

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ELISA HELENA MELETI REIS

**O SURDO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ACESSO, PERMANÊNCIA
E ÊXITO NO ENSINO (?)**

FRANCA

2019

ELISA HELENA MELETI REIS

**O SURDO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ACESSO, PERMANÊNCIA
E ÊXITO NO ENSINO (?)**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social - Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Maria David

FRANCA

2019

R375s Reis, Elisa Helena Meleti
O SURDO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NO ENSINO (?) /
Elisa Helena Meleti Reis. – Franca, 2019.
155 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Franca
Orientadora: Célia Maria David

1. Políticas Públicas Inclusivas. 2. Estudantes Surdos. 3.
Ensino Fundamental. 4. Implementação. 5. Discursos
Pedagógicos. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências Humana e Dociais, Franca. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ELISA HELENA MELETI REIS

**O SURDO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ACESSO, PERMANÊNCIA
E ÊXITO NO ENSINO (?)**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social - Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Profa Dra Célia Maria David (Unesp/Franca)

1º Examinador: _____
Profa Dra Cirlene Aparecida Hilario da Silva Oliveira (Unesp/Franca)

2º Examinador: _____
Profa Dra Juliana Presotto Pereira Netto (Unesp/Franca)

3º Examinador: _____
Profa Dra Karina Elizabeth Serrazes (Ufscar/São Carlos)

4º Examinador: _____
Profa Dra Renata Andrea Fernandes Fantacini (Ufscar/São Carlos)

1º Suplente: _____
Profa Dra Cléria Maria Lobo Bittar (Unifran/Franca)

2º Suplente: _____
Profa Dra Vânia de Fátima Martino (Unesp/Franca)

3º Suplente: _____
Profa Dra Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Unifacef/Franca)

Franca, 10 de abril de 2019.

Dedico esta pesquisa a razão do meu viver,
minha Família, com todo meu amor e
orgulho!

AGRADECIMENTOS

Todo este caminhar não seria possível sem o apoio, amizade e o amor de muitas pessoas, por isso, quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amados pais, mãe querida Sirley Giolo Meleti companheira, amorosa e muito generosa, meu querido pai que há 22 anos mora na casa do mestre Jesus, seus ensinamentos me motivam a não desistir jamais, mesmo nas maiores atribulações que o exercício de viver proporciona. Minha gratidão eterna e muita saudade.

Meu marido Pedro Henrique Silveira Reis, pelo amor expresso em paciência, carinho e muito companherismo, aos meus guerreiros e amados filhos Júlia, Lauro e Carolina pelo amor, dedicação com que cuidam da união e cumplicidade entre ambos e palavras que nunca me deixaram desistir.

Gratidão à minha orientadora prof (a) Dr (a) Célia Maria David, por ter confiado e acreditado na possível realização dessa pesquisa, toda a minha admiração e respeito pelo ser humano maravilhoso que é.

As Professoras Doutoras, Eliana Bolorino Canteiro Martins e Juliana Presotto Pereira Netto pelas sugestões e conhecimentos partilhados, no momento do exame de qualificação.

As amigas de jornada pessoal e profissional Lizete Paganucci, Leny Pimenta e Andréia Cristina Oliveira pelas preces, apoio e muita parceria.

A todos os amigos do Doutorado, que na diversidade de áreas me ensinaram tanto.

A querida Livia Perez e Mauro Lúcio pelo carinho e atenção dispensada.

Aos amigos da Escola Estadual Caetano Petrágliã, pelo incentivo, motivação e ombro sempre acolhedor.

Aos gestores, professores e funcionários das escolas em que a pesquisa foi realizada, pela confiança e credibilidade.

A todos os sujeitos dessa pesquisa, estudantes surdos e interlocutores, pois foram pessoas fundamentais para a concretização e êxito da mesma, em especial a APADA (Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo de Franca), na pessoa da Presidente Sra. Izabel Alves de Souza, pela busca incansável de direitos sociais e educacionais dos surdos.

A Diretoria Regional de Ensino de Franca, na pessoa da Sra. Maria Luiza Franco Nery Machado, por abrir as portas na coleta de dados significativos para a busca de respostas a problematização proposta na pesquisa.

E principalmente à DEUS por sua força e presença divina, que me ajudou a cumprir e realizar mais um sonho em minha vida profissional.

**Ser Surdo é um direito meu.
Respeitar isso é um dever seu.**



Não me peça para mudar. Procure me aceitar!

Diário de um Surdo.

“Todo o meu respeito e admiração, por aqueles surdos que lutam todos os dias pelo direito de ser e estar na diferença”.

(Elisa Reis)

REIS, Elisa Helena Meleti. **O Surdo na Perspectiva Inclusiva: Acesso, Permanência e Êxito no Ensino (?)**. 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2019.

RESUMO

Em concordância com as legislações vigentes que tratam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em especial o surdo público alvo desta pesquisa, o interesse e percurso da mesma originou-se da minha prática como alfabetizadora de estudantes com surdez, na rede pública estadual de ensino e posteriormente como docente acadêmica responsável pela disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais (Libras), onde não visualizava uma prática inclusiva nos contextos onde atuava como alfabetizadora e tão pouco nos discursos dos estudantes em formação universitária. A pesquisa está inserida no campo da inclusão escolar do surdo e apresenta como objetivo geral observar, investigar e analisar a execução da implementação das políticas públicas na perspectiva inclusiva dos surdos, em um município do interior paulista, especificamente na rede regular de ensino público estadual. O *lócus* da pesquisa foi três escolas públicas da rede estadual, localizadas uma na parte central da cidade e duas na parte periférica cujo critério de seleção se deu pelo fato de serem escolas que possuem estudantes surdos incluídos em classes regulares, nos anos iniciais do ensino fundamental e consideradas inclusivas pela Diretoria Regional de Ensino. Participaram desta pesquisa três gestores, três coordenadores, doze professores, quatro interlocutores, quatro agentes escolares, um funcionário do serviço geral e três merendeiras, atuantes nos contextos educacionais pesquisados. Na perspectiva em estudo, a metodologia usada foi a documental, bibliográfica e de campo, com foco na abordagem qualitativa, dispondo de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Como resultado na análise e descrição das categorias, a pesquisa apontou que as políticas públicas inclusivas não são viabilizadas nos contextos escolares regulares pesquisados por questões de: ausência da Língua Brasileira de Sinais e do interlocutor mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, formação docente especializada insuficiente no atendimento ao aluno surdo, desconhecimento das adaptações curriculares adequadas, discursos pedagógicos apoiados na inclusão como direito, principalmente social e privação de materiais especializados. Sabe-se que são territórios de negociações e de resistência da comunidade ouvinte e surda. As concepções e práticas existentes estão em constante modificação e ressignificação de sentidos e sujeitos. Discutindo e refletindo nas variáveis que comprometem a aproximação entre teoria e prática na implementação das políticas públicas inclusivas, a pesquisa apontou desafios que decorrem de movimentos mais efetivos na adequação de espaços e currículo tornando o acesso, permanência e êxito na aprendizagem do aluno surdo em contexto regular de ensino real e não somente ideal.

Palavras-chave: Políticas Públicas Inclusivas. Estudantes Surdos. Ensino Fundamental. Implementação. Discursos Pedagógicos.

REIS, Elisa Helena Meleti. **O Surdo na Perspectiva Inclusiva: Acesso, Permanência e Êxito no Ensino (?)**. 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2019.

ABSTRACT

According to the current legislation that deals with Special Education in the Inclusive Perspective, especially the deaf, as the target of this research, the interest and course of this came from my practice as a literacy teacher of deaf students, in the state public school, and later as an academic teacher in charge of the discipline: “Introduction to the Brazilian Sign Language (Libras)”, where I did not see an inclusive practice in the contexts where I worked as a literacy teacher, and also in the speeches of students in university formation. The research is inserted in the field of school inclusion of the deaf and has as a general objective such as observing, investigating, and analyzing the implementation of the public policy in an inclusive perspective of the deaf, in a town in the state of São Paulo, specifically in the regular system of the state public education. The locus of the research was three public schools of this regular system, located one in the central part of the town and the other two in the peripheral part, which the selection criteria was given by the fact that they are schools that have deaf students included in regular classes, in the starting years of elementary education and considered inclusive by the Regional Board of Education. Three managers, three coordinators, twelve teachers, four interlocutors, four school agents, one general service employee and three cooks participated in the study. In the perspective under study, the methodology used was the documentary, bibliographical and field research, focusing on the qualitative approach, having semi-structured interviews and questionnaires. As a result of the analysis and description of the categories, the research pointed out that inclusive public policies are not feasible in the regular school contexts, that was searched for: lack of the Brazilian Sign Language and the interlocutor mediator of the communication between deaf and hearing, insufficient specialized teacher training in the care of the deaf student, lack of knowledge of the appropriate curricular adaptations, pedagogical discourses supported in the inclusion as a right, mainly social and deprivation of specialized materials. It is known that they are territories of negotiations and resistance of the hearing and deaf community. Existing conceptions and practices are in constant modification and resignification of senses and subjects. Discussing and reflecting on the variables that compromise the approximation between theory and practice in the implementation of inclusive public policies, the research pointed out the challenges that result from more effective movements in the adequacy of spaces and curriculum, making the access, permanence and success in the deaf student's learning in regular context of real and not only ideal teaching.

Key words: Inclusive Public Policies. Deaf Students. Elementary School. Implementation. Pedagogical Speeches.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e distribuição por tipo de turma e atendimento (incluídos em classes comuns com AEE, incluídos em classe comum sem AEE e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017	93
Gráfico 2 - Distribuição da matrícula dos anos iniciais do ensino fundamental por dependência administrativa da escola – Brasil 2017	94
Gráfico 3 - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comum e em classes especiais exclusivas) – Brasil 2013 a 2017	95
Gráfico 4 - Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade Brasil 2017.....	101
Gráfico 5 - Evolução da distribuição dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental por nível de escolaridade - Brasil 2013-2017.....	102
Gráfico 6 - Projeção Meta 4 do Plano Nacional de Educação.....	110
Gráfico 7 - Matrículas de estudantes – público alvo da educação especial, de 4 a 17 anos, na Educação Básica	116

LISTA DE IMAGENS

- Figura 1** - Mapa 1: Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais por município –2016 96
- Figura 2** - Mapa 2: Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais por município – 2017 .. 97
- Figura 3** - Mapa 3: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* por município – 2017..... 101
- Figura 4** - Mapa 4: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos iniciais, nos municípios em 2017104
- Figura 5** - Mapa 5: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos finais, nos municípios em 2017104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 1ª Categoria	119
Quadro 2 - 2ª Categoria	122
Quadro 3 - 3ª Categoria	125
Quadro 4 - 4ª Categoria	128
Quadro 5 - 5ª Categoria	133
Quadro 6 - 6ª Categoria	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Beneficiários do BPC	99
Tabela 2 - Certificação de Profissionais para uso e ensino de Libras – 2006 a 2010.....	107
Tabela 3 - Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais	111
Tabela 4 - Ano 2016 – Anos Iniciais (ciclo alvo desta pesquisa).....	112
Tabela 5 - Ano 2017 – Anos Iniciais (ciclo alvo desta pesquisa).....	113
Tabela 6 - Ano 2018 – Anos Iniciais (ciclo alvo desta pesquisa).....	114
Tabela 7 - Sinopses Estatísticas da Educação Básica	114

LISTA DE SIGLAS

ADA	Acervo Digital Acessível
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AOE	Agentes de Organização Escolar
APADA	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPCs	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
CDPD	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação à Distância
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
FAPESP	Fundação de amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEI	Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras de Ituverava
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos

IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OG	Organizações Governamentais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEB	Professor de Educação Básica
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional Livro Didático
SDHPR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEDPcD	Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFRAN	Centro Universitário de Franca

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS – Como tudo começou: uma trajetória de descobertas, desafios e conquistas	16
2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: RETROSPECTO HISTÓRICO	28
2.1 Marcos Internacionais: movimentos pela inclusão	29
<i>2.1.1 Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990)</i>	<i>35</i>
<i>2.1.2 Declaração de Salamanca (1994)</i>	<i>38</i>
<i>2.1.3 Convenção de Guatemala (1999).....</i>	<i>43</i>
2.2 Educação Inclusiva no Brasil: Legislação e Políticas Públicas	46
<i>2.2.1 Historicidade Inclusiva no Brasil</i>	<i>46</i>
<i>2.2.2 Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência</i>	<i>67</i>
<i>2.2.3 Educação dos Surdos</i>	<i>80</i>
3 IMPEMENTAÇÃO E CENÁRIO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: BRASIL, ESTADO E MUNICÍPIO DE FRANCA/SP	91
4 UM PERCURSO PELOS SENTIDOS E OLHARES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	119
4.1 Descrição das Categorias	119
4.2 Fechando a rota	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	157
APÊNDICE A – Ofício de autorização de Pesquisa	158

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS - Como tudo começou: uma trajetória de descobertas, desafios e conquistas

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinente.

(CARVALHO, 1999, p.52)

Escrever requer muito mais do que lembranças e é, na maioria das vezes, um processo doloroso, principalmente para quem passou por uma educação positivista (SILVA,1996), baseada na memorização e não na construção de conhecimentos.

A nossa vida nada mais é do que um livro com páginas em branco sendo preenchidas diariamente. Assim, a cada dia, escrevemos uma página deste livro e são algumas destas páginas que desejo compartilhar, lembrando aspectos da minha trajetória profissional, com destaque para o processo de formação e experiência profissional, enquanto professora e gestora educacional.

Retomar em minhas lembranças os caminhos trilhados, os conhecimentos adquiridos e vivenciados, os obstáculos vencidos, as conquistas festejadas, as derrotas que serviram de impulso na busca de desafiar a mim mesma e outras que trouxeram as decepções, são memórias afetivas com sabores e dissabores que foram necessários para o meu amadurecimento pessoal e profissional, não deixando de ser experienciados no caminhar atual.

Fazer essa viagem no tempo me faz sentir os cheiros, sabores, toques, olhares e sons, vivenciados na minha infância: sou filha mais velha de quatro irmãos, nascida na cidade de Franca/SP e criada na Usina de Estreito, onde meu pai ingressou como funcionário em 1964, que infelizmente há vinte e um anos já está em outro plano; foi um homem admirável e um exemplo de ser humano pelo seu amor ao próximo e posteriormente a família.

Falar dessa pessoa inigualável que foi meu pai, preciso voltar mais um pouco no relógio do tempo e mencionar meus avós paternos que sonharam em ter filhos padres e na pobreza daquela época em que a família passava, levou ao seminário na cidade de Brodowski, interior de São Paulo, seus três filhos que tinham entre oito a doze anos, permanecendo por dez anos cada um, vida difícil, mas necessária.

Meu pai ao sair do seminário conheceu minha mãe, jovem, bonita, generosa e ao mesmo tempo triste pela perda recente da mãe aos quarenta e cinco anos. A partir desse encontro nossa família começou a ser planejada e até hoje se mantém unida, apesar da ausência do meu querido pai, falecido aos quarenta e nove anos.

Sempre juntos, participando e liderando grupos de ajuda aos necessitados em instituições de cunho religioso, são exemplos de generosidade, amor ao próximo e união ensinados na prática aos filhos. Desde pequena, acompanhei meus pais nessa caminhada da caridade que me mostraram que a única diferença entre as pessoas é ter a atitude de estender ou não as mãos ao próximo.

Aprendi a olhar as pessoas sem distinção de raça, sexo, cor, língua, credo, opinião política, nacionalidade ou situação sócio econômica.

Nessa narrativa de lembranças e emoções vivenciadas até hoje pela saudade, construída no espaço da memória familiar e da afetividade que traço as observações e inquietações diante da temática que compõe minha identidade e trajetória profissional, que é a Educação Especial. O foco inclusivo teve como parâmetro o surdo, vivenciado dentro do contexto escolar, espaço que escolhi vislumbrar ocupar e fazer a diferença diante do olhar igualitário de direitos e deveres, assegurados a todos os cidadãos do Brasil.

Nos ensaios e erros da vida, tentarei refazer essa trajetória, buscando, percorrer pontos significativos do amadurecimento profissional e intelectual, que acredito ter adquirido, nessas vivências e descobertas.

Já na fase de escolarização, aos seis anos de idade, na Usina Hidrelétrica de Estreito/SP, em uma escola pequena onde todos conheciam uns aos outros formando uma grande família, passei meus últimos dez anos antes de mudar para Franca e concluir o ensino médio.

A partir daí vieram as dúvidas: O que fazer da minha vida agora, já que não tenho mais o compromisso com a escola? O que eu gosto de fazer, para tornar-se uma profissão?

Iniciando minha trajetória acadêmica, menciono a primeira graduação em Fonoaudiologia, concluída em 1.992, no Centro Universitário de Franca - UNIFRAN e no ano seguinte a primeira especialização em Audiologia Clínica, na mesma instituição.

Neste período e nos atendimentos na clínica escola com crianças surdas, iniciei as orientações em escolas públicas estaduais, com o objetivo de contribuir com o acesso dessas crianças no ensino regular, na busca da inclusão e não da integração.

Para coroar minha primeira formação acadêmica, em 1993, casei-me e no mesmo ano nascia minha primeira filha Júlia, em 1994 vem ao mundo meu príncipe Lauro e no ano de

1997, minha caçula Carolina, completando a família. Meus filhos são a bússola propulsora desse caminhar sem desistir, cultivando a coragem em todos os momentos que acredito não ser capaz, hoje tenho a honra e orgulho em tê-los cursando graduações em universidades públicas e traçando seus horizontes em busca da realização dos seus sonhos.

O curso de fonoaudiologia ainda era desconhecido por muitos, mas já me fez experimentar a primeira porta a se abrir para uma trajetória profissional dado que, na clínica escola da faculdade tínhamos que atender, sob a supervisão das professoras de área, crianças da comunidade francana com diferentes problemas na fala e/ou audição ou deficiências.

Iniciei então, o atendimento à duas crianças uma com paralisia cerebral e comprometimentos graves na fala e outra surda, na época com cinco anos de idade.

No decorrer dos atendimentos, fui me afeiçoando àquela criança surda e a seus pais pela história da chegada dela em suas vidas, que foi adotada aos dois meses de idade, não sabiam que ela era surda e pelos sonhos que tinham para ela.

Quando iniciou o atendimento clínico, já era protetizado, ou seja, usava aparelho auditivo digital nos dois ouvidos, proporcionando um ganho significativo do som, mesmo tendo surdez profunda conseguia se comunicar razoavelmente bem com esse recurso.

Os pais muito atenciosos e dedicados as limitações e necessidades do filho, que foi respondendo as terapias de maneira a surpreender a todos nós, terapeuta, pais e professores da faculdade.

No ano seguinte, foi matriculado em uma escola regular, (pré escola) com seis anos, onde fui prestar meu apoio como fonoaudióloga no processo de inclusão dessa criança em um contexto adverso ao dele, de ouvintes.

Muitos obstáculos foram enfrentados por nós, na rejeição desse acesso da criança no contexto regular, mesmo sabendo do seu direito, da discriminação quanto a deficiência e limitação na comunicação, pela professora e demais funcionários da escola por não saberem como atender esse estudante dentro e fora da sala de aula.

Mas, não desistimos! Algumas ações foram alinhadas coletivamente, por meio de diálogos e orientações a professora regente da sala em que o estudante surdo estava matriculado, com a gestão direção e coordenação, com os agentes de organização escolar (inspetores de estudante), adaptações de atividades, mediações nas relações e comunicação nos intervalos de recreios e nos eventos da escola, um ano se passou.

Uma experiência única que me proporcionou a certeza de que eu buscava fazer mais por eles, estudantes surdos, então resolvi, assim que terminei a faculdade de Fonoaudiologia, cursar Pedagogia, concluída quatro anos depois.

Em 1995, inicio a carreira educacional ministrando aulas na E.E Prof^a Iolanda Ribeiro Novais, na cidade de Franca, em classe especial para pessoas portadoras de deficiência auditiva e posteriormente sala de recursos para surdos, acompanhando a terminologia vigente na nova legislação da educação especial na perspectiva inclusiva, transformação esta a qual participei juntamente com Diretoria de Ensino de Franca.

Mediante da experiência profissional na área clinica, com a graduação em fonoaudiologia e nas orientações no contexto educacional, decidi ingressar na área da educação e me aperfeiçoar ainda mais, contribuindo na inclusão que sempre acreditei. Sendo assim, busquei a partir de 1995 a Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências e Letras de Bebedouro e posteriormente Habilitação em Audiocomunicação, na Faculdade Nossa Senhora do Patrocinio, em Itú e Especialização em Deficiência Intelectual, no Centro Universitário de Franca – UNIFRAN, também na ministração de aulas no Ensino Médio, em Psicologia Educacional, na E.E Ângelo Gosuen – Franca/SP - Diretoria de Ensino de Franca.

Nesse percurso continuei atuando dentro das escolas regulares, agora como substituta nas classes especiais para surdos¹, objetivando a alfabetização de surdos, buscando interagir esses estudantes no contexto ouvinte, exemplos dessas tentativas foi unificar o horário do intervalo dos estudantes surdos com os estudantes ouvintes, que até então eram separados, tentativa aceita pela gestão e com resultados positivos, outra ação satisfatória para o processo não só de integração, mas de inclusão desses estudantes surdos, foi incluir na grade curricular, uma vez por semana, aulas de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas salas regulares com a presença das crianças surdas ensinando os sinais. Motivação e estímulo que contribuiram para elevar a confiança e reconhecimento dessas crianças, como parte da escola.

Para Mittler (2003),

A integração/inclusão, significa tornar as escolas regulares em escolas especiais por meio da transposição das melhores práticas, dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários de imediato (MITTLER, 2003, p.30).

Sem conhecer ainda, as pesquisas de Carlos Skliar (1999), já buscava praticar e respeitar “a diferença e não a deficiência”, acreditando também, na inclusão e não somente na integração.

Conforme apontado no documento do MEC de 2004, que trata da Declaração Universal dos Direitos Humanos a partir de 1948 (UNESCO, 2000):

¹ **Classes Especiais:** Funcionam em escolas regulares, sendo uma das alternativas de educação inclusiva.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (BRASIL, 2004, p.7).

Respeitando a diversidade, outras ações aconteceram para incluir essas crianças como participações em apresentações na escola usando a Libras como expressão dos sentimentos e “falas” dos estudantes surdos, pais mais participativos nas reuniões e eventos escolares, mudanças de paradigmas e olhares dos professores, funcionários e da própria gestão em relação as limitações e necessidades dos estudantes surdos, agora mais inseridos no contexto escolar.

É função e papel das escolas, na menção da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), trabalhar e combater à discriminação. Seriam assim, disponibilizados serviços especializados que assumiriam, a função de apoio à inclusão:

É nesse ambiente que as crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.23).

Após a efetivação das ações inclusivas, da conscientização, compromisso e sensibilização da maioria dos profissionais envolvidos direta e indiretamente com os estudantes surdos, senti a necessidade em cursar especializações na área da educação com foco na Audiocomunicação e Deficiência Intelectual, tentando adquirir mais conhecimentos e melhorar minha prática, concluídas em 2002.

Ainda no percurso educacional em 2002, ingressei nos cursos de formação de profissionais para o exercício do magistério, ministrando aulas no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério/Franca) e no mesmo ano atuei como coordenadora pedagógica, dos cursos de formação. Permanecendo na área educacional, participei do curso de formação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, intitulado - Letra e Vida, em 2006.

Ao término de seis anos na mesma escola pública estadual, fui removida para outra escola em um processo de atribuição, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Neste outro contexto escolar, atuei por quatro anos em uma sala de recursos para surdos², onde além de apoiar e acompanhar os estudantes nas tarefas de casa e no reforço aos conteúdos propostos em sala de aula comum, também realizei trabalhos itinerantes de orientação nas escolas regulares em que os estudantes estavam matriculados, aos professores e gestores na melhoria da inclusão.

A legislação do Brasil aponta, na Constituição Federal/88, na LDB 9394/96, como referencia a essa prática de inclusão que:

[...] a integração do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Essa integração, no entanto, deve ser um processo individual, fazendo-se necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que o educando comece a frequentar a classe comum, com possibilidade de êxito e progresso.

No atendimento educacional na sala de recursos, com estudantes surdos, atuei por dez anos, quando surgiu a oportunidade em me efetivar no cargo de PEB I³ no Estado de São Paulo em concurso público, já que não havia perspectiva de concurso na área da educação especial, como PEBI até o presente ano. Agora como professora de educação básica, permaneci em contato com o estudante surdo em sala de aula regular, 3º e 4º ano em dois anos conssecutivos 2015 e 2016 e com a presença de uma interlocutora que o acompanhava. Alinhamos algumas ações além da adaptação do currículo oficial, com a autorização da gestão escolar ensinamos Libras aos estudantes e professores, engajados nos eventos, comemorações da escola e nas orações no início de cada período, manhã e tarde. Após dois anos de alianças inclusivas, a interlocutora parceira foi removida para outra escola, a que ingressou na escola no ano de 2017 foi “cobrada” pelos professores e gestão a continuar o trabalho já iniciado e multiplicar os frutos colhidos até o presente ano.

Nesta trajetória educacional, ingressei em 2008 no Mestrado em Educação no Centro Universitário Moura Lacerda, contemplada com a bolsa mestrado da FAPESP no período de formação, concluído em 2010.

Na área acadêmica, atuei por dez anos, como professora responsável da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de bacharelado, tecnólogo e licenciaturas - EAD e presencial, no Centro Universitário Claretiano – Batatais/SP. Ainda no mesmo espaço acadêmico, participei como membro e autora do documento referente a política do Núcleo de

² **Salas de Recursos para Surdos:** é uma modalidade de atendimento da educação especial: é um espaço destinado ao trabalho educacional com estudantes portadores de necessidades educacionais especiais integrados em classes regulares, tendo como objetivo aprofundar conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem, com a utilização de recursos específicos que atendam às suas necessidades (Educação Especial -SME/RJ, 2001, p. 01).

³ PEB I – Professor de Educação Básica I.

Acessibilidade do Claretiano, em 2014 e 2015. Ainda no percurso acadêmico, na Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras de Ituverava (FEI), ministrei aulas como professora no curso de Pedagogia nas disciplinas de Língua Brasileira de Sinais e Alfabetização e Letramento, de 2004 a 2010.

Nas funções de gestora educacional, fui convidada para o cargo de coordenadora pedagógica por onze anos, no Centro Educacional Bom Samaritano e por três anos como diretora pedagógica do Instituto Samaritano de Ensino, da educação infantil ao ensino médio.

No período de atuação nos cargos acadêmicos e de gestão várias oportunidades de aperfeiçoamento educacional me foram proporcionadas, destaco aqui as diversas viagens a Curitiba na editora Positivo, onde juntamente com a equipe docente do Instituto Samaritano e coordenações pedagógicas, leituras e revisões crítica do Material Didático Positivo da educação infantil ao ensino fundamental, direcionada pelos autores e editores responsáveis, como co-autores desses materiais.

Todo este caminhar dentro e fora da sala de aula, tem sido muito significativo, pois tenho a oportunidade de colocar em prática o que aprendi durante todos esses anos de formação e, principalmente, tenho enriquecido o meu conhecimento prático e científico, pois a sala de aula é o melhor laboratório para aprimorar os nossos conhecimentos.

Em 2015, ingressei no Programa de Pós Graduação em Serviço Social - Doutorado, na UNESP-Franca, Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade, na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Sociais e Serviço Social. O interesse pelo programa, está vinculado ao interesse de se buscar entender que o estudante surdo para obter um ensino de qualidade inclusivo, necessita ser reconhecido como surdo, ser atendido em sua totalidade e diferença, estando inserido em um contexto educacional e social.

Acreditando que, a Educação é um processo longo e que tem que ser construído, com a participação de todos: estudante e todas as pessoas que compõem o meio escolar, da família e dos governantes, para que as transformações ocorram e que a diversidade humana seja compreendida e aceita, nas suas diferenças, é que permaneço neste caminhar de lutas e buscas por uma inclusão mais justa e igualitária na sua aceitação, acesso e qualidade, em especial no processo educacional e social.

Entendo também, que a formação humana não deve e nem pode ser desvinculada do convívio social em que o ser humano está inserido, gerando conflitos e dificuldades nas relações vivenciadas dentro e fora do seu contexto familiar, conseqüentemente levadas ao contexto escolar e social, resultando em problemas socioeducativos.

A realidade social da educação, não só do direito ao acesso, mas da permanência do

estudante com deficiência ou não no ensino regular e para ter maior entendimento desses conflitos e melhor atuação, busquei e busco uma formação mais afinada a todos esses desafios enfrentados e os que estão por vir.

O interesse e percurso da pesquisa originou-se da minha prática como alfabetizadora de estudantes com surdez⁴, na rede pública estadual de ensino e posteriormente como professora universitária responsável pela disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), onde não visualizava uma prática inclusiva nos contextos onde atuava como alfabetizadora e tão pouco nos discursos dos estudantes em formação na universidade, embora garantida por lei de participação da pessoa surda nos contextos curriculares de ensino e socialização, como já mencionado nos parágrafos acima.

Assim, o objeto de estudo da pesquisa é o estudante surdo observado, investigado e analisado como está sendo implementada a política de educação inclusiva para esse estudante, na rede regular de ensino público estadual com foco no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no município de Franca/SP, relacionado a distância entre o ideal e o real, entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados, decorrentes da implementação, selecionado como recorte de análise os anos de 2016 a 2018. A pesquisa buscar-se-á aprofundar e ampliar a discussão sobre a inclusão de surdos na rede estadual de ensino; observar como ocorre a comunicação do surdo nas relações vivenciadas na escola regular em que está matriculado; analisar como se organiza as adaptações curriculares voltadas para a questão linguística e pedagógica do surdo.

O percurso metodológico da pesquisa, consiste na pesquisa bibliográfica, de campo e documental, com foco a abordagem qualitativa.

Os cenários da pesquisa, traduz em espaços e contextos educacionais em um número de três escolas públicas estaduais, a serem denominadas de: E1, E2 e E3, todas do ensino fundamental anos iniciais – ciclo I, localizadas em uma cidade de médio porte do interior paulista, foram escolhidas por serem consideradas inclusivas, pela Diretoria de Ensino, por apresentarem estudantes surdos matriculados e frequentes em salas regulares de ensino.

Os participantes da pesquisa são: professores, gestores diretores e coordenadores, agentes de organização escolar (inspetores de estudantes), funcionários da limpeza, merendeiras e funcionários ativos nos contextos pesquisados, numa metodologia de base quantitativa, totalizando: três diretores, três coordenadores pedagógicos, doze professores em

⁴ **Surdez e Deficiência Auditiva:** O Decreto nº 5.626, de 22 de janeiro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Segundo ele: 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 Libras. • Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

diferentes períodos de atendimento que possuem estudantes surdos incluídos, quatro interlocutores de Libras⁵, quatro agentes de organização escolar (A.O.E), um de serviços gerais e três merendeiras.

Os pais não foram participantes da pesquisa, porém ressaltar a luta de uma mãe com seu filho surdo profundo, meu aluno em 2017 no 4º ano do ensino fundamental ciclo I, foi e é incessante a sua busca por melhores condições na comunicação e qualidade de ensino para o seu filho. Dentre elas, implante coclear que recebeu nos dois ouvidos entre 2015 a 2017, com ações movidas no ministério público para que todos os custos fossem pagos pelos órgãos públicos e obteve sucesso, após as cirurgias veio a busca por um interlocutor quando o filho foi aprovado para o 6º ano do ensino fundamental ciclo II em 2018 e perdeu o direito deste atendimento com a alegação de estar ouvindo com o implante e não mais ser surdo profundo, ainda não obteve sucesso, porém não desiste e continua a luta, pelos direitos do seu filho.

Nos cursos de formação que ministro em parcerias com prefeituras e espaços educacionais, compartilhando conhecimentos e pesquisas sobre a surdez, surdo e sua escolarização inclusiva, mãe e filho são meus parceiros, me acompanham relatando e multiplicando suas lutas, sucessos e desafios, com o objetivo de encorajar e motivar os professores, gestores, pais e estudantes surdos, público alvo desses encontros, a não desanimarem e a acreditar que vale a pena. O filho surdo e meu ex aluno, faz questão de dar o seu depoimento, ressaltando seus sentimentos, limites, desafios e conquistas. Momentos especiais que são compartilhados e que emocionam os participantes.

