outros gestores tiveram uma gestão não-linear como de costume.

No ano de 2007, quando a educação especial na perspectiva “inclusiva” de Surdos começa a ser implantada no Município era o último ano de mandato da prefeita Dilza Pantoja (INEP, 2007). No período entre 2009 a 2012, coube à gestão ao prefeito Roberto Pina. Em janeiro de 2013 assumiu a gestão do Município o prefeito Ailson do Amaral, porém seu mandato durou apenas 1 (um) ano e 8 (oito) meses, assumido de imediato pelo Vice-Prefeito Edir Correa. Rufino Corrêa Leão esteve como gestor municipal no período de 12/2014, já José Roberto Corrêa esteve gestando o Município de outubro a novembro de 2014. Após uma nova eleição suplementar, Roberto Pina assume o cargo de prefeito no período de 2015 a 2016. Em 2017, após um novo pleito, assume a gestão o prefeito Ronélio Quaresma, porém foi afastado do cargo em menos de um ano de gestão, assumindo o cargo o Vice-prefeito Antoniel Miranda, este ficou no cargo por um ano. Em dezembro de 2018, retorna ao cargo o prefeito Ronélio Quaresma ficando até dezembro de 2020. No pleito realizado em 2020, o candidato Roberto Pina do Partido dos Trabalhadores (PT) vence com 32,99% dos votos.

Trazemos a seguir a tabela 01 com os gestores municipais de Igarapé-Miri desde o início da educação especial “inclusiva” para Surdos até os dias atuais.

Tabela 01 – Gestores da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri do ano de 2008 a 2021

Gestores	Período da gestão
Dilza Pantoja	(01/2007- 12/2008)
Roberto Pina	(2009-2012)
Ailson Santa Maria do Amaral	(01/2013- 09/2014)
Edir Corrêa	(09/2014 - 12/2014)
Rufino Correa Leão Neto	(12/2014 - 12/2014)
Jose Roberto Correa	(10/2014 -11/2014)
Roberto Pina	(01/2015 – 12/2016)
Ronélio Quaresma	(01/2017-12/2017)
Antoniél Miranda	(07/12/2017 – 20/12/2018)
Ronélio Quaresma	(21/12/ 2018 - 12/2020)
Roberto Pina	(01/2021 – atual)

Fonte: criado pela autora a partir de dados coletados nos documentos da Câmara Municipal de Igarapé-Miri (2020).

Como podemos observar, em períodos curtos houve mudanças de prefeito, o que também ocasionou trocas na secretaria de educação e no departamento da educação especial. Essas interrupções abruptas de um mandato eletivo é um dos fatores que interfere negativamente na condução das políticas públicas educacionais dos alunos Surdos, sendo que

planejamentos outrora realizados tiveram uma descontinuidade. Nesse sentido, Nogueira (2006, p. 13) destaca:

Na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

A descontinuidade é um problema sério para a execução das políticas públicas, pois a mudança de um chefe do Executivo pode resultar na extinção ou criação de secretarias, demissão ou contratação de técnico, ou pessoas que assumam cargos de confiança. Essas alterações ocorrem conforme as prioridades do seu plano de governo ou por interesse pessoal que, muitas vezes, são camuflados tanto do Executivo quanto do Legislativo, deixando de lado o interesse público. Assim, as ações políticas implementadas por uma gestão anterior são interrompidas pela nova gestão, o que culmina em danos para a educação e a perda de recursos financeiros públicos, gerando prejuízo à comunidade.

4.2 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

É importante compreender quando se estuda as políticas educacionais que ela está estritamente ligada à gestão da política educacional municipal, tomando rumos diferentes ou reproduzindo as normas ou princípios definidos pelo Estado. Para a política pública educacional “inclusiva” de Surdos ser executada depende tanto da compreensão quanto do envolvimento dos agentes responsáveis de sua implementação. As determinações e as atividades organizacionais estabelecem as prescrições e as estruturas organizacionais para a evolução do processo formativo, mas, em última instância, é a autonomia relativa das pessoas imersas nesse ambiente que dá sentido àquilo que está proposto pelas políticas educacionais pensadas na esfera do Estado.

A Secretaria de Educação de Igarapé-Miri existe desde 1993, tendo como marco histórico o ano de sua adesão à Municipalização do Ensino no Nível Fundamental (anos iniciais e finais) ocorrida em 2002 na gestão do então prefeito Mário da Costa Leão (SOUZA, 2016, p. 89), passando assim a responsabilidade da gestão e organização do ensino Fundamental ao Município de Igarapé-Miri. Seguindo um contexto de determinações internacionais propostas por diretrizes em âmbito internacional (como o documento Educação para Todos elaborado na

Conferência de Jomtien de 1990) além de nacional ao proporcionar uma escola para todos e “num contexto de ampliação do acesso da população à escola básica, inclusive dos denominados alunos com necessidades especiais” (FERREIRA; FERREIRA 2004, p. 21), o Município começa a planejar estruturação de um departamento de educação especial, visto que a partir da municipalização é responsabilidade do Município gestar e organizar as políticas de educação de Surdos também.

Essa tarefa não é nada fácil, tendo em vista que nas últimas décadas o processo de “inclusão” se torna evidente no país a partir da Convenção da Pessoa com Deficiência (2006). Assim, seguindo a nova perspectiva, no ano de 2007 ocorreu uma reestruturação da Educação Especial no Município de Igarapé-Miri com a implantação da política de Educação Especial Inclusiva, com foco na escolarização de todos os alunos na sala regular. Dessa forma, “a inclusão é um movimento que pretende aproximar a todos, sem que ninguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito grande, porque ela depende de cada um de nós para existir.” (LOURENÇO, 2005. p. 520).

Na nova reestruturação, o aluno Surdo deveria ter sua matrícula na sala regular, assim como os demais alunos. De acordo com dados do Inep, é notório o avanço das matrículas de alunos Surdos¹² e D.A¹³ na rede regular de ensino de Igarapé-Miri com a nova proposta de educação de Surdos na perspectiva “inclusiva”.

Vejamos a tabela 02 a seguir:

12 De acordo com o decreto 5.626/2005 “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005).

13 Conforme, o decreto 5.626/2005 “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. (BRASIL, 2005).

Tabela 02 – Matrículas de alunos Surdos e D.A em classes regulares no Município de Igarapé-Miri

ANO	SURDEZ	D.A
2007	4	19
2008	7	8
2009	14	36
2010	12	38
2011	8	19
2012	17	26
2013	9	37
2014	11	32
2015	12	38
2016	10	38
2017	10	40
2018	14	40
2019	13	36
2020	8	43

Fonte: criado pela autora com base nos números de matrículas de alunos Surdos e D.A, dados coletados do censo escolar-INEP (2020)

Em relação à tabela 02, é demonstrado que durante o período de 2007 a 2020 houve uma oscilação nos números de matrículas de Surdos e D.A. Destacamos que os dois anos de maior incidência de matrículas de alunos Surdos foi o ano de 2012 com um somativo de 17 (dezesete) matrículas e o ano de 2018 com 14 (quatorze) matrículas realizadas. Já os dois anos de menor índice de matrículas de alunos Surdos foi o ano de 2007, apenas com 4 (quatro) matrículas e o ano de 2020 com apenas 6 (seis) matrículas.

Em relação às matrículas de alunos D.A, os dois anos com os maiores números de matrículas é o ano de 2020 com 43 (quarenta e três) matrículas e os anos de 2017 e 2018, os dois respectivamente com 40 (quarenta) matrículas. Os dois anos de menor incidência de matrícula foi o ano de 2008 com um total de 7 (sete) matrículas e o ano de 2007 e 2011, ambos com 19 (dezenove) alunos matriculados.

Como foi ilustrado na tabela anterior, destacamos tanto a matrícula de alunos Surdos quanto de alunos D.A, porque percebermos que alguns alunos D.A também dispõem dos mesmos serviços educacionais dos alunos Surdos, além de usarem a Libras como primeira língua, ou seja, “estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico” (STROBEL, 2018, p. 42). Essas especificações são informadas pelo aluno ou responsável no ato da matrícula e, posteriormente, essa informação é repassada ao Censo Escolar da Educação Básica. Essas informações acontecem “principalmente nas famílias que querem que seu filho seja igual a eles, isto é, com ‘modelo’ de pessoas ouvintes”. (STROBEL, 2018, p. 101).

Nesse sentido, as matrículas dos alunos D.A são impregnadas de representações sociais médico-clínica ou terapêutica como pode ser observado no decreto nº5.296/2004 ou no decreto de nº5.626/2005 que define a “deficiência auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. (BRASIL, 2004).

As matrículas de alunos Surdos em salas regulares começaram a ser realizadas em Igarapé-Miri, no ano de 2007, antes desse período os alunos estavam em salas segregadas e, mesmo oscilando em alguns anos, apresentaram um crescimento significativo, porém essas matrículas não podem por si só representar “inclusão” escolar dos Surdos. Segundo, Meletti e Ribeiro (2014, p. 178), as matrículas têm sido divulgadas como um parâmetro do sucesso das políticas públicas de educação especial na perspectiva “inclusiva”, entretanto, a educação para todos ainda não contemplou de forma efetiva as pessoas surdas. Ou seja, não basta o avanço nos índices de matrículas de alunos Surdos para dizer que a “inclusão” de fato acontece. É preciso cumprir com as prerrogativas legais, de acesso e permanência à escola, e da melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas.

No ano de 2020, a rede de ensino municipal de Igarapé- Miri contou com 110 (cento e dez) escolas, 14 (catorze) localizadas na zona urbana e 96 (noventa e seis) na zona rural. De acordo com o Censo Escolar da educação básica, em 2020 foram matriculados 2.572 alunos na educação infantil e 13.141 no ensino fundamental (BRASIL, 2020). A tabela 03 a seguir evidencia a rede pública de ensino do Município de Igarapé-Miri:

Tabela 03 – Matrícula da educação infantil e do ensino fundamental por etapa e modalidade de ensino no Município de Igarapé-Miri em 2020

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	NÚMERO DE MATRÍCULAS
Educação infantil	2.572
Ensino fundamental	13.141
MODALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	NÚMERO DE MATRÍCULAS
Educação de jovens e adultos	618
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	530
Educação profissional	50

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo Censo escolar (2020).

Na modalidade da educação especial “inclusiva”, o Município tem 530 alunos matriculados na rede pública de ensino, sendo 316 matrículas na zona urbana e 214 na zona rural. Vale ressaltar que o Município não tem matrículas de alunos em classes exclusivas¹⁴, por não dispor desse atendimento, assim os dados descritos anteriormente da matrícula de alunos na educação especial fazem referência apenas às matrículas das unidades administrativas públicas regulares da educação infantil, do ensino fundamental e da EJA ensino fundamental. Do quantitativo de 530 matrículas da educação especial no ano de 2020, 6 (seis) são matrículas de alunos Surdos e 49 (quarenta e nove) de deficientes auditivos.

