

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU

EDNILSON ASSENÇÃO LUIZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO ALUNO
SURDO: O COLÉGIO NYDIA MOREIRA GARCEZ EM
PARANAGUÁ - PR**

CURITIBA
2020

EDNILSON ASSENÇÃO LUIZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO ALUNO
SURDO: O COLÉGIO NYDIA MOREIRA GARCEZ EM
PARANAGUÁ - PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves.

CURITIBA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

L952 Luiz, Ednilson Assenção .

Políticas públicas e o direito à educação do aluno surdo: o colégio Nydia Moreira Garcez em Paranaguá - PR/ Ednilson Assenção Luiz; orientadora Prof.^a Dr^a. Rita de Cássia Gonçalves.

150f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1. Políticas públicas . 2. Legislação. 3. Educação especial.
4. Surdo. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e sete dias do mês de novembro de dois mil e vinte, foi realizada a sessão de Defesa de **Dissertação de Mestrado** intitulada **“POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO: O COLÉGIO NYDIA MOREIRA GARCEZ EM PARANAGUÁ - PR”** apresentada por **Ednilson Assenção Luiz**. Os trabalhos foram iniciados às 14:15 horas pela **Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do mestrando. Encerrados os trabalhos às 16:20 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O texto corresponde as exigências para a obtenção do título de mestre, devendo incorporar as orientações, indicações e sugestões da banca.

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves – Presidente da Banca

Assinatura

APROVADO

Conceito

Profa. Dra. Denise Maria Vaz Romano França — Membro Titular Externo - UNESPAR

Assinatura

APROVADO

Conceito

Profa. Dra. Silvana Elisa de Moraes Schubert — Membro Titular Externo - UTP

Assinatura

APROVADO

Conceito

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto — Membro Titular Interno - UTP

Assinatura

APROVADO

Conceito

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydnei Lima Santos | Reitoria: Rua Sydnei A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná

Campus Bacacheri: Rua Cicero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná

Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Bronny, 249 • Pilarzinho • 82100-280 • Curitiba - Paraná

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela força nos momentos de dificuldades.

A minha família, que compreendeu minha ausência necessária. Vocês são o apoio e sempre serão minha base e meu porto seguro.

Às colegas de trabalho Dinair Iolanda da Silva Natal e Roseneide Maria Cirino, pela paciência, pela compreensão e pelo companheirismo nessas horas corridas em que tantas vezes fui liberado para me dedicar à dissertação.

Às amigas Simone, Fernanda, Karine e Alexandra, que compartilharam energia positiva e experiências de trabalhos acadêmicos e sempre se mostraram parceiras.

À equipe diretiva da secretaria da prefeitura de Paranaguá (Semed) por todo apoio que sempre me destinaram.

À Sarah e Eziom-Geber Emmanuel Gusmão, meus intérpretes, por traduzirem as aulas em língua brasileira de sinais, tornando-as completas e claras para o entendimento deste trajeto. Sem esses profissionais não seria possível completar essa jornada.

À Universidade Tuiuti do Paraná, instituição de que me orgulho em fazer parte e pela oportunidade de ingressar no mestrado, que era o meu sonho.

À Rita de Cassia Gonçalves, minha orientadora e excelente profissional, pela confiança, pela dedicação, pela paciência e por sua valiosa contribuição para a realização e polimento deste projeto.

Aos professores do programa, por acreditarem em mim.

Agradeço!

A inclusão [...] é ser respeitado nas suas diferenças e não ter de submeter a uma cultura, a uma forma de aprender, a uma língua que não é sua”.

GÁRDIA VARGAS (Poeta surda)

RESUMO

O trabalho trata-se de uma pesquisa que apresenta discussões sobre as políticas públicas relacionadas ao direito à educação do surdo, ancorada nas principais leis de educação, tendo como local de pesquisa o colégio Nydia Moreira Garcêz em Paranaguá – PR. A problemática que discute a inclusão social é em função de em dado momento histórico, leis consoantes à inclusão e combatentes à exclusão foram colocadas em pauta. Objetiva guiar e ressaltar os documentos das políticas educacionais que abordam a educação especial e saber como está sendo implantada a Lei Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão sobretudo da educação de pessoas surdas. A pergunta norteadora se assenta na questão do direito da pessoa surda, especificamente o aluno surdo da escola Nydia Moreira Garcez, no município de Paranaguá. A pesquisa documental possibilitou referenciar principalmente essa discussão da Constituição Federal (1988), os Planos Nacionais de Educação (2001-2011) e (2014-2024) respectivamente, adentrando pelas discussões apresentadas no âmbito do Plano Municipal de Educação do Município de Paranaguá (2015), que embasam as políticas públicas para a educação inclusiva. A pesquisa foi realizada na escola com questionário para cada participante a partir de suas falas, que se justifica pela necessidade da compreensão da avaliação dos dados coletados e de analisar as políticas públicas sobre a garantia dos direitos ao surdo, tendo como campo de pesquisa o colégio Nydia Moreira Garcez em Paranaguá – PR, a partir de estudos documentais, bibliográficos e posterior trabalho empírico. Os resultados da análise apontam para a visão da importância das escolas bilíngues, tanto para professores como para gestores, e a importância do contato com seus pares pode ser percebida mediante discursos dos professores. A análise levou à compreensão de que há lacunas nas leis de inclusão e a participação efetiva da inclusão se faz através de lutas, mesmo sendo uma causa legítima, que necessita de mudanças de estruturas pedagógicas e culturais nas escolas regulares, as quais ainda se valem de um processo inclusivo não eficaz. A pesquisa aponta para reflexões e discussões para ações participativas da gestão escolar e daqueles que participam para uma conscientização de todos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Legislação. Educação Especial. Surdo.

ABSTRACT

This research presents discussions about the policies public related to the right to education for the deaf, anchored in the main education laws. The Nydia Moreira Garcêz School, by Paranaguá-PR was the place of this a research. The issue that discusses social inclusion is due to at a given historical moment, laws according to inclusion and combatants to exclusion were placed on the agenda. It aims to guide and highlight the documents educational policies that address special education and how the National Special Education Law is being implemented from the perspective of Inclusion above all of the education of deaf people. The guiding question is based on the question of the right of the deaf person, specifically the deaf student from the Nydia Moreira Garcez School, in the municipality of Paranaguá. The search documentary made it possible to refer mainly to this discussion of Federal Constitution (1988), the National Education Plans (2001-2011) and (2014-2024) respectively, entering into the discussions presented in the within the Municipal Education Plan of the Municipality of Paranaguá (2015), which underpin public policies for inclusive education. The research was held at school with a questionnaire for each participant based on their statements, which is justified by the need to understand the data evaluation collected and to analyze public policies on guaranteeing the rights to deaf, in Nydia Moreira Garcez in Paranaguá - PR, based on documentary, bibliographic and later, empirical work. The results of the analysis point to the view of the importance bilingual schools, both for teachers and managers, and the importance of contact with peers can be perceived through speeches of teachers. The analysis led to the understanding that there are gaps in the laws of inclusion and the effective participation of inclusion is done through struggles, even being a legitimate cause, which needs structural changes pedagogical and cultural activities in mainstream schools, which still use a inclusive process not effective. The research points to reflections and discussions for participatory actions of school management and those who participate for a awareness of all.

Keywords: Public Policies. Legislation. Special education. Deaf

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Like a river 81

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Formação na educação bilíngue dos professores	115
GRÁFICO 2 – Documentos mais acessados pelos professores	116
GRÁFICO 3 – Seleção dos professores na escola Nydia Moreira Garcez	117
GRÁFICO 4 – Opinião da escola Nydia Moreira Garcez sobre o domínio de Libras por parte dos pais	118
GRÁFICO 5 – Profissionais necessários à educação de surdos	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Diretrizes propostas no Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)	71
QUADRO 2 – Lei aplicada à educação especial no Brasil e no estado do Paraná	94
QUADRO 3 – Normativas da SEED/SUED	94
QUADRO 4 – Cedap	104
QUADRO 5 – Educação básica em Paranaguá	110
QUADRO 6 – Idade dos professores da escola Nydia Moreira Garcez	112
QUADRO 7 – Formação socioprofissional dos professores participantes da pesquisa	112
QUADRO 8 – Experiência profissional dos professores atuantes na escola Nydia Moreira Garcez	113
QUADRO 9 – Análise da visão sobre o apoio da gestão	119

LISTA DE SIGLAS

- Aceda** – Associação dos Colaboradores da Escola de deficientes Auditivos
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CAEE** – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CAS** – Centro de Atendimento aos Surdos
- Cedap** – Centro Especializado para Deficientes Auditivos de Paranaguá
- CF** – Constituição da República Federativa do Brasil- Constituição Federal
- Conade** – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
- DEE** – Departamento de Educação Especial
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- Feneis** – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- L1** – Primeira Língua
- L2** – Segunda Língua
- LBD** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- Libras** – Língua Brasileira de Sinais
- LP** – Língua Portuguesa
- LS** – Língua de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura

NADPT – Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico e Tecnológico

NAEE – Núcleo de Atendimento Educacional Especializado

NC – Núcleo de Convivência

NCP – Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação de Surdos

NP – Núcleo de Pesquisa

PB – Professor bilíngue

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Proposta Pedagógica

Prolibras – 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.

SEED/PR – Secretaria da Educação do Estado do Paraná

SEED/SUED – Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional Área da Surdez Curricular

TILS – Tradutores-intérpretes de Libras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A EDUCAÇÃO DO SURDO NA LEGISLAÇÃO: OS DOCUMENTOS E AS LEIS SOBRE O DIREITO DA PESSOA SURDA	17
2.1	A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A PESSOA SURDA	23
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O ATENDIMENTO AO SURDO	30
2.2.1	A Lei 7853/89 e as políticas nacionais de educação especial - Decreto 3298/99	30
2.2.2	LDB e a pessoa surda	43
2.2.3	ECA e os direitos do surdo	46
2.2.4	Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca	50
2.2.5	Diretrizes Nacionais para Educação Especial.....	59
2.2.6	Planos Nacionais de Educação e Plano Municipal de Educação: Paranaguá e a pessoa surda	64
3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO SURDO	79
3.1.	EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ASPECTOS E CONCEPÇÃO	

3.2	EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORALISMO X BILINGUISMO	83
3.2.1	Oralismo	84
3.2.2	Bilinguismo	86
3.3	HISTÓRICO DO ATENDIMENTO AO SURDO DO PARANÁ	93
3.3.1	Histórico do atendimento ao aluno surdo em Paranaguá.....	99
3.3.2	Histórico do atendimento ao surdo na Escola Nydia Moreira Garcêz de Paranaguá	102
3.4.	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATENDIMENTO A ALUNOS SURDOS	109
4.	O DIREITO À EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO PELOS PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA NYDIA MOREIRA GARCEZ.....	113
4.1.	O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NA NYDIA MOREIRA GARCEZ	113
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	145

INTRODUÇÃO

A educação escolar, com o passar dos anos, vê-se diante de grandes desafios dentre os quais está acompanhar os avanços apresentados à sociedade, em geral utilizando-se de recursos que possam auxiliar no processo ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A conquista da educação bilíngue para alunos surdos mostrou um grande avanço na luta por seus direitos sociais e de sua cidadania. Diante disso, cabe ressaltar que os documentos das políticas educacionais que abordam a educação especial e, sobretudo, a educação de pessoas surdas, adentrando pelas discussões apresentadas no âmbito do educacional.

A dimensão desta pesquisa busca compreender em que medida legislações como: Constituição Federal (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Planos Nacionais da Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação do Município de Paranaguá (PME), de 2015, contemplam demandas das pessoas com deficiência, sobretudo, das pessoas surdas com a finalidade de delinear as sequentes discussões teóricas articulando com o trabalho empírico na escola investigada.

Para tanto, direcionamos para o entendimento de que, para se analisar a realidade escolar é preciso compreendê-la de forma ampla, buscando as articulações políticos legais que direcionam aos avanços e/ou as condicionam restritivamente.

As perguntas norteadoras se assentam sobre o direito da pessoa surda, especificamente o aluno surdo em uma determinada escola bilíngue, Nydia Moreira Garcez, para alunos surdos no município de Paranaguá? Como o atendimento aos direitos da pessoa surda não se faz e não está neutra ante as políticas? E, no caso da educação de pessoas com deficiência, não é demais instar que a discussão e preocupação do meio educacional foi instigado, via políticas públicas? A problemática que discute a inclusão social é porque, em um dado momento histórico, leis consoantes à inclusão e combatentes à exclusão foram colocadas em pauta.

O trabalho encontra-se organizado em três grandes capítulos. O primeiro, o apresenta a educação do surdo na legislação. O segundo, aborda os documentos e as leis sobre o direito da pessoa surda, por meio da Constituição Federal de 1988, Lei n.

7.853/89, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Declaração de Salamanca, Deliberação n. 03/98 do CEE, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Políticas Nacionais de Educação Especial, Decreto n. 3.298/99, Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME). Na sequência, no terceiro capítulo, apresenta-se a descrição e análise dos dados coletados junto aos professores da escola bilíngue investigada sobre o atendimento educacional ao surdo e o direito à educação. Por fim, são tecidas considerações sobre os resultados da presente investigação.

2. A EDUCAÇÃO DO SURDO NA LEGISLAÇÃO: OS DOCUMENTOS E AS LEIS SOBRE O DIREITO DA PESSOA SURDA

Neste capítulo será apresentada a legislação referente à educação do aluno surdo, bem como os documentos que embasaram a construção desta mesma legislação. A Constituição Federal prevê o direito à acessibilidade da pessoa com deficiência como direito humano, para que os sujeitos construam o processo de inserção do surdo na sociedade e que eles tenham assegurado o acesso aos bens e serviços que a Constituição prevê, como o atendimento e a proteção à pessoa com deficiência. Serão apresentados também os documentos relacionados à educação da pessoa surda pós 1988.

A Constituição Federal (BRASIL,1988, p. 108-112), principal lei que rege o Brasil, dispõe em seus artigos 205º e 214º sobre a Educação. Ao encontro dos conteúdos previstos nesses artigos, a Carta Magna ressalta que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família. A ratificação da educação na sua magnitude desvela que o contexto educacional configura um dos pontos sociais mais significativos no sentido de transformação e melhoria da vida humana.

Trata-se de um direito fundamental contemplado pelo sistema jurídico brasileiro, no caso da educação do surdo, todavia sabe-se que, em muitos casos, mesmo com a Lei que apresenta a garantia, uma parte significativa da população não tem acesso à educação. Isso causa problemas para que se tenha acesso à cultura e melhorias sociais, econômicas e educacionais

A educação pode contribuir para a concretização e construção do bem comum, culminando em uma sociedade mais justa e mais solidária na qual os sujeitos, de posse do conhecimento, possam impulsionar transformações sociais, conforme afirma Cury:

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

Ter acesso à educação é direito de todo o cidadão brasileiro. Contudo, é importante considerar as considerações postas por Cury (2002) que possibilita o

conhecimento, uma vez que não basta apenas a universalização da educação, é preciso que se garanta a permanência e a saída do processo com êxito. Quando se fala em êxito, é importante destacar o papel do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, um conhecimento não dado em qualquer espaço senão no espaço formal de ensino, por isso, a educação escolar tem sempre duas demandas básicas no âmbito de sua atuação: uma consiste em propiciar o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões, e a outra é responder às próprias demandas sociais, uma vez que a sociedade espera algum retorno da educação escolar. É nesse sentido que a Constituição Federal de 1988 tem um papel indiscutível na consolidação da educação, ao referendar, no seu art. 205º:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 108)

Agir e interagir no mundo social requer, de cada um dos sujeitos, o domínio de habilidades que envolvem aspectos afetivos, cognitivos, biopsicossociais e, sobretudo, a liberdade de ser sujeito, o que implica na apropriação dos conhecimentos e ressalta a importância do direito à educação, uma vez que, de acordo com Lima:

Direitos existem que guardam obviamente as mesmas características do direito à liberdade, já que dele derivativos, valendo, entretanto, destacar a educação como um deles, pois, sem ela, sequer se terá a compreensão do significado do direito fundamental de liberdade. (LIMA, 2003, p. 133)

O direito à liberdade precisa ser ressaltado a educação como fato para através dela desencadeie uma derivação de outros direitos fundamentais de liberdade. Para Pessanha (2013), a educação pode ser avaliada como um fato imprescindível para que se construa um mundo mais justo e igualitário, em cada indivíduo, a compreensão de sua situação no tempo e no espaço e, consequentemente, a possibilidade de melhoria intelectual e social. Dessa forma, promove o desenvolvimento humano, sua qualificação e, a partir dela, o cidadão pode vislumbrar uma vida melhor, inclusive também exigir e exercer direitos civis, políticos, econômicos e sociais.

Como “direito de todos”, a educação é também um direito individual, cuja face pública estabelece a responsabilidade pela oferta e garantia à família e ao Estado e a família, com a colaboração da sociedade. A educação, enquanto um bem público/individual, deve ser pública, gratuita e de qualidade e está definida como

obrigatória na etapa referente à Educação Básica. Contudo, a considerar que a educação precisa responder às demandas da sociedade, não se pode negligenciar seu papel imprescindível nos níveis mais elevados, pois é na possibilidade de acesso ao ensino superior que a sociedade se qualifica e se desenvolve, como

A Constituição Federal, ao definir o dever do Estado com a educação (art. 205º), é o seu comprometimento com o desenvolvimento nacional e com a construção de uma sociedade justa e solidária (art. 3º) individualiza a educação superior como bem jurídico, dado o seu papel fundamental na formação de recursos humanos nas áreas da ciência, pesquisa e tecnologia. (RANIERI, 2009, apud, STEFANO, 2014, p.344)

Desta forma, a educação é vista como todos os direitos sociais, um direito subjetivo. Nesse sentido, deveria ser assegurado a cada sujeito segundo suas especificidades e necessidades e não como uma generalidade, pois as pessoas são diferentes, possuem necessidades diferentes, em acordo com Cury:

A especificação acontece quando são reconhecidos novos direitos, como o de as crianças menores de 6 anos terem uma escola adequada à sua idade, ou quando se reconhece, ainda hoje, o direito de as mulheres, os jovens e adultos entrarem nas escolas. Aqui também é o caso dos portadores de necessidades especiais que, por alguma razão, se veem prejudicados na sua locomoção ou audição ou qualquer outro problema, e passam a exigir um modelo próprio educacional, que atenda às suas peculiaridades. (CURY, 2002, p.261)

Observa-se pela Constituição que a educação escolar, como dito por Saviani (1996, p.131), é meio de exercício da cidadania e fundamento para a consolidação de uma sociedade democrática e capaz de agir politicamente.

Para Cury (2002, p. 261), “o pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. Assim sendo, essa marca se torna universal” Apesar dos muitos avanços concernentes à educação, ainda há muito por fazer.

Essas considerações vão ao encontro do art. 206º, que podem ser considerados princípios como sendo os enunciados básicos, previstos em cada um dos incisos, que compreendem e contemplam uma série de situações e demandas no âmbito educacional, resultando mais gerais que as normas constitucionais já que, precisamente, servem para inspirá-las e entendê-las.

Art. 206º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber. (BRASIL, 1988, p. 108)

Assim, com o propósito de atender aos princípios constitucionais que tratam de direito público individual e considerando a diversidade presente na humanidade, não se pode negligenciar que uma escola genérica não atende a todos. Essa premissa torna-se mais forte quando analisada sob a perspectiva de relações interações da pessoa surda em função principalmente de sua especificidade linguística.

De uma perspectiva linguística, pode-se apontar que, para a inclusão escolar dos surdos, é premente que os membros da escola compartilhem de um mesmo sistema linguístico, proporcionando as crianças surdas que absorvam todas as oportunidades que a escola oferece, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos ativos dentro da sociedade. (BAGAROLLO, FRANÇA, 2015, p.52)

Trata-se de cidadãos brasileiros que, para terem seus direitos garantidos, requerem minimamente que a sociedade reconheça sua especificidade no que se refere a sua língua materna.

[...] a criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. (CAPORALI et al, 2005, p. 587)

A língua materna do cidadão brasileiro é a língua portuguesa. Contudo essa afirmativa é relativizada quando se tem em pauta a pessoa surda, cuja língua materna será a Libras, reconhecida no Brasil apenas na Lei n. 10.436/2002.