O método utilizado na pesquisa firmou-se no estudo de campo que, na visão de Gil (2008) procura o aprofundamento de uma realidade específica. É essencialmente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para apreender as informações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário, de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais e escolares. As entrevistas colaboraram para delimitar o foco da análise no que refere se à percepção das gestoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e demais funcionários da escola sobre a inclusão do surdo, a partir

⁵ **O interlocutor de Libras** é o profissional contratado para atuar nas classes regulares de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo, prevista na resolução SE 38 de 19 de junho de 2009. A contratação desse profissional está prevista também na lei CENTRO VIRTUAL DE CULTURA SURDA REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA Edição Nº 19 / Setembro de 2016 – ISSN 1982-6842 http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes O PAPEL DO INTERLOCUTOR DE LIBRAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO Paulo Victor Cassiano 2 10436/2002 como um direito do aluno surdo, pressupondo que esse aluno tenha direito a uma educação de qualidade.

do seu acesso ao contexto escolar regular, sua permanência e participação qualitativa nas rotinas e currículo oficial da escola em que está matriculado.

Aplicou-se um questionário padrão às gestoras diretoras, coordenadoras pedagógicas, professores e demais funcionários, divididos nas três escolas pesquisadas. Seguindo os conceitos apresentados por Minayo (1996), os *questionários* têm uma forma estruturada pelo pesquisador e as *entrevistas* semiestruturadas combinam questões abertas e fechadas que permitem ao entrevistado discorrer sobre o tema. Propomo-nos, diante destas invisibilidades e não dizeres, “colocar como problema inicial o questionamento do poder” (FOUCAULT, 2010, p.23).

O questionário foi utilizado como forma de estruturar as categorias e subcategorias de entendimento do processo de alfabetização e letramento pelas professoras.

Para Gil (1996), o questionário é:

... a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários (p. 128).

O questionário impresso e o termo de consentimento livre e esclarecido foram entregues a cada gestora, coordenadora, professora, interlocutora, agente escolar, serviço geral e merendeira em reuniões de ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) com a permissão da dirigente de ensino e diretores das escolas participantes, no final do 1º semestre de 2018, explicado pela pesquisadora o objetivo e importância das participações na pesquisa proposta.

Alicerçado nas análises dos elementos essenciais desta política inclusiva verificou-se o seu curso de ação, constatado e analisado as características do sistema estadual (Diretoria de Ensino de Franca/SP) a partir da aplicação desta política, averiguado suas consequências no contexto da prática escolar.

A análise da legislação em relação à inclusão justifica-se na medida em que muitas políticas são regulatórias e conformam-se em princípios, orientações, proibições e ordens, aspectos esses expressos em leis, decretos, portarias, resoluções, convenções, declarações, relatórios, planos que estabelecem parâmetros, normas e procedimentos, capazes de subsidiar a tomada de decisão e levar a ações efetivas.

A fim de desnaturalizar aquilo que, aparentemente, já está dado como verdadeiro e mais adequado à educação das pessoas com deficiência, especialmente na área da surdez, faz-

se necessário o confronto dos aspectos legais que fundamentam as políticas públicas inclusivas e as condições efetivas em que estas se realizam no contexto escolar e social.

Desta forma, alguns dos diversos documentos que indicam princípios e orientações norteadores foram resgatados como: Leis, Resoluções, Decretos e Censos Escolares Anuais (INEP, 2013 – 2017), a fim de se verificar, posteriormente, como estes se concretizam em ações efetivas e de que forma os interesses políticos pensados são validados pela comunidade surda e no contexto escolar regular.

O conflito que permeia toda a pesquisa é a implementação das políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva⁶, tendo como sujeitos participantes gestores, coordenadores, professores do ensino fundamental ciclo I, agentes escolares, merendeiras, serviço geral.

A problemática da pesquisa focaliza-se nas formulações e reformulações das políticas inclusivas, suas influências na educação dos surdos, as intenções e as consequências das práticas inclusivas e os discursos políticos mediante a formação subjetiva dos surdos, nos contextos escolares das escolas públicas estaduais pesquisadas, no município de Franca/SP.

Estes apontamentos, convencionaram-se como base para as análises e reflexões trazidas nesta pesquisa amparadas como norte para se identificar os objetivos específicos que conduziram as etapas seguintes deste estudo, quais sejam de aprofundar e ampliar a discussão sobre inclusão de surdos na rede estadual de ensino, que apontou o conceito sobre o que é inclusão e seu direito por parte do estudante surdo está claro para 100% dos entrevistados, observado como ocorre a comunicação do surdo na escola regular, que apresentou nos discursos de 80% dos participantes da pesquisa como insuficiente com a ausência da LIBRAS e maior presença de gestos e mímicas, analisado como organizadas as adequações curriculares voltadas para a questão linguística e pedagógica do surdo, que demonstrou em 90% dos apontamentos como realizados exclusivamente pelos interlocutores quando presentes das escolas, se não os professores solicitam ajuda de outros colegas ouvintes da sala e examinar os dados dos Censos Escolares para aclarar a trajetória e evolução do serviço de Educação Especial do município de Franca/SP, destacados os avanços legais porém insuficientes na prática escolar inclusiva.

As reflexões dos dados apontados anteriormente, partiram das análises das seguintes categorias: I - Conhecimento acerca da inclusão do surdo, como base a Lei 13.146/15; II -

⁶ **Perspectiva inclusiva** atribuída à pesquisa, possui o foco na sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, parte da organização de escolas e classes especiais que passam a ser repensadas, implicando em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Realidade Vivenciada, referenciada na Resolução SE nº 68/17; III - A comunicação do surdo no contexto ouvinte, como parâmetro a Lei nº 10.436/02 e a Resolução SE nº 8/16; IV - As adaptações curriculares para o surdo, no contexto regular de ensino, segundo a Lei nº 12.796/13; V - Como a escola percebe a família no processo de escolarização do surdo, fundamentado no Artigo 2º da LDB/96 e VI - Percepção sobre as implementações necessárias, das políticas inclusivas, a partir da LDB 9394/96 – Art.58.

Para esclarecimento das questões de pesquisa e os objetivos propostos, o estudo apresentado foi dividido em seis capítulos: Apresentação; 1 – Considerações Iniciais; 2 – Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: retrospecto histórico; 3 – Implementação e Cenário e Inclusiva: Brasil, Estado de São Paulo e Município de Franca/SP; 4- Resultados e Discussão e 5 - Considerações Finais.

No segundo capítulo, norteado por uma pesquisa bibliográfica, procuramos apresentar um breve itinerário sobre as principais políticas públicas expressas em inúmeros documentos legais, planos, programas e orientações que registram a evolução histórica do papel do Estado na garantia dos direitos humanos e na promoção do bem-estar social das pessoas com deficiência.

Elucidados pelos marcos internacionais movimentos pela inclusão como: Declaração Mundial de Educação para Todos - Jotiem (1990); Declaração de Salamanca,1994; Convenção de Guatemala (1999), complementado pela Política de Educação Inclusiva no Brasil: Legislação e Políticas Públicas.

No percurso bibliográfico o terceiro capítulo externa um panorama e cenário estatístico da Educação Especial Inclusiva nas diferentes instâncias Federal (Brasil), Estadual (Estado de São Paulo) e Municipal (Município de Franca).

O quinto capítulo é exposto à apresentação dos resultados e a discussão a esse respeito, os quais foram alinhados e fundamentados na literatura e documentação específicas da área pesquisada.

Findando a pesquisa, o quinto capítulo, traça as considerações finais, enaltecendo considerações e análises que dialogam e apontam para possibilidades na busca de afunilar a distância entre o real e o ideal dos conflitos inclusivos abordados pesquisada.

A trajetória desta pesquisa justifica-se na observação do aprendizado qualitativo do estudante surdo que se constitui no objeto de estudo, no ensino regular, em que a necessidade de observar, investigar e analisar seu acesso, permanência e êxito não obstante tendo garantido os direitos pelas políticas públicas especiais onde há necessidade de ratificar a equidade de condições para o desenvolvimento pleno entre os sujeitos surdos e ouvintes.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: RETROSPECTO HISTÓRICO

Estas vidas, por que não escutá-las lá onde falam por si próprias?

Michael Foucault

O proposto capítulo apresenta uma averiguação e análise das principais políticas públicas expressas em inúmeros documentos legais, planos, programas e orientações que registram a evolução histórica do papel do Estado na garantia dos direitos humanos e na promoção do bem-estar social das pessoas com deficiência.

Na averiguação do retrospecto analítico sobre as políticas de inclusão, a expressão Política Pública refere-se ao conjunto de aspectos legais e orientações para a decisão e ação em relação a uma área, setor ou problema de uma coletividade. Não se trata do sentido mais usual da palavra como arte de governar e exercício do poder, mas sim, de uma ação cuja intenção é responder a um problema público que aflige a sociedade, em especial a sociedade e/ou comunidade surda.

Para além desse aspecto semântico, Secchi (2013) afirma que uma política pública geralmente envolve mais que uma determinação e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Logo, engloba não somente os fundamentos legais que estabelecem seus princípios, mas todo um conjunto de orientações e planos que a norteiam e ações que garantem sua efetividade e eficácia.

Segundo Souza, nas políticas públicas alguns elementos são essenciais e que norteiam as ações de implementação das mesmas, tais como: a política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (2006, p. 36).

O que se destaca na citação acima é a complexa rede que envolve a inter-relação entre leis, decretos, resoluções, programas públicos, planos, metas e ações governamentais em suas diferentes instâncias (federal, estadual, municipal).

Secchi (2010, p.33) observa que “apesar de sua utilidade heurística, o ciclo de política pública raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública; as fases geralmente se apresentam misturadas e as sequências se alternam”. Diante dessa observação em relação à complexidade e a inter-relação das diferentes etapas das políticas públicas, muitos são os aspectos que podem ser abordados na trajetória inclusiva educacional de direito, apresentada a seguir pelos marcos internacionais.

2.1 Marcos Internacionais: movimentos de inclusão

Nos fundamentos das políticas inclusivas, está o conceito de **cidadania** que somente se efetiva por meio de uma responsabilidade coletiva, sendo impossível realizá-la individualmente. Dessa forma, a cidadania plena implica na inclusão de todos. Com o surgimento da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CDPD), a deficiência é cada vez mais considerada uma questão de **direitos humanos**.

O primeiro passo para que a cidadania se realize é a garantia de direitos legais para todos, a fim de se promova uma convivência em igualdade de condições.

Na coleta de dados da pesquisa de campo realizada nas escolas selecionadas, o termo igualdade foi mencionado pelos entrevistados e entendido como sendo:

“Um direito que toda criança tem de ser tratada igualmente aos demais sem discriminação”.

“Um direito da criança conviver com todas as crianças de forma normal”, demonstrando que o conceito está assimilado na teoria.(SIC)

No entanto, grande parcela das pessoas com deficiência não usufrui plenamente de seus direitos, pois não têm acesso à assistência médica, não conseguem se desenvolver por causa de uma educação inadequada e têm seu campo profissional restrito com poucas oportunidades de emprego. Esses aspectos podem ser agravados e acarretar até a exclusão das atividades mais simples do cotidiano.

Em afirmação, Ferreira e Ferreira (2013) apresenta a política de Educação Inclusiva em tempos de globalização discorrem que no contexto neoliberal, esta modalidade de ensino é tomada pela perspectiva do Estado Mínimo, esculpindo uma forma de revogar a estrutura da Educação Especial ao oferecer menos serviços especializados, já que todos os estudantes, indistintamente passam a frequentar classes regulares.

Em posição da minimização do papel do Estado, a Educação Especial Inclusiva e sua estrutura de serviços ofertados não se depara mais com espaços no sistema educativo sob o pretexto de que é discriminatória, segregadora e de cunho assistencialista. Contudo, Padilha (2013) demonstra que tão discriminatório quanto deixar crianças sem escola, sem assistência médica, sem perspectiva, é deixá-la na escola, matriculada e com acesso ao contexto com lugar reservado dentro da sala de aula, mas sem o acesso aos instrumentos e adaptações que respondam às suas necessidades, como ao currículo oficial, oprimindo a qualidade do ensino ofertado aos ouvintes. Mazzotta (2008) denomina esta posição de inclusão selvagem:

[...] na medida em que propõe a redução, e até mesmo a extinção, de auxílios e serviços especiais. Isso revela uma perversa desconsideração das reais condições

individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão (MAZZOTTA, 2008, p. 166).

Assim, vale enfatizar que a existência de políticas públicas, ainda que importantes, não é suficiente, pois é preciso ir além da proteção legal e normativa, chegando à efetiva promoção de direitos capazes de assegurar o empoderamento das pessoas com deficiência.

As menções acima, de insuficiência na implementação das políticas públicas inclusivas são reforçadas e destacadas nas falas dos profissionais envolvidos no processo educacional dos estudantes surdos frequentes nas escolas regulares pesquisadas, compreendidas como:

“Inclusão não é somente garantir o acesso, mas sim a permanência com qualidade do processo educacional sem distinção quanto a cor, raça, religião, crenças, deficiências etc”.

“A inclusão do aluno surdo vai muito além de garantir o direito ao tradutor interprete, o surdo precisa “ter voz ativa” e sua língua deve ser compartilhada e vista com naturalidade por toda comunidade”.

“Todos deveriam ter direito de aprender, cada um dentro das suas necessidades, mas infelizmente não acontece”.

“Acredito que toda criança tenha direito a um ensino regular, sendo ela especial ou não. E acho que a escola precisa fazer o possível para que esse ensino ocorra da melhor forma”.(SIC)

Para fins didáticos e de organização, a documentação coletada será analisada tendo como parâmetro os principais marcos internacionais que influenciaram o surgimento do movimento político brasileiro em relação à deficiência e os principais documentos que contextualizam legalmente conquistas de direitos e autonomia pelas pessoas com deficiência no Brasil.

Trona-se relevante iniciar com o Relatório Mundial sobre a deficiência (São Paulo: SEDPcD, 2012, p.3) que afirma a deficiência como parte da condição humana. “Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos”.

Essa afirmação acarreta para a sociedade um problema que envolve uma questão moral e política bastante séria, na medida em que implica em descobrir formas de incluir e apoiar as pessoas com deficiência ou pessoas que, com a longevidade crescente, apresentarão deficiências. Historicamente, essa preocupação sempre esteve presente, mas o princípio que a norteava era o segregacionismo, ou seja, o isolamento das pessoas com deficiência em locais específicos, tais como instituições, abrigos e escolas especiais.

No decorrer dos anos, as políticas relacionadas à deficiência evoluíram e, não só passaram a contemplar os cuidados básicos prestados em instituições, mas a se preocuparem com a prevenção, reabilitação, capacitação e educação das pessoas, visão esta que fez surgir organizações constituídas por pessoas com deficiência, familiares e amigos na defesa de seus direitos, como a APADA (Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo) atuante na cidade de Franca/SP e Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/PR, são atendidos pela federação: surdos, pessoas com perda auditiva, professores de Libras, pesquisadores, familiares de surdos, instituições, organizações governamentais e não-governamentais, profissionais da área, entre outras.

Aliás, suas diferentes manifestações sempre se destinam a todos os públicos, em diversas faixas etárias e estratos sociais.

Essa preocupação com as capacidades das pessoas com deficiência trouxe novos conceitos, tal como o conceito de integração até que, ao final dos anos 60, as organizações começaram a formular um novo conceito de deficiência mais abrangente que relaciona a limitações das pessoas, a estruturação do meio e as atitudes da população.

A base para as políticas de inclusão dos deficientes está nos documentos que, anteriormente, trataram dos direitos humanos.

Destacada nos documentos como um processo educacional, a inclusão defende e enfatiza que todos os estudantes, incluído, com deficiência, devem ser educados coletivamente, com o apoio pedagógico necessário, na idade adequada e em contexto escolar de ensino regular.

Reforçando o entendimento do conceito de inclusão, é também compreendida pelos envolvidos no processo inclusivo do surdo, nas escolas pesquisadas como:

“Inclusão é a socialização dos mais diversos tipos de pessoas, com deficiência ou não, compartilhando o mesmo espaço, dos mesmos direitos e deveres. Tais características não se diferem dos surdos”.

“Inclusão na minha visão é quando o aluno consegue usufruir o direito de igualdades com as demais, estar inserido dentro do mesmo contexto, ao mesmo tempo que suas limitações sejam respeitadas”.

“Inclusão são ações que garante a participação de todos na sociedade independente da classe social, das condições físicas entre outros aspectos”.

“A inclusão no meu ponto de vista é a busca de igualdade dos direitos e deveres do educando. Com reação aos surdos a interação social, a dignidade e oportunidade de aprendizagem”.

“Inclusão é conviver com as diferenças”. Para construção de uma sociedade mais justa respeitando as diferenças. Inclusão do surdo é garantir os seus direitos trazendo também que sua língua seja compartilhada com todos”. (SIC)

Os conceitos mencionados pelos entrevistados sobre a inclusão, revelam a compreensão sobre o processo educacional ideal para as pessoas com deficiência,

especificamente o surdo, considerado pela historicidade não mais como um processo integracionista, mas sim inclusivo.

Em uma retrospectiva cronológica, verifica-se que a preocupação com os direitos humanos já se apresentava na **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, formulada na Revolução Francesa, de 26 de Agosto de 1.789**, que declara os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem com a lembrança de que todo o corpo social tem direitos e deveres em condições de igualdade.

Posteriormente a essa data, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 10 de dezembro de 1.948** afirma, em seu preâmbulo, ter por fundamento o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana cujos direitos iguais e inalienáveis são o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Considera que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que afetam a consciência da humanidade (ONU, 1.948, Preâmbulo).

A **Organização Internacional do trabalho (OIT)**, já em **1.955** orienta sobre princípios e métodos de orientação vocacional e treinamento profissional, entendendo que isso seria um meio de aumentar as oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência.

Esse direito à igualdade aparece mais especificamente na **Convenção nº 111**, realizada em Genebra, em **1.958**, pela **Organização Internacional do Trabalho (OIT)** que proibia a discriminação em matéria de emprego e profissão.

A **Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1.966)**, em seu preâmbulo, observa que os Estados Signatários do Pacto, de acordo com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, devem considerar que “o relacionamento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1966, Preâmbulo).

Mais especificamente, em relação à educação, o pacto estabelece:

Os Estados-Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966, art.13, § 1º).

Vale destacar, na citação acima, o fragmento que expressa a capacitação de todas as pessoas a fim de estas participem efetivamente de uma sociedade livre.

Em seguida a esses documentos que abordam os direitos humanos de forma mais geral, serão recuperados e resumidos analiticamente o que expressam a evolução das políticas relacionadas à deficiência, seguindo a ordem cronológica em estes foram criados e divulgados.

Na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975 expressas na Resolução ONU 2542, é ampliada o foco para a deficiência em geral e afirma em seu item 1 que:

O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ONU, 1975, item 1).

Em seguida, os demais itens tratam de todos os aspectos que envolvem a garantia dos direitos frente à discriminação e prevê a adoção de medidas que visem a capacitar as pessoas deficientes a fim de torná-las autoconfiantes dentro de suas possibilidades (ONU, 1975, item 5).

São ainda explicitados direitos relacionados à habilitação para a integração, tais como: “tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços” que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (ONU, 1975, item 6).

Observa-se que essa declaração ainda expressa uma visão assistencialista, pois traz um conceito de pessoa incapaz de assegurar por si própria as necessidades de uma vida individual ou social autônoma, em razão de alguma deficiência em suas capacidades. O paradigma é o do cuidado médico e da assistência social.

Outra ação é o Programa de Ação Mundial para pessoas com deficiência da Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982, decorrente do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), surgindo o “Word Programme of Action Concerning Disabled Persons”, ou seja, o Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiências, adotado pela Assembleia Geral na sua resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982, apontado nas diretrizes para ações a serem desenvolvidas pelas diferentes nações.

O Ano Internacional e o Programa de Ação Mundial foram grandes impulsionadores dos progressos na área da deficiência, pois destacaram o direito das pessoas com deficiências de usufruírem do desenvolvimento econômico e social em igualdade de condições, tendo as mesmas oportunidades dos demais cidadãos.

A deficiência não abarca um grupo homogêneo, mas sim engloba pessoas com diferentes enfermidades ou deficiências (mentais, visuais, auditivas, ou da fala, mobilidade restrita ou as chamadas "deficiências orgânicas"), o que exige modos diferentes de superação, saindo da deficiência propriamente dita para relacioná-la às condições do meio social e cultural no qual as pessoas estão inseridas.

Especificamente no caso da comunicação oral, não se levam em conta as necessidades das pessoas com deficiências auditivas, assim como, na informação escrita, são ignoradas as necessidades dos deficientes visuais, aspectos estes que poderiam ser resolvidos de maneira simples.

Em relação à igualdade de oportunidades, salienta que, pelo menos 10% das crianças que têm alguma deficiência não “têm o mesmo direito à educação que aquelas que não a têm”, não recebendo nem a “educação especializada nem educação convencional” (ONU, 1982, Parte II, Situação Atual, Prevenção, Item 54).

Ainda que haja o reconhecimento das capacidades potenciais das pessoas deficientes, observa-se a falta de pessoal docente e de instalações. “Na maioria dos países, as pessoas deficientes ainda não dispõem de serviços de educação para as diferentes fases da vida” (ONU, 1982, Parte II, Situação Atual, Item 66).

A declaração aponta que houve avanços na área da educação especial, citando a evolução das técnicas pedagógicas. No entanto, ressalta que, “na maioria das vezes, os progressos limitam-se somente a um número muito reduzido de países ou a alguns centros urbanos” (ONU, 1982, Parte II, Situação Atual, Item 67).

Ainda que o documento entenda que as pessoas com deficiência devam ser incluídas no sistema regular de ensino, ressalva que a “integração das crianças portadoras de deficiência no sistema geral de educação exige planejamento, com a intervenção de todas as partes interessadas”, devendo haver adequação das instalações do sistema escolar e, quando não for possível, instalações especiais.

Estabelece ainda que “é fundamental a participação dos pais em todos os níveis do processo educativo” (ONU, 1982, Propostas, item 123 - 125). Prevê ainda programa de atendimento aos adultos e acesso ao ensino superior.

Finalizando a análise desse programa, o documento destaca que ele deve ser conhecido por pessoas com deficiência, por profissionais da área, pelas autoridades e interessados, na medida em que é o primeiro texto que traz uma perspectiva inclusiva, e não, simplesmente, uma perspectiva assistencialista e concessiva.

Apesar desse avanço, mantém a possibilidade de inserção no ensino regular, mas não estabelece a exigência, para todos, de inserção na escola comum, estabelecendo “quando for pedagogicamente factível, o ensino deve ser realizado dentro do sistema escolar normal” (ONU, 1982, Igualdade de Oportunidades, item 22). Observe-se o termo “factível” que abre um precedente para o assentimento de todos no sistema educacional regular.

2.1.1 Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990)

Na sequência histórica, a Declaração Mundial de Educação para Todos surgiu da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, sendo o Brasil signatário desta declaração.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, constitui-se em um marco internacional com grande influência nas políticas públicas de educação inclusiva, na medida em que propõe uma educação de qualidade para todos, destacando ainda altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

Afirma a necessidade de se elaborar metas para categorias prioritárias, citando como exemplos os pobres e os portadores de deficiência (UNESCO, 1990, artigo 5, item iii).

Na análise da declaração, constata-se a intenção de tratar das condições do acesso educacional a fim de universalizar a escolaridade básica dos indivíduos, independentemente das suas condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião.

Seus objetivos salientam a consideração dos grupos minoritários, enfatizando-se que estes “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 5).

Considera que o Ano Internacional da Alfabetização é um momento significativo e um momento propício para realização do compromisso de proporcionar “oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo”, pois permite avançar rumo às metas estabelecidas pela Década das Nações Unidas para os “Portadores de Deficiências” (1983-1992), documento analisado no Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência de 1982. Ainda verifica-se o emprego do termo “portadores de deficiências”, não mais considerado na atualidade.

Em seu artigo 3º, trata de dois princípios fundamentais: a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. Quanto ao acesso, afirma que a educação básica deve ser

oferecida a todas as crianças, jovens e adultos, a fim de reduzir as desigualdades. Quanto ao segundo (equidade), ressalta que é fundamental oferecer a todos um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Em seguida, relaciona os diferentes grupos que precisam ser incluídos, sem discriminação. para superar as disparidades educacionais: meninas e mulheres; pobres; meninos e meninas de rua; trabalhadores; periferias urbanas e zonas rurais; indígenas, migrantes e refugiados; minorias étnicas, raciais e linguísticas; deslocados pela guerra; povos submetidos a um regime de ocupação.

Em relação às pessoas com deficiência cita:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, artigo 3º, item 5, grifo nosso).

Em busca da qualidade, a declaração estabelece a importância de uma educação básica gratuita, com a expansão e melhoria dos cuidados globais para as crianças em situação de vulnerabilidade, menos favorecidas e pertencentes a minorias étnicas.

Analisando a etimologia da palavra, *qualidade* tem origem em *qualitas* ou *qualitatem* que do latim significa propriedade ou condição natural das pessoas ou coisas pela qual se distinguem de outras, que constitui a sua essência, a maneira de ser, adjetivos considerados nessa pesquisa, valorizando as diferenças e não as deficiências (FNQ, 2008).

Em seu artigo 11, a declaração afirma que as necessidades básicas de aprendizagem são complexas e diversas, requerendo ações e estratégias “multissetoriais” que envolvam toda a sociedade e uma ampla gama de parceiros e colaboradores em união com as autoridades, educadores e trabalhadores da área educacional (famílias, professores, comunidades, empresas privadas, organizações governamentais e não governamentais, instituições) que devem participar “ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica” (UNESCO, 1990, art.11).

Em seu artigo 33, trata da importância do professor e dos profissionais de educação na conquista de uma educação básica de qualidade e relaciona condições que podem otimizar a contribuição destes.

Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990, artigo 33).

Enfim, em uma perspectiva inclusiva, a declaração propõe melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, buscando garantir resultados efetivos e mensuráveis de aprendizagem para todos, além de expressar a importância da aquisição de competências essenciais para a vida.

No entanto, apesar de afirmar que “toda pessoa tem direito a uma educação de qualidade”, pondera que esse princípio ainda não se tornou realidade, inclusive no Brasil, embora em vários países haja um esforço para tal.

Para além das dificuldades de implementação, a fixação do princípio de uma educação de qualidade para todos, como exercício da diversidade, trouxe a revisão e a criação de muitos dos programas educacionais atuais.

A partir das declarações, planos e legislações mencionados, surgem documentos que tratam mais concretamente da inclusão, tal como as regras previstas no documento que trata das regras para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência – Resolução da ONU nº 48/49 de 20 de dezembro de 1993, resultantes do trabalho esperável de uma comissão especial na resolução 1990/26 da ONU com a finalidade de elaborar regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiências.

Essa comissão contou com a colaboração de agências especializadas, organismos intergovernamentais e não governamentais e, em especial com organizações de pessoas com deficiências.

Depois da “Segunda Guerra Mundial, foram introduzidos os conceitos de integração e normalização, refletindo um conhecimento cada vez mais profundo das capacidades das pessoas com deficiências” (ONU, 1993, Introdução, Antecedentes, item 4).

Ao especificar as normas para a acessibilidade, a responsabilidade dos Estados em tornar acessível o meio físico com eliminação de obstáculos em habitações, edifícios, transportes públicos, ruas e outros espaços. Observa também a garantia de acessibilidade das famílias a uma informação completa sobre o diagnóstico, os direitos e os serviços e programas disponíveis. Em relação às deficiências auditivas ou dificuldades de compreensão deve recorrer-se aos meios tecnológicos adequados para permitir o acesso à informação oral (ONU, 1993, Parte II, Regra 5).

Em relação à deficiência auditiva:

Deve ser considerada a possibilidade de utilizar a linguagem gestual na educação das crianças surdas, no seio das respectivas famílias e comunidades. Deve também ser garantida a prestação de serviços de interpretação de linguagem gestual, a fim de facilitar a comunicação entre as pessoas surdas e as outras pessoas. Os Estados

devem encorajar os meios de comunicação social, em especial a televisão, a rádio e os jornais, a tornar acessíveis os seus serviços (ONU, 1993, Parte II, Áreas Alvo da Igualdade de Participação, Regra 5. Acessibilidade).

A Regra 6 trata da Educação e reafirma a responsabilidade do Estado em assegurar que a educação das pessoas com deficiências em todos os níveis e modalidades. “A educação das pessoas com deficiências deve constituir parte integrante do planejamento do sistema de ensino a nível nacional, da elaboração de planos curriculares e da organização escolar” (ONU, 1993, Parte II, regra 6, item 1).

Estabelece também que o ensino em escolas comuns “pressupõe a prestação de serviços de interpretação e outros serviços de apoio adequados”, havendo a participação no processo educativo de grupos ou associações de pais e organizações de pessoas com deficiências (ONU, 1993, Parte II, regra 6, item 2). A regra não exclui nenhum tipo ou grau de deficiência nessa integração.

Ainda que estabeleça todas essas regras de integração, prevê que as pessoas surdas e cegas podem ser melhor atendidas em escolas especializadas:

Devido às particulares necessidades de comunicação das pessoas surdas e cegas, a sua educação pode porventura ser ministrada de forma mais adequada em escolas que lhes sejam especialmente destinadas ou em aulas e unidades especializadas dentro dos estabelecimentos de ensino comuns (ONU, 1993, Parte II, Regra 6, item 9).

Além de ações de coordenação, os Estados devem reconhecer o direito de representação das organizações de pessoas com deficiências, consultando-as na tomada de decisões.

2.1.2 Declaração de Salamanca (1994)

Esta declaração, originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), decorre da Conferência realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 junho de 1.994, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol. Nela, reitera-se o direito à educação para todos e defende-se a integração e participação como essenciais à dignidade humana das pessoas com necessidades educativas especiais.

Convoca os Estados, as agências especializadas, e as organizações intergovernamentais para assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e

urgência de se discutir providências para a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Em sua Introdução, esclarece que “O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, SALAMANCA, 1994, p. 6).

É importante observar que a declaração não trata apenas do grupo de pessoas com deficiência ao considerar que muitas crianças, em algum momento de suas vidas, podem experimentar dificuldades de aprendizagem e necessitar de ações educativas especiais.

Ainda é necessário ressaltar que, o foco da declaração são as necessidades educativas especiais no contexto das dificuldades de aprendizagem, a necessidade da educação ser ministrada em espaços de ensino comuns a todos, a fim de romper com atitudes e práticas discriminatórias e excludentes.

A partir do princípio de que as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, considera que os sistemas escolares enfrentam um grande desafio.

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, SALAMANCA, 1994, p.6, grifo nosso)

A partir dessas considerações, a declaração faz uma subdivisão em três seções:

Seção I - Novas concepções sobre educação de estudantes com necessidades educativas especiais, dentro das novas concepções, destacam-se a inclusão e participação que são entendidas como essenciais ao atendimento da dignidade humana e exercício dos direitos humanos, o que demanda escolas inclusivas, capazes de promover um maior progresso educativo e uma maior integração.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os estudantes aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, SALAMANCA, 1994, item 7, p. 10 e 11).

A declaração considera-se que a pedagogia inclusiva é capaz de promover a solidariedade, deixando claro que a colocação de crianças em escolas especiais ou em aulas ou seções especiais dentro da escola, de forma permanente deve ser uma medida excepcional, “indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do estudante, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças” (UNESCO, SALAMANCA, 1994, p. 12, item 8).

Não exclui a participação das escolas especiais, mas lhes atribui outra função. Esclarece que, caso haja escolas especiais estruturadas, estas podem servir de apoio na medida em que possuem conhecimentos para avaliação precoce das crianças com deficiência e experiência em adequações curriculares capazes de atender necessidades individuais.

Ao tratar da Política e Organização do sistema escolar, é bem clara a determinação de que “uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, aquela que ela frequentaria se não tivesse nenhuma deficiência” (UNESCO, SALAMANCA, 1994, p.17).

Ressalva ainda que ao serem incluídas em classes regulares não devem ser segregadas, sendo que a frequência em classes regulares em meio período deve ser incentivada (UNESCO, SALAMANCA, p.18, item 19). Esclarece que não há limitação em relação ao nível do sistema educacional, pois se deve promover a inclusão em programas de nível superior ou em cursos de formação.

Seção II - Diretrizes para a ação a nível nacional: Política e organização, Fatores Escolares, Recrutamento e treino de pessoal docente, Serviços externos de apoio, Áreas prioritárias, Perspectivas comunitárias, Recursos necessários.

Nessa seção, considera a necessidade de uma reforma educacional mais ampla que procure focar na qualidade educativa e no rendimento escolar e pondera que, para o êxito das escolas inclusivas, são precisas mudanças, sobretudo com relação aos seguintes aspectos da educação: “currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares” (UNESCO, SALAMANCA, 1994, item 26 e 27, p.21).