4.2.1 Programas suplementares da união fomentadores da política pública de educação de Surdos no Município de Igarapé-Miri

O Ministério da Educação, durante o período de 2003 a 2006, tentando dar apoio às redes públicas de ensino para implementação do processo de “inclusão” escolar, apoiou projetos de adequação arquitetônica para promoção de acessibilidade propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela Secretaria de Educação Especial a fim de cumprir o disposto na lei de acessibilidade nº 10.098/2000. Também disponibilizou algumas estratégias através de programas criados em âmbito nacional, de forma que os Municípios fossem contemplados por consequência das matrículas registradas no censo escolar ou por adesão de própria iniciativa. Dentre as estratégias estão os tópicos a seguir:

4.2.1.1 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

O Município de Igarapé-Miri foi contemplado no ano de 2003 com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo era formar professores e gestores para atuar na disseminação da educação “inclusiva” com recursos financeiros demandados pelo Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁵. Segundo Ball (2001, p. 108-109):

14 É importante ressaltar que classes exclusivas, mencionadas nesse trabalho, tratam-se de uma sala e/ou escola, onde o ensino ocorre em classes específicas com apenas surdos nas salas.

15 O FNDE define o PAR como um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios num sistema nacional de educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012.

O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização [...]. Em termos Bernsteinianos, estas novas pedagogias invisíveis de gestão "criam o espaço" para mais controle sobre aquilo que é 'gerido'.

O interesse do programa é o conhecido material da Unesco, Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula. O projeto idealizado pelo MEC tem como diretrizes principais do programa:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005, p. 1).

O programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade utilizava como estratégia a multiplicação de formadores como uma forma de reprodução das determinações da União a fim de contemplar e dar suporte aos Municípios mais longínquos, na implementação de um sistema educacional “inclusivo”. Assim, após a realização dos seminários nacionais, os quais foram explicitados o desenvolvimento e etapas do programa, os inúmeros Municípios Polos assumem o dever de disseminar informações referentes à “inclusão” no ambiente escolar.

A multiplicação é introduzida no Brasil sob forte influência dos mecanismos internacionais, disseminando-se em vários programas de governo como forma de atender às dimensões continentais do país. Dessa forma, a estratégia de multiplicação imprime uma reprodução de conhecimentos pensados fora do contexto das diversidades sociais, econômicas, políticas e culturais do país (SOARES, 2012, p. 09).

Durante a fase da implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o estado do Pará tinha apenas 2 (dois) municípios Polos, Santarém e Belém. Após o ano de 2005 o Pará passou a ter 4 (quatro) Polos, a saber: Altamira, Belém, Marabá e Santarém. O polo de Altamira recebeu a responsabilidade de propagar a política junto aos 12 (doze) Municípios denominados pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP-MEC) como Municípios de abrangência. Já o Polo de Marabá atendia 24 (vinte e quatro) Municípios de abrangência. O Polo de Santarém contemplou 20 (vinte) Municípios de abrangência e o polo de Belém contemplou 80 (oitenta) Municípios de abrangência. Vale destacar que o Polo de Belém estava responsável por atender, dentre outros, o Município de Igarapé-Miri. Assim, ofertavam cursos com diversos eixos temáticos voltados para a educação especial “inclusiva”, tal qual o eixo “Inclusão de alunos surdos/deficiência auditiva” para formar os chamados multiplicadores. Após cumprir toda a carga horária de 40 horas, o formado poderia formar outros educadores e gestores (BRASIL, 2005). Dessa maneira, o Município de Igarapé-Miri também foi

contemplado com as informações a respeito da política de educação especial “inclusiva” de Surdos.

Vale destacar que os documentos disponibilizados nos sítios eletrônicos do MEC e da prefeitura de Igarapé-Miri e também nos documentos da Secretaria Municipal de Educação do município não dispõem do quantitativo de professores e gestores Mirienses participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

4.2.1.2 O Programa Escola Acessível

Para universalizar a educação básica, o Estado presta assistência financeira redistributiva e supletiva para garantir uma educação pública básica de qualidade e igualitária nas oportunidades educacionais. O Programa Escola Acessível, criado no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva vislumbra criar estratégias para superar a exclusão educacional, criando soluções que dessem respostas à questão do acesso e permanência dos alunos nas escolas, além de romper a visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo.

Assim, no ano de 2007, foi instituído o Programa Escola Acessível (PEA), que integra uma das ações estabelecidas no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁶, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Programa Escola Acessível constitui uma medida estruturante para consolidação de um sistema educacional “inclusivo”, concorrendo para a efetivação da meta de “inclusão” plena que promova a autonomia dos estudantes da educação especial, condição indispensável para uma educação de qualidade (BRASIL, 2007). Escolas públicas deveriam solicitar os recursos por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) com o intuito de melhorar a acessibilidade escolar. Com essa medida os recursos são repassados diretamente para a escola.

Por conseguinte, a Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE/CD nº 26 de 15 de junho de 2007, estabeleceu orientações, diretrizes e ações para a concessão de assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial,

16 O PDE está na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Assim, o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas legalmente. (HADDAD, 2008)

tendo como objetivo a execução das ações: Adaptação de escolas para acessibilidade física, Aquisição de material didático/pedagógico específico para atendimento educacional especializado, Aquisição de equipamento específico para atendimento educacional especializado, Formação de professores para atendimento educacional especializado e Qualificação para o Trabalho de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, por meio da apresentação de Planos de Trabalho - PTA.

A partir de 2008 o Programa Escola Acessível se integrou ao Programa de Desenvolvimento da Escola por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do PAR. Com essa medida, o processo de transferência dos recursos financeiros para acessibilidade passa a ser feito diretamente às unidades executoras das escolas.

Em 2010, de acordo com a Resolução FNDE/CD nº10/2010, sob a égide da Resolução CD/FNDE nº 3/2010, o Programa Escola Acessível financiado por meio do PDDE¹⁷ inicialmente atendeu a adequação das escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distrital que haviam sido contempladas no período de 2005 a 2008 pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O PEA constituiu-se como uma ação política desenvolvida pelo FNDE, MEC, SECADI, Secretarias de Educação e obteve a participação das escolas. A partir de 2014, o sistema foi denominado PDDE INTERATIVO para melhor identificação com os programas que transferem recursos via PDDE.

O Município de Igarapé-Miri teve suas primeiras escolas contempladas com os recursos destinados do PDDE acessibilidade no ano de 2013. Esses recursos financeiros devem ser utilizados pelas instituições, conforme o Plano de Atendimento e as finalidades de cada escola, preferencialmente na aquisição de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, e destinados à implementação de atividades educativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas beneficiárias. Vejamos na tabela 04 a seguir as unidades escolares de Igarapé-Miri contempladas com

17 A Resolução/CD/FNDE nº 7, de 12 de abril de 2012, dispõe o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), (Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, as escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias das escolas beneficiárias que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infra-estrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social).

recursos do programa, destacando as escolas da zona urbana (Z/U) e as escolas do campo (E/C), durante o ano de 2013 até o ano de 2019.

Tabela 04 – Escolas de Igarapé-Miri contempladas com o recurso do programa Escola Acessível

Ano	Escolas	Local	Recursos		
			Custeio –	Capital –	Total (R\$)
			80% (R\$)	20% (R\$)	
2013	E M E I E F MARILDA NUNES	Z/U	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E I F PROF EURIDICE SOARES MARQUES DE SOUSA	Z/U	8.000,00	2.000,00	10.000,00
2014	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INF E FUND R C MARANATA	Z/U	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E F SANTA MARIA DO ICATU	E/C	10.000,00	2.500,00	12.500,00
	E M E I F INACIA DE SOUSA MELO	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E F ACACIO LEAO - RIO MURUTIPUCU	E/C	6.640,00	1.660,00	8.300,00
	E M E F BOM JESUS	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E F ALVARO VARGES DE ARAUJO	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00
2016	E M E F ANJO DA GUARDA - RIO IGARAPE-MIRI	E/C	6.640,00	1.660,00	8.300,00
2017	E M E F GRASIELA GABRIEL	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E F BOM JESUS – SUMAUMA	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E F SAO JOSE	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E F SEBASTIANA PENA PANTOJA DE ARAUJO - RIO SAO LOURENCO	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00
	E M E F JOSE VITORINO PENA DE MORAES	E/C	8.000,00	2.000,00	10.000,00

Fonte: Realizada pela autora conforme dados da Resolução nº 20/ 2018 e do FNDE/Info PDDE (2020)

É possível observar que no ano de 2013, apenas 2 (duas) escolas da zona urbana foram contempladas com o recurso do programa escola acessível. Em 2014, o Município teve 6 (seis) escolas contempladas, sendo uma escola localizada na zona urbana e 5 (cinco) no campo. Já no ano de 2016, apenas uma escola da zona urbana recebeu o recurso do programa. No ano de 2017, apenas 5 (cinco) escolas localizadas no campo foram contempladas com o recurso.

É importante destacar que a parcela dos recursos financeiros do Escola Acessível são 80% do recurso de custeio e 20% de capital. Conforme a resolução nº 15 de 16 de setembro de 2021, os recursos financeiros do Programa Escola Acessível recebidos em duas parcelas anuais também se destinam à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:

- I - na aquisição de material permanente;
- II - na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III - na aquisição de material de consumo;
- IV - na avaliação de aprendizagem;
- V - na implementação de projeto pedagógico; e
- VI - no desenvolvimento de atividades educacionais; (BRASIL, 2021).

O recurso financeiro do programa escola acessível destinado às Unidades Executoras Próprias (UEX) visa à promoção da acessibilidade e constitui medidas estruturantes para a efetivação de um sistema educacional “inclusivo” para estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Essas medidas são condição indispensável para se obter uma educação de qualidade e investir na acessibilidade de alunos surdos. Vale destacar que as UEX são instituições de direito privado, sem fins lucrativos, constituídas em cada estabelecimento escolar ou grupo de estabelecimentos escolares, municipais ou estaduais para recebimento dos recursos financeiros.

Conforme os dados expostos, o recurso financeiro destinado ao Programa Escola Acessível, no período de 2013 a 2017, contemplou apenas 14 (quatorze) escolas do Município de Igarapé-Miri. A implementação dessa política de acessibilidade representou a possibilidade da reorganização dos ambientes escolares para favorecer as condições de participação e permanência de estudante Surdos em classes comuns do ensino regular. Contudo, considerando que atualmente o Município dispõe de 110 (cento e dez) unidades de ensino pública, é evidente que poucas escolas receberam recursos do PEA no período de 2013 a 2017, o que consequentemente pode comprometer a “inclusão” educacional dos alunos Surdos que, por falta de condições de acessibilidade, limitará a participação plena dos educandos no processo de escolarização e o descumprimento das especificações inscritas nos marcos legais nacionais e tratados internacionais.