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por consequência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais. (CAPORALI e DIZEU et al, 2005, p. 584)

Cabe destacar que, por longo período histórico, inúmeros cidadãos brasileiros tiveram seu direito à educação parcializado e até mesmo negado. Denotando-se os princípios constitucionais do ensino, os quais sustentam o direito à educação, pois, nas análises do estudioso Abrão,

Os princípios são alicerces e os pilares do ordenamento jurídico, funcionando como orientação para o intérprete quanto ao significado e valores contidos no

sistema legal. Este artigo elenca uma série de princípios que devem nortear o papel do Estado no fornecimento dos serviços educacionais. Tais princípios são enunciados básicos que compreendem a base de toda a estrutura jurídico-normativa da educação brasileira. Cumpre salientar que o ensino é um serviço público essencial. (ABRÃO, 2016, p. 1082)

Este ensino deve ser ministrado com base na liberdade de educar, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, ampliando, assim, o rol das liberdades, que o autor define da seguinte forma:

A palavra liberdade, em sentido amplo, vem a ser a ausência de constrangimento alheio, ou seja, é livre o homem que faz aquilo que quer e não o que outrem determine que faça. O homem, segundo esse princípio, não deve sofrer nenhum constrangimento social enquanto estiver aprendendo, ensinando, pesquisando e divulgando o seu pensamento, sua arte e o seu saber. O princípio da liberdade está amplamente relacionado ao princípio da legalidade, estabelecido no inciso II do art. 5º da CF. (ABRÃO, 2016, p. 1083-1084)

Assim, entende-se por liberdade de ensino o princípio do pluralismo de ideias e de concepções no ensino, ou seja, é por meio da liberdade de ensinar que o professor pode promover uma educação plural, sem amarras, garantindo uma educação verdadeiramente democrática.

A Constituição, em seu art. 208º, trata do direito à educação gratuita e obrigatória em seus níveis de ensino, inclusive às pessoas com deficiência nas suas diversas idades. A escola bilíngue para surdos é de suma importância, pois é nela que estes sujeitos têm um ensino adequado às suas necessidades. Para além do ensino formal, a instituição permite o convívio com os seus pares linguísticos.

A educação do surdo pela proposta bilíngue apresenta como primordial o acesso da criança com surdez à sua língua materna, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com comunidade surda, na qual estará inserida quando maior. Seu desenvolvimento na língua materna é considerado primordial para o aprendizado da segunda língua em sua forma escrita a ser aprendida na escola, atendendo, com isso, o disposto na CF/1988, em seu art. 208º, VII, § 1º e 2º.

Nesse contexto, o acesso à educação, nas palavras de Cury, “[...] é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções” (CURY, 2002, p. 260). O direito à educação, nessa medida, é uma oportunidade de crescimento do cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Notadamente, na própria organização do currículo que prima pela história do surdo, está explícito o reconhecimento do direito que o sujeito surdo tem à educação que lhe o assegure a constituir sua identidade, desvelando, o potencial da própria história como fonte para tomada de consciência dos artefatos culturais que pertencem.

Para Thompson (2005,), os estudos da cultura surda têm, em sua teoria, temas que envolvem a própria cultura, a identidade, a subjetividade do jeito surdo de ser e suas características. Sua cultura se diferencia na acessibilidade do aluno surdo, fazendo necessária tomadas de medidas para a possibilidade de acesso e sua permanência no percurso educacional. Perlin salienta que a cultura surda possibilita uma infinidade de olhares. Nas palavras da autora, “cada movimentação, cada nova significação, como as ondas sobre a cultura surda” (PERLIN, 2003, p. 27).

A definição do surdo pode ser pela sua cultura e pela sua linguística que permite tornar possível uma língua na área da surdez. Sobre isso Perlin assinala que:

a escolha cultural do surdo pode parecer um processo anômalo para quem defende a normalidade. No entanto, a cultura surda, vista do nível das múltiplas culturas ou da proliferação cultural ou das diferenças, faz com que transpareça com toda a sua excelência nas linguagens constitutivas das culturas. Entrar no lugar da cultura surda requer conhecimento da experiência do ser surdo com toda a transformação que o acompanha. (PERLIN, 2003, p. 73)

Seguindo essa linha de pensamento, Quadros e Schmiedt (2006, p. 20), destacam a importância de experiências por parte dos professores e da sociedade, compreender os aspectos linguísticos que envolvem a língua de sinais no ensino do surdo, que se faz determinante a compreensão da Libras, no caso no Brasil, dessa forma, destacam a forma de fortalecimento do processo de identidade cultural para tornar-se uma construção bilíngue em uma sociedade majoritária ouvinte que não comprehende a língua de sinais como sendo sua língua materna ou primeira língua.

A estrutura linguística da Libras, segundo as autoras Quadros e Schmiedt (2006, p. 35), neste processo observa que o emprego predominante de transferência da língua de sinais – língua 1 (L1) para a escrita da língua portuguesa – língua 2 (L2), apesar de apresentar poucas características, como na falta ou inadequação de elementos funcionais da gramática Portuguesa como o artigo, a preposição, a conjunção que detém um papel fundamental na educação do ouvinte em sua vida social. A língua de sinais, ao contrário do que as pessoas pensam, não são mímicas ou apenas gestos, não é pobre e nem se

resume à substituição de palavras do português, mas serve de muita importância no convivo do surdo e tem uma estrutura gramatical própria e se apresenta de forma visual.

Para Brito (1995, p. 20), trata-se de uma língua com toda a complexidade linguística e reconhecida como meio de comunicação do surdo com suporte de pensamento e dotada de faculdades de linguagens que servem perfeitamente aos propósitos linguísticos, inclusive no caso da Literatura. A literatura surda é vista com riqueza nas suas adaptações ela se reconstrói e dissemina, para que a disciplina, na escola, traga um olhar ao surdo. As contações de relatos históricos, formas de organização de política pública através de lutas dos movimentos surdos, chamam a atenção do aluno surdo e para garantir a atenção. A literatura deve vir precedida de imagem, com proposta visual fazendo jus ao teatro, histórias de humor, história de ficção, e poesias, para permitir ao surdo interpretar teorias e entendê-la com o objetivo de problematizá-las, lançando sementes férteis no grupo e compartilhando narrações para desenvolvimento do ensino e constituição da cultura surda.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A PESSOA SURDA

Considerando a Constituição da República Federativa do Brasil – CF/1988, as políticas que combatem os crimes de injustiça social e aos que sustentam as desigualdades sociais, nota-se a importância a pesquisa e da aplicação das leis, no art. 1º inciso III, no texto constitui objetivo importante como a dignidade da pessoa humana:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] III - a dignidade da pessoa humana. (BRASIL, 1988, p. 1)

Articula-se perfeitamente com o art. 5º inciso XI, que revela que a casa é asilo inviolável do indivíduo e deve ser respeitada. Nenhuma pessoa pode invadir seu lar sem que tenha o consentimento do morador, a não ser em caso de flagrante delito ou desastre, ou para socorrer, ou, durante o dia, se tiver um mandado judicial.

Art. 5º 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 à propriedade, nos termos seguintes:[...] XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso

de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial. (BRASIL, 1988, p. 2)

Toda pessoa é digna de ter um teto, o qual deve ser respeitado e ninguém tem o direito de violar. Temos ainda informações encontradas sobre dignidade humana no inciso XXXIII do art. 5º.

XXXIII - Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado. (BRASIL, 1988, p. 3)

Ressalta que todos – brancos, negros, índios, de distintos gêneros, em todos os contextos sociais – devem respeitar esse direito estabelecido pelos órgãos públicos. Informações, quer seja de interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, prestadas no prazo da lei, salvo se necessite de sigilo imprescindível à sociedade. A CF/1988 estabelece ainda que, nos contextos sociais inclusivos, todas as pessoas devem ter seus direitos respeitados.

O direito à cidadania, expresso no art. 1º inciso II - a cidadania, destaca que o cidadão é um ser livre para manifestar o pensamento e exercê-lo na sociedade. Essa manifestação é observada no art. 5º inciso IV: “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato” (BRASIL, 1988, p. 2).

A livre locomoção é um direito da pessoa humana de ir e vir, como está no art. 1º no inciso II, já mencionado a respeito da cidadania, e se articula também com o art. 5º em seu inciso XV - “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (BRASIL, 1988, p. 2), que explicita a livre locomoção do ir e vir no território nacional seja em tempo de paz, ou guerra.

Articula-se também com o conteúdo do art. 6º, com as obrigações de cidadão, que se refere ao alistamento obrigatório para homens maiores de dezoito anos e o voto obrigatório, para homens e mulheres, maiores de dezoito anos, mas facultativo para os jovens com mais de dezesseis, os analfabetos e os idosos com mais de setenta anos.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 6)

As pessoas surdas têm seus valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, como direitos fundamentais assegurados pela Constituição, que articula o art.1º do inciso IV,

para conquistar livre iniciativa e garantir que quando no trabalho, seja garantido e resguardado todo acesso à informação. É previsto no art. 14º:

Art. 14º . A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular. (BRASIL, 1988, p. 9)

O sujeito surdo tem direito ao voto, porém falta acessibilidade às propagandas, debates e comícios para que eles possam ter o conhecimento adequado e necessário, para que seu voto seja consciente a partir de informações esclarecidas, pois estes têm sido excluídos de todo o processo de campanha, tendo seus direitos de acesso a informações negados.

O surdo tem o mesmo direito que qualquer cidadão brasileiro, demais ouvintes. Observamos que existe movimentos, mesmo que não em sua totalidade, mas já podemos ver campanhas na televisão com legendas, com intérpretes e redes sociais, no entanto ainda são insuficientes para emancipação de conhecimento social para os surdos. Mesmo o Brasil avançando em muitas questões e os surdos vencendo muitas lutas, conquistadas com muitas dificuldades, estes ainda vivem frustrações diárias com diversas questões de acessibilidade.

O art. 5º da Constituição Federal (1988, p. 2) é um dos mais importantes artigos por evidenciar o princípio de igualdade, a ampliação dos direitos fundamentais apesar de ser polêmicos está vinculada as ações de iniciativa do poder público e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. Consta no art. 24º:

IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação: [...] X - criação, funcionamento e processo do juizado de pequenas causas; XI - procedimentos em matéria processual; XII - previdência social, proteção e defesa da saúde; XIII - assistência jurídica e Defensoria pública; XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência; XV - proteção à infância e à juventude; XVI - organização, garantias, direitos e deveres das polícias civis. (BRASIL, 1988, p. 16)

A pessoa surda tem direito aos valores sociais e garantias de ter instrução no exercício de trabalho como também guardar segredo, e permitir sua proteção como cidadão; individual, civil, político, econômico, cultural e coletivo. A acessibilidade social tem como necessidades primárias a educação, a saúde e o trabalho visando à justiça social, conforme preceitua o art. 201º da CF/1988. Justificando a importância a construção desta sociedade livre, justa e solidária complementa o art. 203º incisos IV, as prestações

assistenciais sociais de quem tem necessidade, independente da contribuição de seguridade social.

A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a:[...] § 1º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do regime geral de previdência social, ressalvados os casos de atividades exercidas sob condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física e quando se tratar de segurados portadores de deficiência, nos termos definidos em lei complementar. (BRASIL, 1988, p.108)

Os objetivos são: Inciso I - proteção à família, maternidade, infância, adolescência e velhice. O inciso IV complementa com a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiências e se articula com o art. 3º no inciso III e IV.

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 1)

Compreender a construção de uma sociedade justa e solidária, no art. 3º inciso I, se dá a garantia ao acesso e a apropriação de uma assistência jurídica gratuita e integral, articula-se o art. 5º com os incisos VIII à X:

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; [...] (BRASIL, 1988, p. 2)

Formado este rol do direito constitucional aos que provam ter insuficiência de recursos, conforme determinado nos incisos LXXIV e LXXVI do art. 5º, que vem ao encontro quando tem seu registro civil de nascimento ou certidão de óbito. Ainda no art. 5º incisos XLV e XLVI, indicam que nenhuma pena passará da pessoa condenada.

[...] XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido; XLVI - a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes: a) privação ou restrição da liberdade; b) perda de bens; c) multa; d) prestação social alternativa; e) suspensão ou interdição de direitos. (BRASIL, 1988, p. 5)

O art. 1º inciso V, sobre o pluralismo político, aponta o reconhecimento de que a sociedade é formada por vários grupos, se articula com o art. 220º, que a manifestação do pensamento, a liberdade da criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, garantindo a participação do povo na formação democrática do país, observado o disposto nesta Constituição:

§ 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. § 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística. (BRASIL, 1988, p. 116)

No art. 3º inciso II, que garante o desenvolvimento nacional, se articula com o art. 205º, sobre direito à educação. Se a pessoa não tem acesso à educação, não obtém conhecimento, para ser capaz de exercer ou exigir direitos de todos e deveres do Estado e da família.

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p 108)

Frente à legislação vigente, sobre a questão do direito à educação do cidadão, demanda entender a educação como um direito de todos, envolve a educação do surdo, discussão articulada na CF (1988, p. 108), de forma que ele tenha pleno direito à educação enquanto cidadão no que diz respeito de ofertas de oportunidades para obter um desenvolvimento igualitário de ouvintes e surdos.

Art. 206º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]. (BRASIL, 1988, p. 108)

Cabe salientar que com rege a legislação não se visa apenas os surdos e as inclusões, mas a todos os cidadãos que tem direito, destaca-se o art. 208º que demonstra claramente a necessidade de garantir os direitos deste povo, no âmbito educacional no art. 208º traz:

Art. 208º. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. [...] Art. 210º. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 108)

O art. 208º se articula com os fundamentos sobre a dignidade da pessoa humana do art. 1º inciso III, para uma construção de uma sociedade livre, justa e inclusiva. A educação para todos como direito e dever do Estado e da família, incentiva e colabora com o desenvolvimento social e pessoal. O direito subjetivo possibilita a execução descrita na lei, determinando condutas que se aplicam no concreto. Determinar o direito subjetivo é interpretar os direitos sociais.

Quando há determinação legal, os órgãos públicos não possuem estrutura ou condições para garantir os direitos da pessoa surda. Torna-se imprescindível que a sociedade, a família, a escola e o ambiente de trabalho apontem e cobrem a inclusão social. Segundo o art. 5º inciso XIII “toda pessoa é livre para o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”.

Na educação não é diferente, um direito de todos e, ao determinar no art. 3º inciso IV – CF/1988, que promove o bem de todos livres de preconceito seja eles de raça, origem, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação. Todos são princípios da inclusão da diversidade que vem ao encontro ao inciso XLII do art. 5º, que atribui as práticas do racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:[...]IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 2)

Na sequência deste documento, destaca-se também o art. 5º da Constituição Federal revela que, perante a lei todos somos iguais, com direito à vida, liberdade, segurança e propriedade. Para a lei, independente de surdo ou ouvinte, porque tem direitos bem como obrigações. Esse artigo se articula com o art. 196º que regimenta

acesso igualitário à saúde, ações e serviços, dando a garantia de políticas sociais e econômicas a todos como dever do Estado.

Torna-se, então, relevante considerar no art. 203º incisos I ao IV, sobre habilitação e reabilitação, algo de muita importância no que diz respeito às pessoas portadoras de deficiência, e da promoção de sua integração à vida comunitária para sentir-se pertencente e socializado.

Art. 203º. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: [...] III - a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária. (BRASIL, 1988, p. 107)

A Constituição Federal estabelece o direito de todos e dever do Estado e da família de receberem educação em redes regulares de ensino:

Art. 208º. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1988, p. 108)

O direito à educação, em sentido mais amplo, vai além do direito de o indivíduo ter acesso ao sistema educacional e enseja a permanência com sucesso no sistema educacional, de modo que seja capaz de debater, discutir e aprender para que, assim, possa agir consciente e criticamente em sociedade. Na linha do direito à educação, pode-se entender o direito à formação continuada do educador com o fim de que esse possa atender ao disposto no art 214º da CF/1988, no qual consta a necessidade de um plano estabelecido pelo Governo e suas intenções.

Art. 214º. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, p. 112)

É importante destacar os objetivos constitucionais da educação trazidos no texto do art. 214º da CF/1988, de acordo com as análises de Moraes,

É competência do Congresso Nacional a edição de lei que estabeleça o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao

desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País. (MORAES, 2009, p, 83)

Nos termos da Constituição Federal articulados com o art. 227º, a família, a sociedade e o Estado, contraíram obrigações solidárias a favor das crianças dos jovens, garantindo-lhes, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 227º. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência,残酷和opressão. (BRASIL, 1988, p.118)

É direito de todo o cidadão ser colocado a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência,残酷和opressão. O Estado promove programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais. O dever do Estado se articula com alguns direitos da CF (1988, p. 116) do art. 220º, inciso I, que incumbe o poder público de informar sobre a natureza das diversões e espetáculos públicos e qual a faixa etária recomendada, locais e horários das apresentações. As políticas públicas cabem os esclarecimentos em relação ao surdo e o atendimento educacional nos processos ao acesso e permanência a uma educação de qualidade da pessoa surda na escola.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O ATENDIMENTO AO SURDO

Nos últimos anos as políticas públicas têm pautado os direitos das pessoas com deficiência. Esse tema será apresentado a seguir como referência a educação.

2.2.1 A Lei n. 7853/89 e as Políticas Nacionais de Educação Especial - Decreto n. 3.298/99

Nesta seção apresentamos a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), e será também apresentado o Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.

A integração social da pessoa portadora de deficiência está disposta na Lei n. 7853 de 24 de outubro de 1989, que sanciona o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua inclusão social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), instituindo a tutela jurisdicional de interesses “coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinando a atuação do Ministério Público e definindo crimes” (BRASIL, 1989, p. 1).

O texto legal decretou que, na sua aplicação e interpretação, seriam considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, além de outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

Observa-se que procurou garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo, à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie.

A Lei n. 7.853/89, que dispõe que os órgãos e entidades da administração pública, responsáveis pela educação, efetivem a integração social adequada das pessoas deficientes nos termos da lei, quando foi sancionada viabilizava a integração. Era uma parte de toda política, tratava-se de uma regulamentação inicial e que vai se modificando com o tempo. As leis vão se moldando, mas mesmo assim a Lei n. 7.853/89 ainda não estava perfeita. Houve a necessidade de muita luta dos movimentos surdos para suas conquistas de valores de igualdade, respeito, oportunidades, entre outras. O art. 1º estabelecia:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do poder público e da sociedade. (BRASIL, 1989, p. 1)

A partir disso, constata-se “que todo o conteúdo do direito à integração das pessoas portadoras de deficiência, se encontra no campo das liberdades positivas que requerem prestações a serem desenvolvidas pelo Estado, para a sua concretização (liberdades positivas)” (RIBEIRO, 2002, p. 3). Os direitos devem estar em contato sendo exercida na sociedade nos meios exigidos pelo Estado e o poder público.

Desse modo, as liberdades positivas podem ser entendidas como certos comportamentos permitidos e garantidos pelo Estado, que os efetiva por meio de instrumentos específicos. [...] passam a ser exigidas a partir do início do século XX, quando a necessidade dos indivíduos não se cinge mais, tão-somente, à garantia de direitos sociais e individuais, por meio de previsão constitucional ou de edição de leis. (RIBEIRO, 2002, p. 5)

O poder público deve assegurar às pessoas com deficiência os benefícios e o pleno exercício dos direitos básicos conferidos aos demais educandos, incluindo material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudos; a inserção das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas. No art. 2º, o poder público assegura:

Art. 2º Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989, 1)

Para a tutela jurisdicional dos interesses coletivos e difusos dos portadores de deficiência, foi outorgada ao Ministério Público, à União, aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios, bem como às associações constituídas há mais de um ano (na forma da lei civil), às autarquias, às empresas públicas, às fundações e às sociedades de economia mista que inclua entre as suas finalidades institucionais a proteção àquelas pessoas, legitimidade para proposição de ação civil pública. Vinculado com o art. 3º, as propostas são responsáveis para que as pessoas com deficiência tenham os direitos atendidos.