No tocante à versatilidade dos currículos, o documento destaca que este deve ser centrado na criança bem como relacionar-se com as experiências dos estudantes e com assuntos práticos, a fim de despertar a motivação em aprender. As crianças com necessidades especiais devem “receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um curriculum diferente”. (UNESCO, SALAMANCA, 1994, item 29 e 30, p. 22).

Quanto à avaliação declara que esta “deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que estudantes e professores se mantenham informados sobre o nível de

conhecimento atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os estudantes a ultrapassá-las” (UNESCO, SALAMANCA, 1994, item 31, p. 22).

Em consideração à Gestão Escolar, considera que os diretores dos estabelecimentos de ensino devem ser chamados a desenvolver uma gestão mais flexível, capaz de redimensionar e diversificar recursos pedagógicos, apoiar estudantes com dificuldades, estreitar relações com os pais e a comunidade, envolver-se criativamente com professores e auxiliares, promovendo um trabalho em equipe e desenvolvendo um processo de consulta e negociação.

Cada escola deve ser uma comunidade responsável pelo sucesso dos estudantes (UNESCO, SALAMANCA, itens 35 a 37, p. 23 e 24).

O substantivo sucesso tem origem, por via culta, no <lat. *successus, us*, "entrada, abertura; aproximação, chegada, vinda; bom resultado, bom êxito, bom sucesso" (*Dicionário Houaiss*). Relaciona-se também por via do latim com suceder, que é um verbo também proveniente do latim <lat. *succedo, is, essi, essum, ere*, "ir debaixo; entrar debaixo; entrar em um porto; submeter; aproximar-se; subir; colocar-se diante de; vir depois, vir em seguida, tomar o lugar de; alternar, revezar; suceder a; herdar; acontecer, sair-se (bem ou mal); ter um resultado (ROCHA, 2014).

A palavra sucesso na pesquisa será substituída pela palavra êxito e seu significado mais próximo da conceituação de inclusão, como respeito as diferenças e não as deficiências.

Em referência a aos processos de informação destaca, como importante, a difusão das boas práticas e, em relação à pesquisa, observa que a educação dos estudantes com deficiência deve integrar-se aos programas de investigação e desenvolvimento dos institutos de pesquisa e dos centros de desenvolvimento curricular e de estratégias inovadoras.

Devem ainda haver experiências piloto com estudos aprofundados, a fim de apoiar a tomada de decisões e a orientar a ação futura (UNESCO, SALAMANCA, 1994, 38-39, p. 24 e 25).

Seção III - Diretrizes da ação a nível regional e internacional, as necessidades educativas especiais devem fazer parte dos estudos e da certificação dos professores, indicando que os profissionais mais experientes sejam orientadores na formação do pessoal com menos experiência, “A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de auto formação” (UNESCO, SALAMANCA, 1994, 42-44, p.27 e 28).

Partindo da premissa de certificação dos professores, a pesquisa de campo revela nas falas dos professores entrevistados que a defasagem nessa formação ainda se faz presente no contexto regular de ensino, no atendimento aos estudantes com deficiência, especificamente o

surdo:

“Não tenho formação compatível com as necessidades do aluno com surdez, procuro me informar para o desenvolvimento do meu trabalho individual, buscando como trabalhar da melhor forma com esse aluno”.

“Nós professores não estamos preparados, acho um descaso muito grande esses estudantes serem incluídos numa escola sem o professor estar preparado para recebe-lo”.

“Minha formação profissional não é compatível com as necessidades do aluno com inclusão. Procuro estudar e fazer leituras que me ajudam no trabalho diário com o aluno surdo, mas o Estado não me oferece aperfeiçoamento e capacitação para lidar com o aluno surdo. Os estudantes surdos perderam no ano 2017, os interlocutores e vimos que o rendimento desses estudantes caiu sem o apoio desses profissionais”.(SIC)

Considera ainda que as escolas regulares precisam ser apoiadas por instituições formadoras de professores, oferecendo tanto apoio direto aos estudantes com necessidades educativas especiais, quanto facilitando o acesso a equipamentos específicos, materiais e elaboração de estratégias.

Os demais serviços de apoio externo precisam ser oferecidos na localidade do estudante: psicólogos, terapeutas de fala e ocupacionais, havendo a possibilidade de que um grupo de escolas se reúna para um atendimento mais especializado. (UNESCO, SALAMANCA, 1994, 50 e 51, p. 31).

Quanto aos serviços de apoio, também foi diagnosticado no decorrer das entrevistas realizadas nas escolas pesquisadas e nas falas dos professores, que ainda são deficitários:

“Não são cumpridas, pois foi retirada a professora interlocutora da aluna. Materiais diversificados, orientação para os professores envolvidos no processo, capacitação em cursos para todas as inclusões”.

“Sim, porém poucos recursos efetivos para o desenvolvimento do indivíduo para o contexto social, ainda há uma distancia entre o real e o ideal, mesmo já tendo um currículo voltado para os surdos não tem como cumpri-lo”.

“O que deveria ser viabilizado para implementação efetiva seria a capacitação de professores e demais profissionais na rede de educação em que atua, tendo ainda o agravante da superlotação das salas de aula”.

“Para uma inclusão efetiva, deveria haver muitos avanços e adequações nas políticas públicas, pois o currículo é único para todos, e muitas vezes não é acessível aos estudantes com necessidades especiais”.

“Proporcionando mais material didático para as crianças com esse tipo de deficiência”.(SIC)

Em relação às perspectivas comunitárias, destaca que o atendimento às necessidades especiais não é de responsabilidade apenas do Ministério de Educação e das escolas, mas também das famílias, da comunidade, das organizações voluntárias e o grande público.

Resumidamente, a Declaração proclama que toda criança tem direito fundamental à educação e a ela devem ser dadas as condições adequadas de aprendizagem de acordo com suas características, interesses, habilidades.

Os sistemas educacionais regulares devem elaborar programas educacionais que levem em conta a vasta diversidade dentro de uma pedagogia centrada na criança. As escolas regulares devem se organizar em uma perspectiva inclusiva e acolhedora.

Em um olhar mais analítico e crítico, percebe-se que a educação é concebida como requisito para a eliminação das desigualdades e da exclusão e, para que isso seja alcançado, a instituição escolar precisa de condições específicas a fim de revertê-las.

A declaração não parece considerar as determinações sociais e o processo histórico como também produtores de desigualdades, apresentando apenas uma perspectiva educacional.

Ainda que os parâmetros apresentados para as escolas sejam importantes, estas não podem ser as únicas responsáveis na resolução das contradições e conflitos sociais. Assim, propõe uma escola eficaz, capaz de encontrar formas de educar todas as crianças, inclusive as com deficiências graves.

No entanto, essas críticas não invalidam a importância do acesso à educação e da inserção de todos em um sistema regular de ensino, sem segregacionismo. Também não invalidam as propostas de ação apresentadas para as escolas, pois refletem aspectos importantes na promoção da qualidade em educação e apresentam melhorias nas condições de vida dos grupos desfavorecidos socialmente.

2.1.3 Convenção de Guatemala (1999)

No Decreto nº 3.956/2001 na Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil em 2.001 também conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência com apoio e intermédio de um Grupo de Trabalho, promoveram a elaboração de um projeto de convenção interamericana com o objetivo primordial de eliminar de todas as formas de discriminação por razões de deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1.999.

Reconhece, inicialmente, que “toda pessoa afetada por diminuição de suas capacidades físicas ou mentais tem direito de receber atenção especial para o desenvolvimento máximo de sua personalidade” (UNESCO, Guatemala, 1994, Considerações Iniciais).

Essa Convenção trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, ou seja, na oferta de recursos, metodologias ou tratamento diferenciado o indicado é que sejam mobilizados todos os

investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades.

Essa equiparação visa à promoção do acesso, fazendo um movimento de inclusão fundamentado no princípio da diversidade.

O conjunto de artigos desta convenção apresenta medidas práticas, baseadas no princípio de se eliminar toda e qualquer forma de discriminação baseada em deficiência.

Em 2006, Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) - Resolução A/RES/61/106 de 13 de dezembro, foi aberta à assinatura das resoluções da Convenção, em Nova Iorque a 30 de março de 2007 com entrada em vigor na ordem internacional a 3 de maio de 2008. Apesar de recente, em julho de 2013 já contava com 132 Estados Partes e o PF (Protocolo Facultativo) com 77 integrantes. O Brasil é signatário dessa convenção.

Ainda que um Estado não ratifique a CDPD, ela oferece ajuda para interpretar outras convenções sobre direitos humanos das quais este Estado faça parte. Caso seja signatário dessa convenção deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, gratuito e de qualidade em condições de igualdade.

A Convenção é acompanhada de um Protocolo Facultativo que, se ratificado, fornece um procedimento para fazer reclamações e um procedimento para indagações que podem ser submetidos ao comitê que monitora o tratado.

Resumidamente, pode-se afirmar que a CDPD aplica os direitos humanos à deficiência na busca de alterar o cenário de exclusão, exigindo dos diversos atores da sociedade ações concretos para a sua implementação.

As propostas seguem o modelo social de direitos humanos no qual o meio é o responsável pelas limitações da pessoa, na medida em que impõe barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais que impedem uma real inclusão social.

Em relação às pessoas com deficiência vale destacar que a convenção reafirma “a universalidade, indivisibilidade, interdependência e correlação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e a necessidade de garantir às pessoas com deficiências o seu pleno gozo sem serem alvo de discriminação”, sendo que esta que se constitui em grave violação da dignidade e valor da pessoa humana (ONU, 2006, Preâmbulo, item c e item h).

Estas obrigações de respeitar, garantir e promover direitos são verdadeiras normas de conduta para os Estados, que assumem a responsabilidade de implementação.

Vale observar mais de perto o que prevê em seu artigo 24º que trata da educação. No item 1 desse artigo, a convenção prevê:

1 - Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes **asseguram um sistema de educação inclusiva** a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida, direcionados para:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e autoestima e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
- b) O desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade, assim como das suas aptidões mentais e físicas, até ao seu potencial máximo;
- c) Permitir às pessoas com deficiência participarem efetivamente numa sociedade livre. (ONU, 2006, artigo 24, item 1, grifo nosso)

As pessoas com deficiência devem receber o apoio necessário para facilitar a sua educação efetiva, como pontua os professores e gestores entrevistados, agentes educacionais ligados diretamente ao processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência, em especial o surdo, sujeito dessa pesquisa:

“Para uma inclusão efetiva, deveria haver muitos avanços e adequações nas políticas públicas, pois o currículo é único para todos, e muitas vezes não é acessível aos estudantes com necessidades especiais”.

“acredito que ainda falta muito para que a inclusão seja efetivamente funcional. Precisaríamos de mais materiais específicos, visuais, lúdicos, material informatizado para melhor aprendizagem. Poderia ser oferecido também aulas de Libras para todos os outros estudantes da sala do aluno surdo ou até mesmo da escola para melhor comunicação dos outros estudantes com o aluno surdo”.

“Para que a implementação seja mais efetiva, o aluno deveria ser acompanhado pelo mesmo profissional ao menos a cada ciclo. Incluir a Língua Brasileira de Sinais, como disciplina curricular obrigatória. Aumentar o número de escolas bilíngue em todo o país”.

“Para que a Educação dos Surdos aconteça de maneira mais efetiva, é necessário: garantir desde a educação infantil o profissional intérprete nas redes estaduais e municipais de ensino; implementar a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória, de forma a garantir que a Língua seja difundida e faça parte do dia-a-dia da comunidade escolar, garantindo de fato a “inclusão do aluno surdo”;

“Implementação da Escola Bilíngue, em todo o país”. (SIC)

Ademais, no item 3 do artigo 24, prevê que os Estados precisam possibilitar aos deficientes a aprendizagem de competências de desenvolvimento prático e social de modo a facilitar a sua plena e igual participação na sociedade. Para este fim, os Estados Parte precisam:

- a) A facilitação da aprendizagem de Braille, escrita alternativa, modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação e orientação e aptidões de mobilidade, assim como o apoio e orientação dos seus pares;
- b) **A facilitação da aprendizagem de língua gestual e a promoção da identidade linguística da comunidade surda;**
- c) A garantia de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdo-cegas, é ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social (ONU, 2006, artigo 24º, item 3, grifo nosso).

Enfim, a CDPD reafirma a visão, presente em alguns dos documentos anteriores, de

que a deficiência está diretamente relacionada ao ambiente e ao meio, visto que as limitações individuais decorrem de limitações da própria sociedade, inclusive do Poder Público quando este deixa de oferecer serviços, espaços, ambientes e informações acessíveis para todos.

O Brasil, ao assumir compromissos com a CDPD, estabelece novos marcos legais, políticos e pedagógicos. A implementação do artigo 24 da CDPD, que prevê o atendimento às necessidades educacionais, de acordo com a meta de inclusão plena, é viabilizada no Brasil com a publicação do Decreto nº 6.571/2008.

A Convenção institui um Comitê que tem por missão analisar progressos com base em relatórios nacionais apresentados pelos Estados Partes, bem como adotar medidas para tornar efetivas as disposições da Convenção e organizar debates sobre a temática.

2.2 Educação Inclusiva no Brasil: Legislação e Políticas Públicas

2.2.1 Historicidade Inclusiva no Brasil

Como se pode observar nas concepções e ações que embasam é que as políticas públicas estão sempre em evolução. Historicamente, a escola brasileira se caracterizou por uma visão de exclusão e reprodução de desigualdades.

Em relação à educação especial, a partir da Constituição de 1988, o Brasil construiu, ao longo dos anos, um conjunto de documentos e legislações bastante significativos, mas observam-se ainda processos de segregação e integração na educação que pressupõem a seleção de pessoas em razão de suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras.

No entanto, a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania há um desvelamento dos processos normativos que acarretam a discriminação de estudantes.

Ao tratar da história e das conquistas na área dos direitos humanos, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em seu documento “Pessoas com deficiência: educação e trabalho”, esclarece que, no Brasil colonial, a pessoa com deficiência ficava relegada à responsabilidade exclusiva da família com a total omissão do Estado (SENAC, 2006, p.6).

Como se analisou na retrospectiva internacional, as primeiras legislações e ações surgiram mais especificamente em relação à deficiência intelectual. No início do século XX, surgiram as primeiras escolas especiais, com o objetivo de atender crianças com deficiência intelectual, à época denominada como “deficiência mental”.

Eram escolas em redes paralelas ao ensino público, já que o Estado não oferecia atendimento especializado. Funda-se o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1945).

A educação especial representou um avanço para a época e foi introduzida principalmente por iniciativa das associações Pestalozzi (nome do criador do método) e, posteriormente, pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Os termos excepcionais e portadores de necessidades especiais eram usados e, embora anacrônicos e incorretos, persistem na sociedade, particularmente por serem repetidos pela mídia (MAIOR, 2017, p.24)

A mesma dificuldade acontecia em relação às pessoas com deficiência física, denominadas anteriormente de deficientes físicos cujo atendimento se dava na área da saúde e em centros de reabilitação privados. O atendimento governamental era realizado dentro das políticas públicas existentes para a população em geral (MAIOR, 2017, p. 30 e 31).

Até os anos 60, o paradigma era a institucionalização, ou seja, as pessoas eram segregadas em instituições especiais, tanto de natureza educacional quanto hospitalar, asilar e assistencial.

Acreditava-se que as deficiências decorriam de patologias que tornavam as pessoas incapazes para a vida social e para o sistema produtivo, deixando-as sem o devido atendimento com relação à reabilitação, capacitação e habilitação.

Entendidas como patologias, a influência maior era dos médicos que as conheciam mais profundamente, assim foram estes primeiros diretores ou professores das primeiras instituições brasileiras (SENAC, 2006).

Ao final dos anos 60, com a consolidação dos estudos sobre a deficiência, cresceram os movimentos de reivindicação de direitos das pessoas com deficiência (DINIZ, 2009; MAIOR, 2017, p.31). A partir desses movimentos, surgem alguns princípios que embasam as políticas da época: normalização e integração.

A normalização presumia uma condição normal e um desvio dessa condição. A integração entendia que as pessoas consideradas como desvios deveriam ser tratadas com vista a atingir os níveis considerados normais.

O princípio da integração fez com que se criassem diversos “serviços” que buscavam promover a reabilitação e capacitação em clínicas e escolas especiais das pessoas com deficiências com a finalidade de inseri-los na sociedade.

O “paradigma de serviços representou um grande avanço para a dignidade e a qualidade de vida da pessoa com deficiência” que passou a ter “o direito à convivência social”

(SENAC, 2006, p.7).

Em 1961, a LDB 4024/ 61 estabelece o atendimento educacional às pessoas com deficiência e aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Nos anos 70, a educação passa a ser regulada pela LDBEN nº. 5.692/71 que estabelece “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. No entanto, continua não havendo um sistema de ensino organizado, capaz de atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Assim, os estudantes com deficiências acabam sendo encaminhados para as classes e as escolas especiais.

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo MEC, aconteceram ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas dentro de uma visão integracionista que reforça a concepção de “políticas especiais”.

Outros planos setoriais visaram a ampliação do atendimento aos “excepcionais” e sua integração ao sistema regular; apoio técnico para desenvolvimento e ampliação dessa modalidade; a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização dos técnicos e docentes; implantação de cursos de licenciatura na área da educação especial (BRASIL, 1976, p. 36 e 37).

Ao final dos anos 1970, cresceu a consciência sobre as dificuldades nessa área, surgindo movimentos que expuseram as discrepâncias entre o que acontecia nas instituições tradicionais de atendimento e as reivindicações das associações de pessoas com deficiência que tinham como base a luta pelo protagonismo e autonomia. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 30), visto que permanecia a visão de integração versus inclusão, o que se pode dizer ainda presente nos dias atuais.

O primeiro Encontro Nacional das associações das pessoas com deficiência, em 1980, em Brasília, culminou na construção de uma pauta de reivindicações e direitos (SÃO PAULO, 2011).

Segundo Figueira (2008, p. 31), “se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente”.

Na década de 1980, durante o processo constituinte, conquistou-se a inserção de direitos em diversos capítulos da Constituição de 1988 que estabelece como princípio “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer

outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, artigo 3º, inciso IV).

O artigo 5º ao afirma o princípio da igualdade “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade” (BRASIL, 1988, art. 5º).

A constituição define “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, artigo 205). E, mais especificamente, estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios (BRASIL, 1998, artigo 205, Inciso I).

Ainda garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, artigo 208, inciso III).

Segundo Brizolla (2007, p. 154), o projeto de lei do Plano Estadual de Educação expressa uma equivocada oposição entre “quantidade X qualidade”, pois salienta uma supremacia e uma opção do primeiro elemento em detrimento ao segundo. Assim sendo, a análise da pertinência e consistência das diretrizes e dos objetivos e metas, torna-se abrangente demais, o que pode dificultar a implementação das políticas.

Merece destaque também os direitos à igualdade, à acessibilidade, ao atendimento educacional especializado preferencialmente em rede regular, à habilitação e reabilitação,

Art. 206, inc. I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 208, inc. III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
Art. 203, inc. IV - A habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
Art. 227, § 1º inc. II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.
§2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2003a).

Cabe ressaltar que o artigo 227 da Constituição traz a responsabilização tanto do Estado, que é convocado a criar políticas de prevenção e atendimento, bem como a responsabilização de todos (família, sociedade e Estado) quanto à assistência integral às pessoas com deficiência.

A partir daí, busca-se abandonar o modelo biológico, fundado nos conceitos de normalidade e anormalidade que previa atendimentos clínicos e terapêuticos e que, na

educação, apresentavam-se em forma de testes psicométricos e de diagnóstico.

O Estado passa a criar políticas com base em um modelo social cujo paradigma visa à transformação das condições existentes mediante políticas públicas inclusivas, cabendo à sociedade “eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional” (SASSAKI, 2003, p. 31).

Partindo de ações políticas sociais do Estado, a inclusão social passou a ser entendida como processo bi-direcional, de construção coletiva, que implica ajuste mútuo, tanto da pessoa com deficiência, em relação às suas necessidades, quanto da sociedade, na implementação das adaptações necessárias para o acesso imediato e definitivo à convivência no espaço comum (SENAC, 2006, p. 8).

Em uma breve retrospectiva histórica do tratamento dado às pessoas surdas, verifica-se que, à época do Império, surgiu no Brasil o atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX por ação do professor surdo francês E. Huet, em junho de 1855.

O instituto começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, quando da publicação da proposta de ensino apresentada por Huet, na qual constavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Observe-se que, na aprovação, a comunicação prevista era a leitura labial, mas, apesar de Huet propor essa metodologia oral pouco eficaz, ele trouxe para o Brasil em 1856 o alfabeto manual francês que deu origem à Língua Brasileira de Sinais.

A escola do INES passou a empregar a língua de sinais francesa, trazida por Huet, misturada com os sinais que já eram utilizados pela comunidade de surdos brasileiros. Essa escola, ainda hoje, é uma referência na educação de surdos com uma proposta educacional inclusiva e bilíngue. Logo, a língua de Libras tem sua origem na Língua de Sinais Francesa.

Essa dualidade aconteceu também no Brasil. Segundo Fernanda Bouth Pinto, em seu livro *Vendo vozes: a história dos surdos no Brasil oitocentista*, a leitura labial só era oferecida aos que demonstrassem aptidão.

No que se refere à disciplina “Leitura sobre os Lábios”, esta só seria oferecida aos que tivessem aptidão, reconhecendo-se que quem tivesse resíduo auditivo teria muito mais chance de desenvolver a Linguagem Oral. Esta questão sempre foi tomada como objeto de polêmica ao longo da história do Instituto, uma vez que a orientação educacional era diferenciada, ou seja, os que não tinham aptidão para a linguagem

oral, segundo o entendimento da época, não frequentavam as aulas de Leitura sobre os Lábios. (PINTO, 2007, p. 8).

A seguir, será apresentado um retrospecto das principais políticas e documentos que, a partir de um princípio segregacionista com base na normalização e integração, deram início a um processo de inclusão com base no impulso dado pela Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, Resolução ONU 2.542/75.

Em 1989, surge a primeira lei que trata de forma específica das pessoas com deficiência – Lei 7.853/89.

Esta lei “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 1989).

São relacionados direitos em relação à educação, à saúde, à formação profissional e para o trabalho, à área de edificações bem como punições para o descumprimento de suas determinações.

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de estudantes portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, Artigo 2º, inciso I).

IV - na área de recursos humanos:

- a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;
- b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências (BRASIL, 1979, artigo 2º, inciso VI).

É interessante destacar que a lei define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula por causa de alguma deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado, com pena para o infrator de prisão mais multa.

A mesma cria o CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - ao qual compete coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência; elaborar, acompanhar e orientar a execução de planos, programas e projetos para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência; propor as providências necessárias inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo; manifestar-se sobre a adequação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; provocar a iniciativa do Ministério Público; emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios; promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade. (BRASIL, 1989, artigo 8º, incisos de I-VIII).

Logo em seguida, o Estatuto da Criança e Adolescente, lei nº 8.069/90 vai reforçar o direito de todos, quando em seu artigo 53 declara o direito à educação de crianças e adolescentes, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, com a especificação de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em seu artigo 55 determina, em complementação a esse direito, que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Observe-se o direito de todos à matrícula no ensino regular em igualdade de condições, ainda que não especifique as pessoas com deficiência.

Nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil.

A Lei 7.853/89 foi regulamentada pelo decreto 3298/99, que será analisado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001.

Em sua Apresentação, a Política Nacional de Educação Especial em 1.994, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto, no decorrer de 1993, afirma que a Política Nacional de Educação Especial foi “amplamente discutida com representantes de organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs) voltadas para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas” (BRASIL, SEESP/MEC, 1994, p. 7).

Observa, em sua Introdução, que o conteúdo da Política Nacional de Educação Especial está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esclarecendo também o conteúdo de cada um dos seis capítulos.

Na análise dos conceitos, observa-se que a integração escolar é apresentada como um processo de educar e ensinar, conceito este já superado teoricamente no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

A dicotomia aparece mais claramente quando trata dos atendimentos: o domiciliar; as classes comuns, especiais e hospitalares; os centros integrados de educação especial; o professor itinerante; as classes especiais. Essa postura deixa transparecer a integração e separação em classes especiais (BRASIL, 1994, p.18 e 19).

Na revisão conceitual, tem-se que a deficiência auditiva:

É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como:

- Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo.
- Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Os estudantes portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem (Bureau International d'Audiophonologie/BIAP) (BRASIL, 1994, p. 14).

No campo das definições, merece ressalva a definição de “pessoa portadora de deficiência”, que se dá dentro do parâmetro de “normalização”, na medida em que afirma ser “pessoa que, em comparação com a maioria” apresenta “significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social” (BRASIL, 1994, p. 38). As limitações são sempre consideradas em relação ao indivíduo, sem considerar o meio em que vive.

Quando trata dos aspectos teóricos, expressa claramente que a normalização é base para a integração. Assim define normalização e integração:

A ideia de normalização traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados). No aspecto meios significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto resultados, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres.

A integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos:

- Igualdade: viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos.
- Participação ativa: requisito indispensável à verdadeira interação social.
- Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos (BRASIL, 1994, p. 38).

Tem-se que a inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração

envolve a aceitação daquele que se insere em um espaço. Chama atenção nessa afirmação que a integração pode “até” chegar à classe de ensino comum, o que exclui do ensino regular aqueles que não conseguirem evoluir funcionalmente e socialmente.

Tal aspecto é reforçado quando, em contradição com seu objetivo geral de se constituir em fundamentação e orientação “do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania”, prevê em seus objetivos específicos o “Ingresso do estudante portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível” (BRASIL, 1994, p. 45 e 48).

A integração não é uma condição regular, mas “sempre que for possível”. A não consideração de todos no ensino regular continua a aparecer nas diretrizes gerais, quando afirma que se deve favorecer a integração efetiva do ensino especial no quadro do sistema geral da educação.

Neste ponto, dá para intuir a criação de classes especiais no espaço escolar (BRASIL, 1994, p.58).

Diante das observações, parece claro que esse documento faz um movimento contrário ao da inclusão, podendo ser considerado um retrocesso nas políticas públicas, sobretudo, ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

Finalizando a análise, é possível afirmar que essa política expressa padrões hegemônicos de aprendizagem com base nos conceitos de normalização e integração, deixando de reformular as práticas educacionais e transferindo a responsabilidade da educação das pessoas com deficiência exclusivamente para a educação especial.

No trajeto da formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nos anos de 1999 a 2001, foram publicados vários decretos e o Plano Nacional de Educação que influenciaram na elaboração dessas Diretrizes. Ainda que o documento não cite esses referenciais, eles se constituem em decisões que vão culminar no que nelas se estabelece.

- Decreto nº 6.949/2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30/03 de 2007. O decreto esclarece que e o Governo brasileiro depositou o

instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008, o que deu ao texto da convenção caráter de norma constitucional brasileira.

- Decreto nº 3.298/99 - regulamenta a Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em sua Seção II (Do acesso à educação), Art. 24, estabelece que os responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário à pessoa portadora de necessidades especiais, viabilizando:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

O item VI, § 1º e § 2º, deste mesmo artigo, define como educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”, considerando-a um processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios, devendo iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. Dispõe também sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua inclusão, e cria, também, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (BRASIL, 2.001).

- Decreto nº 3.076/99 que cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência – CONADE (BRASIL, 1999b). Em seu artigo 1º esclarece que se trata de um órgão superior de deliberação coletiva. Em seu art 2º estabelece as competências que fundamentalmente se constituem em zelar pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em todos os níveis e graus de responsabilidade (plano, recursos, execução, relatórios, pesquisa, etc.) (BRASIL, 1999).

- Decreto nº 3.956/2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Convenção de Guatemala de 1999. Observe-se que somente depois de dois anos o Brasil aprova a referida convenção. Ainda que tenha sido analisada nos marcos internacionais, vale ressaltar que ela garante aos deficientes os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas; define como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Esse decreto teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial no contexto da inclusão e propondo ações para a eliminação das barreiras de acesso à escolarização.

- Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001. Em seu capítulo III (Modalidades de Ensino), item 8, pp. 120 a 129, trata da Educação Especial. Reitera o direito a educação em escolas regulares em condições de igualdade e destaca “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, visto que os planos de educação são decenais. É interessante observar que se admite que não há, até aquele momento, estatísticas nem sobre o número nem sobre o atendimento, o que será realizado pelo IBGE a partir de então. Assim, apresenta tendências da educação especial: processo de integração/inclusão; ampliação das orientações das escolas especiais aos programas de integração, melhoria da qualificação dos professores e expansão do atendimento. Aponta também um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
- Resolução CEB N.º 4/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Também aborda a organização de sistema nacional de certificação profissional baseado em competências (art. 16).

Todo esse contexto de mudanças e legislações culminam na elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

As diretrizes expressam aspectos bem específicos que inviabilizam abordagem mais sintética, o que faz com que se destaque apenas alguns artigos, senão vejamos.

O artigo 2º determina que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma

educação de qualidade para todos” (BRASIL, MEC/CEB, 2001, art.2º).

No art. 3º o documento define educação especial como uma modalidade da educação escolar com proposta pedagógica, recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

No art. 7º ao admitir que, em algumas situações, seja possível substituir os serviços educacionais comuns, no qual discrimina que o “atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

Isso acontece também quando permite que se criem classes especiais dentro das escolas regulares, com atendimento em caráter transitório com currículo adaptado a ser desenvolvido pelo professor especializado, a partir do desenvolvimento apresentado, a equipe pedagógica da escola em parceria com a família, vão decidir conjuntamente com base nas avaliações pedagógicas seu retorno à classe comum.

No art. 10º tal exceção é reforçada quando afirma que os estudantes que requeiram “atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover” podem ser atendidos em escolas especiais públicas ou privadas e, posteriormente, a partir de seu desenvolvimento, serem transferidos para escola da rede regular de ensino (BRASIL, MEC/CEB, 2001, art.10).

Como se pode observar, as diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, mas, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino como está previsto no seu artigo 2º.

Quanto aos princípios, especifica direitos humanos, sociais e civis, tais como: dignidade humana, acessibilidade, inserção na vida social, respeito à identidade do educando, respeito às diferenças, valorização das potencialidades, exercício da cidadania, capacitação para a participação na vida social.

Quanto ao trabalho a ser realizado nas escolas em classes comuns, aborda a capacitação e especialização dos professores, a distribuição dos estudantes com necessidades educacionais especiais em várias classes; a flexibilização e adaptação curriculares, a diferenciação de metodologias e recursos didáticos, a adequação de avaliação.

Quanto aos serviços de apoio pedagógico especializado, trata da atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; da atuação de professores e outros

profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente; a disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação, entre outros.

Em relação ao atendimento do estudante surdo, focada em sua comunicação e direito a sua primeira língua (Libras – Língua Brasileira de Sinais) presente no contexto escolar regular, podemos observar nas falas dos professores e gestores entrevistados que foi uma conquista frustrada atualmente:

“Até o ano passado (2017) o aluno tinha o interlocutor que facilitava o processo de ensino aprendizagem, mas este ano não, notando assim pouco rendimento escolar. Como professora sinto falta de uma capacitação maior para lidar com “esses estudantes”.

“Não são cumpridas, pois foi retirada a professora interlocutora da aluna, em 2018”. “A aluna perdeu a interlocutora, em 2018”.

“Visto que a aluna perdeu seus direitos diante da legislação de um professor interlocutor”. Previsto na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, da pessoa com surdez. (SIC)

Vale destacar o previsto no art. 8º, item VII que trata da sustentabilidade do processo inclusivo, propondo uma “aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade” (BRASIL, MEC/CEB, 2001, artigo 8º, item VII).

Em seu Art. 12 discrimina as legislações que tratam da acessibilidade (Lei 10.098/2000 e Lei 10.172/2001) nas quais se assegura a acessibilidade, mediante não só a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, bem como nas instalações, equipamentos e mobiliários e transportes escolares. Ainda prevê a diminuição de barreiras nas comunicações.

Decorrentes dessas diretrizes na perspectiva inclusiva surgem alguns documentos sobre pontos específicos da educação especial e sua implementação:

- Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
- Resolução MEC CNE/CEB 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No art. 2º da resolução lê-se que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para

o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

- Parecer CNE/CP 9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses estudantes.
- Parecer CNE/CEB 17/ 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este Parecer destaca-se por sua abrangência – vai além da Educação Básica – e também por se basear em vários documentos sobre Educação Especial. Item 4 – A inclusão na rede regular de ensino “não consiste apenas na permanência física desses estudantes junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas”.
- Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) 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.
- Portaria nº 2.678/ 2002 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
- Programa de Educação Inclusiva (2003) que visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Dentre os documentos que surgiram após as Diretrizes, é interessante analisar mais detidamente o documento apresentado a seguir, que menciona o acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, a partir de 2004.