Os recursos financeiros destinados às escolas via Programa Escolas Acessível se fazem necessários devido à sua capacidade de:

[...] minimizar as dificuldades que as mazelas carregadas pelo sistema educacional impõem às escolas em seu cotidiano, diminuindo os problemas escolares quanto a falta de materiais, equipamentos ou manutenção que são necessários para o bom funcionamento da escola. (VIANA, 2015, p. 2).

Viana (2015) expõe de forma clara a realidade da educação brasileira. Nesse sentido, o Programa Escola Acessível não consegue atender as demandas locais dos Surdos Mirienses

referentes aos materiais didáticos e pedagógicos em Libras, além de projetos educacionais e avaliações que atendam o aluno surdo.

As prioridades das Unidades Executoras responsáveis pela gestão dos recursos financeiros do Programa Escola Acessível devem voltar-se para usar o recurso de forma proporcional, atentando-se a todos os alunos atendidos pela educação especial, sem esquecer que os alunos Surdos fazem parte dessa modalidade de ensino. Há a necessidade de se (re)pensar em uma maneira, ou em novas reformulações no Programa atual, para que o recurso seja repassado para mais escolas, de maneira que disponha de estrutura capaz de suprir as necessidades e as aspirações de um sistema educacional acessível tanto na sala regular como no AEE, com recursos didáticos e metodologias específicas para os alunos Surdos. A escola precisa estar organizada para receber os alunos antes mesmo de ser feita sua matrícula, uma vez que é um erro pensar que as instituições têm que ser acessíveis após a matrícula do aluno.

4.2.1.3 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

É importante compreender que as políticas de educação especial “inclusiva” para alunos Surdos produzem ações governamentais em nível local a fim de proporcionar uma educação que considere sua especificidade.

Nesse lastro, no ano de 2007, a Portaria Normativa nº 13 versou para a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, o MEC financiou a implantação de salas de recursos multifuncionais como uma forma de dar apoio ao processo organizacional de escolas acessíveis e contribuir para o fortalecimento do processo de “inclusão” educacional nas classes comuns de ensino municipais e estaduais, na oferta de atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização dos alunos.

Para fazer adesão ao Programa o gestor municipal de educação deveria definir o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas. Contudo, a indicação não poderia ocorrer de forma aleatória, deveria acontecer conforme os termos dos regulamentos instituídos pelo Ministério da Educação. Os critérios previam que o Município deveria:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
 A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
 [...]
 A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2013, p. 10)

Foram entregues para o Município de Igarapé-Miri equipamentos de informática, mobiliários, materiais e jogos pedagógicos além de recursos específicos para alunos com deficiência visual que compõem as salas de recursos multifuncionais. Trazemos na tabela 05 a seguir as escolas contempladas com o programa implantação de salas de recursos multifuncionais e os itens recebidos.

Tabela 05 – Escolas municipais contempladas com os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

(continua)

ANO CONTRATO	ESCOLAS	ITEM DOADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CONTRATO)
2008	E M E F ARISTOTELES EMILIANO DE CASTRO	*01 computador, 01 estabilizador, 01 impressora laser, 01 scanner, 01 fone de ouvido com microfone, 01 monitor LCD, 01 teclado, 01 mouse, 01 mouse com entrada para acionador, 01 acionador de pressão, 01 teclado com colmeia – Contrato (140/2008) *kit de lupas manuais (01 lupa manual 2 x aumento 90 mm; 01 lupa manual 4 x aumento 75 mm e 01 lupa manual 6 x aumento 50 mm) - Contrato (158/2008) *01 domino com textura e 01 plano inclinado – Contrato (159/2008) * 01 software para comunicação alternativa – Contrato (163/2008) *01 esquema corporal, 01 sacolão criativo, 01 cabeça sobrepostos, 01 bandinha rítmica, 01 material dourado, 01 tapete de alfabeto encaixado, 01 dominó de frutas em língua de sinais, 01 memória de numerais, 01 dominó de animais em língua de sinais, 01 dominó de associação de ideias, e 01 dominó de frases - Contrato (165/2008)
	E M E I F ANA DALILA FERREIRA DE OLIVEIRA	*01 mesa redonda, 02 cadeiras para digitador, 04 cadeiras para mesa redonda, 01 armário de aço, 02 mesas para computador, 01 mesa para impressora e 01 quadro melanínico - Contrato (62/2008)

Tabela 05 – Escolas municipais contempladas com os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

(continuação)

ANO CONTRATO	ESCOLAS	ITEM DOADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CONTRATO)
2009/2010	E M E I F ANA DALILA FERREIRA DE OLIVEIRA	*1 Notebook - Contrato (199/2009) *1 Notebook - Contrato (199/2009B)
	E M E F ALTAIR LEMOS CARNEIRO	*1 Notebook - Contrato (199/2009)
	E M E F PROF MANOEL ANTONIO DE CASTRO	*1 Notebook - Contrato (199/2009) * 2 Computadores; 2 Estabilizadores; 1 Impressora laser; 1 Scanner; 1 Teclado com colmeia; 1 Mouse com entrada para acionador; 1 Acionador de pressão- Contrato (200/2009) *1 Material dourado; 1 Tapete alfabético encaixado; 1 Memória de numerais; 1 Quebra cabeças sobrepostos; 1 Dominó de animais em Libras; 1 Dominó de frutas em Libras; 1 Dominó de associação de ideias; 1 Dominó de associação de frases; 1 Bandinha rítmica; 1 Sacolão criativo; 1 Esquema corporal - (65/2009)
	E M E I F PERCILIANO TOURAO CORREA	*Salas 2009 - Lupa Eletrônica - Tipo I - Contrato (57/2010) *Salas 2009 Lupas Manuais-Tipo - Contrato (58/2010) *1 Alfabeto Braille; 1 Dominó tátil; 1 Memória tátil; 1 Plano inclinado – Suporte leitura - Contrato (59/2010) *1 Software para comunicação aumentativa e alternativa - Contrato (66/2009)
	E M E I F PROF EURIDICE SOARES MARQUES DE SOUSA	*1 Notebook - Contrato (199/2009)
	E M E I F SANTA BARBARA	*1 Notebook - Contrato (199/2009) *2 Computadores; 2 Estabilizadores; 1 Impressora laser; 1 Scanner; 1 Teclado com colmeia; 1 Mouse com entrada para acionador; 1 Acionador de pressão- Contrato (200/2009)
	E M E F ANJO DA GUARDA-RIO IGARAPE-MIRI	*Salas 2009 - Lupa Eletrônica - Tipo I - Contrato (57/2010) *Salas 2009 Lupas Manuais-Tipo - Contrato (58/2010) *1 Alfabeto Braille; 1 Dominó tátil; 1 Memória tátil; 1 Plano inclinado – Suporte leitura - Contrato (59/2010) *1 Software para comunicação alternativa e aumentativa - Contrato (40/2011)
	E M E F ANTONIO LOPES DA COSTA	*1 Notebook - Contrato (199/2009B) *2 Computadores; 2 Estabilizadores; 1 Impressora laser; 1 Scanner; 1 Teclado com colmeia; 1 Mouse com entrada para acionador; 1 Acionador de pressão- Contrato (200/2009) *1 Material dourado; 1 Tapete alfabético encaixado; 1 Memória de numerais; 1 Quebra cabeças sobrepostos; 1 Dominó de animais em Libras; 1 Dominó de frutas em Libras; 1 Dominó de associação de ideias; 1 Dominó de associação de frases; 1 Bandinha rítmica; 1 Sacolão criativo; 1 Esquema corporal - (65/2009)
	E M E F CAETANO CORREA LEAO	*Salas 2009 - Lupa Eletrônica - Tipo I - Contrato (57/2010) *Salas 2009 Lupas Manuais-Tipo - Contrato (58/2010) *1 Alfabeto Braille; 1 Dominó tátil; 1 Memória tátil; 1 Plano inclinado – Suporte leitura - Contrato (59/2010) *1 Software para comunicação aumentativa e alternativa - Contrato (66/2009)

Tabela 05 – Escolas municipais contempladas com os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

(continuação)

ANO CONTRATO	ESCOLAS	ITEM DOADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CONTRATO)
2009/2010	E M E F EBENEZER	*1 Notebook - Contrato (199/2009B) *2 Computadores; 2 Estabilizadores; 1 Impressora laser; 1 Scanner; 1 Teclado com colmeia; 1 Mouse com entrada para acionador; 1 Acionador de pressão- Contrato (200/2009) *Salas 2009 - Lupa Eletrônica - Tipo I - Contrato (57/2010) *Salas 2009 Lupas Manuais-Tipo - Contrato (58/2010) *1 Software para comunicação alternativa e aumentativa - Contrato (40/2011) *1 Alfabeto Braille; 1 Dominó tátil; 1 Memória tátil; 1 Plano inclinado – Suporte leitura - Contrato (59/2010)
	E M E I E F MARILDA NUNES	1 Notebook - Contrato (199/2009B)
	E M E F BOM JESUS I	*1 Software para comunicação alternativa e aumentativa - Contrato (40/2011) *2 Notebook - Contrato (199/2009TA) *2 Computadores; 2 Estabilizadores; 1 Impressora laser; 1 Scanner; 1 Teclado com colmeia; 1 Mouse com entrada para acionador; 1 Acionador de pressão – Contrato (200/2009-ta) *Municipal Salas 2010 aditivo - lupa eletrônica - tipo I e II - Contrato (57/2010-ta)
	E M E F PROFª ARACI CORREA SANTA MARIA	*Lupas manuais para salas tipo I e II - aditivo 2010 – Contrato (58/2010-ta) *1 Alfabeto Braille; 1 Dominó tátil; 1 Memória tátil; 1 Plano inclinado – Suporte leitura – Contrato (59/2010-ta)
2013	E M E F ARISTOTELES EMILIANO DE CASTRO	*1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Caixinha de números; 1 Kit tesouras- Contrato (201/2012) *KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013)
	E M E F ALTAIR LEMOS CARNEIRO	*1 Lupa Eletrônica - Contrato (249/2013) *Kit de lupas manuais - Contrato (254/2013)
	E M E I F ANA DALILA FERREIRA DE OLIVEIRA	*1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Caixinha de números; 1 Kit tesouras- Contrato (201/2012) *KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013) *1 Lupa Eletrônica - Contrato (249/2013) *Kit de lupas manuais - Contrato (254/2013) *2 Scanner com voz – Contrato (253/2013) *1 Máquina de escrever em Braille - Contrato (255/2013)
	E M E I F PERCILIANO TOURAO CORREA	*1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Caixinha de números; 1 Kit tesouras- Contrato (201/2012) *KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013) *Kit de lupas manuais - Contrato (254/2013)
	E M E F ANTONIO LOPES DA COSTA	
	E M E F CAETANO CORREA LEAO	
	E M E I E F MARILDA NUNES	
E M E F EBENEZER	*1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Caixinha de números; 1 Kit tesouras- Contrato (201/2012) *KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013) *Kit de lupas manuais - Contrato (254/2013)	
E M E F BOM JESUS I	*1 Bandinha Rítmica - Contrato (22/2013)	