Art. 3º. As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua,

entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência. (BRASIL, 1989, p. 2)

Ao se pensar de maneira global, nas atividades, nos cursos educacionais e no comportamento, a Lei n. 7.853/89 começa um percurso de conquistas, mesmo que antes dela não se pensasse na pessoa surda como uma pessoa que tinha que ser integrada, sobre a inserção social habilita-se nos parágrafos do art. 3º:

- § 1º Para instruir a inicial, o interessado poderá requerer às autoridades competentes as certidões e informações que julgar necessárias.
- § 2º As certidões e informações a que se refere o parágrafo anterior deverão ser fornecidas dentro de 15 (quinze) dias da entrega, sob recibo, dos respectivos requerimentos, e só poderão ser utilizadas para a instrução da ação civil.
- § 3º Somente nos casos em que o interesse público, devidamente justificado, impuser sigilo, poderá ser negada certidão ou informação.
- § 4º Ocorrendo a hipótese do parágrafo anterior, a ação poderá ser proposta desacompanhada das certidões ou informações negadas, cabendo ao juiz, após apreciar os motivos do indeferimento, e, salvo quando se tratar de razão de segurança nacional, requisitar umas e outras; feita a requisição, o processo correrá em segredo de justiça, que cessará com o trânsito em julgado da sentença.
- § 5º Fica facultado aos demais legitimados ativos habilitarem-se como litisconsortes nas ações propostas por qualquer deles.
- § 6º Em caso de desistência ou abandono da ação, qualquer dos co-legitimados pode assumir a titularidade ativa. (BRASIL, 1989, p. 2)

A Lei decorria de uma política de integração das pessoas portadoras de deficiência na sociedade. As competências da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) eram:

- I - coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência;
- II - elaborar os planos, programas e projetos subsumidos na Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias a sua completa implantação e seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo;
- III - acompanhar e orientar a execução, pela Administração Pública Federal, dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;
- IV - manifestar-se sobre a adequação à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos;
- V - manter, com os Estados, Municípios, Territórios, o Distrito Federal, e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração social das pessoas portadoras de deficiência;
- VI - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que esta Lei, e indicando-lhe os elementos de convicção;
- VII - emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- VIII - promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade.

Parágrafo único. Na elaboração dos planos, programas e projetos a seu cargo, deverá a Corde recolher, sempre que possível, a opinião das pessoas e entidades interessadas, bem como considerar a necessidade de efetivo apoio aos entes particulares voltados para a integração social das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1989, p. 4)

O Decreto n. 3.298/99, que regulamenta a Lei n. 7.853/89, foi considerado uma conquista, mas ainda se discorria de inserção da integração da pessoa portadora de deficiência. Pensava-se que não havia a necessidade de discutir sobre a inserção, por ponderar-se que já tinha que existir. A pessoa surda já deveria ter sido inserida e agora necessitava de políticas que fizessem com que permanecessem inseridas no art. 1º.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1999, p. 1)

O presente decreto, que regulamenta e institui politicamente a lei, também estabelece o plano que atualiza e consolida as normas de proteção e dá outras providências políticas nacionais para a integração da pessoa com deficiência.

Art. 2º. Cabe aos órgãos e às entidades do poder público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999, p. 1)

De acordo com os artigos elencados, percebe-se que o decreto tinha como objetivo assegurar a inserção na escola de alunos com deficiência, surdos, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/ superdotação para os efeitos da Lei n. 7853/89, que foi regulamentada no Decreto n. 3298/99 e foi apresentada em três incisos no art. 3º.

- I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
- III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, p. 1)

Segundo o art. 4º, é considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

- I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tripare sia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções;
- II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz;
- III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- IV - Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;
- V - Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999, p. 1 – grifo nosso)

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedece aos seguintes princípios de acordo com o proposto pelo art. 5º:

- I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e
- III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. (BRASIL, 1999, p. 2)

A garantia do ensino proporciona o acesso à escolarização regular e superior para a integração da pessoa deficiente, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência sancionada no art. 6º:

- I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

- II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;
- III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;
- IV - viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; e
- VI - garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista. (BRASIL, 1999, p. 6)

O movimento mundial desencadeou a ação de Política Públicas, sociais e pedagógicas, pelo direito de todos os alunos estarem em uma escola regular e/ou especial inclusiva, sem nenhum tipo de discriminação. São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no capítulo I ao IV do art. 7º:

- I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;
- IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e
- V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social. (BRASIL, 1999, p. 2)

Articula-se também com o art. 8º, evidenciando os instrumentos que, com o não cumprimento das leis estabelecidas ou violação das mesmas, o indivíduo será punido com reclusão e com multa:

- I - a articulação entre entidades governamentais e não-governamentais que tenham responsabilidades quanto ao atendimento da pessoa portadora de deficiência, em nível federal, estadual, do Distrito Federal e municipal;
- II - o fomento à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento da pessoa portadora de deficiência;
- III - a aplicação da legislação específica que disciplina a reserva de mercado de trabalho, em favor da pessoa portadora de deficiência, nos órgãos e nas entidades públicos e privados;
- IV - o fomento da tecnologia de bioengenharia voltada para a pessoa portadora de deficiência, bem como a facilitação da importação de equipamentos; e
- V - a fiscalização do cumprimento da legislação pertinente à pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999, p. 3)

A pessoa com deficiência tem direito de reserva de vaga em qualquer curso e grau, independente se é público ou privado e no mercado de trabalho. A deficiência não o torna incapaz de ser alguém na vida, muitas vezes isto o torna ainda mais determinado para lutar e mostrar que pode estudar e ir muito além do que algumas pessoas pensam.

Toda pessoa com deficiência tem direito a reserva de vaga em diferentes áreas e esferas sociais, como: estabelecido por lei a prestar um concurso público, podendo ocupar qualquer cargo, desde que tenha em seu currículo aptidão e possua as qualificações referentes ao edital pedido, por lei tem o mesmo direito a concorrer em iguais condições com os demais candidatos à vaga de emprego.

Neste aspecto, a Lei é clara para as instituições e estabelece que devem ser reservadas vagas aos deficientes, tendo eles os mesmos direitos a assistência médico-hospitalar ou ambulatorial, cujo desrespeito pode ocasionar reclusão e multa.

A elaboração do Decreto n. 3.298, é fundamental para as políticas públicas e para o desenvolvimento de uma Política Nacional de acessibilidade no art. 9º nos aspectos institucionais:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta deverão conferir, no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos à pessoa portadora de deficiência, visando a assegurar-lhe o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva inclusão social. (BRASIL, 1999, p. 4)

Segundo o art. 10º, no capítulo VI, na execução deste decreto, a administração pública federal direta e indireta atuará de modo integrado e coordenado, seguindo planos e programas, com prazos e objetivos determinados, aprovados pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade).

Ao Conade, no art. 13º, criado no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos como órgão superior de deliberação colegiada, compete:

Poderão ser instituídas outras instâncias deliberativas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, que integrarão sistema descentralizado de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999, p. 4)

O art. 14º será constituído paritariamente por representantes de órgãos e entidades da administração pública federal e da sociedade civil. Sua composição e seu funcionamento serão disciplinados em ato do Ministro de Estado dos Direitos Humanos.

Incumbe ao Ministério dos Direitos Humanos, a coordenação superior, na Administração Pública Federal, dos assuntos, das atividades e das medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1999, p. 4)

No art. 14º parágrafo § 1º, poderão ser instituídas outras instâncias deliberativas pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, no âmbito dos direitos humanos, que integrarão sistema descentralizado de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência. Compete à Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência:

- I - exercer a coordenação superior dos assuntos, das ações governamentais e das medidas referentes à pessoa portadora de deficiência;
- II - elaborar os planos, programas e projetos da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias à sua completa implantação e ao seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos financeiros e as de caráter legislativo;
- III - acompanhar e orientar a execução pela Administração Pública Federal dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;
- IV - manifestar-se sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos;
- V - manter com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração das pessoas portadoras de deficiência;
- VI - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que trata a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e indicando-lhe os elementos de convicção;
- VII - emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e
- VIII - promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade. (BRASIL, 1999, p. 4)

O art 14º, parágrafo § 2º incumbe ao Ministério dos Direitos Humanos, a coordenação superior, na Administração Pública Federal, dos assuntos, das atividades e das medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência a elaboração dos planos e programas a seu cargo, a Corde deverá:

- I - recolher, sempre que possível, a opinião das pessoas e entidades interessadas;
- II - considerar a necessidade de ser oferecido efetivo apoio às entidades privadas voltadas à integração social da pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999, p.4)

A formação profissional constitui do cumprimento de leis educacionais fundamentadas na concepção de direitos humanos, bem como a facilitação de equipamentos necessários para a igualdade de aprendizagem, à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas dentro e fora da escola que se articula com o art. 15º. Os órgãos e as entidades da administração pública federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

- I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;
- II - formação profissional e qualificação para o trabalho; III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e
- IV - orientação e promoção individual, familiar e social. (BRASIL, 1999, p. 5)

Nesta perspectiva, a política do Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Os órgãos e entidades obtenham avanços através do conhecimento pelo programa de saúde e a garantia dos cuidados e atendimento, e das lutas para igualdade de oportunidade no campo da saúde no art. 16º:

Art. 16. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela saúde devem dispensar aos assuntos objeto deste Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a promoção de ações preventivas, como as referentes ao planejamento familiar, ao aconselhamento genético, ao acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, à nutrição da mulher e da criança, à identificação e ao controle da gestante e do feto de alto risco, à imunização, às doenças do metabolismo e seu diagnóstico, ao encaminhamento precoce de outras doenças causadoras de deficiência, e à detecção precoce das doenças crônico-degenerativas e a outras potencialmente incapacitantes; [...]

III - a criação de rede de serviços regionalizados, descentralizados e hierarquizados em crescentes níveis de complexidade, voltada ao atendimento à saúde e reabilitação da pessoa portadora de deficiência, articulada com os serviços sociais, educacionais e com o trabalho;

IV - a garantia de acesso da pessoa portadora de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados e de seu adequado tratamento sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados; V - a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao portador de deficiência grave não internado;

VI - o desenvolvimento de programas de saúde voltados para a pessoa portadora de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejam a inclusão social; e

VII - o papel estratégico da atuação dos agentes comunitários de saúde e das equipes de saúde da família na disseminação das práticas e estratégias de reabilitação baseada na comunidade.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, prevenção compreende as ações e medidas orientadas a evitar as causas das deficiências que possam ocasionar incapacidade e as destinadas a evitar sua progressão ou derivação em outras incapacidades.

§ 2º A deficiência ou incapacidade deve ser diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, para fins de concessão de benefícios e serviços.

§ 3º As ações de promoção da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência deverão também assegurar a igualdade de oportunidades no campo da saúde. (BRASIL, 1999, p. 5-6)

A partir da visão dos direitos da beneficência do processo de reabilitação a pessoa que apresenta deficiência, identificação da acessibilidade nos mecanismos e processos as desigualdades:

Art. 17º. É beneficiária do processo de reabilitação a pessoa que apresenta deficiência, qualquer que seja sua natureza, agente causal ou grau de severidade.

§ 1º Considera-se reabilitação o processo de duração limitada e com objetivo definido, destinado a permitir que a pessoa com deficiência alcance o nível físico, mental ou social funcional ótimo, proporcionando-lhe os meios de modificar sua própria vida, podendo compreender medidas visando a compensar a perda de uma função ou uma limitação funcional e facilitar ajustes ou reajustes sociais.

§ 2º Para efeito do disposto neste artigo, toda pessoa que apresente redução funcional devidamente diagnosticada por equipe multiprofissional terá direito a beneficiar-se dos processos de reabilitação necessários para corrigir ou modificar seu estado físico, mental ou sensorial, quando este constitua obstáculo para sua integração educativa, laboral e social. (BRASIL, 1999, p. 6)

O princípio da assistência integral à saúde de igualdade de direitos, previsto constitucionalmente, prevê que todos os cidadãos têm direito de tratamento análogo pela lei, em conformidade com os critérios deste decreto. Dessa forma, que permitem a recompensar uma ou mais limitação, pois, o tratamento sem igualdade irá contra o próprio conceito de justiça.

Art. 18º. Incluem-se na assistência integral à saúde e reabilitação da pessoa portadora de deficiência a concessão de órteses, próteses, bolsas coletoras e materiais auxiliares, dado que tais equipamentos complementam o atendimento, aumentando as possibilidades de independência e inclusão da pessoa portadora de deficiência.

Art. 19º. Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

II - órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;

IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;

V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;

VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e

IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia. (BRASIL, 1999, p. 6)

Em caso de lesões, a pessoa afetada por diminuição de suas capacidades física e mental tem direito a receber atenção especial. O art. 21º aborda a orientação psicológica em suas diversas fases de reabilitação, a fim de alcançar o máximo de recuperação no processo patológico.

Art. 20º. É considerado parte integrante do processo de reabilitação o provimento de medicamentos que favoreçam a estabilidade clínica e funcional e auxiliem na limitação da incapacidade, na reeducação funcional e no controle das lesões que geram incapacidades.

Art. 21º. No tratamento e nas orientações psicológicas serão prestados durante o tratamento as distintas fases do processo reabilitador, destinados a contribuir para que a pessoa portadora de deficiência para que atinja o mais pleno desenvolvimento de seu reestabelecimento:

Parágrafo único. O tratamento e os apoios psicológicos serão simultâneos aos tratamentos funcionais e, em todos os casos, serão concedidos desde a comprovação da deficiência ou do início de um processo patológico que possa originá-la. (BRASIL, 1999, p. 6)

Proporcionar às pessoas portadores de deficiência condições dignas de vida para que desenvolva ao máximo sua capacidade.

Art. 22º. Durante a reabilitação, será propiciada, se necessária, assistência em saúde mental com a finalidade de permitir que a pessoa submetida a esta prestação desenvolva ao máximo suas capacidades.

Art. 23º. Será fomentada a realização de estudos epidemiológicos e clínicos, com periodicidade e abrangência adequadas, de modo a produzir informações sobre a ocorrência de deficiências e incapacidades. (BRASIL, 1999, p. 7)

O acesso à educação tem um grande cuidado na Administração Pública Federal que a responsabiliza esse acesso.

Art. 24º. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

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.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multi-profissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade. (BRASIL, 1999, p. 7)

O art. 25º da CF/1988 descreve que os serviços de educação especial devem ser oferecidos em todas as instituições de ensino pública ou privadas do sistema de educação geral, de forma rápida ou permanente, o apoio ao aluno sendo escola regular ou especializada, quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando, incluindo quando esse aluno estiver hospitalizado ou necessite de adaptações.

Art. 26º. As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional.

Art. 27º. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, 1999, p. 7)

Ainda no art. 27º, os parágrafos 1º e 2º dispõem sobre o ensino superior e o currículo:

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999, p. 7)

A educação abre portas de oportunidades profissionais às pessoas com deficiência, a educação profissional dá acesso a habilitação profissional e ao mercado de trabalho no parágrafo 1º ao 4º do art. 28º:

§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional. (BRASIL, 1999, p. 8)

Ao agregar as pessoas com deficiência, que ingressam nas escolas ou instituições profissionais pelos mais variados motivos, que apresenta uma dificuldade de integração social é um direito adquirido por Lei o seu acesso e a sua habilitação e/ou reabilitação:

Art. 29º. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

- I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (BRASIL, 1999, p. 8)

O Decreto n. 3.298 e seus artigos mencionados acima dispõem sobre o apoio às pessoas com deficiência, visando garantir as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento, e as demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do poder público e da sociedade.

As autoridades governamentais e/ou entidades privadas devem tomar medidas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento dos bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como a educação, o transporte, a habilitação, o emprego, a previdência social, o acesso à justiça e aos serviços público e privado, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

O acesso ao bem-estar se concretizou com a inserção na educação, através das políticas públicas, ficando a concepção de políticas especiais inclusiva da pessoa surda. O que mudou depois do decreto n. 3.298/99 decorreu por meio de movimentos, lutas sociais e manifestações das comunidades surdas. Porém, foi somente em 2002, com a Lei n. 10.436/02, mudou-se a expressão integração para inclusão.

2.2.2 LDB e a pessoa surda

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil em seu art. 1º:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1)

O Congresso Nacional sancionou que a educação escolar deve ser vinculada às práticas sociais e laborais da sociedade como um todo. O art. 2º LDB (1996) dispõe a finalidade do desenvolvimento educacional:

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1)

A Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro, publicada pelo Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), expressa a política e o planejamento educacional do país. Essas diretrizes são fundamentadas em relação à Constituição Federal, cujo art. 206º define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- [...]VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1988, p. 109)

A finalidade da LDB é, na verdade, organizar e estruturar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais que envolvem várias questões, entre elas o direito à educação e o dever de estudar transcrita no art. 4º, nos incisos I ao X:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; 10 Lei de diretrizes e bases da educação nacional;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
X - vaga na escola pública de educação. (BRASIL, 1996, p. 2)

No art. 4º em seu inciso III (BRASIL, 1996, p. 4), o “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

O advento da Constituição Brasileira de 1988 foi o marco para nortear outras leis que respaldam a educação especial, com a Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que, no capítulo V, determina a garantia das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) dentro da escola. O art. 58º da mesma lei começa com a seguinte premissa sobre a definição da Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 24)

O art. 59º mostra o sistema de ensino, reforçando e assegurando o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, citando a formação do docente para exercer a educação especial com também sua função na escola e na sociedade.

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam habilidades superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 24)

Embásado nesses pressupostos da Constituição Federal do país e na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, foi desenvolvida a fundamentação do Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço da educação especial que organiza atividades, recursos pedagógicas e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos PCDs e, para isso, é necessário que o surdo adquira sua língua natural para ter um contato social. Segundo a autora Quadros, a língua de sinais é a língua que ele adquire espontaneamente.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (QUADROS, 1997, p. 27)

Uma proposta que fornece condições de desenvolvimento humano e assegura a sua educação.

2.2.3 ECA e os direitos do surdo

Em 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei n. 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se destina às das crianças e aos adolescentes como sujeitos de direitos e a sua condição peculiar de pessoa humana em desenvolvimento. De acordo com o art. 3º:

A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990, p. 1)

O ECA, define o conceito de tutela, ou guarda, e estabelece condições mínimas. Isto é, crianças e adolescentes passam a ter o direito de serem protegidas, ou seja, indivíduos passíveis de ter famílias.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990, p. 1)

O art. 4º se articula com o art. 5º, ao mencionar que nenhuma criança deve ser alvo de negligência ou discriminação na família, na comunidade ou sociedade.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990, p. 1)

Os direitos fundamentais da criança e do adolescente, quando se encontra em uma situação irregular associada à pobreza, na infância ou adolescência, isto é, a ausência de cuidados parentais, o abandono material e moral, o art. 7º é claro:

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (BRASIL, 1990, p. 2)

A garantia desses direitos acontecerá, segundo a lei, “mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”, o que está presente no Capítulo I, art. 7º.

A adoção do Estatuto da Criança e do Adolescente, que em 2020 completará 30 anos, e das leis estabelecidas, ampliaram os direitos das crianças e dos adolescentes no país, permitindo um novo olhar das políticas públicas voltado às questões relacionadas à proteção dos direitos de crianças e adolescentes, com garantias e responsabilidade do Estado, da sociedade e da família. O art. 11º assegura

O acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da

equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (BRASIL, 1990, p. 3)

No art. 11º é assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde (SUS), garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. § 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação. (BRASIL, 1990, p. 3)

Encontra-se no Capítulo IV, mais especificamente no art. 53º, a educação colocada como direito e, no inciso I, direito que deve ser assegurado por meio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e no art. 54º a afirmação de que o Estado tem o dever de assegurar a educação a todas as crianças e adolescentes:

Art. 54º. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 18)

Com o ECA, tem-se a afirmação do direito de todos à educação (inclusive das pessoas com deficiência), o dever do estado de promover e garantir o acesso e a permanência do aluno no ensino regular e o dever dos pais de matricular seus filhos, buscar a escola e exigir das autoridades o cumprimento de seu dever.

De acordo com os levantamentos encontrados nos documentos analisados, observa-se que a área destinada à pessoas com necessidades educacionais especiais tem-se ao menos um capítulo dedicado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, em consonância com o disposto na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, em especial às pessoas com necessidades educacionais especiais a quem dedica um capítulo. Ela destaca a educação inclusiva, na medida em que ressalta a preferência da educação escolar para pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. A educação especial mencionada no art. 58º, Capítulo V, da referida lei é conceituada como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1990, p. 18).