O Ministério Público Federal publicou o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, no sentido de impulsionar a inclusão educacional e social.

Trata-se de um documento desenvolvido em forma de questionamentos e em linguagem simples que direciona as ações para o estabelecimento da inclusão. Subdivide-se em: Aspectos Jurídicos, Orientações Pedagógicas, Recados aos pais e professores.

Nos aspectos jurídicos, destaca os principais documentos que garantem o direito das pessoas com deficiência (Constituição Federal, LDBEN, Convenção de Guatemala), que já foram analisados anteriormente.

Ao responder sobre a viabilidade da escola receber TODOS os estudantes, observa que, se não bastasse o previsto na legislação, dever-se-ia seguir o argumento previsto nas orientações pedagógicas que entende a inclusão como um desafio a ser enfrentado pela escola regular, desafio este capaz de provocar a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois “para que os estudantes com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças” (BRASIL/MPF, 2004, p.30).

Em relação ao termo “preferencialmente” presente na Constituição sobre a inclusão de todos os estudantes em classes comuns do sistema regular (artigo 208, inciso III), esclarece que o atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular.

Pondera que o ambiente escolar é o mais adequado para a socialização, estimulação do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, mas que a Constituição admite mais: que o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, como um complemento, e não, um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os estudantes (BRASIL/MPF, 2004, p.9).

Considera que o entendimento errôneo desse termo tem levado a que se substitua o ensino regular pelo especial.

Ressalta que, na Constituição atual, o termo Educação Especial aparece dentro do atendimento educacional especializado, e não, em capítulo destacado da Educação.

Assim, os autores defendem que não há a possibilidade de substituir os serviços educacionais comuns, não se admitindo nenhuma segregação, “(...) o direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei 9394/96) e também na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida

em classe comum da rede regular de ensino” (BRASIL/MPF, 2004, p. 10).

Em relação ao atendimento especializado, esclarece:

O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (BRASIL/MPF, 2004, p. 11).

Entendem os autores que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização sem se constituir em um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. “A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os estudantes com deficiência que dela necessitarem” (BRASIL/MPF, 2004, p.14).

Em relação às escolas especiais já existentes, esclarece que devem oferecer apoio e conhecimentos/esclarecimentos aos professores das escolas comuns em que estas crianças e adolescentes estão estudando. Apresenta sugestões de atuação das mesmas, sempre com atividades ou atendimentos complementares.

A partir do momento em que o Brasil se torna signatário da Convenção de Guatemala por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República, o previsto na convenção passa a ter o valor de uma lei ordinária, “ou até mesmo (de acordo com o entendimento de alguns juristas) como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos” (BRASIL/MPF, 2004, p.12).

Esclarece que o princípio básico da Convenção da Guatemala são os direitos humanos e suas liberdades fundamentais, o que impossibilita qualquer tratamento desigual com base na deficiência (antecedente ou consequente, passada ou presente), quer seja exclusão quer seja restrição de direitos (BRASIL/MPF, 2004, p. 12).

Para o atendimento da acessibilidade prevista na Convenção, faz-se necessário que se eliminem barreiras arquitetônicas e de comunicação metodologia e práticas escolares alternativas, recursos e equipamentos especializados, cursos profissionalizantes, atendimentos clínicos, formação de professores, etc.

Cita como exemplo uma pessoa tetraplégica, observando que se esta precisa de um

computador para acompanhar as aulas, este instrumento deve ser garantido (BRASIL/MPF, 2004, p. 20).

Discute também os termos legais: “sempre que possível” e “desde que capazes de se adaptar”. Esclarece que esses termos não admitem discriminação e estão se referindo a pessoas com severos comprometimentos de saúde, tal como “pessoas, em estado de vida vegetativa, sem quaisquer condições de interação com o meio externo, que não são sequer público das chamadas escolas especiais”.

São pessoas que necessitam de cuidados de saúde que as impedem, ao menos temporariamente, de receberem educação escolar. “Caso ocorra uma melhora dessa condição de saúde, ainda que pequena, essas pessoas por direito deverão frequentar escolas comuns da rede regular”.

Há também que se garantir aos estudantes com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global e convivência (BRASIL/MPF, 2004, p. 22).

Embora os art. 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei 9394/96) trate de todas as deficiências, observe-se o previsto quanto à surdez e deficiência auditiva.

Caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado numa escola de ensino regular, ainda que particular, esta deve promover as adequações necessárias e contar com: acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular; serviços de um intérprete de língua de sinais, de professor de Português como segunda língua desses estudantes e de outros profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de Ensino Regular. Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência, ainda que através de convênios, parcerias etc. (BRASIL/MPF, 2004, p. 24).

Em suas orientações pedagógicas, destaca também que a maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva, afirmando que o que existe em geral “são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos estudantes com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais)” (BRASIL/MPF, 2004, p. 30).

Vinculada as orientações pedagógicas, citadas na LDBEN/96, observa-se nas falas dos professores, gestores e agentes educacionais que a escola ainda está longe de ser inclusiva:

“Parcialmente, adaptações nas políticas públicas educacionais para inserir ainda mais, para realmente ser inclusão dos surdos e demais necessidades. Melhor formação dos profissionais da educação”.

“Sim parcialmente, que esses estudantes seja reconhecido tanto no ambiente escolar

como nas políticas públicas”.

“Poderiam ser viabilizados os AEE (Atendimentos Educacionais Especializados) em todas as escolas com salas de recurso”.

“Acontecem mais na teoria do que na prática, pois muitas vezes as exigências sobre a inclusão não tem respaldo necessário para o trabalho realizado, como por exemplo, a falta de materiais adequados, como um computador para qualificar a adaptação curricular”.(SIC)

Nas menções dos participantes da pesquisa, assim como apontado pelo Ministério Público Federal, entende-se que para mudar a escola temos que agir urgentemente:

- colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os estudantes aprendam; garantindo tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência;
- garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino;
- abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e estudantes, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos estudantes. (BRASIL/MPF, 2004, p. 31).

Bastante interessante é o posicionamento do documento quanto à organização escolar, orientando que na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula.

Assim, “nenhum estudante é encaminhado a salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados”, não havendo ensino individualizado.

Em síntese, cabe ao educando individualizar a sua aprendizagem e isso ocorre quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades. Já o ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica em escolhas e intervenções do professor que passa a controlar de fora o processo de aprendizagem (BRASIL/MPF, 2004, p. 34).

Ao tratar da proposta pedagógica critica várias práticas presentes nas escolas, inclusive as baseadas nas disciplinas, propondo que as práticas se caracterizem por: formação de redes de conhecimento e de significações em contraposição a currículos apenas conteudistas; integração de saberes decorrente da transversalidade curricular; descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; ambientes polissêmicos com temas que partem da realidade, da identidade social e cultural dos estudantes.

Para ensinar a turma toda, deve-se propor atividades abertas e diversificadas, isto é, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho dos estudantes e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. As atividades são exploradas, segundo as possibilidades e

interesses dos estudantes que livremente as desenvolvem. Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza. Por meio destes e outros processos, os conteúdos das disciplinas vão sendo chamados, espontaneamente, a esclarecer os assuntos em estudo (BRASIL/MPF, 2004, p. 39).

Esta visão de ambientes polissêmicos e baseados em temáticas parece bastante idealista em razão da estrutura e da organização de nossas escolas no momento atual.

Dentre os recados, vale destacar a orientação aos pais ao esclarecer que “a proposta inclusiva é a que permite ao seu filho com deficiência frequentar a escola que você escolher, mais próxima de sua casa, em companhia dos irmãos e vizinhos”, esclarecendo que, em caso de recusas e eventuais preconceitos, o pai pode procurar uma escola mais acolhedora, sem deixar de denunciar o problema às autoridades (Conselho Tutelar e Ministério Público Estadual). “Afim, pela nossa legislação é crime recusar a matrícula e é também crime fazer cessar a matrícula já existente (Lei 7.853/89)” (BRASIL/MPF, 2004, p.49).

Fica claro, no documento, que o Ministério Público buscou divulgar os direitos das pessoas com deficiência.

Como se analisou anteriormente, os direitos das pessoas com deficiências estão inseridos no contexto dos direitos humanos e, dessa forma, não poderiam deixar de serem abordados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006), ainda que este tenha um caráter mais geral de buscar a concretização dos direitos humanos pelo Estado e de organizar a sociedade civil em torno de ações relativas dentro do contexto educacional (BRASIL/ PNEDH, 2006, p.11).

Inicialmente, apresenta o longo processo de construção do documento que teve início em 2003 com a publicação de uma primeira versão que, ao longo do ano de 2004, foi divulgada e debatida em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual.

Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH que incorporou contribuições de representantes da sociedade civil e do governo, tendo sido concluído em 2006 com a organização pelos estudantes e professores da UFRJ em parceria com a UNESCO.

Cita também a incorporação dos avanços previstos em vários documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. Nas notas textuais cita alguns dos quais foram analisados nessa retrospectiva: o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Os demais documentos tratam dos direitos das diversas minorias que compõem a sociedade.

Parte do princípio de que todas as políticas públicas devem considerar os direitos humanos na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Nesta direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial (BRASIL/PNEDH, 2006, p.11).

Decorre desse princípio, a prioridade de desenvolver a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino. Mais especificamente em relação à deficiência na educação afirma:

Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos. (BRASIL: PNEDH, 2006, p.11, grifo nosso)

A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (BRASIL/PNEDH, 2006, p. 13).

Em outro momento, aparece o grupo de pessoas com deficiência, quando afirma a importância do empoderamento de categorias historicamente vulneráveis, citando mulheres, negros, indígenas, idosos (as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros, combatendo violações dos direitos humanos (BRASIL/ PNEDH, 2006, p.22, grifo nosso).

A educação deve criar uma “cultura universal dos direitos humanos”, a fim de exercitar “o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades” e a “solidariedade entre povos e nações”, assegurando a todas as pessoas o “acesso à participação efetiva em uma sociedade livre” (BRASIL/PNEDH, 2006, p. 25).

As propostas partem de uma concepção contemporânea de direitos humanos que incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, todas elas baseadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade.

Observe-se que a inclusão aparece nesse parágrafo:

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (BRASIL/PNEDH, 2006, p.25, grifo nosso).

Dentre os objetivos gerais descritos, aparece o item que trata da deficiência “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência”.

Dentre as ações de produção e divulgação de materiais encontramos também a preocupação com a pessoa deficiente: “ disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia” (BRASIL/PNEDH, 2006, p.29).

Ao tratar da Educação Superior, ressalta que se deve “fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;” (BRASIL/PNEDH, 2006, item, 11, p. 40).

A Educação não formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia cujas atividades “se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central” (p. 43).

Como se observou a educação deve ser inclusiva para atender aos direitos humanos. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE foi apresentado ao país em 15 de março de 2007 e foi lançado oficialmente em 24 de abril, concomitantemente à promulgação do Decreto n. 6.094 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O PDE tem a pretensão de alcançar a qualidade da educação e fazer o enfrentamento das desigualdades de oportunidades, visando ao desenvolvimento econômico e social do país. Basicamente, recomenda aspectos relacionados à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Há alguns posicionamentos críticos em relação ao PDE, como o de que foi construído com a participação do empresariado, em vez de educadores e instituições educacionais.

Critica-se também o fato de ter desconsiderado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 - 2010, que estava em vigor. Saviani (2007), afirma que ele não se configura

propriamente em um plano, mas em um conjunto de ações estratégicas para alcançar os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação, analisado anteriormente, ainda que destaque como seu ponto positivo a preocupação com a qualidade da educação.

Observando as ações propostas (ex. Prova Brasil e Provinha Brasil, Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-letramento, PDE Escola, Pro infância, Caminho da Escola) não se observa uma ação mais direta em relação à deficiência, na medida em que apresenta uma visão sistêmica da educação.

Um dos poucos momentos em que o PDE refere-se à educação especial é quando trata das falsas oposições, destacando em um dos itens a oposição entre educação regular e educação especial.

Afirma que esta falsa oposição é decorrente de visão fragmentada do sistema educacional, na medida em que desconsidera a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Assim, o que causa essa oposição é o fato da educação não ter se estruturado na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais.

Neste PDE, educação significa:

Respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um (BRASIL: MEC, 2007, p.37).

Após o PDE, publica-se o Decreto nº 6.094/2007 que estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, dentre as quais estabelece, em seu artigo 2º, item X, “o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007).

Esse direito foi reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

2.2.2 Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência

A partir de 2006, foram realizadas no Brasil as Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que reuniram ativistas, técnicos, educadores, órgãos oficiais, órgãos colegiados, conselhos representativos e familiares envolvidos com inclusão social. Elas têm sido espaços importantes de participação da sociedade brasileira na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas públicas.

Os conselhos de pessoas com deficiência foram fundamentais no estabelecimento dos rumos da Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Brasil por meio das deliberações das conferências.

Inicialmente, foram propostas pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (atual Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos) dentro dos princípios da transversalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos e com a finalidade de discutir e tornar conhecidas temáticas relacionadas à inclusão relativas a crianças e jovens, pessoas idosas, minorias de gênero e pessoas com deficiência.

Alguns parâmetros foram previstos para a organização das mesmas: infraestrutura de acessibilidade, número de delegados, respeito à decisão de cada Conselho, representantes de todos os órgãos colegiados (municipais, estaduais e nacionais).

As conferências tomaram por base alguns marcos legais, tais como:

- Constituição brasileira, analisada anteriormente, que assegura direitos às pessoas com deficiência em relação à igualdade de condições com as pessoas que não têm deficiência (trabalho, previdência e assistência social, educação e acessibilidade, entre outros direitos);
- Decreto 3.298/1999 do CONADE que instituiu a Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência e que revogou o Decreto 3.076/1999, mas manteve o CONADE ligado ao Ministério da Justiça;
- Decreto 186 que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007, convenção com valor constitucional.

A partir da 3ª Conferência, também se constituíram em marcos:

- Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Viver sem Limite. A proposta do plano Viver sem Limite é que os direitos previstos na convenção aconteçam na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e à acessibilidade;

- Lei 13.146 de 6 de Julho de 2015. Conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência que garante direitos nas áreas de educação; assistência social; comunicação, cultura e lazer; trabalho e previdência social; habitação; além de isenções e incentivos fiscais; direitos civis e ações de combate ao preconceito; e mecanismos de políticas públicas e defesa de direitos.

As conferências partem da nova definição de deficiência, apresentada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, CDPD, 2001, artigo 1).

As conferências referendam a política de educação inclusiva cujos princípios preveem o pleno acesso ao ensino regular das pessoas com deficiência, a formação especializada de profissionais da educação, o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais.

A seguir, segue um breve histórico das conferências já realizadas, com um evantamento de suas principais deliberações.

A 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência ocorreu em 2006, de 12 a 15 de maio, em Brasília, tendo sido promovida pela então Secretaria Especial de Direitos Humanos, por meio do CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, com a participação da sociedade civil e do poder público.

Ela inaugurou um espaço de construção coletiva e democrática, unindo sociedade civil e governo em torno da discussão e avaliação das políticas públicas para pessoas com deficiência. A Convenção da ONU foi eixo central de todo o processo de debates.

O tema central foi: “Acessibilidade você também tem compromisso” cujo objetivo mais geral foi analisar os obstáculos e avanços da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; considerou-se a acessibilidade em suas condições gerais: em relação à implementação arquitetônica, urbanística e de transportes e no que se refere à informação, à comunicação e às ajudas técnicas.

Os conferencistas aprovaram 265 propostas de ações e deliberações a serem implementadas a curto, médio e longo prazos.

Foi realizada de 1º e 4 de dezembro de 2008, a 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também em Brasília. O tema central foi “Inclusão, Participação e Desenvolvimento – Um novo jeito de avançar”.

Os três eixos temáticos foram: saúde e reabilitação profissional; educação e trabalho;

acessibilidade.

Contou com a participação de 1.798 pessoas: delegados que participaram das etapas anteriores, autoridades, convidados, acompanhantes, expositores e as equipes técnica e de apoio. Na realidade, a conferência teve a intenção de fazer com que a sociedade civil tomasse conhecimento das ações previstas na Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência que havia sido publicado em 2007 com vistas a reforçar a participação social.

Entre os documentos básicos que orientaram os debates e discussões da II Conferência, aparece o texto da Convenção da ONU, além do Plano de Ação da Década das Pessoas com Deficiência da OEA, e da Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência (todos estes textos já analisadas anteriormente nesse capítulo).

A partir daí, é importante observar que o Brasil teve que revisar suas políticas de inclusão, sobretudo com relação à terminologia empregada, embora já tivesse nessa época um grande número de leis, decretos e normativos voltados à proteção da pessoa com deficiência.

Da Conferência resultaram 51 deliberações que foram aprovadas na plenária final que, em grande parte, buscaram ser atendidas por meio do Plano Viver sem Limite e outras ações, cujas ações demonstram o avanço do país na implementação de medidas para promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, conforme estabelecido no artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência..

Assim, a 2ª Conferência foi um espaço democrático de participação popular, de caráter deliberativo, embasado na equidade e no direito à cidadania, na afirmação da solidariedade social e da responsabilidade de todos no processo de construção e monitoramento das políticas públicas.

Como visto no item anterior, o Brasil busca avançar nas políticas dos direitos humanos das pessoas com eficiência, sobretudo no que se refere a eliminação das barreiras físicas e de atitude, as barreiras do preconceito e as que impedem a igualdade de oportunidades, lançando um ano antes da realização da 3ª Conferência dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2011, o Plano Nacional de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência “Viver sem Limite”.

A 3ª Conferência foi promovida pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). As etapas regionais tiveram início em novembro de 2011 e foram até setembro deste ano.

Entre conferências e fóruns, foram realizados 549 encontros nos municípios, e 27 nos estados, envolvendo mais de 10.300 pessoas. Na etapa nacional 986 delegados.

A Convenção foi realizada de 3 a 6 de dezembro de 2012 com o tema: “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: novas perspectivas e desafios”.

Dentro da fundamentação das ações, considerou-se a necessidade de que a 3ª Conferência Nacional tivesse como orientação o conteúdo integral da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que valida os direitos das pessoas com deficiência, a equiparação de oportunidades e o cumprimento de deveres e responsabilidades por parte de todos os cidadãos.

Foram aprovadas as seguintes propostas por área: educação (65), esporte, cultura e lazer (28), trabalho e reabilitação profissional (51), acessibilidade (76), comunicação (24), transporte e moradia (71), saúde, prevenção, reabilitação, órtese e prótese (118), segurança e acesso à justiça (51), padrão de vida e proteção social (71).

Em 2016, foi realizada a 4ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, nos dias 25 a 27 de abril, com a participação de mais de 900 delegados de todo o país para discutir as propostas na área da pessoa com deficiência, provenientes das conferências estaduais.

A 4ª Conferência considerou o conceito de transversalidade que envolve as múltiplas facetas da realidade no atendimento à pessoa com deficiência em relação aos fatores de vulnerabilidade dos grupos sociais, capaz de ser mais efetivo na implementação das políticas públicas.

Esta conferência se propôs a debater novas formas de incluir as pessoas com deficiência dentro da transversalidade, sobretudo, diante do êxito do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que articulou diferentes órgãos do governo federal para a implementação de políticas para o segmento.

Buscou-se considerar todos os aspectos da vida do deficiente que passou a ser um “sujeito” de direitos.

O tema central foi: Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: a transversalidade como radicalidade dos Direitos Humanos, com três eixos que devem apresentar em cada um deles propostas divididas em “diretrizes, ações, responsabilidades”:

Eixo I – Gênero, Raça e Etnia, Diversidades Sexual e Geracional.

Eixo II – Órgãos Gestores e Instâncias de Participação Social

Eixo III – A Interação entre os Poderes e os Entes Federados

A construção das políticas públicas deve buscar a ampliação dos espaços de controle social e de gestão com a criação de conselhos. Hoje, os conselhos de direitos da pessoa com deficiência estão presentes em todos os estados e no Distrito Federal, e ainda em aproximadamente 580 municípios do Brasil. São instâncias de participação e controle social, cujo papel tem relevância na luta por políticas transversais e no diálogo entre conselhos.

O Princípio Federativo é vinculado a um regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios não havendo relação de subordinação por se constituírem entes federados com igual dignidade.

É fundamental uma articulação horizontal e vertical para a viabilidade da gestão de diferentes políticas públicas. Tradicionalmente no Brasil, os órgãos governamentais que trabalham com a gestão de políticas públicas estão divididos setorialmente com incumbências específicas. Por exemplo, a educação e a saúde pouco se relacionam no atendimento das pessoas com deficiência.

A 4ª Conferência propõe uma visão multidimensional, considerando que o atendimento às pessoas com deficiência deve envolver as diversas áreas, na medida em que a criação de políticas públicas setoriais não é suficiente, pois os problemas de educação, emprego, cultura, saúde, moradia ou transporte estão inter-relacionados.

Por exemplo, a inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional depende, em alguns casos, de apoios da saúde e da assistência social, bem como a inserção no mercado de trabalho depende de medidas, ações e apoios educacionais.

Enfim, estas conferências foram espaços democráticos de debate das políticas públicas para as pessoas com deficiência.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 07 de janeiro de 2008, elaborada por um grupo de trabalho e inúmeros colaboradores.

O documento, um importante marco regulatório, acompanha a evolução das legislações e políticas públicas, sobretudo quanto ao caráter processual dos conceitos e princípios, parte da Educação Especial e busca chegar a Educação Inclusiva.

Em sua Apresentação, o documento esclarece que as diretrizes nele expostas se baseiam no paradigma da inclusão, esta entendida como “(...) uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” e decorrente dos direitos humanos de igualdade e equidade dentro dos quais se busca eliminar a exclusão

dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Dessa forma, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Uma das medidas para que isso ocorra é a garantia de matrícula das pessoas com deficiência na escola comum cuja proposta pedagógica deve contemplar ações de inclusão das pessoas com deficiência.

A escola deve eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

Vale ressaltar o objetivo dessa política educacional pública:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: 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, item IV, p. 14).

Em seu item II, faz um retrospecto analítico da educação brasileira quanto ao proposto na legislação até o momento. Relata que a escola brasileira historicamente produziu uma exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social e que, ainda nos dias atuais, vive o paradoxo de inclusão/exclusão, pois universalizou o acesso, mas não conseguiu atender aos que estão fora de seus padrões homogeneizadores, produzindo a exclusão pela seleção e naturalização do fracasso escolar.

A educação, fundada nos conceitos de normalidade/anormalidade, substituiu o ensino comum por um atendimento especializado com a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. As práticas escolares se ancoram em testes psicométricos e diagnósticos.

A partir dessa análise, o documento faz um retrospecto da legislação que aqui deixamos de registrar por já ter sido feito em itens anteriores. Cita as conquistas que as políticas expressas em diversos documentos desencadearam.

Cabe aqui ressaltar alguns outros documentos que embasam o documento e que não foram discutidos anteriormente:

- O Programa de **Educação Inclusiva** (MEC, 2003) que visa transformar o sistema escolar tradicional em um sistema educacional inclusivo. Para conseguir esse objetivo “promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade” (BRASIL, PNE- 2008, p. 9).
- O documento **O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** (MPF, 2004) que tem por objetivo “disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2004, p. 10).
- O **Decreto nº 5.296/04** que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A partir dele, o **Programa Brasil Acessível** é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. Este decreto regulamenta a acessibilidade em termos arquitetônicos a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como as construções com destinação pública ou coletiva. Em seu artigo 5º, prevê o atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
- O **Decreto nº 5.626/05**, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos estudantes surdos, dispõe sobre a **inclusão da Libras** como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

O documento em análise ressalta que o Brasil, como signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), buscou, através de várias ações, assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades com a garantia de qualidade e igualdade de condições, assim como prevê o artigo 24 da Convenção.

Buscou também atender ao disposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), dentro do contexto do PAC, que reafirma a inclusão com vistas à “acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” e a visão sistêmica com o objetivo de “superar

a oposição entre educação regular e educação especial” (BRASIL, PNE-2008, p. 11).

O documento (2008) pondera que os aspectos legais não foram suficientes para atingir os objetivos de uma visão sistêmica e de uma inclusão dentro da transversalidade, o que traz a tona mais um documento, o Decreto nº 6.094/2007 que estabelece dentre as diretrizes do **Compromisso Todos pela Educação**, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

No item Diagnóstico, declara que:

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL/PNE, 2008, p. 11).

Apresenta uma série de dados estatísticos, dentre os quais, destacam-se:

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 estudantes incluídos em 1998, para 325.316 estudantes incluídos em 2006 (...) (BRASIL-PNE, 2008, p. 12).

Em seu item VI, o documento apresenta as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que apresentamos resumidamente:

- A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.
- O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade; organiza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.
- As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado não substituem a escolarização.
- A inclusão escolar tem início na educação infantil. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce em interface com os serviços de saúde e assistência social.

- Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado constitui-se em oferta obrigatória dos sistemas de ensino em turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado.
- Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, deve haver ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.
- A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos.
- Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos.
- A inclusão dos estudantes surdos nas escolas comuns prevê a educação bilíngue (Língua Portuguesa/LIBRAS); serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa; ensino da Libras para os demais estudantes da escola; atendimento educacional especializado bilíngue; inserção do estudante surdo com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.
- O atendimento educacional especializado é realizado por profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.
- Os sistemas de ensino devem disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene,

alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

- O professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área com atuação interdisciplinar em diversos locais: salas comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares.
- Parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, PNE- 2008, item VI, pp. de 16 a 18).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, foi lançado no dia 17 de novembro de 2011 (Decreto Nº 7.612) reforça o compromisso do governo com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional.

O objetivo é de implementar novas iniciativas e intensificar ações já em andamento como forma de assegurar o compromisso político com a plena cidadania das pessoas com deficiência no Brasil.

Foi elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do CONADE (Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência) que trouxe contribuições da sociedade civil, envolvendo todos os entes federados.

O conjunto de ações leva em conta os resultados divulgados do Censo 2010 do IBGE que constatou haver no país 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, o que representa 23,91% da população. No entanto, objetivo do programa parece ser mais amplo na busca da construção de uma sociedade mais justa e plural.

Trata-se de um conjunto de ações interdependentes e articuladas que se configuram numa rede de serviços, capazes de assegurar os direitos e as múltiplas necessidades das pessoas com deficiência em condições de igualdade com as demais. Considera que os limites não são dados pela condição de cada pessoa, mas pelas condições, obstáculos e preconceitos da sociedade.

Assim, a proposta do **Viver sem Limite** busca a articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Para atender a esse objetivo, o plano estrutura-se em quatro eixos: Acesso à Educação; Inclusão

social; Atenção à Saúde e Acessibilidade.

A base do programa está na Constituição Federal de 1988 e na ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2008.

A partir dos princípios e direitos previstos nessas legislações, propõe ações dentro do paradigma social no qual a condição de deficiência, ainda que esteja presente em diferentes grupos sociais e em diferentes idades, torna-se mais grave em determinadas condições de vida que produz limitações decorrentes do meio físico e social.

Em relação ao eixo da Educação, prevê ações que contemplam a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas, a formação de professores para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aquisição de ônibus escolares acessíveis.

Veiculado ao eixo da educação está a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/ 2015, o projeto de lei circulou de 2000 a 2015 até sua aprovação, foi promulgada em 06 de julho de 2015, instituindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). É conhecida como primeira lei federal baseada inteiramente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York de 2007 em consonância com a Constituição Federal de 1988.

A LBI está em vigor desde janeiro de 2016 e instituiu uma regulação e ordenamento da legislação relativa às pessoas com deficiência presentes na legislação brasileira.

Como já se analisou anteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo existem desde 2006 no âmbito internacional e já garantia muitos dos direitos previstos em 2015 na LBI, no entanto, houve necessidade de uma lei para resgatar muitos aspectos esparsos na legislação brasileira.

A necessidade de uma lei, após dez anos, para se estabelecer um estatuto da pessoa com deficiência reflete que não se conseguiu colocar a Convenção totalmente em prática. Apesar do grande arcabouço legal e dos diversos planos e programas, muito pouco do previsto foi implementado.

Assim, o Brasil, como signatário da Convenção buscou compilar, adequar e construir um documento legal, a fim de que as políticas públicas brasileiras se adequassem à norma constitucional e à Convenção em seus dispositivos, conceitos, princípios e demais conteúdos.

A Lei 13.146/15 reconheceu a dignidade humana e a igualdade substancial e subjetiva das pessoas com deficiência que, embora já aparecesse em vários documentos e ações, não resumiam todos os aspectos da autonomia dos deficientes.

Esta lei reconhece a plena capacidade da pessoa com deficiência em deliberar sobre as questões que envolvem seu corpo, sexualidade, matrimônio, privacidade, educação, saúde, trabalho e voto, que anteriormente eram dificultados em diversas situações.

Em seu Artigo 1º, afirma que é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) cujo objetivo é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Em seu parágrafo único, traz seus fundamentos:

Art. 1º Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, LBI-2015, Art.1º. parágrafo único).

Dividida em dois Livros, em uma Parte Geral e outra Parte Especial, com vários capítulos e seções, os seus 127 artigos visam a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência: inclusão social e cidadania.

Estabelece também no §1º desse artigo que, se necessária, a avaliação da deficiência pode ser biopsicossocial por meio de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, obedecendo alguns critérios: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (BRASIL, LBI, 2015, art.2º).

No Livro I, Título II, nos capítulos de I a X refere-se aos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, estabelecendo, no **Capítulo IV (artigos de 27 a 30) aborda o direito à Educação**, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentro dos parâmetros de uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino.

Dessa forma, deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, art. 27).

2.2.3 Educação dos Surdos

O artigo 28 da LBI sintetiza importantes aspectos contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC - 2008), na Resolução CNE/CB Nº4/2009, na Resolução CNE/CB Nº4/2010 e na Lei Nº13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, os quais dispõem sobre as incumbências do poder público e sistematizam estudos e debates realizados ao final do séc. XX e no início do século XXI.

A finalidade foi criar parâmetros para as políticas públicas dentro do paradigma da inclusão social. O princípio que rege a LDI é a educação inclusiva como um direito que valoriza a diferença.

Mencionada nas entrevistas realizadas a campo, com professores e gestores como sendo:

“Inclusão é a socialização dos mais diversos tipos de pessoas, com deficiência ou não, compartilhando o mesmo espaço, dos mesmos direitos e deveres. Tais características não se diferem dos surdos”.

“Inclusão são ações que garante a participação de todos na sociedade independente da classe social, das condições físicas entre outros aspectos”. “Inclusão na minha visão é quando o aluno consegue usufruir o direito de igualdades com as demais, estar inserido dentro do mesmo contexto, ao mesmo tempo que suas limitações sejam respeitadas”. (SIC)

Percebe-se nas declarações que o conceito está assimilado teoricamente.

Pode-se afirmar que o artigo 28 retoma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no que diz respeito ao direito de todos (as) os (as) estudantes a: participação nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar, desenvolvimento linguístico, cultural, vocacional e profissional, de acesso a atividades físicas e recreativas. Estes são direitos constitucionais de todas as pessoas que vivem no Brasil, não podendo pessoa com deficiência ser uma privada dos mesmos.

Dentre os itens previstos para a educação, destacamos os que se referem às pessoas cegas e surdas:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta e de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, LBI, 2015, art. 28).

Como se observou em vários documentos, a LBI entende que exclusão decorre da relação entre as pessoas e de barreiras de natureza cultural, social, econômica e política, materializadas nas condições educacionais, laborais, arquitetônicas e comunicacionais, dentre outras.

Observando essas determinações com respeito à educação, identificamos uma inovação em relação aos aspectos legais que as escolas particulares devem cumprir, estabelecendo que não mais podem negar matrículas à pessoas com deficiências, cobrar taxas extras e outros aspectos, sob a alegação de que a obrigatoriedade da inclusão escolar atinge apenas as escolas públicas.

A Lei acaba de vez com essa dúvida, afirmando claramente no §1º do artigo 28 que todas as disposições do referido artigo aplicam-se também às instituições privadas de ensino. Cabe ressaltar que, consoante o **artigo 98** do Estatuto, constitui **crime** com pena de reclusão de dois a cinco anos recusar, cobrar valores adicionais ou cancelar inscrição de estudante em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

O Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta essa Lei, no §1º, do artigo 5º, estabelece: Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o caput, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei no 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

Como se observou na trajetória das políticas públicas para as pessoas com deficiência, os seus direitos gerais e específicos encontram-se distribuídos em vários artigos constitucionais e inúmeros documentos (legislações, declarações, planos, programas, cartilhas, etc.).