Tabela 05 – Escolas municipais contempladas com os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

(conclusão)

ANO CONTRATO	ESCOLAS	ITEM DOADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CONTRATO)
	E M E F ACACIO LEAO - RIO MURUTIPUCU	*1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Caixinha de números; 1 Kit tesouras- Contrato (201/2012) *KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013) *1 Lupa Eletrônica - Contrato (249/2013) *Kit de lupas manuais - Contrato (254/2013) *2 kits: 1 Sacolão criativo; 11 Tapete alfabético encaixando; 1 Esquema corporal; 1 Quebra cabeças superpostos; 1 Dominó de associação de ideias; 1 Memória de numerais; 1 Plano inclinado; 1 Alfabeto Braille - Contrato(208/2012) *Kit -1 Mouse com entrada para acionador, 1 acionador de pressão e 1 teclado colmeia - Contrato(256/2013) *2 desktop e 1 impressora multifuncional - Contrato(304/2012)
	E M E F ALVARO VARGES DE ARAUJO	*1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Caixinha de números; 1 Kit tesouras- Contrato (201/2012) *KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013) *1 Lupa Eletrônica - Contrato (249/2013) *Kit de lupas manuais - Contrato (254/2013) *2 kits: 1 Sacolão criativo; 11 Tapete alfabético encaixando; 1 Esquema corporal; 1 Quebra cabeças superpostos; 1 Dominó de associação de ideias; 1 Memória de numerais; 1 Plano inclinado; 1 Alfabeto Braille - Contrato(208/2012) *2 desktop e 1 impressora multifuncional - Contrato(304/2012)
	E M E F BOM JESUS	*1 Material dourado; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Dominó tátil; 1 Memória Tátil; 1 Caixinha de números; 1 Kit tesouras- Contrato (201/2012) *KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013) *1 Lupa Eletrônica *2 kits: 1 Sacolão criativo; 11 Tapete alfabético encaixando; 1 Esquema corporal; 1 Quebra cabeças superpostos; 1 Dominó de associação de ideias; 1 Memória de numerais; 1 Plano inclinado; 1 Alfabeto Braille - Contrato(208/2012) *Kit -1 Mouse com entrada para acionador, 1 acionador de pressão e 1 teclado colmeia - Contrato(256/2013) *2 desktop e 1 impressora multifuncional - Contrato(04/2012)
	E M E I F PROF EURIDICE SOARES MARQUES DE SOUSA	*KIT 2- notebooks e 1 impressora - Contrato (2017/2013)
	E M E I F SANTA BARBARA	
	E M E F ANJO DA GUARDA-RIO IGARAPÉ-MIRI	*1 Bandinha Rítmica - Contrato (22/2013)
	E M E F PROFª ARACI CORREA SANTA MARIA	

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo FNDE.

Para aderir ao programa, o Município de Igarapé-Miri deveria ter responsabilidade com os alunos Surdos, disponibilizando tanto o espaço físico para implantação da SRM quanto

profissional para desempenhar a função do AEE. Além disso, o Município deveria prover a assistência técnica pedagógica.

Em relação aos profissionais para atuar nas SRM, eles devem “ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. Contudo, para atuar nas SRM com alunos surdos matriculados, além da formação anterior descrita, o docente precisa ter os:

Conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, [...] da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (MEC/SEESP, 2008, p. 12).

Dessa maneira, o Município começa a organizar-se para realizar o atendimento educacional especializado nas salas multifuncionais, no início de 2009. No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma aluna Surda da licenciatura em Pedagogia, é explicitado o início do atendimento:

No 5º ano, eu tive a oportunidade de ter esse Atendimento Educacional Especializado. O atendimento que eu recebia era para desenvolver a língua portuguesa e os assuntos em que sentia dificuldades de entender na sala de aula. Tive um excelente rendimento e desenvolvimento no AEE. Tive o atendimento por 4 anos e nesse período era raro eu faltar ao AEE, porque as professoras desse espaço me incentivavam e eu me interessava pelo que estava aprendendo ali, pois as professoras adaptavam os materiais com imagens. (RIBEIRO, 2020, p. 12).

Chamamos atenção para o quantitativo de salas multifuncionais contempladas com os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais no Município de Igarapé-Miri, apenas 17 (dezessete) Salas de Recursos Multifuncionais foram criadas e/ou equipadas com recursos destinados ao programa de Implantação de salas recursos multifuncionais. Hoje, das 17 salas contempladas descritas anteriormente, apenas 15 (quinze) ofertam o Atendimento Educacional Especializado; além dessas salas, o Município dispõe de mais 7 (sete) salas estruturadas com recursos financeiros do Município. Das 22 (vinte e duas) salas de recursos multifuncionais de Igarapé-Miri que dispõem o Atendimento Educacional Especializado, todas funcionam em escolas da rede pública de ensino. Para uma melhor compreensão do que foi exposto, trazemos a seguir a tabela 06 com os nomes das escolas municipais de Igarapé-Miri que dispõem do Atendimento Educacional Especializado.

Tabela 06 – Escolas que dispõem do Atendimento Educacional Especializado em Igarapé-Miri

ESCOLAS
E M E F ARISTOTELES EMILIANO DE CASTRO
E M E I F ANA DALILA FERREIRA DE OLIVEIRA
E M E F ALTAIR LEMOS CARNEIRO
E M E F PROF MANOEL ANTONIO DE CASTRO
E M E I F PERCILIANO TOURAO CORREA
E M E I F PROF EURIDICE SOARES MARQUES DE SOUSA
E M E I F SANTA BARBARA
E M E F ANJO DA GUARDA - RIO IGARAPE-MIRI
E M E F ANTONIO LOPES DA COSTA
E M E F CAETANO CORREA LEAO
E M E F EBENEZER
E M E I E F MARILDA NUNES
E M E F BOM JESUS
E M E F BOM JESUS I
E M E F PROF ^a ARACI CORREA SANTA MARIA
E M E F ACACIO LEAO - RIO MURUTIPUCU
E M E F ALVARO VARGES DE ARAUJO

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados no INEPDATA/Catálogo de Escolas (2020).

Outro fator que chama a atenção é o número de escolas que receberam itens que atendam as especificidades linguísticas dos Surdos. Apenas 6 (seis) escolas receberam jogos em Libras. Poucos recursos didáticos na sala multifuncional implicam qualidade do serviço educacional ao aluno Surdo, pois:

O Atendimento Educacional Especializado visa complementar e desenvolver a autonomia do aluno dentro da escola e fora dela, organizando e promovendo situações que favoreçam o seu desenvolvimento, com a estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem intermediados pelo uso de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses alunos. (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 22).

Ou seja, para estimular o desenvolvimento do aluno Surdo no AEE, o professor precisa de recursos didáticos e pedagógicos considerando a especificidade linguística do aluno, de forma a auxiliá-lo em um ensino e aprendizado significativo. Do mesmo modo, são necessários profissionais especializados em Libras e saibam utilizar os recursos didáticos e pedagógicos bilíngues, como, por exemplo, jogos em Libras que supram as necessidades de cada educando.

4.2.1.4 Programa Sala de Recursos Multifuncionais: Recursos destinados às salas multifuncionais e bilíngue de surdos

Conforme a resolução, Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020, o Programa Sala de Recursos Multifuncionais destina recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de Surdos destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível.

O programa tem como objetivo destinar recursos financeiros para fins de promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de Surdos destinadas ao processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEx), para cobertura de despesas de custeio e capital. O Município de Igarapé-Miri teve escolas contempladas para receber os recursos financeiros. Vejamos a tabela 07 a seguir:

Tabela 07 – Escolas de Igarapé-Miri contempladas com o recurso do Programa PDDE Estrutura- Destinação Acessibilidade - Sala de Recursos

Ano	Escolas	Recursos		
		Custeio –	Capital –	Total (R\$)
		80% (R\$)	20% (R\$)	
2020	E M E F INSTITUTO NOSSA SENHORA SANTANA	6.400,00	25.600,00	32.000,00
	E M E F ARISTOTELES EMILIANO DE CASTRO	6.400,00	25.600,00	32.000,00
	E M E I E F MARILDA NUNES	6.400,00	25.600,00	32.000,00
	E M E I F ANA DALILA FERREIRA DE OLIVEIRA	4.000,00	16.000,00	20.000,00
	E M E I F PROF EURIDICE SOARES MARQUES DE SOUSA	6.400,00	25.600,00	32.000,00

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo PDDE INFO.

No ano de 2020, apenas 4 (quatro) escolas da zona urbana do Município de Igarapé-Miri foram contempladas com recursos do Programa PDDE acessibilidade destinados ao programa sala de recursos. Os recursos financeiros oferecidos por meio do PDDE Interativo às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais deverão ser empregados em:

- I – aquisição de itens e materiais pedagógicos;
- [...]
- III – aquisição de produtos de tecnologia assistiva; e
- IV – aquisição de equipamentos e materiais para o atendimento educacional especializado bilíngue de surdos. (BRASIL, 2020).

Esses recursos devem ser voltados a garantir o atendimento educacional bilíngue aos alunos Surdos, assim as escolas deverão utilizar o recurso de forma correta. Contudo, os recursos destinados contemplaram poucas escolas, o que dificulta a disseminação da Libras e efetivação de uma educação bilíngue para mais escolas de Igarapé-Miri.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial (2008) parte do princípio de que se deve ofertar a educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue em escolas “inclusivas”, e eles serão matriculados nas escolas comuns e receberão a modalidade de educação especial por meio do Atendimento Educacional Especial. O referido atendimento, no que tange à educação dos Surdos, deve oferecer o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita. Além do instrutor de Libras, no contraturno, paralelamente à participação do intérprete de língua de sinais na sala de aula comum e demais espaços da escola quando necessário. Assim deve caracterizar-se a oferta da educação bilíngue no AEE, de modo a não se enganar que o atendimento bilíngue no atendimento educacional especializado é materializado pela simples oferta de um intérprete fluente em Libras.