O ECA (1990), trata ainda do direito à educação e do atendimento educacional especializado, do direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Art. 66º. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.
 Art. 67º. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:
 I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;
 II - perigoso, insalubre ou penoso;
 III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
 IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.
 (BRASIL, 1990, p. 19)

Apesar destes avanços, e mesmo não fazendo referência específica à educação de surdos ou à língua de sinais, é dever de todos prevenir a ocorrência a violação dos direitos da criança e adolescente.

Art. 70º -A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos;
 II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;
 III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;
 IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;
 V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo;
 VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.
 Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção. (BRASIL, 1990, p. 18-19)

Embora presentes na lei, esses direitos ainda são violados, uma vez que a lei é desconsiderada por muitos e não é cumprida.

2.2.4. Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca

A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, apresenta o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, tendo a ideia inicial de que a educação é um direito de todos, em todas as idades, sejam homens ou mulheres. As políticas e as práticas educacionais brasileiras foram influenciadas por esse documento, de modo que seu estudo é fundamental para refletir sobre a estrutura e o funcionamento da educação básica no Brasil.

A educação nas últimas décadas do século XX, deparava-se com altos índices de analfabetismo e de evasão nas escolas. Para a autora Bernadete Gatti (2014, p. 29), existem diferentes aspectos associados a esses problemas e alguns relacionados “à docência na educação básica”.

O projeto “Educação Para Todos” teve seu início na Conferência Jomtien (1990), objetivando-se ao desenvolvimento da educação básica com igualdade. No art. 1º, referente as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e/ou adultos, consta que

I. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

II. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando

respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

III. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

IV. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNICEF, 1990, p. 1)

O artigo define os instrumentos essenciais para garantir o que os alunos necessitam para se desenvolver, sobreviver e trabalhar para melhorar a qualidade de vida como saber ler, escrever, ter expressão oral, calcular e solucionar problemas.

O documento apresenta a necessidade de expressão oral para aprender e assim garantir que todas as crianças, inclusive as crianças surdas, que eram obrigadas a oralizar, pois na década de 1990 era comum o processo de oralização para surdos. Ainda não havia um documento que dava o direito a ter educação especial relacionada à aprendizagem do surdo, não levando em conta o direito das pessoas com deficiência mediante uma realidade de abandono escolar que dificultava a permanência e a repetição de alunos regulares com ou sem deficiências. Este artigo também afirma que a educação básica era importante para todas as crianças e o documento estabeleceu que era necessário o respeito ao desenvolvimento cultural, espiritual e linguístico, sem pensar especificamente na criança surda, mas, para todas as crianças.

Ao resultar em novas responsabilidade sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório para atender às necessidades básicas de aprendizagem, surge recursos para construir a universalização da educação e atendimento a uma clientela maior na promoção da equidade art. 2º:

I - Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

II - Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, comprehende o seguinte: - universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças.

III - A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos. (UNICEF, 1990, p. 3)

Nesse processo humano, o espaço escolar, no art. 2º, aprofunda e comprehende que o acesso à educação de promover a equidade universalizando o acesso à educação e considerar que cada criança deve ter sua necessidade específica garantida e o respeito à igualdade do art. 1º que determina a igualdade para todas as crianças.

O art. 2º entende que a criança tem necessidades diferentes e o atendimento a essas diferenças devem ser efetuadas para que todas tenham o direito de desenvolver o que está proposto no art. 1º, que é formar o cidadão para a sociedade e capaz de ter aptidões sociais para o novo século.

A ideia da defesa do acesso à educação como fonte de conhecimento para todos e garantia de igualdade requer atenção novamente no art. 3º inciso V e volta a debater essa questão para todos e a necessidade básica de aprendizagem.

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. (UNICEF, 1990, p. 5)

A garantia de igualdade de acesso à educação de todos volta a ser citada no art. 3º especificando que para as pessoas portadoras de deficiência, é necessário tomar medidas, ter uma atenção especial para que a igualdade seja garantida, considerando que cada criança portadora de deficiência tenha sua necessidade específica atendida e possa ter formas e tempos diferentes para aprender e garantir a igualdade. Do contrário o pressuposto do mesmo nível de ensino apresentado no art. 1º seria contraditório:

Dito de outro modo, o conhecimento de caráter necessariamente mais universal, a ser incorporado pelo aluno – idealmente de forma ativa e participativa, é bem verdade - com respeito às diversas dimensões da realidade física e social, ao lado das ferramentas da comunicação oral e escrita etc. subsuma-se ao princípio do atendimento de interesses colocados no aqui e agora da sala de aulas. (RABELO, SEGUNDO, JIMENEZ, 2009, p. 9)

Como este documento trata de ações a serem implementadas em cada um dos países signatários, essas ações respondem às necessidades particulares de cada região e essas sociedades necessitavam de pessoas produzindo e usufruindo economicamente. Estabelecer que todos tenham acesso à educação, saúde, como também as pessoas com deficiência que produzem e oferecem lucro ao sistema e que consomem nesta

sociedade igualmente aos demais. Para Jesus e Torres (2009, p. 136), “nesta perspectiva, a educação passa a ser compreendida pelos mesmos critérios do capital”.

Segundo as autoras a instauração de uma política pública para sanar o déficit do sistema educacional, que se tornava uma dívida social, fazendo com que por meio da educação proveniente das políticas públicas alcançassem a inserção destes no mercado, melhorando o padrão de produção, de qualidade e cumprindo a função de formar cidadãos. Exprime as autoras Rabelo, Segundo e Jimenez que

[...] a própria promoção dessa Conferência, conforme sustentamos, representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos (RABELO, SEGUNDO, JIMENEZ, 2009, p. 6)

A ampliação da educação básica para todos requer um nível mais elaborado de políticas públicas, respaldando a política educacional. Gatti, Silva e Espósito (1990, p. 13) afirmam que existe complacência ao avaliar que uma pessoa que consegue ler e escrever um simples bilhete seja considerada uma pessoa alfabetizada. Trata-se de uma política de manejo econômico, comercial, do trabalho, do emprego e da saúde todos esses fatores incentivando a educação e o desenvolvimento da sociedade, o objetivo e metas no art. 8º:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (UNICEF, 1990, p. 13-14)

A situação observada por Gatti, Silva e Espósito (1990, p. 8), uma vez que a alfabetização passa a ser representada a partir da leitura ou escrita de um bilhete. Esse representa um diagnóstico da crise que se vivencia, trata-se muito mais de interesses políticos para cumprimento de metas, o “bel-prazer” do governo de fazer com que a sociedade consuma os recursos disponíveis. Uma verdadeira revolução educacional feita e direcionada especialmente às crianças pobres, desassistidas e pessoas com deficiência deveria ser capaz de atender o desenvolvimento infantil para além dessas necessidades básicas.

Segundo a UNICEF (1990, p.10), para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, no art. 10º, quando apresenta o Fortalecimento da Solidariedade Internacional, o Plano de Ação consistiu em ser idealizado com objetivos e metas claramente definidos e específicos dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. Um deles no objetivo 5:

- I - Indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo;
- II - definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências). (UNICEF, 1990, p. 10)

Outro fato importante e histórico foi a Conferência de Salamanca, que ocorreu entre 07 e 10 de junho de 1994 e elaborou um documento assinado no final do evento intitulado “Declaração De Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994).

Este evento teve a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais na cidade de Salamanca (Espanha). Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas com deficiência de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. O resultado da Conferência de Salamanca foi, de acordo com Gândara (2013),

É princípio fundamental das escolas inclusivas, todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível e independentemente das suas dificuldades e diferenças. A escola atual deve aceitar e satisfazer as necessidades distintas dos alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem através de currículos adequados, boa organização escolar, estratégias pedagógicas, utilização de recursos e espírito de cooperação entre os vários parceiros educativos, garantindo assim um bom nível de educação para todos. GÂNDARA, 2013, p. 38-39)

A Conferência de Salamanca apresenta que a necessidade de mudanças nas escolas amplia as habilidades de acesso essenciais, mas não significa que igualdade de acesso seja considerada inclusão. Este evento é o momento em que começa a discutir efetivamente a inclusão como forma de melhorar a qualidade de vida das crianças, famílias e comunidades.

Nesta perspectiva do processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas. A Declaração de Salamanca teve como objetivo fazer propostas para desenvolver uma educação de qualidade para todos, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo não só o acesso a essa educação, mas também à permanência desses indivíduos até a sua formação.

Seguindo essa linha de pensamento, Ribeiro (1998, p. 11) faz uma reflexão tendo a imagem de alfabetização “como uma vacina contra o analfabetismo”. Este processo de aquisição da leitura e escrita entre as crianças, jovens e adultos, trata de ser um campo que deve fundar-se em uma visão integrada na escola, no trabalho, na família, nas organizações das coletividades, estabelecendo ligações da educação básica e continuada, “um fator fundamental de coesão nas sociedades complexas, de igualdade de oportunidades e ampliação de possibilidades comunicativas, graças às quais cada pessoa se apropria e se enriquece com adversidade que é própria da cultura”. (RIBEIRO, 1998, p. 14)

Neste âmbito, a Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais para fortalecer a educação e que a escola passe a o entrosamento as diferenças, passando a falar da inclusão. Conforme Gatti o desenvolvimento educacional coloca um peso considerável com:

O crescimento populacional, confrontado com o desenvolvimento e a paz sociais, coloca desafios contundentes às sociedades humanas, e a educação, por meio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário – o da possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos. (GATTI, 2014, p. 35)

De acordo com a Declaração, os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem às necessidades dos indivíduos nelas matriculados, tendo como base o art. 11º da Declaração de Salamanca (1994, p 11), “o

planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”.

Nessa perspectiva, uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, 17-18)

Dessa forma, podemos perceber que a Declaração de Salamanca iguala os direitos à educação para todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade. A escola inclusiva é um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde as oportunidades de acessos educacionais e as características individuais sejam marcadas pela igualdade entre as pessoas. A declaração é iniciada com a seguinte ideia:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5-6).

Com isso, uma escola que se intitula inclusiva, deve integrar-se à comunidade como também apresentar um bom padrão em prestação de serviço, criar em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição. Sempre adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diversas instâncias educativas, criando assim um sistema interdisciplinar que venha a favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse processo.

A escola também tem a necessidade de orientar suas atividades com um projeto pedagógico sistemático que se desenvolva a longo prazo, no qual sejam trabalhadas diferentes formas de ensino, conteúdos e avaliações do processo de ensino-aprendizagem, especialmente com aquele aluno que apresente alguma necessidade

educacional especial. Porém isso não significa facilitação nem a negação da avaliação, e sim, uma forma diferenciada, buscando valorizar os desenvolvimentos de aprendizagem obtido por esse aluno.

Em uma escola que se caracteriza inclusiva, os professores têm por obrigação conhecer a fundo as possibilidades e as limitações dos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28)

Os professores da instituição que desenvolve a inclusão devem interessar-se pelo que seu aluno deseja aprender. Acreditar nas suas potencialidades é um fator primordial para que eles se desenvolvam com garantia de aprendizagem. Aceitá-los como são, saber escutá-los e valorizar as suas produções ajudam na independência deste aluno. Aplicar uma metodologia que venha a estimular a sua participação em sala de aula favorece a sua aprendizagem efetiva sobre as leis aprovadas no Decreto de Salamanca.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, 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 boa cooperação com as respetivas comunidades. (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO, 2018, p. 1)

Quando pensamos em um mundo inclusivo, temos a ideia de que todas as pessoas têm as mesmas condições e oportunidades de ser ator principal do seu espetáculo de vida, fazendo assim a sua participação na sociedade de forma ativa, onde se entenda que as relações individuais sejam estabelecidas à luz de uma igualdade de valores.

Pensando dessa forma, não é a pessoa que tem de se adequar ou adaptar-se à sociedade e aos meios educacionais, mas, sim, estes precisam ser preparados e equipados para receber esses indivíduos. Esses alunos necessitam de um atendimento especializado que supra as suas necessidades para que, assim, essas pessoas possam viver e estudar com dignidade e serem reconhecidas como cidadãos.

Desse modo, não é viável perder a orientação dos objetivos formativos que devem nortear os trabalhos e os currículos escolares para que as escolas inclusivas não venham a fortalecer o estigma do insucesso na sua vida escolar. Orientado por essa ótica, os alunos que tenham necessidades educacionais especiais nunca devem ser excluídos, segregados ou até mesmo protegidos. Eles devem mesmo conviver e estar presente juntamente com os alunos considerados normais, que tenham a mesma idade mental ou cronológica.

Assim, eles assumem as mesmas responsabilidades e os mesmos direitos aprendendo a superar as dificuldades que sua deficiência os apresenta. No âmbito escolar, o aluno com necessidades educacionais especiais deve permanecer incluído na sociedade. Da mesma maneira as escolas e profissionais da educação devem trabalhar com uma pedagogia condizente com a proposta da Declaração de Salamanca.

A declaração aponta também a necessidade de considerar as minorias linguísticas e a língua de sinais como meio de comunicação entre surdos ao destacar que a escola deve acomodar e incluir todas as crianças.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7)

É preciso observar, todavia, que a Declaração de Salamanca sugere que devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e dos surdos-cegos, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes e unidades especiais de escolas regulares. A importância de incluir todas as crianças faz uma referência às minorias linguísticas.

A comunicação demonstra a comunidade surda, garantindo a inclusão nas escolas dos alunos com necessidades educacionais especiais, foi mais bem entendida esse reconhecimento a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tendo como objetivo a conscientização dos estados, municípios e os diferentes segmentos sociais em relação ao desafio dos desiguais.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 4), a respeito da inclusão, torna-se necessário, que “[...] encorajem e facilitem a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca sanciona a respeito das políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais:

- [...] 2. Acreditamos e proclamamos que: - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; - os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- 3. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a: - adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1)

A política de inclusão vai ao encontro da CF/1988 já mencionada, em relação à educação para todos, juntamente com a Declaração de Jomtien, que visam o acesso e passa a ser endossada na discussão da Declaração de Salamanca rumo a uma sociedade igualitária, que marca a acessibilidade das pessoas com deficiência, diferentes no mundo social e atribuindo valores econômicos.

2.2.5 Diretrizes Nacionais para Educação Especial

O parecer nº. 17/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e definiu como “alunos com necessidades educacionais especiais” aqueles que apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem:

- [...] 2.1 dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 2.1.1 aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 2.1.2 aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- 2.2 dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- 2.3 altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 39)

A definição de alunos com necessidades educativas especiais contida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que afirmam que são aqueles que apresentam dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem como limitações, comunicações, sinalizações e atitudes.

Garcia (2006, p. 2) comprehende que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam comportamentos particulares que dificultam os encaminhamentos rotineiros das práticas pedagógicas em sala de aula. Por outro lado, as atividades pedagógicas que limitam os alunos com surdez fazem com que sejam necessários ajustamentos curriculares por parte do professor, pois, sem que isso seja feito, os alunos não conseguirão realizar as aprendizagens ao nível de suas capacidades e potencialidades.

Para Garcia (2006, p. 3), as necessidades educacionais geram debates, pois a autora defende o reconhecimento das práticas escolares, os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curriculares para o reconhecimento heterogêneo dos alunos que se contrapõem à homogeneidade.

Geralmente alunos com necessidades educacionais especiais são os que se diferenciam de seus colegas pelo ritmo de aprendizagem, sejam eles mais lentos ou mais acelerados. São aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, que necessitam de sinais e códigos apropriados para se comunicar, como os alunos com surdez, a utilização de linguagens, língua de sinais (Libras) ou para os alunos cegos ou baixa visão lerem e escreverem com o uso de materiais apropriados (Braille) e aqueles que necessitam de acesso (rampas, carteiras e materiais anatômicos). “Enfim, são pessoas que em situação de aprendizagem escolar necessitam de adaptações nas condições materiais de ensino, pois sem elas a permanência na escola não terá qualquer significado”. (DELOU, 2018, p. 9)

Até agora não foram utilizadas denominações da literatura especializada em educação especial, como é o caso de deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência múltipla (DM), superdotação (SD). Isso não significa dizer que elas estão desatualizadas, que caíram em desuso ou que sejam preconceituosas. Fonseca (1995) afirma que, do ponto de vista teórico, “a ideia fundamental da definição e da classificação em Educação Especial deve ter em

consideração que se classificam comportamentos e não crianças" (FONSECA, 1995, p. 26).

Assim, observamos que atualmente a Educação Especial tem sido definida segundo uma perspectiva mais ampla, que extrapola a concepção de atendimentos especializados, tal como vinha sendo realizado nos últimos tempos.

Estas definições nos possibilitam entender que, para o bom atendimento educacional dos alunos com necessidades educativas especiais, é necessário rever alguns ajustes curriculares, pois sem adaptações esses alunos não conseguirão realizar as aprendizagens ao nível de suas capacidades. Segundo o Parecer CNE/CEB nº. 17/2001:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 14)

As instituições de ensino e a organização da prática pedagógica precisam se adaptar aos alunos e respeitar a diversidade, diferenciando os atos pedagógicos abrangendo a necessidade de cada um. No entanto, esta questão é uma das grandes dificuldades da inclusão, se considerarmos que esse reajuste requer profissionais qualificados e comprometidos, materiais de apoio pedagógico e estrutura física adequada.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº. 02/02 veio assegurar uma boa escola para todos. O art. 18º inciso IV da CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001, p. 5), institui sobre a formação dos profissionais da educação, para que possam atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Devendo sobre tudo, atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos educandos, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar; sendo que a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional; cabendo aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outros espaços do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não. Segundo Garcia, sobre o documento aqui analisado apresenta

"compreensão de educação escolar como uma prática social satisfatória que, atualmente, amplia seu foco para aqueles alunos que até então não seriam capazes de "acompanhar" suas atividades e conteúdo". (GARCIA, 2006, p.8)

Sendo que é nesse contexto de ideias que a escola deve identificar a melhor forma de atender às necessidades educacionais de seus educandos visando um ensino – aprendizagem de qualidade.

O conceito de "inclusão" é visto como evolução de um propósito de integração. A inclusão busca adaptar-se ao ambiente físico e adequação dos procedimentos educativos com proposta de atendimento à diversidade e qualidade de ensino ao educando em seus aspectos físicos e emocionais.

Em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução (CNE/CEB n. 2/2001) determinam para a escola o desafio de ajustar-se para que possam atender à diversidade de seus alunos, mediante a elaboração de um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais, seguindo as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 1)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, em seu art. 2º determina que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, 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, 2001, p.1). Nela está determinado que precisa haver a reestruturação do sistema de ensino, o qual deve organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos.

Nota-se que a legislação é sabia ao completar os diversos interesses das instituições de ensino, com a finalidade de assegurar a lógica de todo o processo escolar na garantia do direito à educação de qualidade para as pessoas com necessidades específicas. Tal legislação traz como inspiração a superação das limitações do sistema regular de ensino no processo de transição, onde os avanços são desejados.

Ainda neste sentido, o art. 3º traz que a Educação Especial, como uma modalidade da educação escolar, é entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001, p. 1).

De modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Também prevendo que o ensino deve constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, o qual precisa estar dotado de recursos humanos, financeiros e materiais que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. Essa mesma Resolução CNE/CEB n. 2/2001 nos fala que as escolas deveriam gerar:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

[...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

[...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

[...] VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série. (BRASIL, 2001, p. 2)

A escola da rede regular deve promover a flexibilização e adaptação curricular para alunos com necessidades especiais que tem sido favorável na expectativa inclusiva na

educação básica. São necessárias adaptações para receber esse aluno com recursos e metodologias diferenciadas. Considerando todos os setores pedagógicos para a inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 estabelece, como uma das suas prioridades, a formação de recursos humanos especializados para atender adequadamente os educadores, disponibilizando maior apoio pedagógico. Percebe-se que existe um complemento entre as bases legais, na medida em que cada uma convém a uma abordagem particular direcionada para as pessoas com necessidades específicas.