Da mesma forma, uma parte importante dos direitos dos surdos está inserida, de forma transversal nessa gama de documentos e na legislação geral da saúde, educação, trabalho, proteção social, cultura, esporte, etc. Outra parte, no entanto, a política de inclusão, a acessibilidade, as garantias para surdos têm leis próprias. Logo, os direitos dos surdos estão contemplados de forma transversal nas políticas públicas internacionais e nacionais que tratam das pessoas com deficiência e em documentos mais específicos em relação à surdez, conforme se verá nas análises seguintes.

Segundo Ramos (s/d, p.2), os primeiros livros que abordavam a Língua de Sinais foram publicados em Londres: *Chirologia – ou a língua natural da mão* (1644) e *Philocopus* (1648), os dois de autoria de John Bulwer. A trajetória histórica da educação das pessoas surdas é marcada pela dualidade da comunicação, com alguns defendendo o uso da língua oral e outros, o uso da língua de sinais.

Eles expressavam a ideia de que a língua de sinais era universal e icônica, visto que imitava os objetos reais do mundo, sendo capaz de expressar conceitos da língua oral.

Dentro da metodologia de sinais, surge em 1750 Charles Michel de l'Épée, denominado o pai dos surdos.

É considerado o criador do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, a primeira escola de surdos do mundo. L'Épée aprendeu a língua de sinais com os surdos pobres de Paris e apresentou-a a educadores, filósofos e nobres da época.

A utilização dos sinais para a comunicação possibilitou uma transformação na situação dos surdos (CARVALHO, 2007).

Adotando uma visão diferente, surgiu na Alemanha, em 1750, o educador Samuel Heinicke. Este criou as primeiras ideias da filosofia educacional oralista, pois acreditava que a criança surda deveria assimilar a língua oral.

É considerado o fundador da primeira escola pública para pessoas surdas. Em 1776, foi à Suíça para ensinar os surdos por meio do método oral (Ghiradi, 1999).

Esses dois educadores criaram metodologias diferentes que influenciaram as políticas educacionais para surdos como se pode ver na citação abaixo:

(...)as metodologias do francês L'Épée e do alemão Heinicke se confrontaram e ambas foram submetidas à análise da comunidade científica europeia da época. Os

argumentos de L'Épée foram mais convincentes e por isso tiveram larga aceitação pelas demais escolas de surdos pela Europa, enquanto que para Heinick os recursos para a ampliação de seu instituto foram negados (GOLDFELD, 1997, p.26).

Na abordagem oralista, há a aprendizagem da fala para emissão e o treino da leitura labial para a recepção de mensagens. Como essa aquisição não acontece naturalmente, ela envolve um atendimento e um suporte clínico especializado (médicos e fonoaudiólogos).

Acredita-se que essa metodologia é favorável apenas aos que possuem uma diminuição da percepção auditiva, o que torna o método e suas práticas pouco eficientes para todos.

Segundo Quadros (1997, p. 23, apud STROBEL, 2007) “Só 20% do conteúdo recebido pelo surdo pode ser assimilado pela leitura labial”.

Por outro lado, os processos comunicativos via língua de sinais são visões espaciais, pois o sistema de signos compartilhados parte de uma produção gestual das mãos no espaço e de um a recepção pelos olhos. O conjunto de sinais é reconhecido como língua pela linguística, dentro do conceito de línguas naturais.

Há também quem defenda o uso das duas línguas em sistemas bimodais ou em bilinguismo diglótico (LARROSA, SKLIAR, 2001), que se caracterizaria com o uso de duas línguas em situação de complementaridade têm funções distintas por seus usuários, em um dado grupo social, dependente da situação comunicativa, como via de regra, a comunidade usa uma língua (a língua formal) para atividades públicas importantes e eventos sociais e outra para usos mais domésticos (a língua informal).

A influência francesa expandiu-se para a América, via Estados Unidos. Segundo Strobel (2008), em 1815 um professor americano chamado Thomas Hopkins Gallaudet fez uma viagem frustrada para o Reino Unido, visando a importar a metodologia educacional para surdo criada pelo professor escocês Thomas Braidwood. No entanto, este se recusou a compartilhar suas informações pedagógicas com o estrangeiro americano. Assim, Gallaudet resolveu ir à França onde conheceu o Abade L'Épée e o alfabeto manual francês e os sinais franceses.

Segundo Sacks (1989) ele voltou ao seu país depois de dois anos, acompanhado por um dos melhores estudantes de L'Épée (Laurent Clerc), fundando a primeira escola americana permanente para surdos na qual são utilizados os sinais franceses com a fala inglesa, numa espécie de método misto.

Conforme Goldfeld, (1997), nos Estados Unidos, a partir de 1821 todas as escolas americanas de surdos faziam uso de sinais para a comunicação entre professores e estudantes,

o que trouxe uma melhoria significativa na escolarização dos surdos.

Segundo Wrigley (1996), a reviravolta nessa metodologia aconteceu no ano de 1880, em decorrência do Congresso de Milão, que proibiu terminantemente o uso da língua de sinais nas escolas de surdos, em toda a Europa com grande impacto na vida e na educação dos povos surdos.

Segundo Strobel (2009, p.33), os 164 delegados (a maioria franceses e italianos) votaram a proibição da língua de sinais, impedindo que os professores surdos votassem. Apenas os americanos e ingleses foram favoráveis à língua de sinais.

Esclarece que isso se deu pela influência de Grahn Bell que criou aparelhos auditivos, considerados como a cura da surdez.

O Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos. O método oral representou um atraso na educação dos surdos e em nada contribuiu para o domínio da língua portuguesa e nem para o acesso ao currículo escolar. Silva (2006) salienta que:

Diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. Os professores surdos são excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes. Os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais e, o que é mais grave, a partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência linguística dos estudantes surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e a língua oral. Dessa ideia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os estudantes surdos da língua oral (SILVA, 2006. p. 33).

No Brasil, nessa época, tínhamos a Lei Áurea (1888) e a proclamação da República (1889) que expressavam uma maior liberdade, mas, mesmo assim, houve a marginalização dos surdos que foram impedidos de usar a língua de sinais em todas suas situações de vida.

(...) os surdos em sua educação passam a ser escravizados diante dos ditames do oralismo, sendo-lhes muitas vezes, atadas suas mãos para não se comunicarem visualmente, obrigando a se manifestarem através da oralidade. Vemos dissonante estes dois lados, de um a liberdade, democracia e a evolução política e social do Brasil, de outro a escravidão, a ditadura e o retrocesso na educação de surdos (MORI e SANDER, p.7) .

Segundo Mário Cléber Martins Lanna Júnior (2010), entre 1880 e 1960, os surdos foram proibidos de usar a língua de sinais para não comprometer o aprendizado compulsório da linguagem oral, fato este que representou uma dominação da cultura hegemônica dos ouvintes sobre os surdos.

Somente na década de 1960, o professor da Universidade Gallaudet, em Washington, o Dr. William C. Stokoe percebe que a língua de sinais americana usada pela comunidade de

surdos tem aspectos linguísticos, sendo uma língua natural, complexa e completa.

A partir daí, vários países redescobrem e oficializam a língua de sinais em vários países, ainda que houvesse não aceitação dela como uma língua por governos e universidades.

Conforme Ciccone (1996), somente a partir da década de 1980 até 1990, o Brasil volta a utilizar a língua de sinais, também denominada de Comunicação Total que contempla toda forma de comunicação: a fala, os sinais, o teatro, a dança, mímica, etc.

O processo de adoção dos sinais foi lento, sobretudo, pelo enraizamento do oralismo que vigorou durante muitos anos.

O reconhecimento oficial dos sinais como uma língua demorou a acontecer no Brasil, sendo a Libras oficializada pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, embora já fosse utilizada pelos surdos há muitos anos. Atualmente, a discussão está centrada no bilinguismo (Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita).

Segundo o decreto nº 5.626/05 a Libras (L1, primeira língua do surdo, língua materna) passa a ser a língua de instrução dos estudantes surdos e a língua das comunidades surdas brasileiras. A língua portuguesa (L2, segunda língua a ser aprendida pelo surdo, na modalidade escrita, na abordagem bilíngue) deve ser estudada para ser lida, interpretada e escrita por parte dos surdos, porém, não falada.

A Constituição Federal de 1988 avança e aponta a garantia de direitos aos surdos e também aos demais “portadores de necessidades educacionais especiais” (termo já ultrapassado teoricamente), ganhando força com a publicação de outras leis específicas para a educação especial e, mais especificamente, para a educação dos surdos.

Como se analisou anteriormente, as políticas para surdos estão inseridas como artigos ou itens nas convenções internacionais e nos programas, planos ou leis nacionais. Assim, cabe analisar nesse momento os documentos que tratam da política pública para a surdez.

A Lei nº 10.436/02 reconhece em seu artigo 1º a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão bem como entende que ela se constitui um sistema linguístico de natureza visual-motor com estrutura gramatical própria.

Em seu artigo 2º, determina também que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoio ao seu uso e difusão.

No artigo 3º, garante que instituições e demais serviços públicos garantam atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva.

O artigo 4º estabelece a inclusão nos sistemas educacionais e nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (em seus níveis médio e superior) o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Observa-se que se trata de um avanço esse reconhecimento oficial que, como se viu no histórico, estabeleceu a oralização em detrimento do sistema de sinais por não considerá-lo uma Língua.

O Decreto nº 5.296/04 regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, visando ao acesso dos estudantes surdos à escola.

Está dividida em nove capítulos e 33 artigos. Resumidamente, este decreto visa a inclusão dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Está previsto em seus capítulos e artigos:

O Capítulo I- Disposições preliminares (artigos 1º e 2º) estabelece a lei a que se refere e, em seu artigo 2º, considera o que se entende por pessoa surda:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, 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.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva 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, art.2º).

O Capítulo II- Da inclusão de Libras como disciplina curricular (artigo 3º) dispõe sobre a inclusão obrigatória de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (em nível médio e superior) e nos cursos de Fonoaudiologia. Considera como curso de formação de professores todos os cursos de licenciatura; o curso normal de nível médio e superior; o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial.

O Capítulo III – Da formação do professor de libras e do instrutor de libras (artigos de 4º a 13) trata da formação e a certificação do professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

Especifica que a formação de professores deve ser realizada em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para aulas nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Para aulas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, admite-se a formação mínima.

Estabelece para a formação de instrutor de Libras, em nível médio, que esta pode ser realizada por meio de: cursos de educação profissional; cursos de formação continuada em

instituições superiores ou credenciadas por secretarias de educação; organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda.

Estabelece prazos para que as instituições de ensino médio e superior ofereçam, em seus currículos, a disciplina de Libras. Inicialmente devem ser oferecida nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando a oferta gradativamente para as demais licenciaturas, em um prazo para a totalidade em 10 anos.

Estabelece que, nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais, tais como: usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras; instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras; professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras.

Todos esses cursos devem ser certificados pelo MEC que tem a responsabilidade de promover exames de proficiência em Libras anualmente ou credenciar e instituições de educação superior.

Cabe também ao MEC criar cursos de graduação para a formação de professores capazes de viabilizar a educação bilíngue.

Estabelece também que, em um ano, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem ter em seu quadro o professor de Libras. As instituições de educação superior ainda devem viabilizar cursos de pós-graduação nessa área.

O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

O Capítulo IV- Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação (artigos de 14 a 16) esclarece aspectos relacionados ao ensino da língua de sinais.

Estabelece que as instituições federais devem oferecer acesso a informações e comunicação em processos seletivos, em atividades e em conteúdos curriculares.

Devem promover cursos de formação de professores; ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa; prover as escolas com profissionais capacitados e licenciados em Libras; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes surdos nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; ofertar de cursos; adotar mecanismos de avaliação

coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas; adotar mecanismos alternativos de me Libras (vídeos, meios eletrônicos e tecnológicos); disponibilizar equipamentos e recursos didáticos para apoiar a educação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

Garante-se ao estudante como complementação ao currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes surdos por meio de atividades ou complementação curricular.

Cabe ressaltar:

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

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com estudantes da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas (BRASIL, 2004, art.16).

O Capítulo V – A formação do tradutor e intérprete de libras - língua portuguesa (artigos de 17 a 21) estabelece que a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Ainda nos próximos dez anos a formação pode ser feita em: cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada bem como organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, caracterizados como espaços de partilha linguística e cultural reunindo surdos e ouvintes usuários da língua de sinais com expectativas, histórias, olhares e/ou costumes comuns.

Caso não haja profissionais habilitados, ainda as instituições federais podem incluir: profissional ouvinte, de nível superior, profissional ouvinte, de nível médio, profissional surdo. O MEC fica responsável promover anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

O Capítulo VI - Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (artigos de 22 a 24) estabelece diversos direitos ao aluno surdo para sua inclusão nas escolas. Cabe ressaltar:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a estudantes surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a estudantes 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 linguística dos estudantes surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os estudantes têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios estudantes, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os estudantes não usuários da Libras (BRASIL, 2004, art.23).

Estabelece também que as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos estudantes 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.

Mesmo sendo citado em lei como garantia de direito, o estudante surdo deixou de receber esse atendimento nas escolas estaduais pesquisadas, no município de Franca a partir de 2018, como menciona os entrevistados professores, gestores e agentes educacionais:

“Na escola não tem outro aluno surdo. Assim que o aluno surdo chegou até nossa escola, foi feito um trabalho para orientar os demais estudantes da sala, para que os mesmos pudessem se comunicar com o novo colega. O trabalho e a presença do interlocutor é de extrema importância para “ajudar” nessa comunicação, porém em 2018 perdemos esse apoio”.

“Os estudantes tentam se interagir em movimentos ensinados pela professora interlocutora em outros anos, e com a fala direcionada frente a ela”.

“Os estudantes surdos e processo de aprendizagem da LIBRAS usam (Libras e gestos) para serem compreendidos, os ouvintes quando sabem Libras utilizam, e quando não sabem usam gestos com oralidade, mas sempre conseguem se comunicar de alguma forma, pois no ano 2018 perdemos a interlocutora”.(SIC)

Os cursos à distância devem dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta.

O Capítulo VII - Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (artigo 25) estabelece que o SUS e outros serviços públicos devem garantir prioritariamente aos estudantes matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas. Vale destacar os direitos dos estudantes:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a

área de educação;

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

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

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

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras (BRASIL, 2004, art. 25).

O disposto no artigo deve ser cumprido também para o Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde.

O Capítulo VIII- Do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras (artigos 26 e 27) garante às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação.

O Capítulo IX- Das disposições finais (artigos de 28 a 31) estabelece que os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto.

O Distrito Federal, os Estados e os Municípios definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação com dotações específicas em seus orçamentos.

A educação inclusiva representa a mudança do modelo de escola segregada com foco na deficiência para uma concepção de escola que organiza sua proposta pedagógica com objetivo de atender as especificidades de todos os estudantes, no caso do estudante surdo com a presença de sua língua materna a Libras. A partir deste paradigma, que considera a condição de deficiência como parte da diversidade humana, a escola e a sociedade assumem o compromisso de atuar na eliminação das barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações.

Logo, o conhecimento dos aspectos legais que fundamentam as políticas públicas é fundamental para que a sociedade possa acompanhar, participar e lutar pela efetivação dos

direitos de todas as pessoas, em especial, das pessoas com deficiência e das pessoas que apresentam surdez.

3 IMPLEMENTAÇÃO E CENÁRIO ESTADÍSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: BRASIL, ESTADO E MUNICÍPIO DE FRANCA/SP

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Art. 1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

Para além das convenções, planos, decretos e resoluções, há um conjunto de notas técnicas e orientações expressas em decretos que visam a auxiliar no desenvolvimento inclusivo das escolas, a fim de que estas possam realizar a articulação entre a educação especial e o ensino regular.

Essa articulação implica na elaboração, disponibilização e avaliação de referências e estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. Com a finalidade de fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Ministério da Educação implementa, em parceria com os sistemas de ensino, as ações e programas, bem como apresenta e avalia os dados através de Censo Anuais, acompanhados de relatórios técnicos, sublinhados na pesquisa nos anos de 2013 a 2017.

O Censo Escolar/MEC/INEP acontece anualmente em todas as escolas de educação básica, com a coleta de dados sobre os diferentes indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Em cada um desses indicadores da educação especial, são levantados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e comunitárias sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de estudantes do ensino regular com atendimento

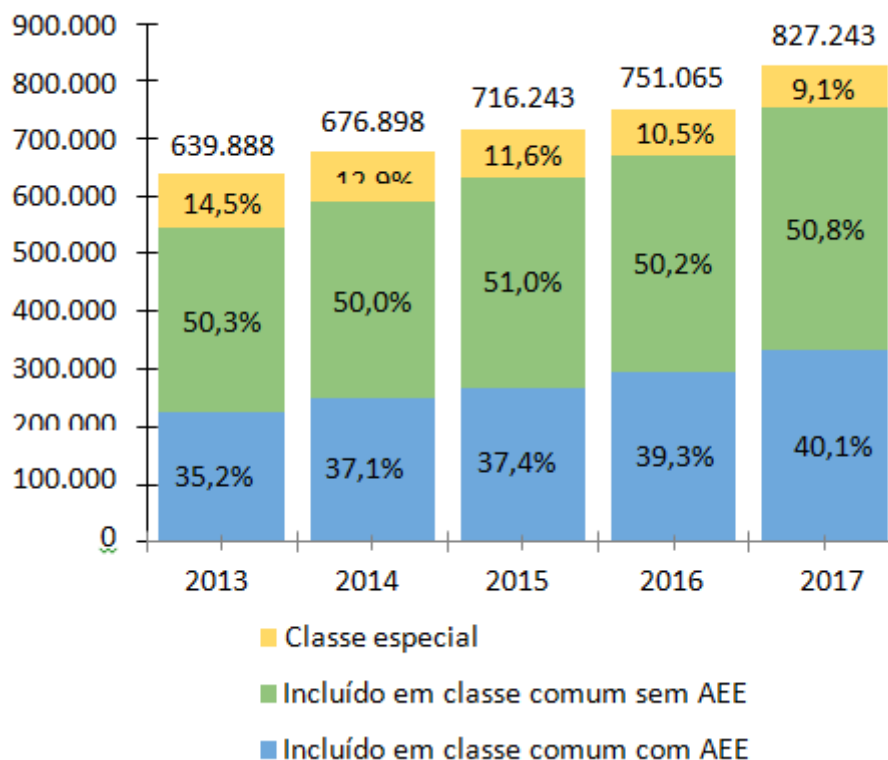
educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, o Censo Escolar passou a registrar também a série ou ciclo escolar dos estudantes identificados no campo da educação especial. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que permite a atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos estudantes, das turmas, dos professores e da escola.

Seguem dados coletados a partir dos documentos referendados acima, de implementação da política inclusiva na educação básica brasileira, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ciclo alvo dessa pesquisa.

Dados estatísticos demonstram por meio do Censo Escolar 2017, que o número de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de estudantes dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de estudantes que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também elevou, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017 (gráfico 1):

Gráfico 1 - Número de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e distribuição por tipo de turma e atendimento (incluídos em classes comuns com AEE, incluídos em classe comum sem AEE e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 9.

A matrícula de estudantes com surdez ou deficiência auditiva começou a ser registradas somente a partir de 2007.

A Nota Técnica nº 73 de 18 de novembro de 2014 (2014 / MEC / SECADI / DPEE) mostra também a evolução das matrículas de estudantes com surdez ou deficiência auditiva. Esclarece que nesse ano de 2007 foram registradas 444 matrículas, sendo 65 em instituições públicas e 379 matrículas em instituições privadas.

Em 2013, foram registradas 1.489 matrículas de estudantes com surdez, sendo 420 em instituições públicas e 1.065 em instituições privadas, representando um crescimento de 235%.

A nota técnica destaca que um conjunto de ações resultou no “crescimento do número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns, que passou de 28%, em 2003, para 77%, em 2013, representando 694% de crescimento do número geral de matrículas em classes comuns do ensino regular”.

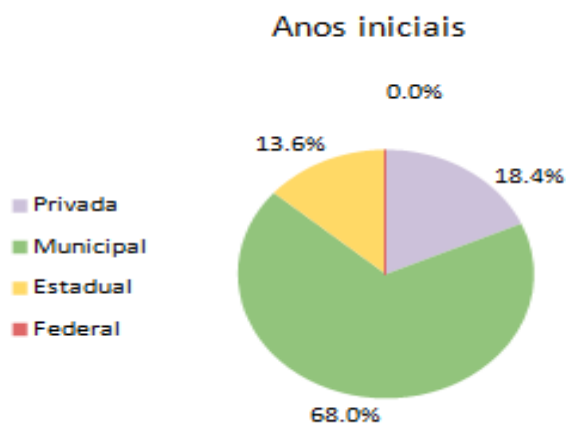
Em relação aos estudantes com surdez e deficiência auditiva, a nota técnica supracitada externa que:

... em 2003, havia 56.024 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva matriculados na educação básica, sendo 19.782 em escolas comuns, representando 36%. Em 2013, foram registradas 69.507 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, na Educação Básica. Destes, 25.362 estudantes com surdez e 31.617 com deficiência auditiva, estão matriculados nas escolas comuns de ensino regular, perfazendo um total de 56.979, o que representa 82% do total de matrículas (BRASIL// MEC / SECADI / DPEE, Nota Técnica nº 73/2014).

Ainda em relação à surdez, a **nota técnica nº 73/2004**, esclarece que entre 2012 e 2013, houve uma taxa de crescimento de 188% no número de matrículas desse público nas escolas comuns de ensino regular.

Cortejado no Ensino Fundamental Anos Iniciais ciclo alvo desta pesquisa, a rede municipal no Brasil possui a maior participação de matrículas com 68%, sendo seguidas pelas redes privadas com 18,4% e estadual com 13,6%:

Gráfico 2 - Distribuição da matrícula dos anos iniciais do ensino fundamental por dependência administrativa da escola – Brasil 2017

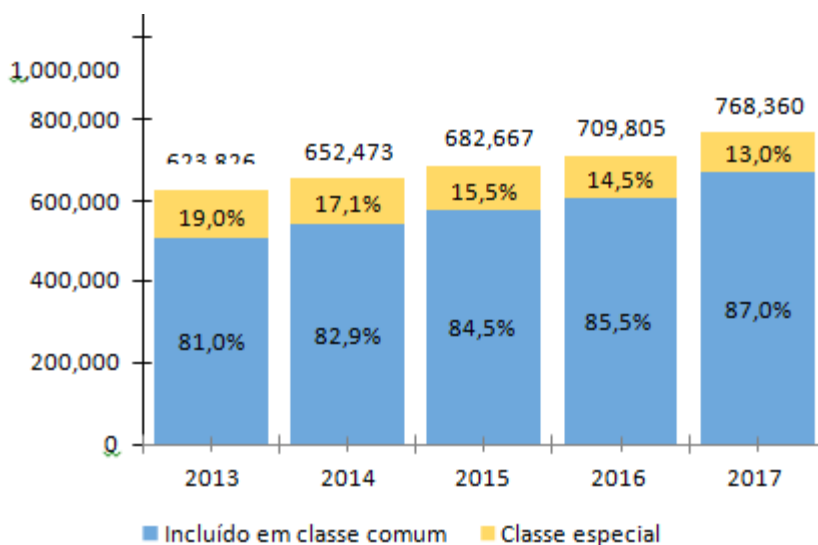


Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 3.

Considerando que, não basta matricular/**acesso**, ainda que esse primeiro passo seja fundamental, a partir daí, a **inclusão só se efetiva** por meio de ações e programas de apoio, tanto para os sistemas de ensino quanto para a pessoa com deficiência, salientando as necessárias condições de **permanência** desse alunado para a busca de **êxito** em seu processo de escolarização, no ensino regular.

Na dialética de **acesso e permanência**, é evidenciado no gráfico a seguir o percentual de estudantes com deficiência em classes comuns, chegando a 87% e os índices de reprovação, abandono e distorção idade-série⁷:

Gráfico 3 - Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comum e em classes especiais exclusivas) – Brasil 2013 a 2017



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 10.

O gráfico reforça a afirmação de que o acesso dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino é real, assegurando aos mesmos o direito à educação, também evidenciado nos mapas posteriores (6 e 7) a sua permanência de maneira satisfatória, pelo baixo número de evasão, reprovação e distorção idade-série, colocando em pauta a discussão sobre as condições de acesso não somente a vaga, mas também do currículo, da participação no contexto ouvinte, do acesso a sua 1ª língua (a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS) no caso do surdo sujeito alvo desta pesquisa com a presença de intérprete em sala de aula e refletindo sobre a qualidade do ensino ofertado a essa cliente considerada e vivenciada como excludente.

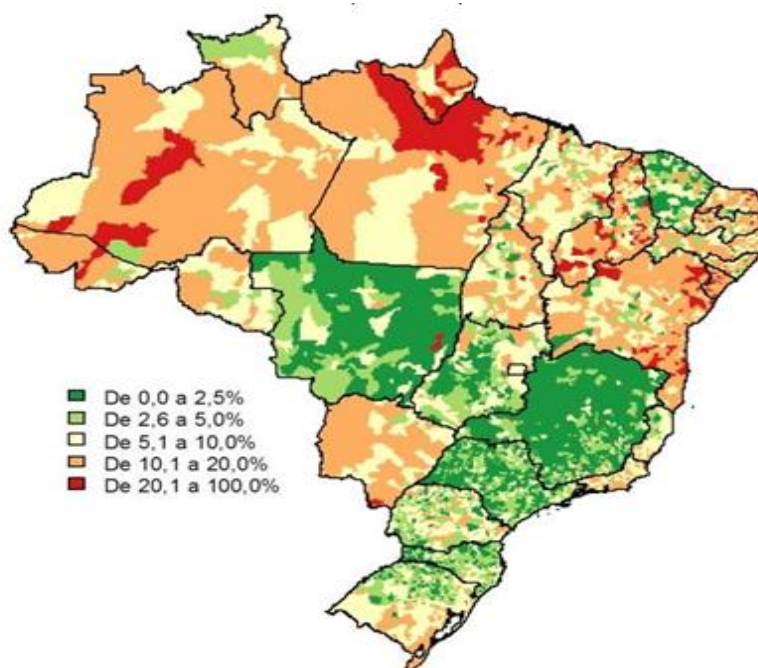
São revelados nos mapas 6 e 7 a correlação entre a porcentagem de não aprovados

⁷ **A distorção idade-série** é a proporção de estudantes com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos estudantes são capturadas, inclusive a idade deles. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>. Acesso em: 02 nov.2018.

(soma de reprovação + abandono) e as taxas de distorção idade-série no ensino fundamental anos iniciais.

No Mapa 1, é apresentado que as menores taxas de não aprovados (reprovação + abandono), estão nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso.

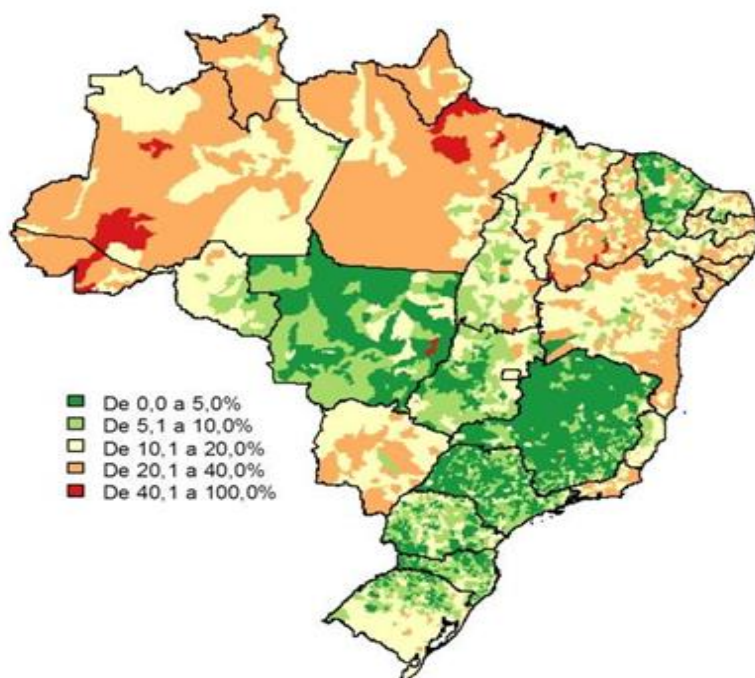
Figura 1 - Mapa 1: Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais por município – 2016



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 3.

Observa-se no Mapa 2, que as menores taxas de distorção idade-série também estão nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo, onde, respectivamente, 69,1%, 61,7% e 56,6% dos municípios apresentaram taxas menores que 5%:

Figura 2 - Mapa 2: Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais por município – 2017



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 3.

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do **Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência** Beneficiárias da Prestação Continuada da Assistência Social (PROGRAMA BPC NA ESCOLA) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 24/04/2007, abrangendo ações articuladas entre três ministérios e uma secretaria: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS) e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). É um programa desenvolvido em parceria com municípios, estados e Distrito Federal.

O programa tem por objetivo realizar o **acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência**, beneficiárias do BPC, na faixa de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.

O beneficiário deve ter sua matrícula garantida em escola de sua comunidade como um direito subjetivo e uma obrigação do estado. No entanto, ainda há barreiras que **impedem ou dificultam esse acesso e permanência**, o que demanda ações intersetoriais pelos grupos gestores, assim como a aplicação de questionários aos beneficiários durante visitas

domiciliares, o acompanhamento dos beneficiários e de suas famílias pelos técnicos dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

É por meio desse acompanhamento que são apontadas diversas atividades e ações que podem ser feitas para superação das barreiras vivenciadas pelas crianças e adolescentes com deficiência. É uma forma da equipe do CRAS encaminhar os beneficiários e suas famílias aos serviços sócio assistenciais ou a outras políticas públicas.

Anualmente, é realizado o pareamento de dados entre o Censo Escolar Inep/MEC e o Banco do BPC/MDS, a fim de identificar os índices de inclusão e exclusão escolar dos beneficiários do BPC. Além desse pareamento de dados, o BPC promove a formação de grupos gestores estaduais para que sejam multiplicadores e formadores de outros gestores nos municípios. A formação aborda temas sobre educação inclusiva, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência.

Segundo dados disponibilizados pelo MEC/SECADI no documento Orientações Para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2015, houve:

... a aplicação domiciliar de 217.995 questionários de identificação das barreiras que impedem a efetivação do direito à educação deste grupo populacional; a formação de gestores de 2.294 municípios, envolvendo 3.205 profissionais, para a elaboração e implementação de plano de ação intersetorial para a eliminação das barreiras identificadas (BRASIL, MEC/SECADI, 2015, p. 18).

O documento supracitado afirma que o programa funciona em todos os estados e no Distrito Federal e em 2.623 municípios (47% do total de municípios), abrangendo 68% dos beneficiários nessa faixa etária. O número de matrículas de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de estudantes dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de estudantes que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% 2017, realçado no gráfico 1.

A nota técnica nº 38, de 17 de novembro de 2014 (MEC / SECADI / DPEE) que trata do pareamento em relação ao Programa BPC na Escola afirma que o Pareamento 2013 mantém os critérios adotados do pareamento de 2012:

- 1º - Condição de deficiência - filtragem dos registros de beneficiários com deficiência;
- 2º - Faixa etária – filtragem dos beneficiários com deficiência e data de nascimento entre 01/01/1995 à 31/12/2013 (BRASIL, MEC / SECADI / DPEE, nota técnica nº 38, 2014).

A partir desses critérios, foram aplicadas as seguintes técnicas:

A - comparação literal entre o nome do beneficiário, sua data de nascimento e o nome de sua mãe, identificando o beneficiário cujo nome, data de nascimento e o nome da mãe estejam grafados igualmente em ambas as bases de dados.

B - comparação fonética entre o nome do beneficiário, o nome da mãe e a data de nascimento, identificando o beneficiário cujo nome ou o nome da mãe estejam grafados de formas diferentes em uma das bases, mas mantenha a mesma data de nascimento (BRASIL, MEC / SECADI / DPEE, Nota Técnica nº 38, 2014).