No entanto, a presença de profissionais intérpretes é fundamental, mas apenas seu trabalho não garante o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos Surdos, por isso é preciso considerar as especificidades linguísticas dos Surdos quando forem utilizados os recursos financeiros do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, de modo a investir em materiais didáticos tais como: vídeos acessíveis com janela em Libras ou filmes com audiodescrição e legenda, jogos em língua de sinais entre outros que contemplem o ensino bilíngue dos alunos.

4.2.1.5 Programa Caminho da Escola

O Decreto nº 7.612/2011, de 17 de novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, com o objetivo de implementar programas e ações que promova o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011b). Nesse intuito, a Secadi/MEC realizou ações de apoio à disponibilização de transporte escolar acessível, uma dessas ações foi o Projeto Transporte Escolar Acessível para a zona urbana, do programa Caminho da Escola. O projeto visava a promover a “inclusão” escolar dos alunos com deficiência por meio da garantia das condições de acesso e permanência na escola. As prefeituras interessadas deveriam realizar a Adesão à

ação Transporte Escolar Acessível – Caminho da Escola no módulo do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Essa iniciativa, por meio do Governo Federal, ocorreu devido a uma pesquisa domiciliar realizada no período de 2009 a 2010 com crianças e adolescentes atendidas com o Benefício da Prestação Continuada (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos. A pesquisa evidenciou que a falta de transporte acessível foi indicada como um dos principais motivos para o não acesso das pessoas com deficiência à escola. (BRASIL, 2011a).

O Município de Igarapé-Miri aderiu ao programa e recebeu dois veículos acessíveis, de pequeno porte, com a capacidade para transportar até 21 (vinte e um) estudantes com deficiência e 01 (um) estudante com uso de cadeira de rodas, com a seguinte especificação técnica: uma plataforma elevatória veicular, área reservada (*box*) para acomodação da cadeira de rodas junto ao seu acompanhante ou o cão guia, poltronas preferenciais, com cinto de segurança subabdominal, comunicação visual interna e externa para alunos Surdos, com símbolos específicos de acessibilidade.

A forma de adesão do Município ao Programa foi por meio de assistência financeira do FNDE no âmbito do PAR, assim o Município aderiu ao pregão eletrônico nº 10/20012/FNDE/MEC para receber o primeiro ônibus acessível e ao pregão eletrônico nº 29/2013/FNDE/MEC para receber o segundo ônibus. Assim sendo, os ônibus acessíveis constituem um compromisso de transporte escolar diário dos alunos com Surdos dos pontos de paradas próximos às residências até as unidades escolares, de modo a assegurar o acesso à educação dos Surdos tanto na sala regular assim como na sala de recursos multifuncionais.

4.2.2 Dispositivos legais voltados para Educação Inclusiva de Surdos em âmbito Municipal

Além dos documentos que trazem os dispositivos pertinentes à Educação Especial na perspectiva “Inclusiva” para Surdos no Brasil, a Educação Especial “Inclusiva” para Surdos do Município de Igarapé-Miri se ampara em alguns documentos municipais, dentre eles: Lei Municipal nº 4.945 de 27 de janeiro de 2006; Lei Orgânica do Município de Igarapé-Miri de 2012; Lei Municipal nº 5.098 de 19 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação.

4.2.2.1 Lei Municipal nº 4.945 de 27 de janeiro de 2006

Esta dispõe sobre o plano de carreira e remuneração para os integrantes do quadro de magistério público da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri. Nela não consta explicitamente o cargo de profissionais que atuarão na educação de Surdos, nem mesmo na educação especial. No ano de 2009, a lei nº 4.945/2006 sofre alteração em alguns artigos, criando novos cargos e alterando a quantidade de cargos e salários visando à realização de concurso público no ano de 2009. No entanto, não é incluído o cargo de tradutor intérprete de Libras, de instrutor de Libras, nem de professor da educação especial de Surdos.

Contudo, objetivando a criação de cargos que contemplem a especificidade educacional dos Surdos, no ano de 2020 inicia-se uma proposta de projeto de lei que dispõe sobre a criação dos cargos de tradutor e intérprete de Libras, professor e instrutor de Libras, no âmbito do Município de Igarapé-Miri/Pará. Essa mobilização para que o Município crie cargos de profissionais que atuarão com alunos Surdos e/ou de profissionais Surdos que poderão atuar na educação municipal visa à realização de concurso público previsto para o ano 2022.

Assim, a proposta está sendo construída pelo SINTEPP/Igarapé-Miri e conta com a participação/colaboração de pessoas surdas do Município, dos professores de Libras e dos tradutores e intérpretes de Libras, assim que finalizado o projeto será encaminhado para o Poder Legislativo Municipal, e se aprovado será transformado em um projeto de lei do Poder Executivo Municipal.

Até o momento, os professores que atuam no atendimento Educacional Especializado com Surdos no Município ou são concursados como professores regentes ou são gratificados, sendo outra possibilidade a contratação. Vale ressaltar que, desde o ano de 2017, durante o período letivo, atua pelo menos um professor Surdo na sala de recurso multifuncional na Escola Aristóteles Emiliano de Castro. Assim, ter futuramente mais professores Surdos atuando na educação municipal será crucial para o desenvolvimento das crianças surdas e para a disseminação da língua da cultura surda, pois:

[...] pode favorecer, assim, intensa interlocução com seus alunos, levando-os a desenvolver uma linguagem cada vez mais refinada e aprimorada, com o uso de suas experiências linguísticas, culturais e de seus conhecimentos na Língua de Sinais. (MARTINS; LACERDA, 2013, p. 40).

Nesta perspectiva Strobel (2006, p.250) acrescenta algumas perguntas pertinentes à reflexão:

Como uma criança poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o surdo adulto? Como o sujeito surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade surda no futuro, se ele não conviver com outros surdos que façam

uso da língua de sinais? Quem foi que disse que é só o sujeito utilizar-se da língua de sinais que por um “passe de mágica” ele passará a ter aprendizagem total? [...].

Portanto, é importante o aluno surdo dispor de um professor no AAE, porém faz-se necessário na sala regular, pois “em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar.” (PELIN, 2007, p. 02)¹⁸

4.2.2.2 Lei Orgânica Do Município De Igarapé-Miri De 2012

A Lei Orgânica do Município de Igarapé-Miri de 2012, no Capítulo III, trata da Pessoa com Deficiência. Conforme o Artigo 206, o Município assegura às pessoas com deficiência física, sensorial ou mental o direito ao atendimento educacional especializado e gratuito.

A referida lei, no Artigo 207 prevê que as pessoas com deficiência receberão atenção especial do Município, conforme:

- I - garantia de equipamentos necessários ao acesso do deficiente às informações oferecidas pelos serviços públicos municipais;
- II - garantia ao deficiente da participação nos programas de esportes e lazer promovidos pelos órgãos municipais que desenvolvem essas modalidades;
- III - garantia da inclusão de participação dos deficientes junto às instituições públicas no planejamento de projetos que ofereçam serviços e programas aos deficientes. (IGARAPÉ-MIRI, 2012, p.61).

O acesso à informação está prevista na lei orgânica municipal, isso significa que a pessoa surda deve ter acesso à informação em qualquer serviço público por meio de equipamentos, pois “muitas vezes a sociedade dificulta a participação dos sujeitos surdos, deixando de colocar muitos recursos visuais que promovem sua acessibilidade em vários espaços.” (STROBEL, 2018, p. 49).

Quanto à garantia da educação para alunos Surdos, o Artigo 212, inciso V garante:

dar atendimento educacional especializado, nas áreas prioritárias da educação pré-escolar e do ensino fundamental, as pessoas com deficiências de qualquer ordem, e aos superdotados, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme as especificidades de cada um, com garantia de espaços físicos e material adequado, bem como de recursos humanos especializados. (IGARAPÉ-MIRI, 2012, p.63).

18 Mesa-redonda: “Inclusão escolar: desafios” (Prof.^a Dr.^a Gladis Perlin). Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/gladis.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018 às 00h50min.

O documento priorizou a oferta do atendimento educacional especializado à “educação pré-escolar e o ensino fundamental”. Esse serviço garante o direito à “inclusão” na escola comum, visando a romper com a integração. Segundo, Bürkle (2010, p.55) “o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade da Educação Especial que visa à ‘inclusão’ do aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino”, de modo a auxiliar à escola a se modificar para atender os alunos Surdos e proporciona-lhes um ensino de qualidade. Assim, o AEE é um ponto de resistência e de transformação da escola é um direito dos alunos Surdos Mirienses e significa uma estratégia para garantir seus direitos de acesso à escola comum.

Essa é a primeira lei Municipal de Igarapé-Miri a garantir o AEE, mas o atendimento Educacional Especializado na modalidade “Inclusiva” de Surdos inicia no ano de 2008, com a implementação das salas de recursos multifuncionais. Por isso, é preciso de normativas municipais que registrem a ação do governo em relação à educação de Surdos.

4.2.2.3 Lei Municipal nº 5.098 DE 19 de junho de 2015-Plano Municipal De Educação-PME

No PME, a educação especial é apresentada como uma modalidade de ensino que se dá na modalidade “inclusiva”, e deve atender as pessoas surdas visando ao desenvolvimento pleno de sua cidadania, garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciado, com serviços e recursos condizentes com a necessidade do aluno. O PME do Município de Igarapé-Miri segue o enfoque “inclusivo” almejado pelo Estado, conforme as diretrizes expostas no Artigo 2º:

III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV- Melhoria da qualidade da educação;

X- Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (IGARAPÉ-MIRI, 2015, p. 01-02).

Ora, superar as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade da educação de Surdos implica assegurar o reconhecimento da representação de diferença cultural e identidade pessoal no ambiente escolar. Ou seja, precisa de acessibilidade que considere sua especificidade cultural nas interações sociais entre os sujeitos da escola (STROBEL, 2018).

O Plano Municipal de Educação estabelece como finalidade no Artigo 8º:

- I- assegurar a articulação das políticas públicas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- [...]
- III- garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV- promover a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (IGARAPÉ-MIRI, 2015, p.05).

Dessa maneira, conforme o inciso III, o Município responsabiliza-se em atender nas instituições educacionais regulares as diferenças de todos os alunos, inclusive dos alunos Surdos. Assim, a educação especial “inclusiva” para Surdos ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior perpassando todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, “oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares”. (ROPOLI, 2010, p. 6).

4.2.2.4 Lei 5.115 de 9 de dezembro de 2016

A Lei municipal nº 5.115 de 9 de dezembro de 2016 dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino de Igarapé-Miri e do Conselho Municipal de Educação. É previsto na referida lei que o Sistema de Ensino do Município de Igarapé-Miri ofertará a educação especial:

Parágrafo Único: Preferencialmente na rede regular de ensino, na modalidade de educação inclusiva, para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades, visando ao exercício de sua cidadania e garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, de serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno. (IGARAPÉ-MIRI, 2016, p.14).