2.2.6 Planos Nacionais de Educação e Plano Municipal de Educação: Paranaguá e a Pessoa surda

Para adentrar as discussões e exposições acerca dos Planos Nacionais de Educação, convém destacar que essa é uma política atual. O considerado primeiro Plano Nacional de Educação não foi tratado como uma lei, mas como iniciativas pontuais do Ministério da Educação e Cultura no ano de 1962, no contexto da Lei nº. 4.024 de 1961, que fixavam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tratava-se, naquele contexto, de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos, no art. 9º, inciso I:

Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica;

- a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, **da educação especial** e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
- b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;
- f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação;
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica. (BRASIL, 1961, p. 4)

Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos:

Art. 1º Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura - Departamento Nacional de Educação, a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática, com o fim de promover a execução do estabelecido no Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 15 de abril de 1966. (BRASIL, 1966, p. 1)

E no seu parágrafo único afirma:

Para dar cumprimento às suas finalidades a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática convocará, coordenará e orientará os esforços de pessoas físicas e de direito público ou privado no sentido de proporcionar educação básica a analfabetos de 14 e mais anos de idade, adotando medidas indispensáveis à alfabetização, educação primária acelerada com orientação para o trabalho economicamente produtivo, instalação e manutenção de cursos destinados a exame de madureza e ginásios orientados para o trabalho, àqueles que não haja ingressado ou concluído curso de grau primário ou médio. (BRASIL, 1966, p. 1)

Após anos, somente em 9 de janeiro de 2001, é que se instaura o que se conhece de fato, o Plano Nacional de Educação (PNE), no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que sancionou a Lei n. 10.172/01, no qual consta-se objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas no período de vigência compreendendo 10 anos.

São quatro os objetivos e prioridades do Plano Nacional de Educação:

1. a elevação global do nível de escolaridade da população;
2. a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
3. a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência com sucesso;
4. a democratização da gestão de ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 4)

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

Este PNE define, por conseguinte, as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e

metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, na próxima década. Assim, com o fim de atender ao disposto na CF/1988, o documento da Unicef (1990), foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) o qual estabelece objetivos e metas com o fim de garantia ao atendimento especializado, ou seja, para o público da educação especial, tanto na educação básica, quanto na educação superior, conforme objetivos e metas 10 e 11 a seguir:

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. (BRASIL, 2001, p. 56)

A análise sobre as metas 10 e 11, quando relacionada ao contexto da prática escolar, tanto da educação básica quanto do ensino superior, pode-se inferir que somente a meta 11 foi atendida de forma parcial, pois, o ensino de Libras está consideravelmente socializado aos alunos surdos e familiares em polos como grandes capitais e arredores, sendo comum em regiões mais afastadas a presença de pessoas surdas com formas de comunicação pautadas em gestos naturais. Porém, as metas e objetivos não eram mensuráveis e não havia como cobrar caso a lei determinada não fosse cumprida.

O contexto da promulgação do Plano Nacional (2001-2011) apresentava um panorama considerado complexo em vários âmbitos. Era o contexto do Governo Fernando Henrique Cardoso, com uma realidade social com inúmeras dificuldades como “[...] a mortalidade infantil que cresceu, o desemprego que pouco diminuiu, o salário mínimo, que continuou baixíssimo, o investimento em educação, que caiu” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1996, p. 452) explicitou um cenário de urgência, exigindo dos governantes algumas medidas providenciais para que a situação melhorasse.

Como a LDB 9394/96 previa o Plano Nacional e este prazo estava findando, tornou-se ainda mais urgente superar essas dificuldades. De acordo com Valente e Romano (2002), em 1998, devido às inúmeras pressões, principalmente do movimento “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, para que o governo criasse e efetivasse um plano, deu-se entrada com o projeto na Câmara de Deputados. Assim, foi aprovado

então, em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação com vigência para dez anos, instituído pela Lei n. 10.172/ 2001.

Esta implantação não foi nada tranquila e o desenvolvimento desse plano foi marcado, desde o início, por debates e discussões entre projetos diferentes. Dourado (2010, p. 682) explica que dois projetos para educação tinham prioridades diferentes, no que se referiam a abrangência, o financiamento e a gestão das políticas. Sendo assim, para Valente e Romano as duas propostas possuíam

[...] perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98)

Os objetivos do PNE (2001-2011) eram audaciosos e requeriam políticas públicas que permitissem, segundo Aguiar,

[...] - a elevação global do nível de educação da população; - a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; - a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. (AGUIAR, 2010, p. 707)

Incluindo princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes. O referido PNE também previa metas específicas direcionadas ao atendimento do público alvo da educação especial definindo na sua meta 4 a necessidade de “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (UNESCO, 2001, p. 26).

A quarta meta, segundo o grupo de metas, diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, observa-se no contexto da Educação Especial, garantindo acesso, preferencialmente na rede regular, às salas de recursos multifuncionais e outros serviços.

A política pública devia fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita.

O PNE 2001-2011 tem 20 metas, mas, como ponto positivo, na meta 4 que assegura que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos com deficiência tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. As outras metas não são claras quanto ao atendimento de alunos deficientes, superdotados e ou com necessidades especiais. Sendo a responsabilidade pela educação recaindo em todo, independendo quer seja pública, quer seja particular desfocando o Estado como principal responsável.

Para estabelecer as prioridades do Plano Nacional de Educação, foram considerados os recursos financeiros, mesmos que limitados ofereciam uma educação compatíveis com os pais desenvolvidos na extensão e na qualidade, obviamente algumas prioridades foram estabelecidas no plano de “dever constitucional e as necessidades sociais” (BRASIL,2000, p.8) por meio de seus objetivos e prioridade:

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas;2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres;3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida

produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério;5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 2001, p. 6)

O Plano Nacional de Educação implantado no governo do até então presidente Fernando Henrique Cardoso se estendeu para o governo posterior, do presidente Inácio Lula da Silva, que propôs políticas educacionais para complementar o que o Plano Nacional de Educação pedia. No período de 2003 a 2006 foi pensado um programa para garantir as metas e objetivos fossem cumpridas as políticas educacionais no governo de Luiz Inácio Lula da Silva criou e organizou um programa denominado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, para que colocasse em prática o que o PNE estava pedindo. O então presidente trabalhou com o plano baseado em três diretrizes:

1º) Democratização do acesso e garantia de permanência [...] Democratizar o acesso e a permanência na escola significa superar a dicotomia estabelecida entre qualidade e quantidade. Qualidade para poucos é privilégio, e educação é direito! Qualidade é fator fundamental para o resgate de uma dívida social histórica, que exige a inclusão, na escola, dos 60 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, que não tiveram possibilidade de concluir sequer a escolaridade fundamental. [...] **2º) Qualidade social da educação** [...] A qualidade social traduz-se na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tem como consequência a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando soluções coletivas possíveis e necessárias à resolução dos problemas de cada um e da comunidade em que se vive e trabalha. [...] **3º) Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão** [...] é fundamental que sejam implantadas medidas complementares a seguir descritas: **Propostas**1. Incentivar a publicação de trabalhos, pesquisas, análises e descrição de experiências pedagógicas bem-sucedidas de autoria dos profissionais da educação básica.2. Incentivar a criação de centros de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, por Estado ou região, articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica. 3. Implantar um programa de laboratórios de informática, bibliotecas e salas multimídia nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. 4. Implantar, para os trabalhadores da educação, piso salarial nacional e progressão funcional fundada na titulação, na experiência e no desempenho aferido pelos compromissos apontados pelo projeto político pedagógico. (BRASIL, 2002, p. 9-12, grifo nosso).

É importante destacar que, apesar dos esforços, muitas das objetivos previstas no PNE (2001-2011) não foram contemplados. Contudo, em vista da expiração do “prazo de validade” e frente às demandas ainda não atendida e às novas que surgiam, era urgente

que, no governo da presidenta Dilma Rousseff, fosse promulgado o novo Plano de Educação, o que veio acontecer somente em 2014.

Após anos de discussão, o plano que era para ser promulgado em 2012 só foi efetivado em 2014, quando o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) através da lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

Este plano foi aprovado em 26 de junho de 2014 e tem validade de 10 anos. Estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger às iniciativas na área da educação, por isso todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos no plano nacional. Esse PNE também apresenta, na sua meta 4, direcionamentos focados ao público da educação especial e estabelece a necessidade de

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 5)

Tem-se, então, nesse PNE 2014-2024, a meta 4, mais uma vez tratando de temas sobre o ensino especial, prioritariamente ocorrendo no sistema regular de ensino. Contudo, cabe destacar que, ainda assim, a população com deficiência se encontra distante do que seria a universalização, uma vez que inúmeras crianças e mesmo adolescentes e adultos se encontram sem o atendimento especializado, além disso, “barreiras como as arquitetônicas” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ-MP-PR, 2017), metodológicas, comunicacionais, interacionais e mesmos atitudinais são evidenciadas a todos os instantes tanto em escolas da educação básica como no ensino superior.

Na referida meta, a estratégia 4.7, prevê a garantia da oferta de educação bilíngue – em língua brasileira de sinais (Libras), como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua – aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas. (BRASIL, 2014, p. 5)

Dispositivos normativos apontam para a relevância da língua brasileira de sinais garantida na escolarização dos surdos, entre outros direitos, que se somam às

reivindicações e conquistas da comunidade surda. Contudo, há um impasse em relação à escolarização dos alunos surdos, na medida em que, ao serem matriculados na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental em escolas do ensino comum monolíngues – somente em língua portuguesa e sem a presença de intérpretes –, os alunos surdos enfrentam muita dificuldade quando não é respeitado o direito à educação bilíngue, em que os professores ministram suas aulas em língua portuguesa na modalidade oral, a qual o aluno surdo não domina completamente devido ao impedimento auditivo, além de ser para estes alunos sua segunda língua.

Assim, os estudantes surdos estão expostos a práticas educacionais voltadas à maioria ouvinte, à medida que a escola, numa proposta monolíngue, não se adapta às suas necessidades educacionais especiais, podendo acarretar inúmeras consequências em sua trajetória acadêmica.

Conforme as legislações educacionais vigentes, é necessário que as instituições de ensino comum ofertem educação bilíngue aos surdos, em especial nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pressupondo muito mais que apenas a presença de intérpretes de Libras, como indicado pela política inclusiva, a proposição por uma escola pública de qualidade em língua de sinais, com professores bilíngues e professores surdos, respeitando a peculiaridade linguística dos alunos com surdez.

Pesquisas realizadas pelos estudiosos da área da surdez, evidenciam a necessidade de análise sobre a educação dos surdos, dada sua complexidade e especificidades linguísticas. Ressaltam a necessidade do uso efetivo da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo da criança surda por considerarem que a mesma funciona como suporte do pensamento e defendem uma proposta de educação bilíngue por constatarem que o aluno surdo desenvolve uma aprendizagem visual, ou seja, seu canal de comunicação é essencialmente viso-espacial e não auditivo.

O PNE possui 20 metas, entretanto as 14 metas previstas para 2015 e 2016 não foram cumpridas. Podemos determinar que as mudanças seguem a passos lentos e que sua possibilidade de concretização necessita também de vontade política. A sociedade civil organizada precisa participar de forma mais contundente para exigir o cumprimento das leis na meta 4 sobre os cuidados com a criança e ao adolescente, essa população dá-se o direito a educação básica.

Para Fernandes (2008, p. 7), os aspectos metodológicos são mais agravantes ainda, pois ficam com pouca ou nenhuma interação com surdos, e a língua portuguesa, na modalidade falada e escrita, lhe é estranha. Com poucas possibilidades interacionais, tanto sociais quanto especificamente com o objeto do conhecimento, o surdo acaba por anos e anos passando pela escola, sem necessariamente, obter uma educação de qualidade.

Esse dado da realidade evidencia o quão distante está o aparato legal do que ocorre na prática social, importando destacar que esse distanciamento não diz respeito apenas às pautas das pessoas com deficiência. Com o fim de melhor compreender a questão do distanciamento, apresenta-se o quadro 1 na sequência, a partir do qual é possível visualizar as categorias das diretrizes propostas no PNE (BRASIL, 2014, p. 7) e seu alcance na prática social.

QUADRO 1 – DIRETRIZES PROPOSTAS NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- PNE (2014-2024)

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais	I – Erradicação do analfabetismo. II – Universalização do atendimento escolar. III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação	Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.
Diretrizes para a promoção da qualidade educacional	IV – Melhoria da qualidade da educação. V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade	Metas: 6 e 7; 10; 13.
Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação	IX – Valorização dos(as) profissionais da educação	Metas: 15 a 18.
Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos	VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. VII – Promoção humanista, científica, cultural e tecnológica do País. X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental	Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação	VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade	Meta: 20.
---	--	-----------

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014

Uma análise geral das categorias apresentadas no quadro 1 leva a compreender que muito há por se fazer na educação brasileira. Na análise das 5 categorias de propostas das diretrizes, tal como foram classificadas em função do público prioritário, ao conhecimento das 20 metas do PNE 2014-2024, o MEC separou os quatro grupos de Metas segundo sua atuação:

Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11;
 Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8;
 Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e Meta 18; e
 Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14. (BRASIL, 2014, p. 13)

Quando essa compreensão alcança o âmbito da educação de pessoas com deficiência, a situação fica mais distante do desejável. Notadamente, a pessoa com deficiência e suas especificidades são generalizadas em categorias amplas que, aparentemente, atenderia a todos, e nos leva a questionar com Werneck (1999, p. 1) “quem cabe no seu todo”.

Os PNEs, e consequentemente as políticas educacionais, não são nada mais, de acordo com Skliar (2014, p. 145), que notas da mesmidade, onde os discursos e roteiros mudam, mas as práticas continuam as mesmas. Esse modo de considerar a especificidade da surdez desconsidera o que Capovilla chama a atenção ao afirmar que

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 78)

O que de fato pode-se inferir do teor dos PNE é que as políticas não lançam olhar sobre as especificidades da pessoa surda e, ao generalizá-las, impõem-lhe a negação de sua própria identidade. Não se pensa em propostas que de fato atendam a esta demanda em sua plenitude educativa.

No contexto da legislação, como já assinalado, os esforços dos entes federados para a proposição de políticas inclusivas resultaram em diversas leis da quais tem destaque os PNEs. Ainda, como já assinalado, a promulgação desses planos exigiu que estados e municípios também elaborassem planos com o fim de que objetivos e metas educacionais fossem atendidos.

Com o fim de atender tal demanda, o Município de Paranaguá, constituído como universo desta pesquisa, elaborou e promulgou seu Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025). O projeto de Lei n. 3. 468 é referente ao Plano Municipal de Educação, que começou a vigorar em 23 de junho de 2015. O art. 2º ressalta a formação conjunta com o Conselho Municipal de Educação (Comed).

O PME foi elaborado sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação - COMED e da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral - SEMEDI, com participação da sociedade, e em conformidade com o Plano Nacional de Educação e demais legislações educacionais. (PARANAGUÀ, 2015, p. 1)

O referido Plano Municipal de Educação apresenta um total de 16 artigos que fundamentam a organização de um conjunto de 20 metas, as quais são desdobradas em estratégias com o fim de atender às demandas educacionais. Suas Diretrizes Educacionais no art. 3º do PME são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos resultantes da receita de impostos, compreendida e proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento da educação infantil, ensino fundamental e da educação inclusiva, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental [...]. (PARANAGUÀ, 2015, p. 2)

Constata-se que o referido plano está organizado como o plano nacional, com artigos, metas e estratégias. Contudo, diferentemente do Plano Nacional, o PME do município de Paranaguá apresenta, no seu art. 11º, a defesa da equidade educacional, estabelecendo que,

Para a garantia da equidade educacional, o município deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (PARANAGUÁ, 2015, p. 4)

O município inova em seu esforço ao explicitar que a Educação Especial é uma modalidade educacional, a qual deve ter garantidas as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade educacional. Com isso, notadamente há uma distinção e um cuidado para que não haja o tratamento genérico, como ocorreu no PNE. A Meta 1, estratégia 1.1, universaliza o atendimento escolar na educação infantil, pré-escola.

Levantar a demanda reprimida dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs) de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, através de dados estatísticos e fontes oficiais de crianças ainda não matriculadas no município, visando a ampliação, construção e manutenção de novas instituições de ensino em regime de colaboração com a União e o Estado na busca da melhoria do atendimento à população infantil de 4 a 5 anos até 2016 e, no mínimo 50% de atendimento de 0 a 3 anos de idade até o final da vigência deste PME. (PARANAGUÁ, 2015, p. 5)

Além de apresentar um artigo fazendo menção à educação especial, tem destaque nesse PME a proposição de vinte (20) metas, cada uma delas com um rol de estratégias, das quais são visualizadas algumas tratando da educação especial e alguns pontos, especificamente da surdez. Na Meta 1 chama a atenção a estratégia 1.16 a qual referenda:

1.16. Fomentar o acesso à Educação Infantil e a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar as crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa de educação básica, garantindo a qualidade do atendimento com profissionais habilitados. (PARANAGUÁ, 2015, p.6, grifo nosso)

Constata-se não apenas a preocupação com a educação especial, mas o reconhecimento da diversidade linguística quando da presença de crianças surdas. Na meta 2 que trata do ensino fundamental, também é possível constatar preocupação com a educação especial, especificamente, na estratégia 2.5:

Desenvolver e implantar técnicas pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas. (PARANAGUÁ, 2015, p.7)

Na Meta 3, que aborda o atendimento escolar ao público de 15 a 17 anos de idade, também é possível atestar, na estratégia 3.5, a busca pela expansão de matrículas no ensino médio às pessoas com deficiência, ampliando as ofertas na Meta 4:

- 4.8. Ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos no período diurno na perspectiva da educação especial inclusiva;
- 4.9. Manter a Escola de Educação Básica, na modalidade Educação Especial para alunos que não apresentam a condição de suporte para frequência do ensino regular;
- [...] 4.34. Implementar em parceria com a rede conveniada e/ou pública, no prazo de dois anos da vigência deste PME, um programa de transição para a rede regular de ensino, em todas as etapas e modalidades para os alunos com deficiência, oriundos das instituições na modalidade da Educação Especial. (PARANAGUÁ, 2015, p. 9)

As referências à educação especial vão aparecendo ao longo das metas e estratégias do referido plano com maior ênfase na Meta 5, que trata da alfabetização para todas as crianças, estabelecendo na estratégia 5.7:

Garantir e apoiar a inserção dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento alfabetizando-os, considerando as suas especificidades, inclusive a **alfabetização bilíngue de pessoas surdas**, alfabetização do sistema Braille para cegos sem estabelecimento de terminalidade temporal. (PARANAGUÁ, 2015, p.14, grifo nosso).

Na Meta 6, que trata da educação em tempo integral encontra-se a estratégia 6.9, na qual busca-se:

Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas respeitando suas especificidades. (PARANAGUÁ, 2015, p.15)

A Meta 7, trata da qualidade na educação básica, é importante destacar o foco direcionado na estratégia 7.8, a qual estabelece:

Criar e aplicar indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial bem como da **qualidade da educação bilíngue para pessoas surdas**, estabelecidos pelo MEC, e amparo legal para essas modalidades;

- [...] 7.28. Assegurar a alfabetização de crianças do campo, indígenas e de populações itinerantes, desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades, articulado ao ambiente escolar e comunitário, garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, a participação das comunidades na definição do modelo de

organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo, **a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (PARANAGUÁ, 2015, p.16, grifo nosso)

Na Meta 9, cujo enfoque está nas tecnologias, tem destaque a tecnologia assistiva. Já na Meta 12, que trata da educação superior, é evidenciado o esforço em garantir a realização de estágios em espaços inclusivos e de atendimento especializado, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão com público e espaços de atendimento especializado.

A Meta 14, ainda relacionada ao ensino superior, estabelece o fomento de discussões da rede pública e privada sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior. E, na Meta 15, está marcada a preocupação com a formação continuada de profissionais da educação para a educação especial e inclusiva.