A nota afirma que, dentro dos critérios acima, foram identificados 489.890 beneficiários do BPC com deficiência, entre 0 a 18 anos, sendo que destes, 63% estão na escola e 37%, estão fora da escola, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Beneficiários do BPC

PAREAMENTO BPC - 2013		Beneficiários na Escola		Beneficiários fora da Escola	
UF	Total de beneficiários	Total	%	Total	%
AC	3.796	2.134	56%	1.662	44%
AL	15.884	10.108	64%	5.776	36%
AM	12.046	6.520	54%	5.526	46%
AP	2.610	1.420	54%	1.190	46%
BA	43.430	25.774	59%	17.656	41%
CE	30.481	17.986	59%	12.495	41%
DF	5.584	3.994	72%	1.590	28%
ES	7.410	5.052	68%	2.358	32%
GO	13.191	8.796	67%	4.395	33%
MA	27.712	14.978	54%	12.734	46%
MG	45.181	30.587	68%	14.594	32%
MS	6.378	4.465	70%	1.913	30%
MT	6.843	4.580	67%	2.263	33%
PA	25.227	14.127	56%	11.100	44%
PB	13.369	7.884	59%	5.485	41%
PE	30.881	19.373	63%	11.508	37%
PI	10.449	5.691	54%	4.758	46%
PR	22.317	16.708	75%	5.609	25%
RJ	30.415	19.274	63%	11.141	37%
RN	10.910	6.793	62%	4.117	38%
RO	4.725	2.989	63%	1.736	37%
RR	1.730	1.092	63%	638	37%
RS	25.111	17.129	68%	7.982	32%
SC	10.634	7.375	69%	3.259	31%
SE	7.844	4.666	59%	3.178	41%
SP	71.840	48.668	68%	23.172	32%
TO	3.892	2.516	65%	1.376	35%
Total Geral	489.890	310.679	63%	179.211	37%

Fonte: BRASIL, MEC / SECADI / DPEE, Nota Técnica nº 38, 2014.

Analisando os dados das duas tabelas, verificamos um crescimento do atendimento acentuado de 2007 para 2012 e depois um pequeno decréscimo em 2013 com a ação interministerial, ainda que tenha havido um crescimento do total de matrículas, verificando esse percentual a seguir:

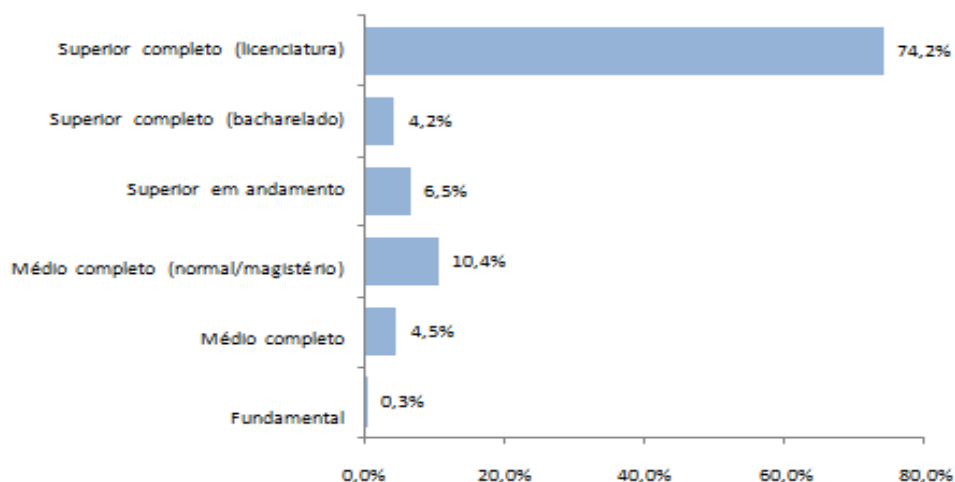
- Em 2007, 78.848 matrículas de beneficiários na escola, representando 21% do total de beneficiários (375.470);
- Em 2012, 329.801 matrículas de beneficiários na escola, representando 70, 16% do total de beneficiários (470.075);
- Em 2013, 310.679 matrículas de beneficiários na escola, representando 63% do total de beneficiários (489. 890).

Para ascender e atingir um maior percentual de acesso, permanência e qualidade no atendimento educacional das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, o Ministério de Educação (MEC) com o objetivo de apoiar os sistemas educacionais em relação à educação inclusiva, tem organizado e incentivado programas de formação emergencial e continuada de professores de Educação Especial da rede pública de ensino, tanto por meio da modalidade à distância (EAD) quanto presencial.

Uma das formas de viabilizar a formação continuada tem acontecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, por meio de uma rede de instituições públicas de Ensino Superior, oferece cursos de formação inicial e continuada de professores na modalidade de EAD.

Com base estatística em relação à escolarização dos professores vinculados a rede pública de ensino, cerca de 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo, dos docentes que atuam na educação básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura, como demonstrado no gráfico 4:

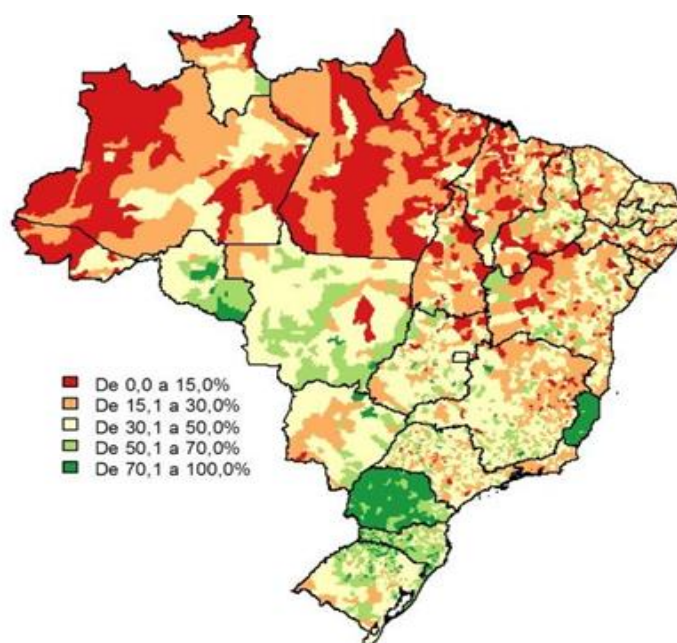
Gráfico 4 - Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade Brasil 2017



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 15.

Os estados do Espírito Santo e Paraná se destacam com o maior número de municípios com alto percentual de docentes com pós graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. Em todos os municípios do Espírito Santo mais de 50% dos docentes possuem pós graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. No Paraná, o mesmo ocorre para 98,2% dos municípios, como observado no Mapa 3:

Figura 3 - Mapa 3: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* por município – 2017



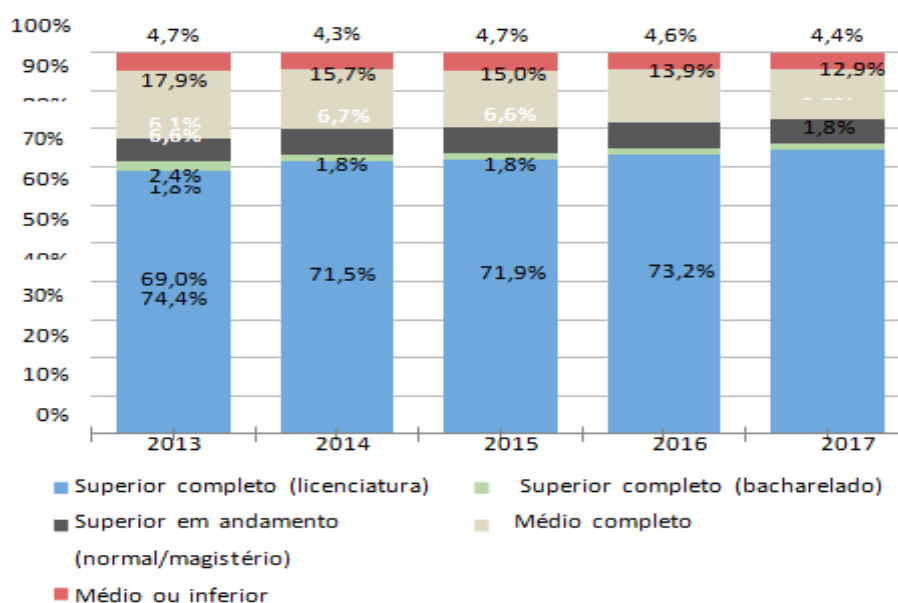
Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 6.

Em conformidade com o Censo Escolar de 2017, há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 24 anos, somam 4,2% do total. Já os docentes com idade acima de 60 anos, correspondem a 3,2% dos professores da educação básica; as professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes e a maior parte delas (52,2%) possui mais de 40 anos de idade.

Em relação aos professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais, 1,4 milhões de professores atuam no ensino fundamental, são 761,7 professores atuando nos anos iniciais. A maior e principal rede que os docentes de ensino fundamental estão vinculados é a municipal, que conta com 55,1% dos docentes. 28,9% dos docentes de ensino fundamental atuam na rede estadual, conforme Censo Escolar 2017.

Correlacionados a Formação Docente, é demonstrado no gráfico 37 a evolução da distribuição dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental por nível de escolaridade, de 2013 a 2017. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais ensino fundamental, 76,2% têm nível superior completo (74,4% têm nível superior completo com licenciatura), 6,5% estão com o curso superior em andamento e 12,9% têm normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior:

Gráfico 5 - Evolução da distribuição dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental por nível de escolaridade - Brasil 2013-2017



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 16.

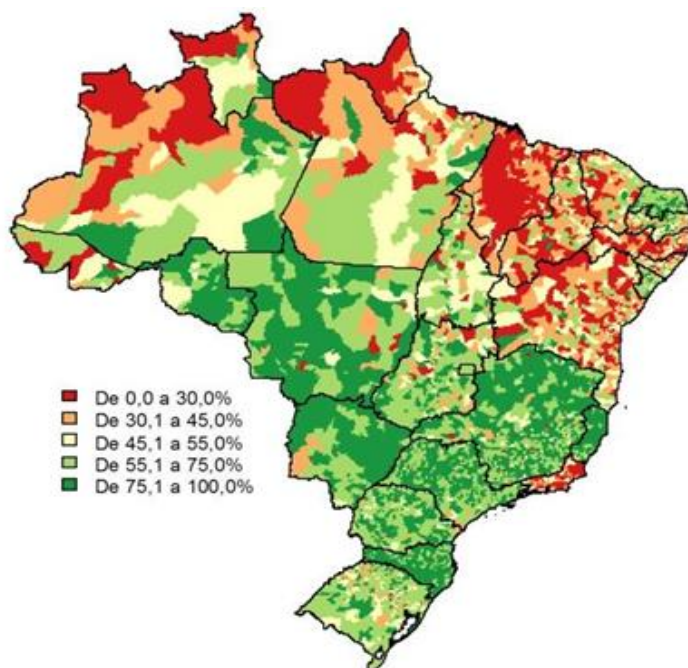
Os índices relacionados a formação docente, denotam o elevado nível de escolarização “preparação” quanto a formação inicial dos docentes na área da Educação, porém não condizente com os discursos dos professores entrevistados e que atuam com crianças deficientes na rede regular de ensino, em especial com o surdo: “É um direito do estudante por lei, mas na realidade falta capacitação e condições no trabalho diário com esses estudantes”; “O meu ponto de vista acredito que o professor deveria ser preparado para receber esses estudantes, principalmente os surdos”; “Não tenho formação compatível com as necessidades do estudante com surdez, procuro me informar para o desenvolvimento do meu trabalho individual, buscando como trabalhar da melhor forma com esse estudante”; “Cursos para preparar o professor para receber esse tipo de estudante e um professor para auxiliar. Nós professores não estamos preparados, acho um descaso muito grande esses estudantes serem incluídos numa escola sem o professor estar preparado para recebe-lo”.

A distorção do ideal e real na formação docente que atenda as especificidades dos estudantes com deficiência, denotam possíveis lacunas entre teoria e prática X formação superior e disciplina que leciona.

No Mapa 4, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1⁸ do indicador) nos anos iniciais para cada município brasileiro apresenta grande variação por região. De forma geral, as regiões centro-oeste, sul e sudeste (com exceção do Rio de Janeiro) apresentam um maior percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada.

Figura 4 - Mapa 4: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos iniciais, nos municípios em 2017

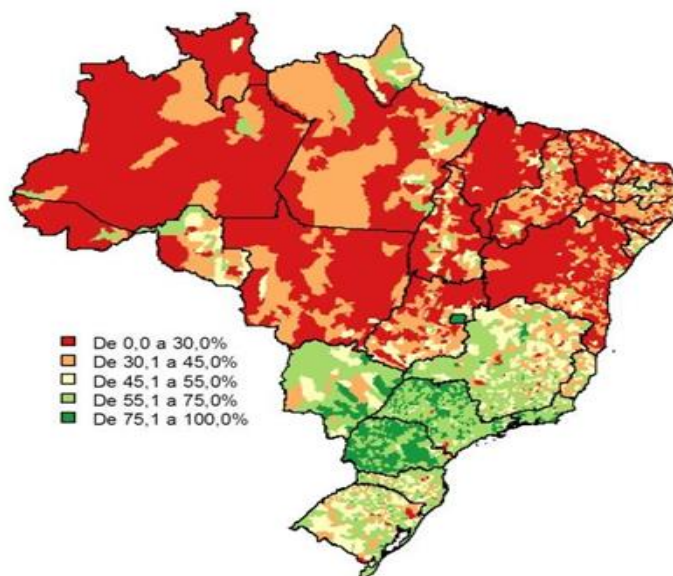
⁸ **Percentual de disciplinas** que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona (CENSO ESCOLAR, 2017).



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 18.

Em comparação com os anos finais, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) cai consideravelmente quando comparado aos anos iniciais, confirmado no Mapa 16 abaixo:

Figura 5 - Mapa 5: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos finais, nos municípios em 2017



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 18.

Partindo de um panorama e análise mais amplo na formação docente com foco na aproximação e qualidade entre teoria e prática X formação superior e disciplina lecionada, salientamos a formação continuada de professores na Educação Especial, com ênfase na perspectiva inclusiva.

Conforme nota técnica de 05/2011 (MEC/SECADI/GAB) sobre a implementação da educação bilíngue, a formação continuada de professores para a educação especial na modalidade à distância, apresenta os seguintes números:

Formação Continuada de Professores na Educação Especial – UAB – em 2007 o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento (item 5).

Porém foi observado nas falas da maioria dos professores e gestores entrevistados, chegando a 80%, que existe um déficit em suas formações acadêmicas que os impossibilitam de atuar no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, especificamente o surdo sujeito desta pesquisa, analisado ao mencionarem:

“Não tenho formação compatível com as necessidades do aluno com surdez, procuro me informar para o desenvolvimento do meu trabalho individual, buscando como trabalhar da melhor forma com esse aluno”.

“Cursos para preparar o professor para receber esse tipo de aluno e um professor para auxiliar. Nós professores não estamos preparados, acho um descaso muito grande esses estudantes serem incluídos numa escola sem o professor estar preparado para recebe-lo”;

“Minha formação profissional não é compatível com as necessidades do aluno com inclusão. Procuro estudar e fazer leituras que me ajudam no trabalho diário com o aluno surdo, mas o Estado não me oferece aperfeiçoamento e capacitação para lidar com o aluno surdo. Os estudantes surdos perderam no ano 2017, os interlocutores e vimos que o rendimento desses estudantes caiu sem o apoio desses profissionais”.

“Precisa de um profissional habilitado para atender esse aluno, para colaborar com o professor e em sala de aula”.(SIC)

Ressalta-se nas menções dos professores e gestores, a exiguidade em suas formações acadêmicas os eximindo do processo inclusivo e deixando a cargo do professor interlocutor a função de agregar ao estudante surdo os conteúdos propostos em sala de aula e a construção das relações com os demais estudantes ouvintes e professora regente da sala.

Não sendo visualizado, o legado destacado pelo Ministério da Educação (MEC), em suas atribuições operacionais, que define a legislação acerca da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com a finalidade de apoiar a inclusão escolar dos

estudantes público alvo da educação especial, é implementada em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. Esta norma também traz dados do programa, relativos ao período de 2007 a 2014, discriminando que foram disponibilizadas 98.550 vagas nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, tanto na modalidade presencial como a distância.

Atualmente, são ofertados, na área temática da Educação Especial, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, segundo a nota técnica, os seguintes cursos:

- Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (especialização e aperfeiçoamento);
- A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola (aperfeiçoamento);
- Acessibilidade na Atividade Física Escolar (aperfeiçoamento);
- O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue (aperfeiçoamento);
- O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva (aperfeiçoamento) e
- O Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva (aperfeiçoamento) (BRASIL, MEC / SECADI / DPEE, 2014).

Vislumbrando os obstáculos de permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, na perspectiva de ações mais inclusivas do que exclusivas, destaca-se alguns projetos, certificações, programas, decretos, artigos e notas técnicas que propõem e oportunizam adequações nas formações docente e acesso ao contexto escolar ouvinte (especificamente do surdo) respeitando as diferenças e não somente as deficiências.

O Projeto Livro Acessível é um deles, criado com base na Lei 10.753/2003 (Política Nacional do Livro), o objetivo é promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), a com surdez, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.

O Decreto 6571/2008 em seu Artigo 3º, parágrafo 2º, determina que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro à “produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade que incluem livros didáticos e paradidáticos em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo”.

O artigo 5º, parágrafo 4º do Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e determina que o MEC deve prestar apoio técnico e financeiro à produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem.

O Projeto Livro em Libras tem a finalidade de subsidiar o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS aos estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. No âmbito do PNLD e do PNBE, foi produzido material didático bilíngue – LIBRAS/Língua

Portuguesa e foi desenvolvido, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, com apoio do MEC/SEESP, o sistema de informação digital acessível – Mecdaisy e criado o Acervo Digital Acessível – ADA.

Outra ação inclusiva é o projeto Prolibras que tem por objetivo viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. O Prolibras é realizado anualmente, por meio de Chamada Pública, sendo que a partir de 2011 a realização está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, conforme Portaria do MEC, nº 20/2010.

Art. 1º O Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa - Prolibras, será realizado, a partir 2011, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. § 1º O objetivo do Prolibras é viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e de proficiência na tradução e interpretação da Libras. § 2º Os exames do Prolibras serão realizados, anualmente, nos Estados e no Distrito Federal, até 2015. § 3º O Prolibras será desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Especial/ SEESP e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASÍLIA, MEC, PORTARIA NORMATIVA MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010).

Até, 2010, foram realizadas cinco edições do PROLIBRAS, em todas as capitais, resultando na certificação de 5.126 profissionais. Certificação de 6.101 profissionais no período de 2006 a 2010 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras, conforme ilustrado abaixo:

Tabela 2 – Certificação de Profissionais para uso e ensino de Libras – 2006 a 2010

Certificação da Proficiência	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Para Ensino	609	771	558	463	541	2.942
Para Tradução	740	740	723	522	433	3.158
Total Geral	1.349	1.511	1.281	985	974	6.100

Fonte: MEC/SECADI. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2015, p.23.

O Programa de Formação Inicial de Professores, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras apresentou de 2006 a 2014, 30 cursos de letras/libras, disponibilizando, anualmente, 2.250 vagas para formação de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS. Em 2013, o MEC liberou às Instituições Federais de Educação Superior, abrindo 189 vagas para a contratação de professores de LIBRAS e 216 vagas para a

contratação de tradutores/intérpretes da LIBRAS/Língua Portuguesa.

A nota técnica nº 51 de 18 de julho de 2012 (MEC / SECADI /DPEE) trata da implementação da Educação Bilíngue, estabelecendo que o MEC, em parceria com os sistemas de ensino, deve efetivar o ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras.

A nota técnica cita o Decreto nº 5626/2005 que caracteriza a educação bilíngue para estudantes com surdez como o ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da LIBRAS, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da LIBRAS.

O MEC em parceria com os sistemas de ensino, desenvolve as ações e programas de formação Inicial de Professores em Letras/Libras cuja finalidade é promover a formação de docentes para o ensino da Libras. Para isso, foi instituído o curso de Letras/Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de educação superior. Segundo a nota técnica nº 51 de 2012, em 2006, o curso de graduação em Letras/Libras recebeu 450 matrículas na licenciatura e, em 2008, recebeu 900 estudantes (450 na licenciatura e 450 no bacharelado).

Em 2010, dois novos cursos Letras/Libras foram instituídos pelas instituições federais de Goiás e Paraíba, nas modalidades, presencial e a distância. Prevê que, até 2014, serão criadas 2.700 novas vagas para formação inicial de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS.

Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa, foi instituída, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial com matrícula anual de estudantes surdos e ouvintes. Foi previsto que até 2014, foram criadas 480 novas vagas para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da educação bilíngue, conforme meta estabelecida pelo programa Viver sem Limite.

De acordo com o Censo Escolar MEC/INEP/2012, 88.244 professores declararam-se com formação em educação especial, tendo sido registrado que 3.012 escolas públicas da educação básica possuíam docentes tradutores / intérprete de Libras. Segundo o Censo Escolar da Educação Superior, 787 Instituições de Ensino Superior oferecem formação em tradutor / intérprete de Libras.

Os dados são reforçados com pesquisas que ressaltam a importância na formação continuada do professor, destacamos uma pesquisa de mestrado realizada em uma diretoria de

ensino da região, localizada na cidade de Araraquara/SP, realizada em 2015, que abrange 57 escolas transformando em 2003 suas classes especiais em salas de recursos no atendimento aos surdos matriculados na rede regular de ensino dos anos iniciais ao ensino médio, oferecendo em 2007 e 2008 dois cursos: Introdução a Libras e Curso Básico de Libras, ambos com 30h de duração, atendendo 131 professores da rede estadual de ensino, já nos anos seguintes não foram oportunizados cursos. (MAURICIO, 2015)

Vinculados a realidade da Diretoria de Ensino de Franca, a partir de 2009 iniciaram a oferta de cursos de Libras para professores da rede regular de ensino até 2012, descritos como: Curso de Libras Módulos I – II e III capacitando 180 professores, Formação de Instrutores Mediadores (surdocegueira) capacitando 02 professores, Formação de Adequação Curricular em 2011 e 2012 capacitando 84 professores, a profissional responsável por essa capacitação foi a Prof (a) Dr (a). Maria Cristina da Cunha Pereira (DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação), Orientação do Programa Ler e Escrever – Língua Portuguesa com ênfase nas imagens textuais, capacitando 114 professores e coordenadores pedagógicos em 2011, Orientação de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos capacitando 84 professores em também em 2011.

Para professores interlocutores, em 2011 foi ofertado curso e o material utilizado era oferecido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação de São Paulo, intitulado “O Contexto da Interpretação e da Libras na Escola: Orientação Técnica do Professor Interlocutor”, formando 84 professores.

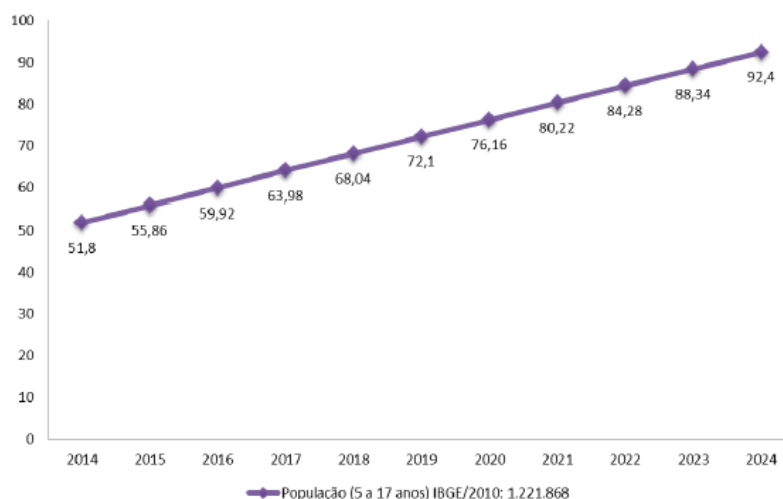
Pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de Franca, de 2004 a 2014, todos os professores de salas de recursos para surdos receberam orientações técnicas pedagógicas mensais objetivando a qualidade no atendimento pedagógico do estudante surdo, no contexto regular de ensino, os dados foram disponibilizados por uma das idealizados e formadoras, que compunha o quadro de PCNPs (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) da Diretoria de Ensino de Franca de 2004 a 2014, a Sra. Maria Lúcia da Silva e Silva.

A divisão dos dados em 2014 a 2018 justifica-se pela inclusão de dados especificamente relacionados ao município de Franca, campo alvo desta pesquisa, nas análises.

Conforme dados do IBGE e do INEP, de 2014 o índice de acesso do público alvo da educação especial à educação básica, de 4 a 17 anos, é de 51,80%. Para atingir o previsto na

meta 4⁹ do PNE (Plano Nacional de Educação), mantendo-se o ritmo de crescimento da inclusão escolar apresentado nos últimos anos, em 2024, os sistemas de ensino atingiriam 92,40, conforme demonstra a projeção a seguir:

Gráfico 6 – Projeção Meta 4 do Plano Nacional de Educação



Fonte: BRASIL/ MEC/SECADI/DPEE. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Nota Técnica nº 15/ 2015, p. 43.

Elucidando os dados já mencionados em relação ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino o PNE esclarece em sua meta 4 que: *“Por conta de um descaso histórico com o tema, não existem dados suficientes para a construção de um indicador para monitorar a meta. Desse modo, esse indicador auxiliar foi elaborado a partir dos Microdados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).*

Nele são apontadas as condições dos estudantes matriculados, incluindo todas as etapas da Educação Básica e as redes pública e privada. Ao longo dos últimos anos, é possível notar um aumento na taxa de matrículas dos estudantes com necessidades especiais em classes comuns, em contrapartida às matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas.

De 2007 a 2016, houve um aumento de 35,2 pontos percentuais na proporção de

⁹ **Meta 4** - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Observatório PNE, 2013). Acesso em: 04 nov.2018.

matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 82%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram em 26 pontos percentuais, sendo de 15,4% em 2016. Por sua vez, a porcentagem de matrículas em classes especiais apresentou a menor taxa, com 2,6% em 2016.

Ademais, os dados de 2016 mostram que a maior parte das matrículas da rede pública se concentra em classes comuns (94,2%), ao passo que na rede privada a maior porcentagem de matrículas se encontra em escolas exclusivas (69,1%).

Em relação às etapas de ensino, os dados revelam que quanto mais elevada for a etapa, maior a concentração de matrículas em classes comuns. Na Educação Infantil houve um aumento de 56,6 pontos percentuais nesse indicador desde 2007, chegando a 84,2% das matrículas em 2016. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o aumento foi de 34,3 e 11,4 pontos percentuais, atingindo 79,2% e 97,4%, respectivamente. Por fim, no Ensino Médio, o aumento foi de 16 pontos percentuais, registrando 98,6% das matrículas em classes comuns.

Os dados do indicador também revelam que somente o Paraná possui menos da 70% das matrículas de estudantes com necessidades especiais em classes comuns (52,7% em 2016). Minas Gerais é o segundo Estado com menor percentual, 72%.

Todas as demais Unidades Federativas possuem taxas acima de 74%, revelando a alta concentração de matrículas em salas comuns. Rio Grande do Norte, Acre e Roraima possuem 100% das matrículas dessa população em classes comuns” (Observatório PNE, 2013).

Diante da extensão dos dados presentes nos documentos do Censo Escolar, apresentamos, preferencialmente os dados relativos à matrícula/acesso, dados estes que comprovam a evolução da educação inclusiva em todas as modalidades de ensino regular, na Rede Estadual e Municipal de Ensino de Franca/SP de 2014 a 2017, os dados de 2018 ainda não estão disponíveis:

- **Rede Estadual de Ensino**

Tabela 3 - Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais

Região Geográfica	Unid. de Federação	Município	Ano	Nº de matrículas
Sudeste	São Paulo	Franca	2014	21.326
Sudeste	São Paulo	Franca	2015	22.089
Sudeste	São Paulo	Franca	2016	22.395
Sudeste	São Paulo	Franca	2017	22.971

Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 04 nov. 2018.

Observa-se na tabela acima, uma crescente no número de matrículas no ensino fundamental anos iniciais, totalizando estudantes com e sem deficiências na rede regular de ensino, porém esse número cai significativamente quando o recorte é realizado no ingresso de estudantes com limitações sensoriais auditivas (tipos de perdas auditivas), como amostra a seguir nos anos de 2016 a 2018, a Diretoria de Ensino de Franca não possui dados anteriores a 2016:

Tabela 4 - Ano 2016 – Anos Iniciais (ciclo alvo desta pesquisa)

Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Profª Amália Pimentel	2º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Nenhuma escola	2º ano - 00	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	2º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Profª Carmem Nogueira Nicácio	3º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Profª Adalgisa de São José Gualtieri	3º ano - 01	Surdez Severa Profunda
Coronel Francisco Martins	3º ano - 01	Surdez Severa Profunda
Profª Josephina Zinni Almada	3º ano - 01	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	3º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Caetano Petrágli	4º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Profª Josephina Zinni Almada	4º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Nenhuma escola	4º ano - 00	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	4º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Profª Amália Pimentel	5º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Profª Nadeide de Lourde Oliveira Scarabucci	5º ano - 01	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	5º ano - 00	Surdocegueira
Total Geral de deficientes	2º ao 5º ano - 09	Todos os tipos de perdas auditivas

Fonte: Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar. Diretoria de Ensino de Franca.

Tabela 5 - Ano 2017 – Anos Iniciais (ciclo alvo desta pesquisa)

Escola Pública Estadual	Ano/série e Nº de estudantes	Tipo de Deficiência
Profª Iolanda Ribeiro Novais	2º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Nenhuma escola	2º ano - 00	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	2º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e Nº de estudantes	Tipo de Deficiência
Nenhuma escola	3º ano - 00	Surdez Leve ou Moderada
Nenhuma escola	3º ano - 00	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	3º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e Nº de estudantes	Tipo de Deficiência
Nenhuma escola	4º ano - 00	Surdez Leve ou Moderada
Coronel Francisco Martins	4º ano - 02	Surdez Severa Profunda
Profª Josephina Zinni Almada	4º ano - 01	Surdez Severa Profunda
Profª Lúcia Gissi Ceraso	4º ano - 01	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	4º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e Nº de estudantes	Tipo de Deficiência
Caetano Petrágliã	5º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Profª Josephina Zinni Almada	5º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Nenhuma escola	5º ano - 00	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	5º ano - 00	Surdocegueira
Total Geral de deficientes	2º ao 5º ano - 07	Todos os tipos de perdas auditivas

Fonte: Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar. Diretoria de Ensino de Franca.

Tabela 6 - Ano 2018 – Anos Iniciais (ciclo alvo desta pesquisa)

Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Barão da Franca	2º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Nenhuma escola	2º ano - 00	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	2º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Profª Iolanda Ribeiro Novais	3º ano - 01	Surdez Leve ou Moderada
Coronel Francisco Martins	3º ano - 01	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	3º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Nenhuma escola	4º ano - 00	Surdez Leve ou Moderada
Nenhuma escola	4º ano - 00	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	4º ano - 00	Surdocegueira
Escola Pública Estadual	Ano/série e N° de estudantes	Tipo de Deficiência
Nenhuma escola	5º ano - 00	Surdez Leve ou Moderada
Coronel Francisco Martins	5º ano - 02	Surdez Severa Profunda
Nenhuma escola	5º ano - 00	Surdocegueira
Total Geral de deficientes	2º ao 5º ano - 07	Todos os tipos de perdas auditivas

Fonte: Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar. Diretoria de Ensino de Franca.

- **Rede Municipal de Ensino**

Tabela 7 - Sinopses Estatísticas da Educação Básica

Ano	Classificação da perda	Número de Estudantes
2013	Baixa Audição	28
	Surdez	10
	Baixa Audição	28

2014	Surdez	10
2015	Baixa Audição	28
	Surdez	10
2016	Baixa Audição	37
	Surdez	09
2017	Baixa Audição	36
	Surdez	06
2018	Baixa Audição	40
	Surdez	07

Fonte: Secretaria de Educação – Franca/SP, 2018.

Segundo dados do Censo Escolar de 2016, publicado em janeiro de 2017, o total de matrículas na educação especial em 2016 era 1.572.125 estudantes, sendo este número correspondente a 82% dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

Ainda, em 2016, 57,8% das escolas brasileiras tinham estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, quando em 2008, esse percentual era de apenas 31%.

As notas técnicas que seguem constituem-se em orientações de determinações que orientam a educação especial, portanto relevantes parâmetros para a análise de dados da coleta específica sobre a surdez no sistema de ensino público do município de Franca, o que justifica a inclusão destas nesse capítulo de levantamento de dados.

No Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela lei Nº 13.005/2014, correspondente ao decênio 2014-2024, com base no inciso III, do parágrafo 1º, do Art.8º, estabelece metas e estratégias para a efetivação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, atendendo aos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Dessa forma, os entes federados deverão prever em seus respectivos planos de educação, metas e estratégias para garantir o pleno acesso à educação regular e ao atendimento educacional especializado, complementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, em consonância com o disposto na meta 4 do PNE.

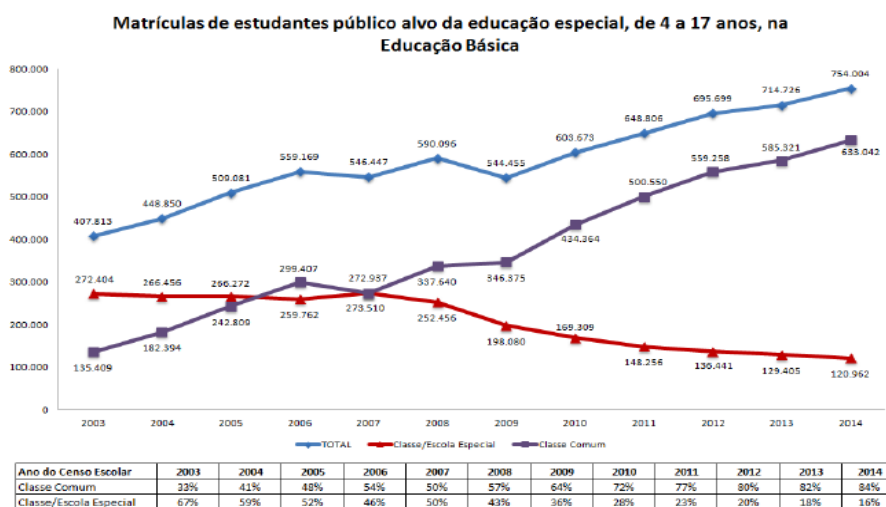
A universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que no seu artigo 24, estabelece a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência. Para efetivar este direito, os Estados-partes comprometem-se com a adoção de medidas de apoio necessárias à inclusão escolar.

A partir desse compromisso, amplia-se o acesso ao ensino regular e ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão escolar nos sistemas de ensino brasileiros.

Em 2014, constata-se o total de 886.815 matrículas de estudantes público alvo da educação especial, sendo 698.768 em classes comuns do ensino regular, representando 79% de inclusão escolar desta população. Entre 2008 a 2014, verifica-se crescimento de 84% das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 337.640 para 633.042 matrículas.

Gráfico 7 – Matrículas de estudantes – público alvo da educação especial, de 4 a 17 anos, na Educação Básica



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2017, p. 10.

Considerando a importância da definição do indicador referente à meta 4, vale ressaltar que os conceitos de deficiência utilizados pelo IBGE não são compatíveis com aqueles utilizados pelo Censo Escolar/INEP.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, considera-se público alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Conforme conceito instituído no âmbito da Convenção sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 e definições do Decreto n° 5296/2004, o Censo Escolar/INEP considera estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, apresentando a seguinte classificação apenas da deficiência sensorial auditiva, foco desta pesquisa:

Deficiência auditiva – consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz;

Surdez – perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz;

Surdocegueira – trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez.

Por seu turno, o IBGE coleta a informação sobre a condição de deficiência auditiva, subdivididas em “grande dificuldade”, “alguma dificuldade” e “não consegue de modo algum”, apresentando a seguinte classificação:

Deficiência auditiva - Incapacidade auditiva (mesmo com o uso de aparelho auditivo, se a pessoa usá-lo) dividida em: **Incapaz de ouvir** (pessoa se declara totalmente surda), **Grande dificuldade permanente de ouvir** (pessoa declara ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo) ou **Alguma dificuldade permanente de ouvir** (pessoa declara ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo).

Diante da incongruência entre as definições utilizadas pelo IBGE e pelo INEP para estimar a população com deficiência, faz-se necessário aproximá-las, tendo como base os atuais marcos legais. Para tanto, recomenda-se considerar as definições de pessoa com deficiência utilizada pelo Censo Escolar/INEP correlatas às questões que, conforme IBGE, identificam “grande dificuldade ouvir” e “não consegue de modo algum ouvir” e “alguma dificuldade de ouvir”, denominando as pessoas com algum tipo de transtorno global do desenvolvimento com deficiência, conforme a lei n° 12.764/2012.

Em suma, constata-se plena exequibilidade da meta 4. Para tanto faz-se necessária a intensificação do ritmo de crescimento do acesso por meio da implementação do conjunto das estratégias definidas no PNE para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado e dos demais recursos, serviços e estratégias para a promoção da acessibilidade, de forma articulada entre os entes federados.

Esse compromisso se efetiva por meio da concretização de medidas de apoio à inclusão escolar, dentre as quais se destacam as ações instituídas pelo Decreto 6.571/2008 que assegura o duplo financiamento, no âmbito do FUNDEB, aos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado; a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública; a adequação arquitetônica dos prédios escolares; a formação de professores e gestores e a disponibilização materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.

A educação inclusiva representa a mudança do modelo de escola segregada com foco na deficiência para uma concepção de escola que organiza sua proposta pedagógica com objetivo de atender as especificidades de todos os estudantes. A partir deste paradigma, que considera a condição de deficiência como parte da diversidade humana, a escola e a sociedade assumem o compromisso de atuar na eliminação das barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações.

4 UM PERCURSO PELOS SENTIDOS E OLHARES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.1 Descrição das Categorias

“A inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”.
(Mantoan, 2003)

Quadro 1 - 1ª Categoria

CATEGORIAS	CARGOS	PERGUNTAS	RESPOSTAS	% POR RESPOSTA MAIS CITADA PELOS PARTICIPANTES
I - Conhecimento acerca da inclusão do surdo. (Lei 13.146/15)		1- O que você entende por inclusão e inclusão do surdo, na rede regular de ensino?		
	Diretores		<p>*Discurso Pedagógico corrente: Inclusão como direito:</p> <p>*Acessibilidade na comunicação e aprendizagem:</p>	<p>*100% concordaram que a inclusão é um direito.</p> <p>*33% concordaram que a Libras deve ser compartilhada.</p> <p>*34% concordaram que a interação social, a dignidade e aprendizagem também são direitos.</p> <p>*33% não responderam.</p>
	Coordenadores Pedagógicos		<p>*Senso Comum: Inclusão como direito.</p> <p>*Respeito a suas limitações e socialização:</p>	<p>*66% concordaram que a inclusão é um direito.</p> <p>*34% não manifestaram respostas.</p> <p>*66% concordaram que o estudante surdo deve ser respeitado nas suas limitações.</p> <p>*34% não manifestaram respostas.</p>

	Interlocutores		<p>*Senso Comum: Inclusão como direito, da teoria a prática.</p> <p>*Acessibilidade na comunicação e aprendizagem.</p>	<p>*50% concordaram que a inclusão é um direito.</p> <p>*50% concordaram que para haver uma real inclusão o estudante precisa participar de todas as atividades propostas dentro e fora da sala de aula.</p> <p>*50% concordaram que a interação social e presença da Libras são importantes para a prática inclusiva.</p> <p>*50% concordaram que a acessibilidade não está somente na comunicação e também em todas as atividades propostas na escola, dentro e fora da sala de aula.</p>
	Professores		<p>*Senso Comum: Inclusão como direito.</p> <p>*Acessibilidade na comunicação e aprendizagem.</p>	<p>*25% concordaram que a inclusão é um direito.</p> <p>*75% não apontaram a inclusão como direito, mas sim como acesso ao ambiente escolar.</p> <p>*42% concordaram que a interação social, presença da Libras e acesso ao currículo com qualidade são importantes para a prática inclusiva.</p> <p>*58% concordaram que não somente o acesso a comunicação e aprendizagem, mas também uma formação docente mais adequada e materiais especializados.</p>
	Agente de Organização Escolar (A.O.E)		<p>*Interação Social Surdo-Surdo/Surdo-Ouvinte, como direito.</p>	<p>*42% concordaram que a interação social e comunicativa dos estudantes surdos e ouvintes, diminui a discriminação e exclusão.</p> <p>*58% concordaram que além da interação social o surdo precisa de acesso a um ensino de qualidade.</p>

			*A participação do surdo na sociedade ouvinte.	*100% concordaram que todos os estudantes surdos deveriam ter direito a aprendizagem, com a colaboração de todos da escola e sem discriminação.
	Serviços Gerais		*Direito a aprender.	*100% concordaram que inclusão é um direito a aprendizagem.
	Merendeiras		*Senso Comum: Inclusão como direito:	*100% concordaram que a inclusão é um direito de conviver e ser tratado igualmente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados.

Aclarando a primeira categoria, os participantes em sua maioria concordam que a inclusão é um direito legal e necessário, no convívio social, na oportunidade de um ensino de qualidade, com acesso ao currículo oficial sem discriminação e segregacionismo, porém em experiências já vivenciadas observa-se que a prática inclusiva como direito, na maioria dos contextos educacionais, só é real se mediada pelo professor interlocutor quando presente. Os gestores e professores concordam que a inclusão é um direito, porém discordam que somente o acesso garante o direito à inclusão.

Ao contrário desta realidade, fica condicionado a estratégias e recursos possíveis como agregar junto ao estudante surdo dentro da sala um colega ouvinte que possa auxiliá-lo, principalmente na comunicação com o professor e colegas ouvintes estabelecendo “códigos” visuais como: leitura labial, gestos, mímicas, expressões corporais e faciais, imagens, figuras e objetos que possam demonstrar o que pretende ser mencionado. Diferentemente do que prevê a Lei 13.146 de 6 de Julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência que garante direitos nas áreas de educação; assistência social; comunicação, cultura e lazer; trabalho e previdência social; habitação; além de isenções e incentivos fiscais; direitos civis e ações de combate ao preconceito; e mecanismos de políticas públicas e defesa de direitos.

Quadro 2 - 2ª Categoria

CATEGORIAS	CARGOS	PERGUNTAS	RESPOSTAS	% POR RESPOSTA MAIS CITADA PELOS PARTICIPANTES
II – Realidade Vivenciada. (Resolução SE nº 68/17)		2- Na escola em que atua como gestor, docente ou funcionário, acontece a inclusão do estudante surdo? Como?		
	Diretores		*Contexto real. *A importância do interlocutor e a aprendizagem qualitativa.	*100% apontaram os contextos educacionais onde trabalham, como inclusivos. *100% concordaram com a importância da presença e mediação do interlocutor na escola, favorecendo a aprendizagem qualitativa, aceitação e valorização do surdo.
	Coordenadores Pedagógicos		* Contexto real. *A importância do interlocutor e a aprendizagem qualitativa.	*34% apontaram sua escola como inclusiva. *34% apontaram sua escola como quase inclusiva “dentro do possível” (SIC). *32% não mencionaram suas escolas como inclusivas. *68% concordaram que a presença e auxílio do interlocutor é importante e necessário, também para planejar as adaptações curriculares. *32% não mencionaram a importância do interlocutor, no ambiente escolar e no aprendizado qualitativo.
			* Contexto real. *Valorização do professor interlocutor.	25% consideraram as escolas que atuam como inclusivas. 75% apontaram que sim, “mas não da forma que deveria”; “parcialmente”. (SIC) *25% concordaram com a importância e necessidade do professor interlocutor, no acesso a comunicação (uso da Libras) e currículo oficial (adaptações curriculares).

	Interlocutores			<p>*75% concordaram que a inclusão acontece parcialmente, nos eventos e atividades promovidas pela escola, com algumas adaptações curriculares e na conscientização da comunidade escolar.</p>
	Professores		<p>* Contexto real.</p> <p>*Valorização do professor interlocutor.</p> <p>*Estratégia de mediação.</p> <p>*Outras estratégias.</p>	<p>*50% apontaram suas escolas como espaços inclusivos “parcialmente”, “em partes”. (SIC)</p> <p>*34% apontaram suas escolas como inclusivas.</p> <p>*16% apontam suas escolas como não inclusivas.</p> <p>*50% apontaram a importância da presença e apoio do interlocutor em sala de aula.</p> <p>*50% apontaram que seus estudantes perderam o professor interlocutor.</p> <p>*34% utilizaram como estratégia de mediação o apoio de um colega ouvinte para sentar junto com o estudante surdo.</p> <p>*66% mencionaram que com a ausência do interlocutor, tentam atender seus estudantes surdos individualmente.</p> <p>*25% utilizaram outras estratégias para auxiliar o estudante surdo, tais como: “fala direcionada”, “atendo individualmente”, “atividades pedagógicas direcionadas” (SIC).</p> <p>*75% utilizaram de atendimento individualizado e colaboração de colegas ouvintes em sala de aula.</p>
			<p>* Contexto real.</p> <p>*Valorização do professor</p>	<p>*50% concordaram que sua escola é parcialmente inclusivas.</p> <p>*50% concordaram que sua escola é inclusiva.</p> <p>*50% apontaram a importância da presença</p>

	Agente de Organização Escolar (A.O.E)		interlocutor.	e apoio do interlocutor em sala de aula. *25% apontaram o trabalho possível do professor regente de sala, pois destacam o número elevado de estudantes ouvintes dificultando o atendimento individualizado do aluno surdo. *25% não responderam.
	Serviços Gerais		* Contexto real.	*100% concordaram que sua escol não é inclusiva.
	Merendeiras		* Contexto real.	*100% concordaram que suas escolas são inclusivas: “participando de todas as atividades”, “participando de toda a programação”. (SIC)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados.

Observado os discursos dos profissionais envolvidos no contexto educacional em que os estudantes surdos estão frequentes, nota-se que em sua maioria concordam que suas escolas são inclusivas, asseguram como direito a Resolução SE nº 68/17: o atendimento a esses estudantes acontecerá, preferencialmente, em classes comuns da rede regular, com apoio de serviços especializado. Para Mantoan (2003) cabe às escolas entender o seu papel e a lei, de modo a colocar a inclusão em prática. Porém, ao serem questionados a elucidarem como acontece essa inclusão na prática apontam quase que por unanimidade a necessária presença do interlocutor como mediador da comunicação e apoio em sala de aula com os conteúdos propostos no currículo oficial. Os gestores e professores concordam com a importante presença do interlocutor em sala de aula, porém discordam que as escolas onde atuam sejam inclusivas por completo e sim parcialmente.

Segundo o Decreto Federal nº 5.296/04, no artigo 5º, §1º, inciso I, letra b), deficiência auditiva pode ser definida como: “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” e segundo os preceitos da inclusão, garantir a valorização da Libras e a necessidade de convivência com seus pares, em idade e em cultura. O atendimento a esse grupo de diversidade cultural e linguística deve ser organizado, garantindo a troca e convivência entre os estudantes surdos, com a presença da sua primeira língua/materna mediada pelo interlocutor/intérprete¹⁰.

¹⁰**INTERPRETE:** tradutor que, para desempenhar seu papel, necessita ser fluente em pelo menos duas línguas; a sua de origem e a que vai interpretar ou seja traduzir.

Quadro 3 - 3ª Categoria

CATEGORIAS	CARGOS	PERGUNTAS	RESPOSTAS	% POR RESPOSTA MAIS CITADA PELOS PARTICIPANTES
III – A comunicação do surdo no contexto ouvinte. (Lei nº 10.436/02) (Resolução SE nº 8/16)		3- Como o estudante surdo, estabelece comunicação com os demais estudantes da escola? E com os outros surdos? (caso tenha)		
	Diretores		*Libras como meio de comunicação. (Lei nº 10.436/02)	*66% apontaram como meio de comunicação usado pelo estudante surdo com os estudantes surdos e ouvintes é a Libras, porém a maioria desconhece. *34% não responderam.
	Coordenadores Pedagógicos		*Libras como meio de comunicação.	*66% apontaram como meio de comunicação usado pelo estudante surdo com os estudantes surdos e ouvintes é a Libras, porém a maioria dos ouvintes desconhecem, utilizando assim os gestos e a leitura labial. *34% não responderam.
			*Valorização do professor interlocutor. (Resolução SE nº 8/2016)	*50% apontaram a importância da presença e apoio do interlocutor no uso da Libras. *50% apontaram além do uso da Libras, a importância do interlocutor na mediação dos sinais e o uso de outros meios de comunicação visuais.

INTERLOCUTOR: é um professor passível e flexível que procura atender as necessidades de seu discente buscando a melhor estratégia para que ele compreenda o que o professor titular está abordando. (Diretoria de Ensino de Franca)

	Interlocutores		<p>*Libras como meio de comunicação.</p> <p>*Outras estratégias de comunicação</p>	<p>*100% apontaram a Libras como meio de comunicação usada pelo surdo e poucos ouvintes.</p> <p>*75% apontaram outros meios de comunicação além da Libras, usados pelos estudantes ouvintes: gestos, mímicas e leitura labial.</p> <p>*25% apontaram somente o uso da Libras, como estratégia de comunicação.</p>
	Professores		<p>*Libras como meio de comunicação.</p> <p>*Outras estratégias de comunicação</p>	<p>*25% apontaram a Libras como meio de comunicação usada pelos surdos e poucos ouvintes por falta de conhecimento.</p> <p>*75% apontaram outros meios de comunicação visual, menos a Libras.</p> <p>*75% apontaram outros meios de comunicação visual além da Libras, usados pelos estudantes ouvintes: gestos, mímicas, leitura labial e oralidade.</p> <p>*25% apontaram a Libras como estratégia de comunicação.</p>
	Agente de Organização Escolar (A.O.E)		<p>*Libras como meio de comunicação.</p> <p>*Outras estratégias de comunicação</p>	<p>*25% apontaram a Libras como meio de comunicação usado, porém parcialmente, pelos surdos e poucos ouvintes.</p> <p>*75% apontaram outros meios de comunicação visual, menos a Libras.</p> <p>*75% apontaram outros meios de comunicação além da Libras, usados pelos estudantes ouvintes: gestos, mímicas, leitura labial e oralidade.</p> <p>*25% apontaram a Libras como um dos meios de comunicação usado, porém parcialmente.</p>

	Serviços Gerais		*Libras como meio de comunicação.	*100% não reconheceram a Libras como meio de comunicação do surdo, dentro da escola.
	Merendeiras		*Oralidade como meio de comunicação.	*100% não reconheceram a Libras como meio de comunicação do surdo, dentro da escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados.

Na visão dos participantes da pesquisa, em sua maioria, apontam a Libras como meio de comunicação mais usado pelo surdo na comunicação com seus pares e com os estudantes ouvintes que ainda não conhecem a Língua de Sinais, utilizam de outras estratégias de comunicação visual, como: gestos, mímicas, expressões corporais e faciais, leitura labial e oralidade. Segundo o Documento Orientador Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) de 2018, para os estudantes com deficiência auditiva deverá ser atendido pelo Professor Interlocutor, nos moldes da Resolução SE nº 8/2016. A importância e valorização também se estende a língua mãe do surdo que, em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 foi sancionada reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos no país. No Decreto nº 5.626/05 explica em seu capítulo I, artigo que pessoa surda àquela 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). Os gestores e professores concordam com a importante presença da Libras em suas escolas, porém reconhecem que muitos não têm conhecimento e nem fazem uso da mesma, nos contextos escolares.

Quadro 4 - 4ª Categoria

CATEGORIAS	CARGOS	PERGUNTAS	RESPOSTAS	% POR RESPOSTA MAIS CITADA PELOS PARTICIPANTES
IV – As adaptações curriculares para o surdo, no contexto regular de ensino. (Lei nº 12.796/13)		4- Quais as adaptações curriculares desenvolvidas para os estudantes surdos, matriculados na escola?		
	Diretores		<p>*Resistência as adaptações curriculares.</p> <p>*Salas de Recurso.</p>	<p>*66% atribuíram aos professores regentes de sala a resistência as adaptações curriculares, sem o apoio do interlocutor.</p> <p>*34% não responderam.</p> <p>*34% mencionaram que são realizadas pelas professoras das salas de recurso, conforme o trabalho desenvolvido pela professora regente de sala, como norteadores do currículo oficial.</p> <p>*34% mencionaram o material didático ¹¹Programa Ler e Escrever e ¹²EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais).</p> <p>*32% não responderam.</p>
			*Material (s) Norteador (s).	<p>*34% apontaram que as adaptações curriculares é realizada a partir do material Programa Ler e Escrever e EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais), com apoio do interlocutor.</p> <p>*34% apontaram que as adaptações curriculares são realizadas a partir da mediação do interlocutor com o professor da sala, adequando “atividades do currículo ao nível do estudante”.</p>

¹¹ **Programa Ler e Escrever:** é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. (Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo), com início em 2007.

¹² **Projeto EMAI** (Educação Matemática nos Anos Iniciais): compreende um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, a avaliação de desempenho dos estudantes e elementos chave de promoção da qualidade da educação. (Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo), com início em 2012.

	Coordenadores Pedagógicos		*Valorização do Interlocutor.	<p>(SIC)</p> <p>*32% não responderam.</p> <p>*34% apontaram a boa sintonia entre professor regente de sala e interlocutor nas adaptações curriculares para o estudante surdo, partindo das atividades propostas no currículo oficial ao nível de conhecimento do estudante.</p> <p>*34% não apontaram a importância da mediação do interlocutor nas adaptações curriculares.</p> <p>*32% não responderam.</p>
	Interlocutores		<p>*Resistência as adaptações curriculares.</p> <p>*Transferência das atribuições. (Resolução SE 38/2009).</p> <p>*Entendimento das práticas.</p>	<p>*50% apontaram resistência dos professores regentes de sala, na realização das adaptações curriculares.</p> <p>*50% não mencionaram a resistência por parte dos professores, na realização das adaptações curriculares.</p> <p>*75% apontaram a responsabilidade em adaptar o currículo ao estudante surdo, somente ao interlocutor.</p> <p>*25% não mencionaram a responsabilidade nas adaptações curriculares, estar somente com o interlocutor.</p> <p>*100% apontaram que as adaptações curriculares são necessárias e que são realizadas na aula do professor.</p>
			*Ausência de adaptações curriculares.	<p>*80% apontaram a inexistência de adaptações curriculares para o estudante surdo em suas escolas, por falta de interlocutor.</p> <p>*20% apontaram que as adaptações curriculares</p>

	Professores		*Estratégias das adaptações curriculares.	<p>acontecem, por meio de estratégias mediadoras: ajuda de um colega da sala ouvinte, atendimento individualizado, adequação da carteira do estudante surdo próxima a mesa do professor.</p> <p>*68% mencionaram estratégias nas adaptações curriculares: atendimento individualizado, colocado em dupla com outra criança ouvinte, estudante surdo sentado próximo a mesa do professor, fala direcionada (leitura labial), demonstração de movimentos, imagens, Libras, vídeos e ilustrações.</p> <p>*32% mencionaram o apoio do interlocutor, na realização das adaptações curriculares.</p>
	Agente de Organização Escolar (A.O.E)		<p>*Ausência de adaptações curriculares.</p> <p>*Valorização do interlocutor.</p>	<p>*100% apontaram inexistência de adaptações curriculares.</p> <p>*25% apontaram a importância do ensino de Libras as outras crianças (ouvintes) da escola.</p> <p>*25% apontaram a importância e apoio do interlocutor, na mediação e realização das adaptações curriculares.</p> <p>*25% não mencionaram a importância do interlocutor, na realização das adaptações curriculares.</p> <p>25% não responderam.</p>
	Serviços Gerais		*Ausência de adaptações curriculares.	*100% apontaram inexistência de adaptações curriculares.
	Merendeiras		*Não mencionado.	*100% não responderam.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados.

Conforme a LDB/96, em seu art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos [...]: (Redação da Lei nº 12.796, de 2013): currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, mesmo sendo garantido por lei as adaptações curriculares observa-se a total ou parcial a não realização das mesmas.

No Brasil adotou as expressões *adaptações curriculares/adequações curriculares* (BRASIL,1999), para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos estudantes, no contexto educacional. É instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa, tem como objetivo alcançar a máxima compreensão através de um currículo adequado, uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. (HEREDERO, 2010)

Na afirmação de Galve (2002, p.36), “As adaptações curriculares supõem uma estratégia didática dirigida a facilitar, na medida do possível que os estudantes com dificuldades encontrem as melhores condições de aprendizagem dos conteúdos propostos”.

Para a implementação das adaptações curriculares, algumas medidas foram adotadas, como as adaptações de pequeno e grande porte, a de pequeno porte, simples e não significativas são modificações menores que o professor consegue realizar com facilidade no seu planejamento. São pequenos ajustes nas atividades da sala de aula. São a maioria das adaptações realizadas nas instituições de ensino. Mantém os objetivos e conteúdos próprios do ciclo: *o que ensinar e o que avaliar*. E sofre pequenas modificações no: **como e quando ensinar e avaliar**. (BRASIL, 1998)

As adaptações de grande porte, são as adequações no Projeto Político Pedagógico da instituição. Supõem a possível modificação dos elementos do currículo oficial, **o como e o quando ensinar e avaliar**. Afetam os elementos prescritivos: objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação.

As adaptações curriculares necessárias para compensar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes formam uma sequência, que vai desde ajustes pouco significativos ou de pequeno porte/temporários, as modificações mais significativas ou de grande porte/duradouros, sempre tomando a referência do nível, no qual está escolarizado o estudante com deficiência. (BRASIL, 1998)

Para ilustrar a necessária intervenção/mediação do interlocutor e professor da sala nas adaptações curriculares, aproximando o estudante surdo das oportunidades de aprendizado e socialização da Libras e do português escrito, a seguir exemplo da escrita de um surdo:

Oi hoje madrugada minha barriga dor muito. Então não conseguir escola e Eu não consegui bem dormir. Estou fraqueza. Melhor não vou dar aula. Porque ontem eu comi almoçar peixe com bacalhau e também jantar pizza. Por isso dor barriga. Eu já remédio pouco melhor ando, mas estou fraqueza.

A responsabilidade em adaptar o currículo foi apontado pela maioria dos participantes, como atribuição do interlocutor com a alegação de que eles têm mais formação e preparo em trabalhar e ensinar o aluno surdo. No site da Diretoria de Ensino de Franca (link: <https://see-diretorias.azurewebsites.net/defranca/professor-interlocutor/>), foi publicado que além da Resolução SE 38/2009, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino, destaca também demais atribuições do interlocutor em parceria com o professor da sala, tais como: realizar adaptações de acesso ao currículo antecipadamente, juntamente com o professor da classe/aula comum, bem como trabalhar na complementação dos conceitos e solicitar ao professor da classe/comum a explicação do conceito por ele apresentado e não entendido pelo estudante sempre que este precisar, com surdez/deficiência auditiva e interpretar conforme comunicação por eles adquirida.

Os gestores e professores concordam com a necessária e importante utilização das adaptações curriculares, porém discordam que são utilizadas nos contextos educacionais em que estão, pois os gestores apontam a resistência por parte dos professores regentes em realizar as adaptações e os professores alegam a falta de formação para essas ações.

Quadro 5 - 5ª Categoria

CATEGORIAS	CARGOS	PERGUNTAS	RESPOSTAS	% POR RESPOSTA MAIS CITADA PELOS PARTICIPANTES
V – Como a escola percebe a família no processo de escolarização do surdo. (Artigo 2º da LDB/96)		5- Como a família participa do processo inclusivo na escola?		
	Diretores		*Presença e Apoio Familiar. (Art. 2º: dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”). *Momentos Coletivos.	*66% concordaram que a família é presente e apoia a escola. *34% não responderam. *66% apontaram que as presenças acontecem em reuniões e eventos. *34% não responderam.
	Coordenadores Pedagógicos		*Presença e Apoio Familiar. *Momentos Coletivos.	*66% concordaram que a família é presente e apoia a escola. *34% não responderam. *66% apontaram que as presenças acontecem em reuniões bimestrais, reuniões individuais com a interlocutora quando solicitado, eventos e atividades enviadas para casa. *34% não responderam.
	Interlocutores		*Presença e Apoio Familiar. *Momentos Coletivos.	*50% concordaram que a família é presente na escola. *50% concordaram que a família é presente e apoia a escola, parcialmente. *75% apontaram que as presenças acontecem em reuniões bimestrais,

				<p>eventos e atividades enviadas para casa.</p> <p>*25% apontaram que a família não tem interesse em aprender Libras para auxiliar na autonomia do filho surdo, tornando-o muito dependente.</p>
	Professores		<p>*Presença e Apoio Familiar.</p> <p>*Momentos Coletivos.</p>	<p>*16% concordaram que a participação da família é parcial.</p> <p>*43% concordaram que a família é participativa.</p> <p>*33% concordaram que a família não é participativa na escola.</p> <p>*8% não responderam.</p> <p>*43% apontaram que as presenças acontecem em reuniões bimestrais, eventos e atividades enviadas para casa.</p> <p>*43% não mencionaram em que momentos coletivos a família está presente na escola.</p> <p>*14% apontaram as famílias comparecem na escola, quando são chamadas pela gestão para receber as orientações da mesma.</p>
	Agente de Organização Escolar (A.O.E)		*Presença e Apoio Familiar.	<p>*50% apontaram como parcialmente a presença da família na escola.</p> <p>*50% concordaram com a presença da família na escola.</p>
	Serviços Gerais		*Presença e Apoio Familiar.	<p>*100% apontaram que participam sempre.</p>

	Merendeiras		<p>*Presença e Apoio Familiar.</p> <p>*Momentos Coletivos.</p>	<p>*100% apontaram a presença da família na escola.</p> <p>*100% apontaram que as presenças acontecem em reuniões bimestrais, eventos, datas festivas e comemorativas.</p>
--	--------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados.

No apontamento dos participantes, em sua maioria, não visualizam como ideal a presença da família no apoio a escolarização dos filhos, mas sim principalmente em eventos bimestrais como as reuniões, atividades coletivas sociais como festas comemorativas e festivas, mesmo sendo mencionado no art. 12 da LDB/96, que dispõe sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, determina caber a esses estabelecimentos “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”(Inciso VII, Redação dada pela Lei nº 12.013/2009). Os gestores e professores concordam com a importância da participação da família acompanhando a escolarização dos filhos surdos, porém divergem ao mencionarem a participação efetiva dos mesmos no processo escolar, mas apenas em eventos e reuniões de pais bimestrais.

Quadro 6 - 6ª Categoria

CATEGORIAS	CARGOS	PERGUNTAS	RESPOSTAS	% POR RESPOSTA MAIS CITADA PELOS PARTICIPANTES
<p>VI – Percepção sobre as implementações necessárias, das políticas inclusivas.</p> <p>(LDB 9394/96 – Art.58)</p>		<p>6- As políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva do surdo, estão sendo implementadas no contexto escolar? O que poderia ser viabilizado para a implementação mais efetiva, dessas políticas públicas?</p>		
	<p>Diretores</p>		<p>*A prática na implementação das políticas públicas inclusivas.</p> <p>*Viabilização das políticas públicas.</p>	<p>*66% concordaram que na prática as implementações estão sendo realizadas, porém parcialmente.</p> <p>*34% concordaram que as políticas públicas inclusivas, estão sendo implementadas na prática.</p> <p>*34% apontaram implementar efetivamente a Libras para todos (surdos e ouvintes).</p> <p>*34% apontaram a capacitação de professores.</p> <p>*32% concordaram em implementar as AEE (Atendimento Educacional Especializado), em todas as escolas com salas de recurso.</p>
	<p>Coordenadores</p>		<p>*A prática na implementação das políticas públicas inclusivas.</p>	<p>*66% concordaram que na prática as implementações estão sendo realizadas, porém parcialmente ficando mais teoria do que prática.</p> <p>*34% concordaram que as políticas públicas inclusivas estão acontecendo, porém lentamente.</p>

	Pedagógicos		<p>*Viabilização das políticas públicas.</p>	<p>*34% concordaram com a viabilização de materiais adequados: como computadores para qualificarem as adaptações curriculares.</p> <p>*34% concordaram com a presença e apoio do interlocutor na mediação de ações de ensino aprendizagem e socialização do estudante surdo, desde a educação infantil até o término do ciclo, acompanhando a mesma criança no percurso de escolarização.</p> <p>*32% não responderam.</p>
	Interlocutores		<p>*A prática na implementação das políticas públicas inclusivas.</p> <p>*Viabilização das políticas públicas.</p>	<p>*100% concordaram que na prática as implementações estão sendo realizadas, porém parcialmente, ficando mais teoria do que na prática.</p> <p>*50% concordaram com a inclusão da Libras, como disciplina obrigatória.</p> <p>*25% concordaram que além da formação técnica dos profissionais da educação, também formação humana e a implementação da educação bilíngue.</p> <p>*25% concordaram que haja o reconhecimento do aluno surdo no ambiente escolar, como nas políticas públicas.</p>
	Professores		<p>*A prática na implementação das políticas públicas inclusivas.</p> <p>*Viabilização das</p>	<p>*80% concordaram que na prática as implementações estão sendo realizadas, porém parcialmente, devido a falta de interlocutores e formação docente adequada.</p> <p>*20% concordaram que as implementações das políticas públicas não estão sendo visualizadas na prática escolar.</p> <p>*100% concordaram que a ausência do</p>

			políticas públicas.	professor interlocutor é um agravante e a formação específica que a maioria não possui para atender com qualidade o estudante surdo, em sala de aula.
	Agente de Organização Escolar (A.O.E)		*A prática na implementação das políticas públicas inclusivas. *Viabilização das políticas públicas.	*50% concordaram que na prática as implementações estão sendo realizadas, porém parcialmente, devido a falta de professores interlocutores. *50% não responderam. *50% concordaram com o ensino da Libras para todos os estudantes da escola, acrescentada na matriz curricular uma vez por semana, oportunizando a socialização/inclusão. *50% não responderam.
	Serviços Gerais		*A prática na implementação das políticas públicas inclusivas. *Viabilização das políticas públicas.	*100% concordaram que não acontece a implementação das políticas públicas na prática escolar.. *100% concordaram com a importância do professor interlocutor, auxiliando o professor em sala de aula.
	Merendeiras		*A prática na implementação das políticas públicas inclusivas. *Viabilização das políticas públicas.	*66% concordaram que acontece parcialmente, pois faltam recursos. *34% não responderam. *66% concordaram com a ausência de materiais didáticos mais adequados. *34% não responderam.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados.