As ações voltadas para a implementação das políticas públicas de educação “inclusiva” de Surdos retratam a ideia de seus executores, assim as intervenções são realizadas de acordo com seus objetivos. Nesse contexto, o processo de “inclusão” dos estudantes Surdos no âmbito da rede municipal de educação de Igarapé-Miri, pode-se ser entendida como:

[...] ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes, caracterizando-se, portanto, como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista. (DAMASCENO, 2010, p. 162).

De acordo com o Artigo 2º, o Poder Público Municipal deverá promover através do Sistema Municipal de Ensino:

- I- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- II- atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde e segurança em colaboração com outros órgãos, em nível federal, estadual e municipal. (IGARAPÉ-MIRI, 2016, p. 02).

A Lei 5.115/2016, ao prever o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino, acompanhou as normativas de âmbito nacional, de modo a oferecer o atendimento no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Conforme o inciso I, o Município garante que seus sistemas de ensino realizarão a matrícula dos estudantes que necessitam de um atendimento educacional especializado (AEE), sendo vedado alegar falta de condições e/ou despreparo dos professores.

Segundo Damázio (2007, p. 27-40) o atendimento educacional especializado deve acontecer em três momentos para o público com deficiência auditiva ou surdez. No primeiro, o Atendimento Educacional Especializado em Libras é realizado pelo “professor especializado, juntamente aos professores de turma comum e os professores de Língua Portuguesa, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum”; no segundo, há o Atendimento Educacional Especializado de Libras, realizado pelo “professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo) e, no terceiro, há o Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa”, “neste atendimento, a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático”.

Em relação ao transporte escolar, destacamos como a lei desconsidera o transporte para os alunos Surdos da educação infantil, oferecendo apenas ao ensino fundamental. Contudo, vale ressaltar que existe dois programas que integram a política de transporte escolar, a saber: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola, ambos os programas visam a atender alunos da rede pública de educação básica, preferencialmente residentes na zona rural. Assim, o Município não deve restringir o transporte escola apenas ao público do ensino fundamental e deve garantir o transporte escolar com adaptações necessárias às reais necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial “inclusiva” de Surdos.

Constata-se ainda que o inciso II não faz referência ao tipo de transporte utilizado para atender os educandos do ensino fundamental, porém, como já descrito, o Município de Igarapé foi contemplado com 2 (dois) ônibus acessíveis. O Município também dispõe de ônibus rurais, adquiridos pelo Programa Caminho da Escola, contudo não há nas normativas municipais referentes ao transporte aquaviário para os alunos Surdos, nem no âmbito do Programa Caminho da Escola¹⁹. Ou seja, o Município de Igarapé- Miri não dispõe para os alunos Surdos de veículos aquaviários adaptados conforme as especificações do INMETRO e da norma ABNT-NBR-9050 que trata sobre Acessibilidade. Assim, o transporte escolar acessível não é política pensada e concretizada ao público usuário da Libras, os estudantes surdos não são uma prioridade do Município de Igarapé-Miri, e isso é uma questão problemática, pois os discentes ficam sem receber informações importantes nos veículos ao não considerarem as suas diferenças linguísticas deles.

4.2.2.5 Portaria nº 005/2015 da Secretaria Municipal Educação De Igarapé-Miri-SEMED

Portaria nº 005/2015 da Secretaria Municipal Educação de Igarapé-Miri-SEMED, dispõe sobre os critérios a serem adotados para a lotação de pessoal nas unidades escolares da secretaria municipal de educação. Essa portaria define o agrupamento dos alunos com deficiência nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado, os quais serão realizados de forma colaborativa pela equipe pedagógica da escola, com a participação do professor especializado e sob supervisão da equipe técnica da Semed, obedecendo às recomendações descritas no Artigo 4º:

- I – A distribuição dos alunos com deficiências pelas várias classes, considerando o ano escolar em que forem classificados, o desenvolvimento social, afetivo e a faixa etária, de modo que todos os alunos se beneficiem da educação para a diversidade;
- II - Compatibilização do número de alunos com deficiências em no máximo 15% (quinze por cento) do número total de alunos da classe, considerando as potencialidades e peculiaridades de cada aluno, permitindo ao professor de classe condições para atendimento eficaz às necessidades específicas de toda a turma.
- III - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) será ofertado em turno contrário, aos alunos público-alvo da Educação Especial, devendo ser realizado prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais das unidades escolares, não

19 O Programa Caminho da Escola foi criado considerando a necessidade de ampliar, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência dos alunos da educação básica transportados da zona rural dos sistemas estadual e municipal. Os veículos que integram o Programa são: ônibus, lanchas e bicicletas. (BRASIL, 2009).

sendo substitutivo às classes regulares conforme as Diretrizes Operacionais constantes na Resolução CNE/CEB Nº 4/2009. (IGARAPÉ-MIRI, 2015).

O Artigo 5º, destinado às Unidades de Ensino, tem o dever de zelar pela fidedignidade na coleta e registro obrigatório dos tipos de deficiência, visando a evitar ocorrência de dados incompletos ou errados.

O Artigo 6º traz a classificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, caracterizando que os alunos com deficiência são os que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Dessa forma, a participação plena e efetiva na escola e na sociedade desses alunos, em interação com diversas barreiras, podem ser obstruídas. (IGARAPÉ-MIRI, 2015).

A referida Portaria define no Artigo 8º o número de estudantes por turma no Atendimento Educacional Especializado, das salas de Recursos Multifuncionais das escolas regulares, será de, no máximo, 8 (oito) alunos, independentemente da deficiência/disfunção e de nível de escolaridade.

O Capítulo III trata da educação especial e no Artigo 14º dispõe da lotação de professores no AEE, o qual obedecerá aos seguintes critérios:

I - Lotação de professor em Sala de Recurso Multifuncional [Atendimento Educacional Especializado]: o professor será lotado na Unidade Escolar onde as classes funcionarem, com uma jornada de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, com as vantagens de educação especial.

[...]

III - Para atuação 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.

IV – O professor lotado no Atendimento Educacional Especializado deverá apresentar até o final da 1ª quinzena do ano letivo:

- a) Cronograma de atendimento aos alunos;
- b) Plano de Desenvolvimento Individual [PDI]: elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; através da identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- c) Plano de Desenvolvimento Individual [PDI], deverá ser encaminhado ao Setor de Educação Especial para parecer e, aprovado pelo Secretário Municipal de Educação. (IGARAPÉ-MIRI, 2015).

Conforme o inciso I, o professor do Atendimento Educacional Especializado será lotado na escola onde houver sala de recurso multifuncional, dessa maneira a secretaria municipal de educação (responsável pelos processos de ensino e aprendizagem dos alunos Surdos) deve avaliar e monitorar o atendimento proporcionado ao aluno na sala de Recurso multifuncional.

Em relação ao inciso III, o qual discorre sobre a formação do professor para atuar no AEE, destaca a obrigatoriedade de formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Nesse sentido Machado (2010, p. 61) enfatiza que:

O AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência. [...] A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica numa transformação da formação de professores, que necessitam se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado.

Assim, além da formação inicial e específica Machado (2010) destaca a importância da formação continuada diante da dinâmica de transformação do saber. Essa formação deve ser priorizada pela Secretaria de Educação no intuito de melhorar o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais dos alunos Surdos e para possibilitar aos professores identificarem os mecanismos escolares que geram a exclusão.

Quanto à lotação de intérpretes de Libras o Artigo 15º discorre que deverá ser obedecido os seguintes critérios:

I – 01 para acompanhar os alunos nas disciplinas:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Literatura;
- c) Arte;
- d) Língua Inglesa, e;
- e) Educação Física.

II – 01 para acompanhar os alunos nas disciplinas:

- a) Matemática;
- b) História;
- c) Geografia;
- d) Ciências Físicas e Biológicas;
- e) Estudos Amazônicos, e;
- d) Ensino Religioso.

§ 1º - Será lotado 01 [um] interprete para cada 02 [dois] alunos deficientes auditivos por turma;

§ 2º – A carga horária do intérprete será determinada com base na carga horária necessária das disciplinas as quais fizer o acompanhamento, considerando as disciplinas e a série do aluno. (IGARAPÉ-MIRI, 2015).

Vejam como foi delineado a lotação dos intérpretes de Libras para realizarem a tradução e interpretação nas salas regulares, onde há alunos Surdos “incluídos”. Para uma mesma turma com alunos Surdos, dois intérpretes de Libras atuarão em horários diferentes. Um atuará na disciplina de Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Língua Inglesa e Educação Física. Outro nas disciplinas de Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas,

Estudos Amazônicos e Ensino Religioso. Desse modo, a carga horaria será determinada conforme as disciplinas que atuaram, isso significa que o intérprete não terá direito ao revezamento. Magalhães Junior (2007, p. 108) comenta sobre a interpretação em dupla:

A principal razão para se trabalhar a dois é a absoluta atenção exigida no ofício. [...] Está provado que o ser humano só é capaz de manter níveis ótimos de atenção por curtos períodos de tempo. Trabalhando em dupla, os intérpretes têm a possibilidade de se revezar a cada 20 ou 30 minutos, permitindo com isso que cada um dê o máximo de si quando chegar sua vez.

Mesmo sendo uma atuação por disciplina devemos considerar uma aula durando 45 minutos, assim 2 (duas) aulas seguidas por disciplina perfazem 90 minutos, o que significa muito tempo para uma interpretação individualizada, pois atuar realizando tradução e interpretação sensibiliza esforços físicos, linguísticos, cognitivos e psicológicos.

Ao término dessa exposição é importante destacar que as portarias são importantes instrumentos de regulação de políticas públicas e pretendem definir instruções para a execução de leis. Contudo, a portaria SEMEC/ Igarapé-Miri nº 005/2015 foi editada em 2015 e ficou em vigor até o ano de 2016.

4.2.2.6 Base Nacional Comum Curricular Miriense

A BNCC Miriense foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará nos termos da resolução nº 769/2018. Sua primeira publicação foi no ano de 2019 e reforça novamente o compromisso com o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar e não em escolas especiais. O Município assegura a educação especial “inclusiva” de Surdos na BNCC, embasada no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 que prevê o compromisso dos Estados é garantir um sistema educacional “inclusivo” em todos os níveis.