15.8. Contextualizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando a articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica: alfabetização, educação infantil, educação especial inclusiva, EJA, ensino integral, educação do campo e indígena. (PARANAGUÁ, 2015, p. 27)

Além das diversas metas e estratégias já mencionadas, merece destaque maior a Meta 4, direcionada especificamente para a educação especial, na qual há 32 estratégias com delineamentos enfáticos à educação especial e seu público, dentre as quais duas tratam de temas específicos da surdez:

4.17- Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - **Libras como primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos** de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, preferencialmente em **escolas bilíngues ou classes bilíngues** e em escolas inclusivas nos termos do art. 22 do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e guia intérprete Libras TÁTIL e demais formas de comunicação para surdos-cegos, na vigência do PME. 4.28. Garantir profissionais de apoio tais como: **tradutores (as) e intérpretes de Libras**, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (PARANAGUÁ, 2015, p.11-12, grifo nosso)

Como é possível constatar, o PME (2015-2015) do município de Paranaguá apresenta muito avanços quando analisado à luz dos Planos Nacionais. São notáveis os esforços que foram engendrados para atender demandas reais e menos generalizadas.

Na condição de professor atuante no quadro de servidor do referido município, foi possível atestar que os esforços realizados, quando da elaboração do PME, relacionavam-se às demandas vivenciadas pela comunidade local. Por conta disso, é possível perceber um plano mais sólido e prático e menos teórico e pouco exequível.

É fato que muitas das estratégias colocadas em pauta estão em pleno desenvolvimento. O ensino da Libras, por exemplo, tem ganhado uma ampla dimensão no município e tem chegado a setores diversos. Contudo, não dá para negar que muitas ações ainda não estão sendo colocadas em prática, restando saber se, ao final da vigência do PME, as Metas e estratégias serão atendidas. No próximo capítulo, empreende-se as contribuições sobre o atendimento especial para surdos, um tema que trata de direitos cogentes a fim de contribuir para a educação do surdo.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO SURDO

Este capítulo apresenta um breve panorama sobre a educação bilíngue para surdos, bem como um histórico do atendimento ao surdo no Paraná-PR e ao aluno surdo em Paranaguá-PR.

Na História do Surdo, a França influenciou o Brasil com a vinda do professor francês Huert, que era surdo. Ele veio ao Brasil a convite do rei Dom Pedro II, no final do século XIX, para fundar a primeira escola de surdo no país, o “Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E, a partir dessa mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos já existentes e usada pelos surdos brasileiros, surge a Língua Brasileira de Sinais – Libras” (STROBEL, 2008, p. 24).

Considera-se o início da Libras como um sistema de transmissão e comunicação que, no início, os alunos surdos educados pela língua Portuguesa da forma escrita articulada e falada, na datilologia (alfabeto em Libras) e em sinais para transmitir ideias, fatos, o curso tinha uma duração de seis anos, ministrados para surdos com idade de sete anos aos dezesseis anos de idade, oferecido apenas para alunos do sexo masculino e pertencentes à elite brasileira que estudavam sua cultura.

3.1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ASPECTOS E CONCEPÇÕES

A comunidade surda de todo mundo reivindica o direito a uma educação onde a língua de sinais e a cultura surda sejam partes integrantes não só de um currículo educacional, mas que funcionem como elementos basilares da educação do povo surdo.

No contexto brasileiro, a educação bilíngue para surdos já é uma realidade legal. De outro modo, existem aspectos legais que dispõem sobre a educação de surdos e garantem o direito de uma educação bilíngue para surdos em nosso país. Dentre essas legislações, a mais recente é a Lei n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que, em seu art. 28º inciso IV, reafirma sobre a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015, p. 7)

No que tange a definição de educação bilíngue, é correto afirmar que, embora ela traduza um anseio da comunidade surda brasileira, a experiência deste pesquisador como

professor surdo sugere o contrário. Em outras palavras, a incipiente do número de professores bilíngues acrescida da escassa implementação das políticas públicas voltadas para a implantação e o fortalecimento de escolas e classes bilíngues acabam por prejudicar a educação bilíngue com a qualidade que o aluno surdo merece.

Segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 7), sobre a educação bilíngue para surdos cabe salientar que a compreensão adotada neste texto é a de uma educação que considera o bilinguismo (língua de sinais com língua de primeira língua e língua escrita dominante como segunda língua) como uma política que coloque em destaque a diversidade e a diferença linguística e cultural do povo surdo.

A língua de sinais e a cultura surda são elementos de referência em uma educação bilíngue para surdos. No que se concerne aos elementos de referência, apresentados anteriormente, quero destacar que isso se refere à língua de sinais usada pela comunidade surda local onde esteja situada a escola ou classe bilíngue.

Embora a literatura especializada defende a existência de mais de uma língua de sinais brasileira, atualmente, na maioria das escolas e classes bilíngues para surdos brasileiros, a língua de referência é a Libras.

Para Strobel (2008, p. 84), a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é mais que uma língua de instrução utilizada no momento de ensino-aprendizagem ou durante a interação nos espaços educacionais bilíngues para surdos. A Libras é um dos artefatos simbólicos mais representativos da comunidade surda brasileira. (STROBEL, 2008, p.61)

Ao contrário do que, talvez, muitos possam pensar, uma língua é algo muito maior do que simplesmente um código utilizado para comunicação entre as pessoas. Até porque, segundo Austin (1990, p. 1), “dizer é fazer”. Em outras palavras, para além de conotações pragmáticas da linguagem, a menção de John Austin lança luz à questão do envolvimento da língua do surdo.

A tarefa de reconhecer que a língua de sinais constitui como sujeito o aluno surdo já foi realizada por vários linguistas e intelectuais ao longo das últimas décadas. No que se refere aos surdos, pesquisadores como Fernandes (2008); Quadros (1995); Strobel (2008) e Ladd (2003) argumentam a favor da língua de sinais como língua natural dos surdos. Segundo estes pesquisadores, para alguns a língua de sinais é sua língua materna, isto é, sua primeira língua, que foi e/ou é aprendida na primeira infância em convívio familiar.

No entanto não é o que acontece com a maioria dos surdos do mundo, quando a língua de sinais só é aprendida após a infância, seja com o convívio de terceiros na sociedade ou em um ambiente escolar onde a língua de sinais é ensinada e usada pelos falantes daquele ambiente. (CAPORALI E DIZEU, 2005, p. 6)

Questões como essas apresentadas acima conduzem a um passado onde a língua de sinais era inacessível e estava muito distante dos espaços educacionais. Como professor e pesquisador, essa trajetória de vida não se diferenciou da maioria dos surdos e surdas do nosso país, no que se refere aos surdos nascidos em família de ouvinte e não falante de Libras.

Por muito tempo, segundo Lacerda (2006, p. 5), a surdez foi alvo de estranhamento, algo temido pela maioria das famílias, e seria ingênuo acreditar que ainda não seja. Nesse momento poderiam ser citados inúmeros fatores que provocariam esse temor. No entanto, neste texto será dado ênfase às questões educacionais. Vale dizer que a educação de surdos simbolicamente sempre foi considerada um espaço de enfrentamento. Em outras palavras, isso se refere ao embate daqueles que optam por uma concepção clínica terapêutica ao invés de uma concepção socioantropológica da surdez. (FERNANDES, 2008, p.2)

No que corresponde à concepção clínica terapêutica, segundo Lane (2008, p. 284), ainda existe muitas pessoas que continuam acreditando na ideia de que pessoas surdas são deficientes. Para esse autor, essa ideia é amplamente difundida no senso comum e estaria fundada no argumento de que uma deficiência se apresenta quando está presente alguma irregularidade ou imperfeição. Nessa ótica os surdos seriam considerados deficientes justamente porque essa imperfeição reside na falta de audição em relação aos ouvintes.

Já em oposição a essa concepção que entende e narra os surdos como deficientes, existe a concepção socioantropológica, que comprehende os surdos a partir de suas vivências e experiências culturais e sociais, que produzem narrativas próprias de identidade e diferença linguística. Sob essa ótica, por exemplo, os surdos não são considerados incapazes para tomar decisões importantes, pelo contrário, essa concepção parte do entendimento de Skliar (1998, p. 65) que são os surdos os representantes da comunidade e autores fundamentais da sua própria história. "É o sujeito surdo construindo sua identidade". (SKLIAR 1998, p. 66)

Durante muito tempo os surdos não tiveram o direito de decidir sobre que tipo de educação eles teriam, ficando sempre à mercê das decisões de pessoas ouvintes. No entanto, a comunidade surda nunca desistiu de lutar pelos seus ideais, principalmente por uma educação bilíngue para surdos. Entretanto é preciso reconhecer que apesar de esforços e avanços da educação de surdos, muitos surdos ainda vivem como refém das poucas opções frente à oferta de uma educação bilíngue para surdos ou uma educação inclusiva, ambas com suas limitações. E a realidade vivida "[...] não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente". (LODI, 2013, p. 8)

Cabe dizer que a experiência do autor, enquanto professor e estudante surdo que já conheceu de perto esse contexto, sugere a existência de um sentimento de incerteza motivado pela presença da língua de sinais ou a ausência dela no ambiente escolar.

Para elucidar melhor, a obra da artista plástica surda Nancy Rourke pode oferecer visualmente a oportunidade de compreender um pouco como um surdo que vive em um cenário descrito anteriormente se sente:

IMAGEM 1 – LIKE A RIVER



Fonte: Rourke (2014)

Ao observar a imagem, o artista estadunidense procurou retratar um pouco da trajetória de uma menina surda que, durante sua infância, recebeu um implante coclear e foi encorajada pelos seus pais a não usar língua de sinais. Rourke (2014), com essa imagem, expressa, de forma artística e militante, um pouco da identidade dessa menina surda que seria como um rio que existe e resiste em meio ao desejo da família pelo oralismo e a sua identidade surda como falante de língua de sinais.

Histórias como essa retratada por Nancy Rourke (2014) se aproximam da maioria das histórias dos surdos de todo o mundo, principalmente no que tange o contexto educacional. Este pesquisador, ao revisitar suas memórias, inevitavelmente revive medos, anseios e incertezas não só sobre que tipo de educação teve, mas, sobretudo, em relação a sua identidade surda e às possibilidades de vivê-la de forma intensa.

Skliar (1998) observa que é nesse olhar-se ao narrar-se que assiná-la as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, legitimando assim as práticas terapêuticas costumeiras. Como se ser surdo significasse um ouvinte com defeito nesse “[...] conjunto de representações dos ouvintes”. (SKLIAR, 1998, p. 15)

Em síntese, a importância dos conceitos de uma identidade surda em relação à educação, com a possibilidade de superação, de forma suscinta na próxima seção apresentamos os métodos do oralismo e do bilinguismo para compreender o debate e a luta pelo direito à prática bilíngue nas escolas.

3.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORALISMO X BILINGUISMO

A educação Bilíngue para surdos teve início no Brasil durante o segundo Império, quando Dom Pedro II, que trouxe um professor surdo da França. Em 1857, fundou o Instituto Imperial para Surdos-Mudos, que em 1957 passou a ser chamado definitivamente de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). O congresso de Milão, no ano de 1880 – Congresso Internacional de Professores Surdos – deu início ao método do oralismo, após uma disputada votação entre língua de sinais e o oralismo e qual seria o método mais adequado nos espaços escolares. Com a vitória do oralismo e a negação da língua de sinais, foram retirados os professores surdos e a integração de professores ouvintes nas escolas. (FONSECA, 2013, p. 5). O oralismo somente foi estabelecido no Brasil em 1911.

3.2.1. Oralismo

Por um século o oralismo era uma justificativa de expectativa mais próxima para a normalidade do surdo. Para Goldfield (1997), o objetivo do oralismo é levar os surdos o mais próximo do ouvinte e estimular a audição para que tivessem um relacionamento melhor evitando as barreiras de comunicação.

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste **em aproveitar os resíduos auditivos** que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem [...] deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, que deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança. (GOLDFELD, 1997, p. 32, grifo nosso)

A ideia oralista parte do objetivo de o surdo adquirir a língua oral, para que perceba o mundo e não expresse constrangimento algum. O método do oralismo, que resume em ensinar o surdo a falar uma linguagem carregada de preconceito da incapacidade de ser um deficiente auditivo um ser incapaz de algo. “A partir desta nova proposta, o surdo oralizado seria a do surdo ‘curado’ ou reabilitado, houve a intenção de tirá-lo da segregação que vivia para a integração na comunidade escolar”. (FONSECA, 2013, p. 34)

A partir da aprovação em Milão, no Congresso Internacional de Professores Surdos, do método do oralismo, após uma disputada votação entre língua de sinais e o oralismo, houve uma imposição do método nos espaços escolares. Fonseca (2013). O conceito de oralismo retratado por Skliar:

O oralismo foi e segue sendo hoje, em boa parte do mundo, uma ideologia dominante dentro da educação do surdo. A concepção do sujeito surdo ali presente refere exclusivamente uma dimensão clínica - a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos - em uma perspectiva terapêutica. A conjunção de ideias clínicas e terapêuticas levou em primeiro lugar a uma transformação histórica do espaço escolar e de suas discussões e enunciados em contextos médico-hospitalares para surdos. (SKLIAR, 1998, p. 17)

O oralismo para o surdo, segundo Soares (2005), descreveu como sendo um método conhecido como oral, em que se pretende capacitar o surdo para que capte vibrações de linguagens orais e/ou entenda por leitura labial, independentemente de seu nível de audição para receptar o som da fala. A capacidade de oralizar era a única forma de inserir o surdo na sociedade e, por meio dela, medir a inteligência.

A capacidade verbal, como item de demonstração de inteligência, foi, por muito tempo, considerada como pré-requisito para a aprendizagem da escrita. Mas, pelo

visto, na educação de surdos, a avaliação da inteligência era realizada para verificar a sua aptidão para a fala. Isto significa uma mudança de enfoque. Aquilo que a escola comum se propunha a dar, ou seja, a instrução através da escrita, e para tanto selecionava os que seriam capazes de usufruir, era diferente daquilo que as instituições de educação de surdos ofereciam, utilizando-se do mesmo critério de seleção. Aos de fraca inteligência, restava o recurso de ensinar pela escrita. (SOÁRES, 2005, p.66)

Esse método oralista para o surdo conduzia-o para o estudo apenas com o objetivo de obter a linguagem oral. Ao considerar a língua oral como legítima fonte de conhecimento, estigmatizava o surdo de surdez severa ou profunda como incapaz. De acordo com a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação (1998)

Mas o surdo é capaz de organizar, ainda que de forma diferente, os fatos e os pensamentos em sua mente, utilizando para isso outros sentidos. Portanto, pode-se dizer que possuem mais uma diferença que uma deficiência. O surdo pode apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, sendo a ausência de linguagem a principal responsável por este atraso. O seu aspecto mais afetado é o pensamento abstrato: o raciocínio lógico, a simbolização, o cálculo e as classificações, sendo desenvolvidos somente através de aprendizado especial. (MEC, 1998, p.551)

Caberia ao profissional da escola ser um facilitador ao utilizar de outros artifícios para a aprendizagem do surdo e não se ater ao simples fato de apenas oralizar o aluno surdo. A oralização visava só a comunicação e não a aprendizagem, já que traz uma estrutura de som-sentido e um fator importante para haver sentido é a audição. O surdo não iria desenvolver a fala perfeita, pois o treino da fala seria desgastante. Para um desenvolvimento, o surdo dependia de práticas visuais expressivas.

Os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais. (GOLDFELD, 1997, p.53)

Com a privação das línguas de sinais aos surdos, ocorria um efeito contrário, não auxiliava o oralismo, somente dificultava a compreensão do mundo e de si não chegando a compreensão dos saberes escolares e sociais. Com a ausência da comunicação, a escola não atendia as especificidades dos surdos, conduzindo ao fracasso escolar e às dificuldades que a escola encontra na comunicação, gerando a evasão do aluno surdo. (SKLIAR, 1998)

De acordo com Wallon (1939), as percepções, sensações auditivas e reações afetivas são as bases cognitivas que surgem nos primeiros anos da criança. Para não

terem privação dos "processos do pensamento" (WALLON, 1939) faz refletir os surdos que são privados da linguagem com simbolização. Ao levar a crer que o surdo era incapaz de absorver informações e ligações de causas e efeitos.

A metodologia oralista/oralismo para os surdos foi implantada em várias escolas e, por esse método não ser cômodo, sua fala tornou-se rudimentar e pouco natural por forçar para conseguir emitir um som. Assim a criança ouvinte aprende através do som e a criança surda constrói sua aprendizagem através de imagens.

O uso de língua oral nas escolas, partindo do conceito do oralismo no que diz respeito à aprendizagem de surdos, foi uma privação pela impossibilidade de se comunicar com seus pares. É a partir do processo de aprendizagem que o professor que passa de um para o outro com expressões, habilidades e valores que:

O instrumento linguístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para pensar, mas se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente. A atenção, memória, autoimagem, por exemplo, nestas crianças, se formam de maneira bastante diferente das crianças ouvintes. (GOLDFELD, 1997, p.60)

Assim coube ao Estado brasileiro reconhecer em 2002 quando foi sancionada a Lei n. 10.436/02 (BRASIL, 2002) que regulamentou a Língua de Sinais Brasileira, no território brasileiro e começaram a aparecer nas escolas a busca de direitos linguísticos dos surdos gerando muita resistência ao ensino de aprendizagem oralista nas escolas.

3.2.2 Bilinguismo

Foi com a regulamentação da lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), a partir do Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005), que o ensino aprendizagem do surdo foi implementado de maneira mais efetiva com adoção da educação bilíngue.

O Decreto 5.626/05 que regulamentou a Lei 10436/2002 da Língua Brasileira de Sinais, prevê a organização de turmas bilíngue, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas: Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. (SILVA, 2011, p. 8)

Um direito ao ensino-aprendizagem do surdo pela educação bilíngue nas escolas. O conceito de bilinguismo é uma das mais importantes contribuições na educação para surdos. "A educação paulatinamente busca evidenciar o sujeito surdo enquanto usuário

de uma língua de modalidade diferente, portanto, a surdez como diferença, seja linguística, cultural e comunicativa". (SCHUBERT, 2012, p. 60). Uma proposta que proporciona a esses indivíduos a sua constituição, como sujeito, de respeito a sua cultura e identidade linguística.

A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença. (SKLIAR, 1998, p. 1)

O bilinguismo é uma proposta das políticas públicas inclusivas, como a Lei n. 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005) e se torna mais apropriada para o professor ensinar ao um aluno surdo na sala inclusiva – composta de surdos e ouvintes – com a presença de um intérprete de língua de sinais brasileira.

O bilinguismo permite que, dada a relação entre o adulto e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A proposta bilíngue possibilita ao leitor surdo fazer uso das duas línguas, escolhendo a qual irá utilizar em cada situação linguística. (KUBASKI e MORAES, 2009, p. 15)

Quando um professor cria um espaço em que existe participação por uma proposta bilíngue e seja medida entre o professor - intérprete - aluno surdo em sua língua natural a Libras,

O ensino por uma proposta bilíngue ainda é um desejo principalmente dos surdos, em vez utilizado de fato no ambiente educacional a sua língua por meio de profissionais e professores capacitados (bilíngues de fato); no entanto a vertente clínica que desde os primórdios se reflete na educação e em todos os demais espaços onde o surdo pode estar, continua trazendo para o sujeito o estereótipo de deficiência, mutila sua cultura e desconsidera pela negação identidades e valor da língua, a sociedade hegemônica ‘ouvinte’ ainda carece de conhecimento e respeito pela capacidade do sujeito surdo. (SCHUBERT, 2012, p. 59)

Para discutir a questão da proposta bilíngue, assim, a respeito dessas técnicas em ambiente educacional, recorremos aos estudos da linguista Quadros (1997, p.29), “tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante de suas experiências naturais com a Libras”. O aluno surdo, na perspectiva da educação inclusiva, pode desenvolver habilidades que auxiliam o seu desenvolvimento mesmo que esta educação ainda seja caso de debate e discussão.

Tais iniciativas foram conquistas fundamentais alcançadas através da luta que perdura até os dias de hoje nas escolas e universidades brasileiras, na garantia por um ensino de qualidade, por um sistema de avaliação que considere a

diferença linguística e cultural dos surdos, por intérpretes, pela divulgação da Libras na sociedade, entre tantas outras. (KARNOOPP, 2005, p.106)

Ao conceituar educação bilíngue, Fernandes (2003) problematiza que o bilinguismo na educação dos surdos é mais que duas línguas, é um processo de ensino e aprendizagem. Para a autora (2003), a educação bilíngue é respeitar as necessidades linguísticas do surdo e sua cultura, constituída através da língua de sinais para que os reconheçam como sujeitos de direitos. Não dar importância à diferença linguística é desconsiderar os saberes que trazem a história de luta dos surdos (FERNANDES, 2003). Respeitar a língua natural do surdo é uma prioridade para que a educação bilíngue aconteça nas escolas, a Libras como primeira língua viso-espacial e o Português na forma escrita.