Ao analisar as falas dos participantes quanto a implementação das políticas públicas inclusivas, destaca-se que na maioria dos contextos inclusivos pesquisados esta prática não acontece, por diversos motivos apontado por eles: falta de recursos tecnológicos, de materiais didáticos adequado, ausência do interlocutor na mediação da comunicação e adaptações curriculares, formação docente especializada adequada e ensino da Libras como disciplina obrigatória nas escolas, elevando a exclusão e não a inclusão dos considerados diferentes e não deficientes. Além de todo o apoio necessário da equipe escolar, da presença da Libras e do interlocutor para uma efetiva inclusão, parte de instâncias superiores a elaboração e organização das implementações necessárias e adequadas para o ideal passar para o real nas práticas vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Partindo desta premissa, destaca-se: o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE que é responsável pela Educação Especial na Rede Pública Estadual Paulista, seu trabalho consiste em instituir, manter e atualizar uma política pública de atendimento a estudantes com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação em escolas da Rede Pública Estadual Paulista. Convém destacar que, a legislação vigente no país define a educação como direito de todos, Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015).

Assim, o sistema escolar tem que garantir a matrícula dos estudantes que necessitam de um atendimento educacional especializado (AEE), não podendo alegar falta de condições e/ou despreparo dos professores. Para isso, deve criar as condições necessárias para o ingresso dos estudantes que necessitam de uma educação escolar especializada. Nas escolas da Rede Estadual Paulista o atendimento deverá ser realizado, preferencialmente, em classes comuns com apoio, no contraturno, de Atendimento Escolar Especializado, organizados na escola em que o estudante estuda ou em outra unidade escolar. (Documento Orientador Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) – 2018, p. 18).

Mas foi somente depois da LDBEN (9394/96) é que a educação especial passa a ser objeto de muitos debates, principalmente no que se refere ao seu artigo 58 onde conta que “essa modalidade de educação deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os estudantes portadores de necessidades especiais”. Recomenda-se também que deve contar com: apoio especializado, para o atendimento adequado aos estudantes especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares.

4.2 Fechando a rota

Entendemos que a inclusão permite aos estudantes independentes de sua deficiência, da classe social ou da cor da pele, possam ocupar seu espaço na sociedade. Caso tal fato não ocorra, essas pessoas serão sempre dependentes e tendo uma vida cidadã cortada pela metade. Impossível ocupar um lugar no mundo sem considerar o lugar do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode vir a ser. Assim sendo, o restante da comunidade escolar também ganha, com a oportunidade de desenvolver novos valores, e no âmbito dessa comunidade, os professores exercem papel especial no processo de garantir a todos o direito à educação, o que se reveste, para eles, de grande valia.

Diante do exposto, consideramos que o estudante com surdez tem as mesmas potencialidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico que o estudante ouvinte, precisando, apenas, que suas necessidades sejam providas, uma vez que o natural do homem é a comunicação que os prepara para enfrentar com eficiência os desafios impostos pelo cotidiano escolar, no que se refere ao trabalho de inclusão do aluno surdo.

A escola atual e o discurso pedagógico aparentam não escutar sentidos diferentes aos seus, não se dão conta de que os sentidos produzidos pelos estudantes surdos caminham na direção de lhes oferecer uma identidade, o que lhes impedi de aprender com sentidos e que esses sentidos são parte de um processo. Tal processo se realiza em contextos sóciohistóricos, culturais e ideológicos de acordo com as condições de produção e das posições ocupadas pelos estudantes surdos.

Antônio Nóvoa com o qual nos identificamos, aborda a escola atual que nos remeti à educação inclusiva destacando:

[...] o modelo escolar tal como o conhecemos, já não serve. A sala de aula, os quadros negros, os horários escolares rígidos, os professores a darem a matéria frente a uma turma de estudantes, currículos, uniformes...Precisamos de uma outra Pedagogia, a partir de duas ideias centrais: primeira, construir um percurso individualizado e um acompanhamento próprio para cada aluno, permitindo que ele estude e trabalhe o conhecimento ao seu ritmo, no espaço escolar e noutros espaços e tempos, certamente em dialogo com os professores e os outros colegas. E segunda, assegurar uma forte participação dos estudantes na vida da escola e também uma ligação mais forte com os espaços familiares e sociais (NÓVOA, 2015, p.02).

Na condição de sujeito professor pode-se melhor contribuir com o desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes surdos se considerar uma proposta de desconstrução do modelo tradicional ouvinte para uma modelo julgado inclusivo pela maioria dos participantes da pesquisa, entendemos que o sujeito não pode ser categorizado, não se trata de um sujeito que se encaixa em regras pré-determinadas.

Vislumbramos que a Língua de Sinais é sem dúvida um elemento fundamental para a comunicação dos surdos, bem como o fortalecimento de sua identidade, e a escola não pode

ficar alheia a esse processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a escola deve possibilitar ao estudante surdo formas de adequar-se ao conhecimento mediado pelo professor. Ela é um direito dos surdos e não algo que vai depender da boa vontade da escola e dos professores, embora muitas escolas não estejam preparadas para atender estudantes surdos, existem muitos profissionais e interpretes/interlocutores capacitados que conseguem proporcionar conhecimentos que façam sentido ao aluno surdo.

Não obstante, é importante destacar que a escola deve oportunizar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos promovendo estratégias, metodologias, didáticas e formas que permitam adequar uma educação que lhe permita ajustar-se ao contexto social em que está inserido.

Desse modo, entendemos que a utilização da Libras deve ser cada vez mais incentivada na sociedade e não utilizada apenas em alguns contextos escolares, possibilitando ao surdo interagir em sociedade, construir sua identidade, colaborando ainda para a melhoria da qualidade de vida da comunidade surda, além de assegurar os direitos como cidadão e o respeito às diferenças.

A intenção aqui não é atribuir ao professor regente de sala a responsabilidade pelo trabalho pedagógico específico nas adaptações curriculares para o aluno surdo, pois o que fazem é o melhor que podem oferecer aos seus estudantes mediante a formação acadêmica que assinalam um assujeitamento ideológico capturados por formações discursivas que os levam a crer que estão fazendo o melhor, “não existem possibilidades para o futuro professor expressar sua própria subjetividade, conhecer o funcionamento do discurso lúdico, inclusivo, polêmico, nem experimentar situações em que possa se deparar com o inusitado, com sentidos não previstos” (ASSOLINI, 2015, p.180).

Considera-se urgente que o sujeito professor possa entender-se como sujeito incompleto sem se culpabilizar por isso. A atividade docente é prática social complexa que exige postura ética e política, saberes científicos, relativos a área, ao nível de ensino e que irá atuar, além de saberes pedagógicos e educacionais de maneira ampla, crítica e reflexiva.

Esses entendimentos podem lhe dar subsídios teóricos para uma pedagogia da inclusão que não busque fechar, impedir, obstruir a circulação de informações e saberes para o aluno surdo. Esperamos que no futuro o professor regente seja ele de qualquer disciplina possa comunicar-se e interagir com seu aluno, e possa tornar-se um professor bilíngue.

Importante destacar que estabelecer uma relação de diálogo com a família, pode trazer elementos importantes para o processo de identificação das fragilidades na comunicação do aluno surdo, potencializando seu aprendizado. É comum esses pais perceberem que seus

filhos são diferentes desde muito cedo e procurarem esclarecimentos para entender os motivos disso.

Vale lembrar que a grande finalidade da identificação da surdez precocemente, é oferecer ao aluno surdo as melhores condições para que possa desenvolver seus potenciais e habilidades na comunicação e aprendizados mais significativos. Cabe à família apoiar a criança e oferecer um ambiente estimulador também em casa, se possível usando a Libras. Se for possível e necessário, procurar recursos na comunidade para que a criança possa desenvolver os talentos para além da escola.

Ofertar os direitos só será produtivo e efetivo se o processo atender as diferenças, pois já não pertence um discurso engessado, onde não se observa as nuances de uma realidade tão excludente, que por tentar ser inclusiva, pode cometer desencontros no percurso educacional.

Acreditamos em uma política inclusiva de valia, porque entendemos que elaborar uma política sem respeitar e atender efetivamente seu público alvo para o qual é direcionada, banalizará a proposta e a tornará ineficiente. É no salientar dessas reflexões, que a importância de se realizar na prática uma política pública inclusiva de qualidade proporcionando um atendimento educacional adequado ao estudante surdo no contexto escolar regular, tornando-se para todos e não isoladamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva alude para modificações de paradigmas, uma vez que abole a divisão do ensino em regular e especial. Os contextos escolares acolhem as diferenças sem excluir, atendendo coletivamente sem segregar estudantes surdos e ouvintes, sem constituir normas específicas para se planejar, aprender e avaliar, significando as diferenças reconhecidas e valorizadas. (MANTOAN, 2006)

Na circularidade do processo inclusivo e a implementação de políticas públicas inclusivas que atendam as particularidades e permitam o acesso, permanência e êxito do aluno surdo em um contexto regular de ensino, é que direcionamos desvelar o conflito da pesquisa, que busca conhecer a realidade na implementação das políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva, em três escolas públicas estaduais do ensino fundamental anos iniciais na cidade de Franca/SP e tendo como sujeitos participantes gestores, coordenadores, professores, interlocutores, agentes escolares, serviços gerais e merendeiras.

Ao percorrer os espaços, *lócus* desta pesquisa, três escolas públicas estaduais consideradas inclusivas pela Diretoria Regional de Ensino de Franca, foi demonstrado por meio dos dados coletados a compreensão do que venha a ser inclusão, inicialmente na teoria, Lei 13.146/15 que é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e posteriormente na prática, Resolução SE nº 68/17 que dispõe sobre o atendimento educacional aos estudantes, público-alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino, apresentaram discursos pedagógicos similares com 70% dos participantes chegando ao consenso de direito e que na prática dentro da sala de aula e fora nos contextos coletivos da escola, em sua maioria parcialmente.

Partindo da inclusão como direito nas redes públicas estaduais de ensino, 50% dos participantes da pesquisa consideraram suas escolas inclusivas e entendendo que, 21% apontaram suas escolas como não inclusivas, 29% mencionaram suas escolas como parcialmente inclusivas. Para os participantes que concordaram que suas escolas são parcialmente inclusivas ou não inclusivas, apontaram a ausência do interlocutor e a causa da ineficiência nas adaptações curriculares em decorrência da falta de preparo na formação do professor no atendimento ao aluno surdo.

A comunicação é o meio de interagir os seres da mesma espécie seja por meio da língua verbalizada, gestualizada, manifesta em expressões corporais, faciais, desenhos, imagens, brincadeiras, mímicas e sinalizada que justifica a presença da Libras e sua importância nos contextos social e escolar e na língua materna do surdo, sem essa mediação

entre emissor, mensagem e receptor a compreensão do que está querendo ser dito não acontece de maneira significativa.

Representado neste significado está a atuação da pesquisadora quando ingressou como alfabetizadora de surdos no ensino regular na rede pública estadual e ao se deparar com uma escola e suas relações excludentes, buscou ressignificar esse contexto propondo parcerias com a gestão e professores, agregando a matriz curricular aula de Libras uma vez por semana para todos os estudantes ouvintes com apoio dos estudantes surdos que compunham a sala de recursos, situada em sua escola sede.

A proposta foi aceita e a partir do 2º semestre do ano de 2001, quando a pesquisadora também atuou na pesquisa e implantação das primeiras salas de recurso para surdos da Diretoria Regional de Ensino na cidade de Franca no mesmo ano de ingresso na escola citada, iniciando assim uma nova jornada rumo a uma inclusão mais próxima do real e oportunizando ao aluno surdo sua socialização e acesso ao currículo ofertado aos demais estudantes ouvintes.

Atrelado a inclusão não integral apontada pelos participantes está a ausência do interlocutor, 50% destacaram a valorização na presença e mediação do mesmo nas adaptações curriculares e comunicação, os outros 50% não mencionaram a presença e importância do interlocutor dentro da escola e conseqüentemente da Libras, Lei nº 10.436/02, mesmo sendo garantido por lei as adaptações curriculares, Lei nº 12.796/13 observou-se a total ou parcial não realização das mesmas nas três escolas pesquisadas.

Relevante na tese de Castro (2017, p. 264), o depoimento de professores participantes da pesquisa onde apontam que,

Uma adaptação vista como positiva, era a utilização de materiais didáticos ou níveis anteriores aos que se encontravam os demais estudantes da sala com a justificativa de que eles não se beneficiavam delas por não terem se apropriado ainda de tais conhecimentos. Essa prática, recorrente entre os professores, é considerada importante uma vez que respeita o ritmo e o nível de aprendizagem do aluno, oportunizando conhecimentos que de fato tenham sentido para ele, não oferecendo as mesmas atividades da sala apenas para cumprimento de conteúdo. Torna-se relevante considerar que cada aluno, e em especial os estudantes surdos, aprendem em ritmo e tempo diferentes e que é necessário compreender que a aprendizagem se constitui como um processo dinâmico e que está relacionada a todos os sistemas que envolvem o ser humano como as práticas culturais e o desenvolvimento biológico.

Para tanto, se faz necessário repensar a formação docente continuada na direção do conhecimento a cerca das adaptações curriculares necessárias, atendendo as limitações do estudante surdo e oportunizando um ensino igualitário e de qualidade.

Ratificado na política educacional inclusiva, o atendimento educacional especializado é realizado por profissionais que possuem conhecimento específico no ensino da Língua

Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita como segunda língua, apontado como responsabilidade dos sistemas de ensino, disponibilizar as funções de tradutor/intérprete de Libras, a fim de organizar e efetivar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, aproximando e alicerçando a teoria da prática.

Em uma reflexão mais ampla da relação sujeito, deficiência auditiva/surdez e sociedade, na dissertação de Silva (2011) está ligada por um frágil tripé: ignorância quanto a deficiência e diferença, arrogância da “normalidade” e descompromisso social.

Para tanto, faz-se necessário salientar que a formação continuada dos professores merece ocupar um espaço de destaque na educação inclusiva, na busca de um ensino com qualidade atendendo a necessidade e limitação de todos, requer refletir na formação dos educadores uma vez que este profissional é o protagonista do processo, aquele que fará a diferença, como aponta Nóvoa (2009) em suas pesquisas.

Na pesquisa realizada quanto a formação inicial nos cursos já concluídos pelos docentes e interlocutores atuantes em sala de aula e gestão nas três escolas *lócus*, demonstraram que 13 possuem Graduação em Pedagogia, 04 em Educação Física, 04 em Letras, 01 em Magistério, 02 em Matemática, 01 em História, 02 em Artes Visuais, os agentes escolares, serviços gerais e merendeiras não mencionaram as formações. As áreas que atuam os diretores, coordenadores, docentes e interlocutores são: 09 em Educação, 01 em Educação Especial, 04 Humanas, 01 em Gestão Escolar.

Na formação permanente dos cursos de pós graduação, foram apontados: 03 em Psicopedagogia, 01 em Gestão Educacional, 04 em Libras, 01 em Letras-Libras, 01 em Alfabetização e Letramento, 01 em Alfabetização e Anos Iniciais, 01 Mestrado e 01 Doutorado, no período de 1990 a 2000 foram 07 os profissionais que realizaram a continuidade na formação e de 2000 a 2018 foram 22 que buscaram mais qualificação profissional.

Na dissertação de Gianotto (2016, p.58) realizada com professores surdos que ministravam aulas de Libras para professores ouvintes foi perguntado: Quando você percebe que sua prática de ensino funcionou na aula? Um dos participantes (Professor, formado em Rede de Tecnologia e Comunicação) respondeu: Preocupado com os professores ouvintes não conseguirem ensinar com uma metodologia adequada para os surdos, porque não tem experiência profunda, conteúdo acha isto muito prejudicial para as crianças surdas e jovens, porque não dá fluência ao usuário de Libras. Como os professores ouvintes são concursados, falta de conhecimento sobre educação dos surdos e a diferença a língua materna (L1) e segunda língua (L2). Ela dizia foco para L1, os professores ouvintes não têm interesse em

saber como ensina para os surdos, falta de relação com estudo professor surdo x ouvinte, e grande preocupação os professores ouvintes não vão arrumar metodologia para os surdos.(SID)

O comprometimento relevante também está acentuado no tratamento do estudante surdo como ouvinte, pelos professores o que compromete o desempenho escolar. Para tanto, a formação em serviço/continuada é de suma importância no atendimento específico do aluno surdo e suas limitações, proporcionando como direito o acesso ao currículo oficial, esta formação contínua sendo pouco oferecida nas redes de ensino público e privado.

Nesta perspectiva de importância na formação continuada do professor, destacamos uma pesquisa de mestrado realizada em uma diretoria de ensino da região, localizada na cidade de Araraquara/SP, realizada em 2015, que abrange 57 escolas transformando em 2003 suas classes especiais em salas de recursos no atendimento aos surdos matriculados na rede regular de ensino dos anos iniciais ao ensino médio, oferecendo em 2007 e 2008 dois cursos: Introdução a Libras e Curso Básico de Libras, ambos com 30h de duração, atendendo 131 professores da rede estadual de ensino, já nos anos seguintes não foram oportunizados cursos. (MAURICIO, 2015)

Na realidade da Diretoria de Ensino de Franca a transformação das classes especiais em salas de recurso no atendimento ao aluno surdo, aconteceram a partir de 2001 a 2006, com a participação da pesquisadora como já mencionado acima, somente a partir de 2009 iniciaram a oferta de cursos de Libras para professores da rede regular de ensino até 2012, descritos como: Curso de Libras Módulos I – II e III capacitando 180 professores, Formação de Instrutores Mediadores (surdocegueira) capacitando 02 professores, Formação de Adequação Curricular em 2011 e 2012 capacitando 84 professores, a profissional responsável por essa capacitação foi a Prof (a) Dr (a). Maria Cristina da Cunha Pereira (DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação), Orientação do Programa Ler e Escrever – Língua Portuguesa com ênfase nas imagens textuais, capacitando 114 professores e coordenadores pedagógicos em 2011, Orientação de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos capacitando 84 professores em também em 2011.

Foi oferecido concomitante as capacitações mencionadas, a formação de professores interlocutores, o material utilizado era oferecido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Educação de São Paulo, intitulado “O Contexto da Interpretação e da Libras na Escola: Orientação Técnica do Professor Interlocutor”, outro curso ofertado em 2011, formando 84 professores interlocutores.

De 2004 a 2014, todos os professores de salas de recursos para surdos receberam

orientações técnicas pedagógicas mensais, pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de Franca, objetivando a qualidade no atendimento pedagógico do estudante surdo, no contexto regular de ensino. Esses dados foram disponibilizados por uma das idealizadas e formadoras, que compunha o quadro de PCNPs (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) da Diretoria de Ensino de Franca de 2004 a 2014, a Sra. Maria Lúcia da Silva e Silva.

Encerrando este percurso de intensa formação continuada de professores da rede estadual de ensino, foi organizado e editado um livro “Trajetória da educação especial na Diretoria de Ensino de Franca: caminhos e descaminhos”, escrito por Ivani Lourdes Marchesi de Oliveira (org.), Maria Lúcia da Silva e Silva e como colaboradora Elza Helena Marqueti, em 2014. A partir de 2015, não mais houveram formações nesta área.

É elucidado na pesquisa de mestrado da pesquisadora, intitulada: “A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar”, que a mediação da Libras para explicar o significado dos conteúdos ensinados em português escrito, demonstrou a necessária relação de compreensão da Libras com o português escrito na significação dos conteúdos ensinados e nas adaptações curriculares necessárias, enaltecendo ainda mais a importância da formação docente especializada e a presença do interlocutor seja surdo ou ouvinte, mas que tenha a proficiência da Libras, mediando e acompanhando o acesso, permanência e êxito do aluno surdo no contexto regular de ensino. (REIS, 2010)

No itinerário da tese, em buscar conhecer a realidade na implementação das políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva nos contextos selecionados, infere-se com os objetivos alcançados em aprofundar e ampliar a discussão sobre inclusão de surdos na rede estadual de ensino, agrupados nos discursos analisados dos participantes quando indagados sobre a conceituação de inclusão e sua realidade nos contextos vivenciados; observar como ocorre a comunicação do surdo na escola regular apontado com a presença da Libras e do interlocutor, e analisar como funcionam as adaptações curriculares voltadas para a questão linguística e pedagógica do surdo mencionados na fragilidade da formação docente inicial e continuada, assim como a utilização de estratégias paliativas no atendimento ao estudante surdo em sala de aula.

Na análise histórica das políticas públicas inclusivas, foi observado nos discursos dos participantes que o acesso/matricula já é uma realidade viável e vivenciada, porém a permanência requer ajustes na qualificação específica do docente para acolher, adequar o ambiente com a presença da Libras e estratégias que viabilizem o acesso do estudante surdo ao currículo oficial e oportunizando a qualidade no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com o previsto na Constituição Federal/88 e LDB/96, sustentado pelos dados da pesquisa, pode-se afirmar que a implementação das políticas de inclusão em seu art. 59: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, deixam a desejar.

No Decreto Federal nº 5626/2005, prevê a formação específica de professores e interlocutores/intérpretes com a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos superiores, assegurando uma atuação mais qualitativa, o que não foi reconhecido pelos participantes da pesquisa quando mencionaram o prejuízo pedagógico e na comunicação com a ausência do interlocutor nas escolas pesquisadas, a partir de 2017.

Fomentando a importância do interlocutor dentro de sala de aula com o estudante surdo, uma experiência positiva vivenciada pela pesquisadora no ano de 2016 quando trabalhou em parceria com uma interlocutora e um estudante surdo profundo bilateral, no 4º ano do ensino fundamental anos iniciais da rede estadual de ensino.

As aulas eram planejadas nos ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) semanais, nos eventos da escola a Libras sempre estava presente em forma de músicas, poemas, apresentações teatrais e sendo incluída na oração inicial de cada período letivo, onde todos os estudantes aprendiam e participavam. Com a inclusão da Libras nos movimentos da escola e fortalecimento da identidade surda, a comunicação dos estudantes surdos matriculados nesta escola, passou a ser compartilhada entre os estudantes ouvintes, professores e demais funcionários. Estas ações inclusivas conquistaram reconhecimento da comunidade escolar e Diretoria de Ensino de Franca, despertando nesses contextos a possibilidade de transformar o idealizado em real e ideal.

As iniciativas propostas no contexto escolar vivenciado, demonstra a possível e viável implementação de políticas públicas inclusivas para o surdo a igualdade de direito a sua identidade, língua, cultura e acesso a educação em sua totalidade, assim como previsto ao estudante ouvinte, porém claras lacunas foram encontradas nos contextos pesquisados, notadamente a ausência da Libras e do interlocutor, a ineficiência na formação dos docentes, a ineficácia nas adaptações curriculares necessárias e precariedade nas ações pedagógicas que oportunizassem a qualidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

Findando a análise dos dados coletados, apresenta-se nas três escolas estaduais pesquisadas políticas públicas inclusivas do aluno surdo apenas o acesso, a permanência é precarizada, pois ausenta-se de práticas inclusivas na presença do intérprete/interlocutor,

adaptações curriculares mais efetivas e acesso ao currículo oficial, privação no processo de ensino aprendizagem na qualidade, distanciando da inclusão plena assegurada na lei nº 13.146/15, art. 28, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, visando a socialização e cidadania.

A busca e conquista da inclusão plena e qualitativa deverá assegurar condições de além acesso/matricula para o surdo no ensino regular, e na permanência oportunidades de uma educação bilíngue (Libras e português escrito) com a presença do intérprete/interlocutor, adaptações curriculares de acesso ao currículo oficial, formação inicial e continuada aos professores mobilizando a prática inclusiva deixando o discurso pedagógico para ações que atendam os direitos, respeito a deficiência e a diversidade.

O que se almeja para um futuro próximo, é que as políticas públicas inclusivas sejam implementadas em sua totalidade e que os resultados destas ações possam refletir na melhoria da qualidade de ensino dos estudantes surdos atendidos na rede pública de ensino e que os mesmos possam ser beneficiados por elas, pois é importante mencionar, que não basta um sistema de ensino apoiar-se unicamente com ampliação do número de matrículas, é preciso avançar em direção à efetiva permanência desse aluno na escola, na transformação dessas escolas em inclusivas não só por proporcionar o acesso, mas por estar comprometida com a formação integral do estudante surdo em cidadão de direitos e deveres, oportunizando a interiorização do conhecimento escolar e do crescimento pessoal.

“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem, o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido”.
(Rubem Alves)

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F.E. P. **Sujeitos Professores e Suas Relações com a Leitura e a Escrita: implicações para suas práticas pedagógicas escolares.** Relatório de Pós-Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem-IEL-UNICAMP, 2018.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

_____. **Direito à educação: direito à igualdade, direito a diferença.** Cadernos de Pesquisa. n.116, p. 245-262, 2002.

_____. **Documento orientador.** Tem por finalidade orientar as Secretarias Municipais de Educação dos municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP, 2009.

_____. **Inclusão. Revista da Educação Especial.** Brasília, v.4, n.1, jan./jun, 2008.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília – DF, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8ª edição. Brasília - DF: Edições Câmara, 2013b. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais.** Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. UNESCO, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Decreto pró-libras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Documento Subsidiário - Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. Ministério da Educação. **LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971.

_____. Ministério da Educação. **LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de metas compromisso todos pela educação: guia prático de ações**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação - RENAFOR**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6430-renafor-rede-nacional-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-profissionais-da-educac%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 24, de 16 de agosto de 2010**. Com alterações pela Resolução nº 37, de 21 de julho de 2011 - para os cursos da SEB.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 45, de 29 de agosto de 2011**, para os cursos da SECADI.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006.** Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade, documento Orientador.** Brasília: DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. MEC. CGPEE. GAB. **Nota Técnica nº 15, de 02 de julho de 2010.** Assunto: Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada.

_____. MEC. INEP. **Portaria Normativa MEC nº 20, de 08 de outubro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 13, de 20 de fevereiro de 2013.** Assunto: Material áudio visual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do Programa BPC na Escola.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 15, de 03 de março de 2015.** Assunto: Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015.** Assunto: Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº

12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 38, de 17 de novembro de 2014.** Assunto: Pareamento preliminar de dados do Programa BPC na Escola - 2013.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 46, de 22 de abril de 2013.** Assunto: Altas Habilidades/Superdotação.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 51, de 18 de julho de 2012.** Assunto: Implementação da Educação Bilíngue.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 51, de 02 de maio de 2013.** Assunto: Pareamento de dados do Programa BPC na Escola – 2012.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013.** Assunto: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014.** Assunto: Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 101, de 12 de agosto 2013.** Assunto: Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013.** Assunto: Redação Meta 4 do PNE.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 123, de 24 de setembro de 2013.** Interessado: Primeira Secretaria da Câmara dos Deputados. Assunto: Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli. Referência: Ofício 1º Sec/RI/E/nº 907/13.

_____. MEC. SEESP. DPEE. **Nota Técnica nº 05, de 11 de março de 2011.** Assunto: Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy.

_____. MEC. SEESP. DPEE. **Nota Técnica nº 06, de 11 de março de 2011.** Assunto: Avaliação de estudante com deficiência intelectual.

_____. MEC. SEESP. DPEE. **Nota Técnica nº 13, de 22 de dezembro de 2009.** Assunto: A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino.

_____. MEC. SEESP. GAB. **Nota Técnica nº 07, de 30 de março de 2011.** Assunto: INES e IBC.

_____. MEC. SEESP. GAB. **Nota Técnica nº 08, de 20 de abril de 2011.** Assunto: Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais.

_____. MEC. SEESP. GAB. **Nota Técnica nº 09, de 09 de abril de 2010.** Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.

_____. MEC. SEESP. GAB. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010.** Assunto:

Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

_____. MEC. SEESP. GAB. **Nota Técnica nº 17, de 09 de dezembro de 2009.** Assunto: Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução.

_____. MEC. SEESP. GAB. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010.** Assunto: Profissionais de apoio para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª edição. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar: negociação sem fim.** 2007. 222 fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre - RS, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Caderno de Pesquisa.** v. 35, n. 124 p. 11-32, jan/abr., 2005.

DIAS, T.R.S.; SCRIPTORI, C.C. (Org.). **Sujeito e escola: estudos em educação.** Florianópolis: Insular, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo Dos Vivos.** Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE – FNQ. **O Dia Mundial da Qualidade.** 31/10/2018. São Paulo. Disponível em: www.fnq.org.br/informe-se/artigos-e-entrevistas/artigos/o-dia-mundial-da-qualidade. Acesso em: 20 dez. 2018.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Las adaptaciones curriculares individuales (ACI).** Madrid: CEPE, 2002.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 227 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como fator de Desenvolvimento Local em contextos de territorialidades.** 2016. 93 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local em contexto de territorialidades) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HERDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.32, n.2, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico**. 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Censo Escolar**. 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 jan. 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MAURICIO, Aline Crociari. **Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior do estado de São Paulo**. 2015. 112 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara. Araraquara - SP, 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica artes gráficas, 2009.

OBERVATÓRIO DO PNE. **O Plano Nacional de Educação**. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores#porcentagem-de-estudantes-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-na-rede-regular-de-ensino>. Acesso em: 05 nov. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina - PR: EDUEL, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, Elisa Helena Meleti. **A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar**. 2010. 90 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto - SP, 2010.

SAVIANI, D. **PDE- Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas – SP: Autores Associados, 2009.

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Inclusão de Estudantes Surdos em Castilla-la Mancha (Espanha): reflexões para o contexto brasileiro**. 2017. 358 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara. Araraquara - SP, 2017.

SILVA, Aline Ap. Guimarães Rodrigues. **Políticas Públicas Inclusivas visando a pessoas com Deficiência Auditiva/Surdez: consolidando direitos**. 2011. 98 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Vale do Paraíba. São José dos Campos – SP, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

NOME DO PARTICIPANTE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____
 IDADE: _____ DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____
 _____ SEXO: M () F () ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____,
 declaro, para os devidos fins ter sido informado (a) verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: O Surdo na Perspectiva Inclusiva: Acesso, Permanência e Êxito (?). O projeto de pesquisa será conduzido por Elisa Helena Meleti Reis, do curso Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pela Prof.^a Dra. Célia Maria David, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção. Descrição sumária do projeto: O principal objetivo do projeto de pesquisa é observar, investigar e analisar como está sendo implementada a política de educação in clusiva de surdos, no município de Franca, na rede regular de ensino público estadual com foco no ensino fundamental anos iniciais. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.
 Franca, ____ de _____ de _____.

 Assinatura do sujeito participante

 Pesquisador Responsável
 Elisa Helena Meleti Reis
 Endereço: Rua Allan Kardec, nº 170
 Carmo, nº 281 Franca, SP.
 Tel: (16) 3403-0619 — (16) 99184-4815
 E-mail: elisareis33@hotmail.com

 Orientador
 Prof.^a Dra. Célia Maria David
 End. Rua Carlos do
 Franca, SP
 Tel.: (16) 99784-1522
 Email: cmdavid48@gmail.com