O documento normativo prevê que os “profissionais da sala de recursos multifuncionais devem construir recursos didáticos adaptados para o atendimento do aluno” (IGARAPÉ-MIRI, 2019). De fato, é necessário considerar a importância da visão no processo de construção de uma educação para Surdos “[...] que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”, (CAMPELLO, 2008, p. 131). Assim, o uso de recursos didáticos na sala de recurso, observando a necessidade de aprender pelas experiências visuais dos Surdos, é importante e necessária no desenvolvimento

de novas aprendizagem, pautado em um fazer pedagógico que proporcione a construção de conhecimentos pelos alunos.

O documento também trata da “adequação dos espaços físicos para atender as necessidades da pessoa com deficiência lhes garantindo a acessibilidade.” (IGARAPÉ-MIRI, 2019). Nesse sentido, a acessibilidade curricular para o aluno implica o ensino bilíngue, de modo que seja proporcionado ao aluno ser alfabetizado e educado em sua língua materna e, posteriormente, aprenda a língua portuguesa na modalidade escrita.

A BNCC Miriense garante formação continuada para o cuidador escolar, professores de sala comum e professores do atendimento educacional especializado. A educação de Surdos necessita de profissionais que buscam transformar a prática educativa do professor como mediador e colaborador do processo de ensino aprendizagem. “Essa formação é de fundamental importância para o embasamento da prática pedagógica com esses alunos bem como o estabelecimento e garantia, por meio da Língua Brasileira de Sinais, da comunicação entre professor e o aluno surdo.” (MILANEZ; POKER, 2011, p. 3-4).

O uso da Libras é a base para a educação de Surdos, contudo apenas formação básica visando a ensinar a língua de sinais para os professores não fornece subsídios necessários para o ensino adequado aos alunos Surdos. Por isso, é necessário também uma formação que verse sobre: aquisição da linguagem da criança surda, relação entre linguagem e cognição, a língua de sinais em toda sua particularidade, políticas públicas de educação “inclusiva”, política linguística, as práticas do bilinguismo e da pedagogia visual que contemple os Surdos.

A BNCC Miriense também prevê a promoção de palestras com as famílias e a comunidade sobre a importância da semana da pessoa com deficiência, garantindo-lhes a participação nos eventos promovidos pelas escolas e a Semed. O evento anual conta com a participação de pais de alunos, intérpretes de Libras, pessoas surdas, professores do AEE, professores do ensino fundamental menor e diretores. A semana do deficiente é muito importante para dar visibilidade à comunidade surda além de desconstruir conceitos outrora formados pela sociedade a respeito dos Surdos.

Quanto à oferta da educação bilíngue o documento prevê:

Garantir a oferta da educação bilíngue, em Língua de Sinais-LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda, aos (às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0(zero) a 1(dezessete) anos, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 300 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille da leitura para cegos e surdos-cegos. (IGARAPÉ-MIRI, 2019).

Além disso, é importante destacar que a BNCC Miriense garante a educação bilíngue para Surdos, porém a educação especial “inclusiva” de Surdos não é o mesmo que educação bilíngue. Para Lacerda (2015), a educação bilíngue não está relacionada apenas ao uso de duas línguas no espaço escolar, envolve questões do direito linguístico, social, político e cultural. Assim:

[...] a educação e/ou escola inclusiva é ancorada nos modelos já existentes de estrutura educacional, porém um ambiente que recebe alunos com deficiências e os atende diante das suas especificidades. E assim também é com o sujeito surdo, que passa a frequentar a escola regular com a presença do intérprete de Libras, mas com todos os demais recursos e metodologias ainda como eram antes desse aluno. Em contrapartida, na educação e/ou escola bilíngue “quer dizer que crianças surdas serão alfabetizadas, primeiro, na língua materna, a Libras; depois, na segunda língua obrigatória, o português” (PORTAL DO MEC, 2016). Logo, podemos perceber que na educação e/ou escola bilíngue os recursos, materiais e metodologia são planejados especificamente para o seu público-alvo: a comunidade surda. (VALSECHI; MARTINS FILHO, 2020, p. 107).

A abordagem bilíngue fortalece a educação dos Surdos, sendo que essa abordagem educacional defende que o ensino/aprendizagem do sujeito Surdo ocorra primeiramente na sua língua materna, a Libras, e posteriormente o aluno aprenderá a modalidade escrita do português. Porém, é preciso discernir que no bilinguismo a modalidade escrita do português não pode se sobrepôr à língua e sinais. Nesse ínterim, para Lacerda (2008, p. 79) o modelo de educação Bilíngue:

considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. [...] Neste modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal-visuogestual. [...].

Assim, a educação bilíngue contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do Surdo e requer do Município profissionais qualificados, oferta da educação bilíngue desde a educação infantil e políticas locais que incentivam esse tipo de educação.

Mesmo prevendo uma educação bilíngue para os alunos surdos, a BNCC Miriense não prevê a inclusão da disciplina de Libras em sua rede municipal de ensino. Não obstante, o município já teve experiência com a disciplina de Libras em uma escola localizada na zona urbana que atende vários alunos surdos do ensino fundamental anos finais, a Escola Aristóteles Emiliano de Castro, porém essa experiência durou pouco tempo, com início no ano de 2008 e término em 2013. A exclusão da disciplina do currículo é uma perda e um retrocesso nas políticas educacionais de surdos em Igarapé-Miri, já que a interação entre ouvintes aprendizes

da língua de sinais eufóricos para praticar a Libras e surdos foi interrompida. A vivacidade da comunicação com as mãos e as expressões foram perdendo território para a oralidade, mas, além disso, estavam perdendo a oportunidade de conhecer o outro, pois “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” (POPKEWITZ, 2011, p. 174).

As normativas contemplantes da educação de Surdos no Município de Igarapé-Miri são poucas e demoram para serem elaboradas e publicizadas, porém é possível perceber que o Município dispõe do Atendimento Educacional Especializado para os alunos Surdos, Transporte Escolar Acessível, assim como os serviços do profissional tradutor e intérprete de Libras. Como foi citado, o Município também prevê a educação bilíngue de Surdos e algumas escolas receberam recursos financeiros do PDDE para fomentar essa abordagem educacional de Surdos. Entretanto, ressaltamos a importância de as políticas “inclusivas” de educação de Surdos caminharem juntas das políticas linguísticas, pois incluir sem pensar em políticas linguísticas que contemple os Surdos é apenas uma inserção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Constituição Federal (1988), a competência para legislar sobre a proteção do direito a educação é concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal e também dos Municípios. Assim, a União estabelece normas gerais sobre a educação e os Estados partes são competentes para suplementar as normativas dispostas pela União, ficando a cargo dos Municípios legislar sobre interesse local da sociedade.

É notória a percepção do Estado sobre as políticas públicas de Educação Especial “Inclusiva” para Surdos nas escolas de ensino regular, apresentada nas diversas normativas nacionais que norteiam a educação de pessoas surdas. Todavia, haver qualquer ação por parte do poder público foi necessário um movimento de lutas por direitos, pois as políticas públicas educacionais, enquanto propostas de solução de problemas sociais, são resultados para os anseios de dados grupos de pessoas que compartilham de singularidades.

Nesse sentido, o objetivo principal da dissertação foi perceber quais as políticas públicas educacionais existentes no Município de Igarapé-Miri/PA efetivadas na perspectiva “inclusiva” para o ensino de Surdos. Assim, é importante compreender que a perspectiva da educação “inclusiva” para Surdos objetiva garantir tanto o acesso quanto à permanência dos alunos em escolas regulares de ensino, de forma que se ofereça uma educação de qualidade, garantindo o ensino e aprendizagem e respeitando as diferenças linguísticas deles, pois a continuidade da busca pela qualidade do ensino com condições necessárias para ampliação do acesso à educação pelos alunos Surdos em espaços comuns com garantia de aprendizagem não é uma tarefa fácil.

A pesquisa evidenciou que as políticas públicas educacionais implementadas no Município de Igarapé-Miri/PA para as pessoas Surdas segue o eixo estruturante preconizada pelo Governo Federal como a Constituição Federal de 1988; Convenção da ONU de 13 de dezembro de 2006; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Decreto Federal nº 7611/2011; Lei nº 9394/1996 (LDB), Lei nº13.005/2014(PNE) e Decreto nº5.296/2004, ou seja, em linhas gerais, estrutura as políticas de educação de Surdos em Igarapé-Miri.

Contudo, as normativas Mirienses ainda não conseguem marcar seu compromisso com a educação de surdos, de maneira a retratar o ensino bilíngue como visto no material e metodologias adotados pelos professores nas salas de aula e no AEE, a formação específica dos profissionais para atuarem com os alunos surdos, o intérprete de Libras e a formação desse profissional. Assim, é necessário marcar o compromisso de fato do Município com o público

de alunos surdos, caso contrário, segue-se a lógica de valorizar apenas os ouvintes e continua-se propagando e perpetuando a história de exclusão social e educacional dos surdos.

O Município, conforme suas normativas, tem planejado o ensino para atender os alunos Surdos, e aderindo a programas disponibilizados pelo MEC como fomentador da educação especial “inclusiva” de Surdos. Os dados obtidos demonstram que o Município de Igarapé-Miri foi contemplado com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa e Escola Acessível, Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Transporte Escolar Acessível e Programa PDDE – estrutura, acessibilidade e sala de recursos. Tais programas foram cruciais para o Município estruturar sua política pública local de educação “inclusiva” de Surdos. No entanto, a política pública não deve estar somente na legislação e programas, mas também na prática (ação) para que a palavra “inclusiva” de fato ocorra. Assim, no que tange às políticas públicas beneficiadas por políticas educacionais do governo federal e estadual, não é explicitado o benefício para pessoas surdas na prática.

Desse modo, a partir dos documentos normativos o tipo de política pública educacional (que é então defendida no município de Igarapé-Miri para pessoas surdas), na minha concepção, continua sendo uma política excludente, uma política do “dar um jeitinho”, uma política que vê a educação de surdos como “não prioritário”, ou seja, é aquela política “que não cabe ou que penso depois”, que é “dispensável”.

A pesquisa mostrou que comparado ao número de escolas do sistema de ensino Municipal, há poucas escolas que dispõem do atendimento Educacional Especializado em Igarapé-Miri. Assim sendo, a criação de novas Salas de Recursos Multifuncionais é necessária para atender mais alunos Surdos principalmente no campo do Município.

Os dados demonstraram que o Município de Igarapé-Miri dispõe de poucas normativas que discorre sobre a educação de Surdos, contudo é preciso estar atento quanto às políticas de “inclusão” escolar de Surdos, pois a educação é um processo dinâmico que demanda novas organizações e ações locais diante dos novos questionamentos dos Surdos. Logo, a existência de uma legislação serve como ampliação de possibilidade contra a exclusão.