O Bilinguismo permite que o Surdo possa existir na diferença. Com uma língua visual que atende suas necessidades, ele deixa de ser deficiente em relação aos aspectos e às limitações ocasionadas pela falta de uma língua compartilhada. A Língua de Sinais possibilita que ele estabeleça relações de pensamento equivalentes, no que tange a abrangência e a complexidade. O aprendizado da Língua Portuguesa pode ser de fato, contemplado nessa abordagem que não se utiliza do auditivo, mas do visual. (MOURA E VIEIRA, 2011, p. 5)

Nesse contexto, para Quadros (2000, p. 54), “quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a língua brasileira de sinais e o português no contexto mais comum do Brasil”.

Para Pereira (2000), a língua de sinais deve ser adquirida com seus pares fluentes na mesma língua com a interpretação e práticas discursivas para que seja administrado o funcionamento da língua para que assim a língua de sinais tenha o mesmo peso que a língua falada para os ouvintes.

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua. (PEREIRA, 2000, p. 45)

Os professores não são facilitadores no ensino aprendizagem do bilinguismo, da comunicação de língua de sinais e/ou da escrita do português. Os mediadores que para Skiliar, o déficit auditivo não deva ser algo que necessite corrigir principalmente no modelo

pedagógico e sim a língua de sinais um traço fundamental de identificação que já demonstraram.

Um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (SKLIAR, 1998, p.140)

O bilinguismo auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança com vocabulários viso-espacial da língua de sinais que fornece estrutura linguística para a língua portuguesa,

[...] o Bilinguismo começa recentemente a se configurar como proposta para a Educação de Surdos. No entanto, estamos ainda no processo inicial, balizados na lei e no decreto e em estudos de alguns profissionais da área. Encontramos poucas escolas desenvolvendo essa prática, alguns docentes interessados. (MOURA E VIEIRA, 2011, p. 7)

Nesta mesma linha de pensamento, Silva (2011, p. 19) salienta que as propostas adotadas para o sistema de ensino para educação do surdo parecem, aos olhos da sociedade, não ser tão eficaz. Inclusive os próprios surdos acreditam que o sistema, ao invés de incluir, promove mais exclusão, proveniente de escolas sem estruturas físicas e profissionais capacitados para atender essa demanda. Segundo Moura e Vieira é na importância de aprender primeiramente a língua de sinais.

Desse modo a Língua de Sinais assume o papel de L1, ou seja, de primeira língua. Isso significa que é a língua do pensamento, que permite o desenvolvimento cognitivo e o estabelecimento das mais diversas relações, conceitualizações, extrações, criatividade etc. portanto, será a língua de instrução que permeará todas as áreas do conhecimento e disciplinas que compõem o currículo. (MOURA E VIEIRA, 2011, p. 8)

Para Fernandes e Moreira (2009, p. 6), até pode um surdo ser considerado bilíngue dominando as duas línguas reconhecidas no país, porém, possuem outros valores, culturas, gramáticas, crenças diferentes e uma percepção visual da realidade cultural do país.

A presença do professor não promoveria essa intermediação em sala de aula, nas palavras de Stumpf (2008, p. 23),

As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. [...] Sua Língua de Sinais aparece pouco e,

desfigurada de sua cultura, não há sinais. [...]. As diretrizes para a educação dos surdos apontadas pelo MEC não chegaram na maioria das escolas que recebem surdos. Estas dizem não ter suficientes condições estruturais e o surdo fica mal atendido sem que ninguém se responsabilize.

A atuação na educação do bilinguismo no contexto educacional, ou seja, do profissional da escola, o professor, não significa uma dicotomia, “mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”. (QUADROS, 2000, p.54)

[...] o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. (QUADROS, 2005, p. 37)

Neste sentido, é dessa forma que se caracteriza o ensino do bilinguismo na educação para surdos como um instrumento que traduz e concretiza interações sociais. Para Quadros (2005) vários aspectos devem ser considerados:

- A modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditiva;
- Surdos filhos pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
- O contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardeamente, mas, mesmo assim tem status de L1;
- A língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- A idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português;
- Os surdos querem aprender na língua de sinais;
- Revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos. (QUADROS, 2005, p.38)

O bilinguismo, conforme Campelo (2009, p.33), é “[...] dar habilidade aos sujeitos de se comunicar em duas línguas, sendo que uma língua pode predominar sobre a outra”. E essas habilidades são ofertadas nas escolas.

E a escola bilíngue exerce com isso um papel fundamental, o de proporcionar uma interação entre a língua de sinais, e até mesmo a pessoa surda compreender as diferentes formas de se comunicar na língua de sinais nas diversas situações sociais do dia a dia. (REIS, 2011, p. 27)

Na prática do bilinguismo na escola, o currículo deve contemplar e respeitar a linguística do surdo e sua cultura, sendo a Libras a língua natural do surdo. O bilinguismo é a proposta mais eficiente na educação de surdos.

O desejo é que a educação bilíngue deixe de ser um ideal, uma proposta, e aconteça efetivamente e assim possam dirigir-se e contar com um professor que fale sua língua, que conheça suas características e identidades, não uma educação inclusiva, mas, educação humana; onde se respeite a diversidade e não haja diferença, nem barreiras, [...] seja um apoio na sociedade, nos eventos, que possa produzir outros muitos sentidos e significados, que não seja um simbolismo de diversidade. (SCHUBERT, 2012, p. 152)

Para Schubert (2012, p. 16), a educação não é inerte ou passiva, a educação é dinâmica e ativa, mas falta identidade profissional, reconhecimento social no ambiente educacional que não exija neutralidade, mas atribuições específicas que a legislação necessita regulamentar. Conforme Schubert (2009, p. 167) “a educação é direito, o Estado e a sociedade têm que garantir para todos, isso inclui os surdos, que por meio dos movimentos de lutas, afirmam que a melhor educação se dá pelo bilinguismo e não pela inclusão como está proposta”.

Ainda de acordo com as ideias do autor, com a probabilidade de “[...] o bilinguismo e a formação de professores para surdos precisam ser analisados historicamente e no seio das políticas de inclusão”. (SCHUBERT, 2017, p. 37). Dessa forma, sendo a educação um direito, necessita ser entendida como serviço e, assim, garantida a todos e assegurada pelo reconhecimento, como a prática pedagógica do bilinguismo no ensino – aprendizagem nas escolas para pessoas surdas.

A prática pedagógica realizada pela docente estagiária foi desenvolvida em um contexto de ensino bilíngue, sendo esta a proposta político-pedagógico da escola. Antes de darmos continuidade ao relato do estudo, cabe explicitar resumidamente o conceito de bilinguismo utilizado na escola em que a pesquisa se desenvolveu. Ao se optar pelo ensino bilíngue, a escola considera o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. (GURGEL e KARNOPP, 2015, p. 267)

Tratando-se do desenvolvimento de uma educação com possibilidade do bilinguismo nas práticas pedagógicas dentro do contexto das políticas de inclusão levantam as implicações à formação de professores, a qual contribui para a educação básica, segundo Schubert (2017, p. 39),

a inserção das políticas inclusivas, e especificamente as que apontam para o bilinguismo na educação, asseguram a inclusão dos surdos em instituições ou

classes bilíngues em Libras e Língua Portuguesa, onde o professor carece de formação bilíngue, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

Ainda a autora comprehende que a educação representa o interesse pela introdução na escola e na formação dos professores, porém, sem levar em consideração como se materializa o bilinguismo na educação bilíngue (SCHUBERT, 2017, p. 40). Nas políticas, destacar a inclusão conduz à compreensão de que a educação de qualidade e de direto a qual é um princípio constitucional do cidadão, “[...] as escolas não possuem um modelo exterior de si mesmas e é sua cotidianidade, a presença e a ausência dos gestos, das palavras, das relações e das ações, quem as define precária e provisoriamente”. (SKLIAR, 2014, p. 201)

Lacerda (2000, p. 73), em favor do bilinguismo, argumenta que:

A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

A autora destaca que, numa modalidade de bilinguismo no ensino, sucessivamente o docente capacita as competências linguísticas facilitando a aprendizagem da segunda língua falada e/ou escrita, tão rápido quanto a aprendizagem dos sinais.

Consideramos bilinguismo como o conhecimento de duas línguas. Para se constituir como educação ou ensino bilíngue, as duas línguas, neste caso Libras e Língua Portuguesa, participam das atividades e de todos os momentos de interações nas instituições e na sociedade, onde cada uma das línguas envolvidas no bilinguismo tem importância no processo de ensino-aprendizagem. (SCHUBERT (2017, p. 61)

Assim, para Schubert (2017, p. 62), como a inclusão do bilinguismo vem sendo inserida a alienação se mostra no processo de ensino-aprendizagem onde professores os quais dominam o conhecimento do que realiza e dos que se apresentam alienação a inserção do bilinguismo, isso demonstra a necessidade de conhecimento teórico e prático para esses professores. Como referencial histórico educacional, na próxima seção destacamos o estado do Paraná quando antecedeu as Políticas Públicas Inclusivas e um pioneiro que resultou em qualidade de ensino aprendizagem no ensino de pessoas surdas no país.

3.3. HISTÓRICO DO ATENDIMENTO AO SURDO DO PARANÁ

Os movimentos dos surdos pelo atendimento educacional antecedem as leis de políticas públicas inclusivas e a procura de um ensino que pudesse atender essa minoria e respondesse a sua necessidade de entender e se fazer entendido pelos professores e pela sociedade ouvinte, uma necessidade requisitada pelos surdos além de complexa em uma sociedade ouvinte. Em parceria com os movimentos dos surdos e as escolas, o Paraná foi o primeiro estado no Brasil a ter uma lei estadual que deu destaque e reconhecimento à Libras.

A Libras não é utilizada uniformemente em todo o país. Ela está em evolução, é uma língua visual-gestual. Seu reconhecimento deu-se pela Lei Federal n. 10.436 de 24/04/2002, porém a política de educação bilíngue para surdos no estado do Paraná teve início quatro anos antes da aprovação da Lei de Libras, por meio da oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei Estadual n. 12.095 (PARANÁ, 1998), que foi um grande marco para a comunidade surda paranaense.

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O tradutor intérprete de Libras é mencionado nos artigos 4º e 5º, em que se indica atuação em sala de aula no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até o ensino superior. Seu processo de formação continuada deve ser oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) e órgãos a ela ligados.

Por ser a escola o principal espaço de atuação do tradutor intérprete de língua de sinais (TILS), sua regulamentação é indicada pela SEED-PR, que estabelece normas para reger a profissão em estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, por meio da Instrução n. 003/2012. Esta Instrução normativa reconhece o tradutor intérprete como profissional bilíngue, que oferece suporte pedagógico aos estudantes surdos matriculados nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo responsável pela mediação linguística e comunicação e uso corrente nas situações cotidianas entre o aluno surdo e os membros da comunidade escolar, reafirmando a importância do TILS em contextos educacionais inclusivos.

Remete a uma história de luta dos movimentos surdos por propostas de educação com ações inclusivas mais pontuais com profissionais com formação bilíngue para alunos surdos. O estado do Paraná, em conjunto com a Secretaria do Estado de Educação

(SEED) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), promovem cursos de formação continuada com atendimento educacional especializado (AEE).

Para atender as especificidades linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes surdos, a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação Especial - Área da Surdez, conta com instituições, serviço de apoio, profissionais e atendimentos educacionais especializados, a saber:

1. Instituições Bilíngues para Surdos - Conforme Instrução Normativa n. 10/2018 - SEED/SUED, as instituições de educação básica bilíngues para surdos destinam-se à oferta de escolarização na perspectiva da educação bilíngue, tendo como referência, a língua, a cultura, a identidade e as especificidades dos estudantes surdos.

2. Serviço de Apoio - Dentro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS/PR) - Amparado pela Resolução n. 5844/2017 - GS/SEED e Instrução Normativa n. 20/2018 - GS/SEED, tem como finalidade disseminação da política de inclusão vigente e a valorização da diversidade linguística dos estudantes surdos no Estado do Paraná, difundindo o uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras para familiares e comunidade em geral e promovendo a formação continuada de profissionais da educação de surdos do Paraná.

3.Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa – Conforme Instrução Normativa n. 03/2012 - SEED/SUED, o TILS é um profissional bilíngue, que oferece suporte pedagógico à escolarização de estudantes surdos matriculados na Educação Básica, na rede regular de ensino, por meio da mediação linguística entre estudantes surdos e demais membros da comunidade escolar, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa); Professor Surdo de Libras - Profissional surdo, que tem como objetivo oportunizar condições para a aquisição e desenvolvimento da Libras, como primeira língua do surdo; Professor Bilíngue - Profissional surdo ou ouvinte, que tem como objetivo oportunizar condições para a aquisição de conteúdo das diversas disciplinas da educação básica ou no atendimento educacional especializado.

4. Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos Multifuncionais - Surdez (SRM-S) - De acordo com a Instrução Normativa n. 08/2016 - SEED/SUED, a SRM-S é um atendimento educacional especializado (AEE), de natureza pedagógica que

complementa a escolarização curricular dos estudantes surdos. Neste espaço, atuam o professor bilíngue preferencialmente e o professor surdo.

5. Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) - Conforme Instrução Normativa n. 07/2018 - SEED/SUED, o CAEE é uma instituição que oferta apoio educacional complementar aos estudantes da educação especial, matriculados nas classes comuns de educação básica, não substitutivo à escolarização.

Na atribuição das Leis Nacionais e do Estado do Paraná, reconhecidas em atendimento a educação especial, apresentam-se:

QUADRO 2 - LEI APLICADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

Lei n. 10.436, de 24/04/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão.
Lei n. 10.845, de 5/03/2004	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência tem o objetivo; a garantia de um atendimento universalizado e integrado no ensino regular; Garantia de inserção dos educandos portadores de deficiência no ensino regular.
Lei n. 11.788, de 25/09/2008	Dispõe sobre a participação dos alunos da educação especial em atividades de estágio com um percentual de vagas de 10% (dez por cento) para as pessoas com deficiências.

Fonte: Organizada pelo autor - *LEIS APLICADAS*

Com a disposição das leis, começou a se transformar com a publicação dos documentos no qual é discutido o uso da Libras no espaço educacional. Todas as leis que começaram a partir da CF/1988 propõem que a sociedade tenha um olhar mais humano em relação às pessoas com deficiência (PcD). Leis que permearam a acessibilidade e igualdade de oportunidade no ensino inclusivo em várias áreas do conhecimento, atendendo assim as especificidades linguísticas, educacionais e culturais do aluno surdo e demais PcDs.

As Normativas da SEED para as instituições e seus profissionais:

QUADRO 3 – NORMATIVAS DA SEED/SUED EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO DA ESCOLA NYDIA MOREIRA GARCEZ

Instrução n. 01/2004-SEED/SUED	Solicitação do serviço de apoio especializado - Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula	Esse atendimento não foi futilizado na Escola investigada . Os alunos em atendimento não apresentaram Deficiência Física Neuromotora, conforme descrito na Instrução n. 01/2004.
Instrução n. 02/2008 - SEED/SUED	O funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES), serviço de apoio especializado, no ensino regular.	A escola Nydia não oferta o CAES - Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez, por ser um serviço de apoio especializado no ensino regular.
Instrução n. 08/2008-SEED/SUED	Normatiza a atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras/ Língua Portuguesa.	Todos os professores são bilíngues. Para atuar na Escola Nydia Moreira Garcez, é necessário apresentar a comprovação de fluência em Libras.
<u>Instrução Normativa n. 03/2012 – SEED/SUED</u>	Tradutor intérprete de língua de sinais (TILS), profissional bilíngue que oferece suporte pedagógico à escolarização de alunos surdos matriculados na educação básica, na rede regular de ensino, por meio da mediação linguística entre estudantes surdos e demais membros da comunidade escolar, de modo a assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) – Professor surdo de Libras e/ou Professor Bilíngue.	Não há necessidade deste profissional pois todos os professores são bilíngues.
<u>Instrução Normativa n. 08/2016 - SEED/SUED</u>	Sala de Recursos Multifuncionais - Surdez (SRM-S) atendimento educacional especializado (AEE), de natureza pedagógica, que complementa a escolarização curricular dos estudantes surdos.	Há duas turmas de AEE que funcionam em contraturno para os alunos surdos a partir do 6. ^a ano, que estão na rede regular de ensino. O atendimento visa a fluência e valorização da língua de sinais e o acesso à língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Há momentos coletivos, independente da série ou idade, para promover a interação com seus pares linguísticos e para o aprendizado da L1- Libras, com surdos que têm maior fluência na sinalização. Também há momentos para o aprendizado da L2- Língua portuguesa escrita, através de práticas de letramento, com estratégias visuais para o ensino de segunda língua, com filme, leitura, reescrita de textos de circulação social,

		propaganda, vídeos, entre outros.
<u>Resolução</u> n. <u>5844/2017-</u> GS/SEED e Instrução Normativa n. 20/2018 - GS/SEED	Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS/PR). Disseminação da política de inclusão vigente e a valorização da diversidade linguística dos estudantes surdos no estado do Paraná.	O Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) promove banca de certificação da fluência dos profissionais que atuam na área da surdez entre outras ações. Na escola Nydia, há vários profissionais que possuem certificação do CAS em proficiência de tradução e interpretação e professor bilíngue.

<u>Instrução Normativa n. 07/2018 –SEED/SUED</u>	Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) – apoio educacional complementar aos estudantes da educação especial, matriculados nas classes comuns de educação básica, não substitutivo à escolarização.	Esse atendimento não se aplica aos estudantes surdos.
<u>Instrução Normativa n. 10/2018 –SEED/SUED</u>	Oferta de escolarização na perspectiva da educação bilíngue, tendo como referência a língua, a cultura, a identidade e as especificidades dos estudantes surdos.	A escola bilíngue para surdos investigada atende alunos da creche ao quinto ano e Atendimento a Educação Especial (AEE) aos alunos surdos do 6º ano ao ensino médio, na rede regular de ensino. A língua de circulação e de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Desde a creche, a criança surda é imersa no contexto da comunicação em Libras, com profissionais surdos, interlocutores de libras, professores surdos bilíngues e professores ouvintes bilíngues.

Fonte: Organizada pelo autor (2020)

Durante sua estadia no ambiente escolar, há o contato com demais amigos surdos, de outras séries. Nesse contato com as outras crianças, seus pares linguísticos, a fluência na sinalização se efetivam de fato. As instruções normativas ofertaram os serviços de apoio técnico e pedagógico através de núcleos de capacitações. O atendimento a este público é feito nos CAS de Curitiba, Guarapuava, Francisco Beltrão, Cascavel, Umuarama e Apucarana, que se dirigem aos núcleos de educação (SEED/SUED, 2019):

- O núcleo de capacitação de profissionais da educação de surdos (NCP) tem por objetivo oferecer cursos de formação continuada e exames de proficiência aos profissionais da área de educação de surdos.
- O núcleo de atendimento educacional especializado (NAEE) desenvolve políticas educacionais para o atendimento especializado na surdez.
- O Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico e Tecnológico (NADPT) atende os alunos, professores e também a comunidade, oferecendo equipamentos e materiais necessários ao ensino.
- O Núcleo de Pesquisa (NP) desenvolve pesquisas para a criação de materiais para o ensino de Libras.

•O Núcleo de Convivência (NC) oferece espaço para a troca de experiências e atividades culturais e sociais para integrar o surdo à comunidade ouvinte.

Esses serviços, segundo a SEED (2019), são oferecidos pelo CAS, a saber: Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação de Surdos (NCP), Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico e Tecnológico (NADPT), Núcleo de Pesquisa (NP) e Núcleo de Convivência (NC).