Nesse sentido, os alunos Surdos matriculados na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e na EJA ensino fundamental recebem a educação escolar segundo os preceitos das políticas educacionais “inclusiva”. Entretanto, há algo ainda vago, relacionado à política linguística de educação dos Surdos.

A construção de políticas públicas “inclusivas” de Surdos e a execução deles exigem o acompanhamento e a avaliação de sua aplicabilidade, pois os direitos não são concedidos de mera vontade do Estado, são decorrentes de lutas dos movimentos da Comunidade Surda:

surdos, amigos, familiares, professores, intérpretes de Libras, todos que se indignam e se articulam para exigir a efetivação de seus direitos.

Portanto, como toda pesquisa abre caminho a novas indagações, há a necessidade de incursões teóricas relacionadas às questões aqui suscitadas pelas políticas de educação de Surdos em Igarapé-Miri, as quais podem ser aprofundadas para torná-las mais consistentes. Por exemplo, em relação à gestão dos recursos financeiros direcionados às escolas para fomentar a educação Bilíngue no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Igarapé-Miri, pois isso requer uma proximidade com a escola, até mesmo para a construção ou atualização de futuras políticas públicas para o município em relação à educação de surdos, seja ele para atender a educação “inclusiva” ou à educação bilíngue para surdos, como nova modalidade educacional recém-aprovada na LDB.

Por fim, a presente pesquisa pretendeu contribuir para o desenvolvimento das políticas educacionais de Surdos no Município de Igarapé-Miri, pois as ações de educação de surdos possuem, em seu bojo, a oportunidade de articular a educação “Inclusiva” bilíngue, podendo assim construir políticas pensadas para o bom desenvolvimento educacional de Surdos, corroborando com o compromisso firmado pela União de assegurar a educação especial “inclusiva” de Surdos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública** (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Normalidade e disnormalidade**: formas de trabalho docente na educação de surdos./ José Anchieta de Oliveira Bentes, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

BERTHIER, F. Abade Sicard. Paris: Charles Douniol et CIA Libraries, 1873. **Série Histórica**, vol.4. Rio de Janeiro: INES, 2012.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado liberal ao Estado social**. São Paulo: Malheiros, 1980.

BORON, Atilio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Tradutor: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 15 de 16 de setembro de 2021**. Disponível em: <[BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020**. Disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13847-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-07-de-outubro-de-2020>>. Acesso em: 30 fev. 2021.](https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para,16%20de%20junho%20de%202009.>. Acesso em: 30 fev. 2021.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.Inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 20, de 19 de outubro de 2018**. Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12150-resolucao-n20-de-19-de-outubro-de-2018>>. Acesso em: 30 fev. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 7, de 12 de abril de 2012**. Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/acesibilidade/item/3517->

resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-12-de-abril-de-2012>. Acesso em: 30 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 14 de 08 de junho de 2012.** Disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3524-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-14-de-08-de-junho-de-2012> >. Acesso em: 30 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Brasília, 2011a.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília: Congresso Nacional, 2011b.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Brasília: Congresso Nacional, 2011c.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.** Brasília, 2011d. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 08 jul. 2019.

BRASIL. **Censo Demográfico.** IBGE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 10 de 13 de junho de 2010.** Disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3392-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-13-de-maio-de-2010#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transfer%C3%Aancia%20de,inseridas%20no%20programa%20Escola%20Acess%C3%ADvel.&text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988.,17%20de%20setembro%20de%202008.>> >. Acesso em: 30/02/2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 30 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Libras e artigo 18 da Lei 10.098. Brasília: Congresso Nacional, 2005a.

BRASIL. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** Documento Norteador. Brasília: MEC, 2005b.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 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. Brasília: Congresso Nacional, 2004.

BRASIL. Lei da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Oficializa a Língua Brasileira de Sinais para a comunidade surda do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 2002.

BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

BÜRKLE, T. da S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana.** 146f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.

CAMARGO, M.F.de; GOMES, R.V.B. e SILVEIRA, S.M.P. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, R.V.B.; FIGUEIREDO, R.V. de; SILVEIRA, S.M.P; CAMARGO, A.M.F. de.(Org.) **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

CAMARGO, Nilton Marcelo de. Fundamento do Estado de Natureza e do Estado de Sociedade Civil no Pensamento Político de John Locke. **Seara Filosófica**. Pelotas, RS, número 17, verão, p. 01-19, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos**. 2008. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada** / Alvaro Chrispino. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. 256 p.

COBB, R; ELDER, C. **Participation in American politics: the dynamics of agenda building**, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.

CONTENTE, Márcia Pantoja. **Ensino de ciências por meio da produção de uma mídia pedagógica: o vivido e o concebido por estudantes surdos durante aulas sobre as angiospermas**. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CRUZ, Ernesto. **Igarapé-Miry: fases de sua formação histórica**. [S.I.: s.n.] 1945.

DAMASCENO, Allan. Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFF, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DI GIOVANNI, G. **Estruturas Elementares das Políticas Públicas**. Campinas: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Cadernos nº 82.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. v. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

CELLARD, A. A análise documental. In: J. Poupart *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibepex, 2009.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de.; LAPLANE, A. L. F, de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. R.J.: Babel, 1993.

FISCHER, T. **Gestão do desenvolvimento e poderes locais**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FONSECA, F. Dimensões críticas das políticas públicas. **Cad. EBAPE. BR**, v. 11, n. 3, p. 402-418, 2013.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Ipea, publicações, n. 21, jun./2000.

GESSER, Audrei. A língua de sinais. In: _____. **LIBRAS? que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997 p. 107.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Morgana. **Pedagogia no século XVI: Pedro Ponce de Leon**. Educativa: a Revista do Professor. n.3. Edição Especial. São Paulo: Minuano Cultural, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso em: 19 mar. 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. Vol 2.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas / Fernando Haddad. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HOBBS, T. **Os Elementos da Lei Natural e Política**. Trad. Fernando D. Andrade. São Paulo: Ícone, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

IGARAPÉ-MIRI. **Base Nacional Comum Curricular de Igarapé-Miri**. Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri/PA, 2019.

IGARAPÉ-MIRI. **Lei 5.115 de 9 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino de Igarapé-Miri e do Conselho Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri/PA, 2016.

IGARAPÉ-MIRI. **Lei nº 5.098 de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri/PA, 2015.

IGARAPÉ-MIRI. **Lei nº 5.098 de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri/PA, 2015.

IGARAPÉ-MIRI. **Lei nº 5.098 de 19 de junho de 2015**. Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri/PA, 2015.

IGARAPÉ-MIRI. **Lei Orgânica do Município de Igarapé-Miri**. Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri/PA, 2012.

IGARAPÉ-MIRI. Secretaria Municipal Educação De Igarapé-Miri-SEMED. **Portaria nº 005/2015**. Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri/PA, 2015.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. de M.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 247-287.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. Cedes, Campinas, v.19, n. 46, 2008.

LEITÃO FILHO, Adalberto Ximenes. **O Conceito de Estado em Hegel**. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

LOBATO, Eládio. **Caminho de Canoa Pequena**: História do município de Igarapé-Miri. Imprensa Oficial Offset, Belém, Pará, 1985.

LOBATO. **Caminho de canoa pequena**: História do município de Igarapé-Miri. 3ª ed. Belém, PA: Copyright, 2007.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOURENÇO. Érika. **Conceito e prática para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte. Cadernos da Diversidade, 2010. 85p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. **Educação Especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES Jr., E. M. **Sua Majestade o Intérprete: O fascinante mundo da interpretação simultânea.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. 1, reimpressão- São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MARTINS, M. A. L.; LACERDA, C. B. F. de. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. C. da; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (Orgs.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional.** Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 39-51. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas. Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 03).

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014.

MELLO, Leonel Itaussu. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco (Org.). **Os clássicos da política – Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O federalista”.** São Paulo: Ática, 2004, p.79-110.

MORAES, Patrick de Pailler Ferreira. **O Feitiço Caboclo de Dona Onete: Um Olhar Etnomusicológico Sobre a Trajetória do Carimbó Chamegado, de Igarapé-Miri a Belém.** 2014. 125f. Dissertação. (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, 2014.

MULLER, Pierre. **A Análise das Políticas Públicas** / Pierre Muller, Yves Surel; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos.** 2006, 139f. Dissertação. (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo (SP), 2006.

NONATO, Domingos do Nascimento. **Acessibilidade arquitetônica, barreiras atitudinais e suas interfaces com o processo de inclusão social das pessoas com deficiência: ênfase nos municípios de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Mojú/PA.** 2013. 322f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição a ciência.** São Paulo: T.A Queiroz, 1984. 206 p.

RIBEIRO, Islanny Cristina Rodrigues. **Práticas Educativas do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos Surdos**: um estudo de caso em uma escola estadual do município de Igarapé – Miri. 2020. 45f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará-Campus de Abaetetuba, Abaetetuba, 2020.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão. Os Contratualistas em questão: Hobbes, Locke e Rousseau. **Prisma Jurídico**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 3-24, 2017.

ROCHA, J. M.; BORGES, D. F. Políticas públicas coordenadas e presidencialismo de coalizão: o caso do Promeso. **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, n. Edição Especial, p. 440-472, 2016.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucautianos. 8^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Antônio P. Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a (Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983b (Os Pensadores).

SANTIAGO, J. **Igarapé-Miri no Contexto da Cabanagem**. 1^a Ed. Gráfica G4. Igarapé-Miri, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 133 p.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. – Campinas, SP: Auteurs Associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SILVA, K.S. B. P.; MARTINS, L. A. R. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? In: MARTINS, Lúcia A. R. et al (orgs). **Educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 73-78.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: A Implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA**. 2016. 191f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará – UFPA, 2016.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals e. **Políticas Educacionais no Arquipélago do Marajó: A Organização do Ensino no Município de Breves/Pa**. 2012. 143f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. v. 8, n. 16. Porto Alegre, 2006.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999. p. 163-188.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. Ed. 1. reimp. - Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2018.

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

STROBEL, Karin. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, v. N.2, p.244-252, jun. 2006. Disponível em:< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>>. Acesso em: out. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VALSECCHI, G. S.; MARTINS FILHO, L. J. Discussão acerca da educação de surdos no momento atual: uma visão concreta sobre a educação inclusiva versus a educação bilíngue. **Comunicações** (Unimep), v. 27, p. 105-119, 2020.

VIANA, Mariana Peleje. **Recursos financeiros descentralizados para a escola pública: uma política necessária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WINTER, Lairton Moacir. A concepção de Estado e de A concepção de Estado e de poder político em Maquiavel. **Tempo da Ciência**. Toledo, PR, v.13, números 25, p. 117-128, 2006.

ZILLOTTO, G. S. **Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais**. Curitiba. IBPEX, 2007.