3.3.1 Histórico do atendimento ao aluno surdo em Paranaguá

Segundo a SEED, a primeira escola que atendeu surdos em Paranaguá foi construída em um terreno doado em 1883 pelo Visconde de Nácar e inaugurada em 24/06/1888 pelo Presidente da Província Dr. Joaquim de Almeida Sobrinho como “Casa Escolar Faria Sobrinho”. (PARANAGUÁ, 2015)

Esse atendimento ao surdo, sob a direção da Professora Ieda de Oliveira Figueiredo (1979-1982) e depois da Professora Sandra Mara C. Leal (1982-1988), tendo como pioneiras nas atividades as professoras Rosangela Valentim e Iara D’Albuquerque Maron, em defesa de uma classe especial, os trabalhos com surdos permaneceram até dezembro de 1986, e apenas a partir da Resolução de 1981 n. 3447, que reconhecia os cursos de 1º e 2º graus regular com habilitação em básico de saúde, crédito, finanças e eletricidade, e sob a responsabilidade de outros professores divulgaram o atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais na área da surdez tendo como apoiador o Departamento de Educação Especial (DEE) e o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, dessa maneira vários surdos foram se apresentando e resultou na necessidade criar um Centro de Atendimento para os Surdos (CAS).

Em 1989, os professores de educação especial, pais, amigos e pessoas da comunidade de Paranaguá e o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, fundam a Associação dos Colaboradores da Escola de deficientes Auditivos (Aceda). A Aceda inicialmente começou com uma turma formada por oito adolescentes no período da manhã, depois mais oito crianças na idade de educação infantil, então começou a funcionar mais uma turma no período da tarde, tendo como regente o professor Edison Sérgio Coelho. E a partir daí foram surgindo novos alunos surdos.

A Aceda tida como entidade mantenedora registrada em cartório de registros de títulos e dos documentos da Comarca de Paranaguá na época a presidente honorária era

a Sr.ª Maria Isa Meire Franzini e como vice o Sr. Lourival da Luz Machado, ano de 1989, em que homenagearam como patrona em assembleia geral da escola Cedap a Irª. Nydia Moreira Garcêz, surda, que foi professora e fundadora da Escola Epheta, Curitiba (PR). Sua dedicação e trabalho com os surdos foi merecidamente reconhecida.

A prefeitura Municipal, durante a gestão do prefeito José Vicente Elias, teve a cessão em comodato, em 1989, de um imóvel que anteriormente denominava-se Centro Comunitário do Jardim Eldorado, onde a Aceda tem posse até os dias de hoje, e foi oficializada esta posse pela Câmara Municipal. A Aceda - Escola Nydia Moreira Garcêz - Cedap localiza-se: Rua Maneco Viana, nº. 1718 - Vila Horizonte- CEP: 83.206-250 Paranaguá - PR.

No início dos anos 1990, o D.D. Bispo Diocesano de Paranaguá pediu a vinda das irmãs da Pequena Missão para Surdos, para lecionar e oralizar os alunos surdos. As irmãs eram de uma Congregação Italiana, cujo diretor era o professor Edson Sérgio Coelho. As coordenadoras pedagógicas eram a Irª Ascenção da Silva Clemente e a Irª Gila di Renzo. As coordenadoras pedagógicas perceberam os avanços dos alunos, decidiram implantar o ensino regular de 1^a a 4^a série, sendo encaminhada à Secretaria de Educação do Estado a solicitação de autorização de funcionamento para este atendimento aos alunos.

Após análise, a SEED concedeu a autorização através da Resolução n. 6.358/93 e, em 27 de abril de 1994, iniciou-se o atendimento aos alunos da 1^a a 4^a série nesta instituição.

Em relação ao desenvolvimento do ensino, a Escola Nydia Moreira Garcez tem como princípio que a pessoa surda deva ter o processo de ensino aprendizagem na primeira língua, que é a Língua de Sinais, implicando no respeito dessa diversidade linguística, para que haja qualidade na transmissão dos conteúdos e, sobretudo, para que se alcance o desenvolvimento da língua escrita, de forma a constituir sujeitos surdos letrados capazes de interagir na sociedade do século XXI. (PARANAGUÁ, 2015, p. 7)

Os projetos de trabalhos com alunos surdos na escola não privilegiam uma língua, mas dá o direito de o surdo conhecer as diferenças e edificar os saberes de aprender a língua oficial do seu país, a Língua Portuguesa, na forma escrita como segunda língua, levando-se em consideração as características linguísticas, culturais da comunidade surda, configurando a necessidade de uma educação bilíngue para surdos.

Os profissionais que atuam na instituição participam de capacitação de professores em cursos, jornadas pedagógicas e grupos de estudos oferecidos pela Secretaria do Estado de Educação e grupos de estudos com os professores, abordando temas necessários para melhoria da prática pedagógica.

A formação continuada para professores tanto para o Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio é de suma importância para a excelência do ensino para os alunos que aprenderão muito mais com professores, que dispõem de uma grande coleção de conhecimentos de obras, que se tornam um conjunto de discernimento, um entendimento intelectual, cultural, pedagógico e metodológico direcionado ao trabalho com pessoas surdas.

A inexistência de formação continuada faz com que o professor acabe perdendo seu grande potencial, que é o conhecimento atualizado sobre os mais diversos assuntos, fazendo assim com que alunos percam seu interesse pelas aulas. Por isso a importância da relação entre professores e alunos para um bom desenvolvimento, nas aulas, de grandes debates, aprendizagens, respeito e cumplicidade.

A capacitação de professores não ocorre somente na sua formação inicial. A formação inicial é, na realidade, o início de um longo ciclo de necessária qualificação dos educadores. Com as constantes mudanças dentro da escola e fora dela, o educador deve estar apto para os desafios desta geração, a qual dispõe de diferentes fontes de conhecimento 24 horas por dia.

Partindo da convicção sobre a necessidade da capacitação dos professores, a escola tem um papel importante para que ocorra este processo de formação continuada, pois o ambiente está diretamente relacionado ao bom desenvolvimento da profissão do educador. Sendo assim, a instituição deve proporcionar o constante trabalho de formação para a sua equipe pedagógica através dos mais variados meios, além de reuniões para assuntos com diferentes metodologias de trabalho.

Nesse contexto, há de se considerar, contudo, que o aparato legal por vezes está distante da realidade social, pois, apesar de se ter o reconhecimento da Libras no Brasil somente em 2002, em vários estados e cidades a língua das pessoas surdas não era visibilizada como se pode constatar no histórico da escola Nydia Moreira Garcez, lócus desta pesquisa.

3.3.2 Histórico do atendimento ao surdo na Escola Nydia Moreira Garcêz de Paranaguá

Agora será apresentado dados estatísticos sobre o município de Paranaguá e a escola Nydia Moreira Garcez – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial –, onde se localiza o foco desta pesquisa. O Caderno de Estatística do município de Paranaguá – Ipardes (PARANAGUÁ, 2020) vai demonstrar, nesta seção, as características do território e sua população. Paranaguá está situada no litoral do Paraná, sua população estimada de 156.174 habitantes (IBGE, 2014). A cidade de Paranaguá conta com duas Bibliotecas Públicas com acesso à internet para seus usuários, que fornece serviços gratuito ao público e livre acesso a leituras, informações culturais e intelectuais. (PARANAGUÁ, 2020, p. 6).

A cidade conta com vários espaços culturais, como um anfiteatro, quatro auditórios, seis casas de culturas, dois cinemas, dois museus e uma sala de exposição. Esses espaços culturais, providos pela secretaria do município, são próprios para a disseminação cultural da cidade (PARANAGUÁ, 2020, p.6).

De acordo com o Ipardes, entre a população censitária com base no IBGE de 2014, as pessoas com, pelo menos um tipo de deficiência, compõem um total de 30.013 pessoas com deficiência. Desses, 23.415 são pessoas com deficiência visual, 6.364 com deficiência auditiva, 8.936 com deficiência física e ou motora e 1.752 com deficiência mental e/ou intelectual (PARANAGUÁ, 2020, p. 13). O campo de estudo preocupado em acompanhar e investigar o processo educacional dos alunos que se encontram em fase escolar. Desse total podemos expressar no quadro (5) que:

QUADRO 5 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2019

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação Infantil	-	5	4.288	1.441	5.734
Creche	-	-	1.648	557	2.205
Pré-escola	-	5	2.640	884	3.529
Ensino fundamental	-	8.423	10.884	4.060	23.367
Ensino Médio	419	4.280	-	844	5.543

Educação Profissional	419	1.254	-	817	2.490
Educação Especial-Classe exclusiva	-	-	308	254	562
Educação de jovens e adultos (EJA)	36	3.817	605	138	4.596
Ensino fundamental	36	2.055	605	44	2.740
Ensino Médio	-	1.762	-	94	1.856
TOTAL	455	17.111	15.777	7.300	40.643

Fonte: Ipardes (PARANAGUÁ, 2020, p. 18) com base no MEC/INEP (2018). Grifo nosso.

Na educação básica, segundo as modalidades de ensino da Educação Especial, sejam elas particulares ou municipais, os montantes de alunos inscritos somam um pouco mais que 1% do total acima discriminado, o que sinaliza que ainda algumas crianças estão fora da educação básica.

Segundo o Ipardes (PARANAGUÁ, 2020, p. 39) o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no que diz respeito à faixa de desenvolvimento humano municipal (IDHM), a Educação está em 0,676, o que significa um nível médio na Educação no município, já que o índice varia de 0 (zero) a 1 (um).

O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de 2019 no ensino fundamental anos iniciais municipais (4^a série e/ou 5^º ano) foi um percentual de 6,0 com meta projetada para o ano de 2021 para 6,2; nos anos finais estaduais (8^a série e/ou 9^º ano) 4,5 com meta projetada para o ano de 2021 para 5,5; e no ensino Médio Estadual 3,8 com meta projetada para o ano de 2021 para 3,6. Metas criadas visando a melhoria na Educação pública e particular. Controlar a taxa do analfabetismo que em 2010 (PARANAGUÁ, 2020, p. 45):

- a faixa etária de até 15 anos ou mais chegou a 3,88%;
- de 15 anos a 19 anos 1,07%;
- de 20 anos a 24 anos 1,02%;
- de 25 anos a 29 anos 1,07%;
- de 30 anos a 39 anos 1,79%;
- de 40 anos a 49 anos 3,10%; e
- de 50 anos e mais 10,35%.

Segundo o Ipardes (PARANAGUÁ, 2020, p. 45), com base no censo demográfico do IBGE de 2010, percebeu-se o reflexo da educação na vida dos sujeitos, principalmente daqueles que não conseguem escrever um bilhete simples ou ler, ao ponto de não saber assinar o próprio nome.

A Escola Nydia Moreira Garcêz – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade Educação Especial – está situada à rua Maneco Viana, n. 1718, Vila Horizonte, Paranaguá (PR). Foi atribuído esse nome à escola em homenagem a uma freira católica, surda, oralizada, que residia em Curitiba, onde funciona até hoje a escola Epheta para surdos. O início de seu atendimento, em Paranaguá, como Educação Especial para Surdos em 1981, foi na Escola Estadual Faria Sobrinho, onde funcionou em sistema de classe especial, junto com a escola a sua mantenedora, a Associação de Colaboradores da Escola de Deficientes Auditivos de Paranaguá (Aceda).

A Aceda está inserida em uma comunidade de classe média alta, no perímetro urbano e de fácil acesso. Entretanto a comunidade escolar é composta de pessoas surdas de Paranaguá, Pontal do Paraná e Antonina, cuja situação socioeconômica não condiz com a realidade do bairro onde a escola está localizada.

As etapas e modalidades de ensino ofertadas pela Instituição são: educação especial, atendimento especializado, educação infantil e atendimento do 1º ao 5º ano, educação infantil em período integral, atendimento especializado para alunos do 6º ao 9º ano e ensino médio em contraturno da escola comum.

Atualmente a escola trabalha com a educação de surdos dentro de um paradigma educacional que luta pela escola bilíngue para surdos, que é centrada na diversidade e singularidade da pessoa surda. Sendo amparada pela Lei n. 9.394/96 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei n. 10.436/02 – Lei de Libras e pelo Decreto n. 5.626/05, assegurando o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais fundamentado nos seguintes princípios: a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania.

Pretende-se, através do projeto político-pedagógico, criar uma escola em busca do saber, transformando o conhecimento em competências, transformando este educando num cidadão mais criativo, crítico para exercer uma melhor cidadania, visando a sua efetiva interação na sociedade.

De acordo com a Resolução do CNE/CEB n. 02/2001 parágrafo 2º do art. 12º, definiu-se que ao aluno surdo deve ser assegurado o acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização da língua portuguesa, tornando-os “bilíngues”. Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis)

Os alunos surdos devem ser atendidos em escolas bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Essas escolas propiciarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e para aprender a Língua Portuguesa (...) como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em Libras. (FENEIS, 1999, p. 3)

Neste sentido, entende-se como educação bilíngue para surdos o espaço escolar onde estas duas línguas circulem com o mesmo prestígio social e linguístico, ou seja, a escola bilíngue para surdos.

O atendimento de Educação Especial para surdos em Paranaguá iniciou-se em 1981, tendo como pioneira na atividade a profª. Iara D’Albuquerque Maron, seguida da profª. Rosângela Valentim, na Escola Estadual Faria Sobrinho, onde funcionou em sistema de classe especial até dezembro de 1986. Por falta de espaço físico, os alunos foram transferidos para o Colégio Estadual José Bonifácio sob a responsabilidade de outros professores.

Com a divulgação do programa de atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na área da surdez pelo DEE e Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, muitos alunos foram aparecendo, surgindo à necessidade de se criar um centro de atendimento para os surdos. No final de 1989, um grupo de pais, de professores, de amigos, pessoas da comunidade parnanguara e o Núcleo Regional de Educação, resolveram criar uma associação para o atendimento ao surdo em Paranaguá.

Com apoio da SEED e a participação de todos os envolvidos, sob o n. 1313, foi obtido registro da Associação dos Colaboradores da Escola de Deficientes Auditivos (Aceda) como entidade mantenedora, no cartório de registro de Títulos e Documentos da Comarca de Paranaguá, tendo como presidente Maria Isameire Franzini e vice Lourival da Luz Machado.

Neste mesmo ano, a Aceda resolveu, em assembleia geral, homenagear com a escolha do nome, como patrona da escola Cedap, a Irª. Nydia Moreira Garcêz, professora surda e fundadora da escola Epheta, em Curitiba (PR), que, pela sua dedicação e trabalho com a comunidade surda, recebeu vários títulos e homenagens. Em seguida foi

obtido o cadastro geral de contribuintes no Ministério da Fazenda, sob o n. 80.255.330/0001-90. Em 05/02/90, a Aceda obteve o registro na SEED do Cedap, conforme Resolução n. 377/90 da prefeitura municipal de Paranaguá.

O Centro Especializado para Deficientes Auditivos de Paranaguá (Cedap) está situado em um perímetro urbano de fácil acesso para os alunos residentes em Paranaguá e para os outros municípios do litoral do Paraná: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes e Pontal do Paraná, que realizam parceria com as secretarias para promover o transporte dos alunos matriculados no Cedap, uma vez que o Cedap é considerado o único polo de atendimento com estudo especializado bilíngue na área da surdez no litoral. E vem, ao longo dos anos, acumulando conquistas que serão apresentadas no quadro (4) após se fixar no local próprio: Nos quadros 4 e 5, corrigir lista de quadros, títulos e numeração.

QUADRO 4 – Cedap

1993	Implantação do ensino regular de 1 ^a a 4 ^a série.
1994	A SEED retificou a denominação anterior do estabelecimento para Escola Centro Especializado para Deficientes Auditivos de Paranaguá – Nydia Moreira Garcêz – Ensino de 1º grau regular e especial.
1995	Obtenção de audiômetro para avaliação gratuita.
1996	Aquisição de impedânciómetro.
1997	Inclusão dos alunos de 5 ^a série.
2001	Deliberação n. 03/98, passando a ser Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcêz – Ensino Fundamental.
2002	Implantação do curso de Libras para pais e comunidade.
2004	Construção de parque infantil com venda de mercadorias doadas pela Receita Federal – Resolução n. 1029/04 – Autorização de funcionamento da educação infantil.
2005	Implantação de ensino integral aos alunos de 1 ^a a 4 ^a série; criação da horta escolar.
2006	Parceria com o Senai para inclusão dos surdos no mercado de trabalho.
2007	Aprovado, no concurso, o primeiro professor surdo, Ednilson Assenção Luiz, e também a primeira intérprete, Fatima do Rocio Souza Gonçalves; trabalho de letramento para surdos.
2008	Realização de cursos de Libras com a comunidade ouvinte.
2009	Resolução n. 745/09 - Funcionamento do ensino fundamental de 1 ^a ao 5 ^a ano.
2011	Credenciamento para a oferta da educação básica na Escola Nydia Moreira Garcêz – Educação infantil e ensino fundamental, na modalidade educação especial.

2017	Primeira professora com proficiência bilíngue na escola Nydia, adquirida pela banca examinadora do CAS.
------	---

Fonte: Organizado pelo autor (2020)

A escola obteve sua autorização de funcionamento pela Secretaria de Estado de Educação/SEED sob a Res. Nº 377/90 em 05/02/90, como Centro Especializado para Deficientes Auditivos de Paranaguá Nydia Moreira Garcêz. Em 30 de novembro de 1993, foi autorizado o funcionamento de 1^a a 4^a séries do ensino de 1º grau sob a Resolução n. 6358/93. Sob a Resolução n. 1320/94, de 07 de março de 1994, a SEED retificou a denominação anterior do estabelecimento para Escola Centro Especializado para Deficientes Auditivos de Paranaguá Nydia Moreira Garcêz - Ensino de 1º grau regular e especial. Sob a Resolução n. 2748/94 e pelo parecer n. 415/94, a SEED aprova o plano curricular de 1^a a 4^a séries desta escola. Em 10 de junho de 1994, através da Resolução n. 2933/94, foi também prorrogada a autorização de funcionamento da escola até 31/12/95. Em 09 de novembro do mesmo ano, pela Resolução n. 4172/95, foi prorrogada a autorização de funcionamento até 31/12/98.

Em 13 de junho de 1996, o prazo de autorização do funcionamento do ensino de 1º grau (1^a a 4^a séries), foi prorrogado por tempo indeterminado pela Resolução n.º 2493/96. De acordo com a Deliberação n. 03/98 do CEE, a Escola Centro Especializado para Deficientes Auditivos de Paranaguá Nydia Moreira Garcêz – Ensino de 1º grau regular e especial – passou a denominar-se Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcêz – Ensino Fundamental.

Em 31 de março de 1999, através da Resolução n. 1311/99, foi renovada por mais 2 anos a autorização para funcionamento. Em 05 de março de 2002, através da Resolução n. 599/02, foi renovado por mais 2 anos o prazo concedido pela Resolução n. 1311/99 de 31/03/99. Em 06 de novembro de 2002, através da Resolução n. 4425/02, foi renovado o prazo de autorização para funcionamento concedido pela Resolução n. 599/02 de 05/03/2002, à Escola de Educação Especial Nydia Moreira Garcêz – Ensino Fundamental.

Em 17 de março de 2004, pela Resolução n. 1029/04 foi autorizado o funcionamento da Educação Infantil, e o estabelecimento passa a denominar-se Escola de Educação Especial Nydia Moreira Garcêz – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

E em 30 de novembro de 2004, através do ato administrativo n. 148/04, foi aprovado o regimento escolar deste estabelecimento de ensino.

Em 26 de fevereiro de 2009, foi autorizado o funcionamento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), com a Resolução n. 745/09 da SEED. Em 24 de novembro de 2011, pela Resolução n. 5343/2011, foi autorizado o credenciamento para a oferta da educação básica pela Escola Nydia Moreira Garcêz – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade educação especial.

Em 2017 a primeira professora com proficiência bilíngue foi aprovada pela banca examinadora do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS). Até então, todos os outros professores tinham licenciatura e proficiência para intérpretes de Libras.

Tais conquistas são ações pedagógicas que buscam resgatar a identidade da pessoa surda e a importância de as escolas especiais reorganizarem o processo educativo bilíngue na construção do conhecimento.

Os resultados dos movimentos ecoam nos dias de hoje, a proposta pedagógica curricular (PPC) que parte dos conteúdos na área do conhecimento devem ser atendidas de forma bilíngue, na maneira de mediação do trabalhar o pedagógico na aplicabilidade com os alunos surdos. “Levando-se em consideração as características linguísticas, culturais da comunidade surda, configurando a necessidade de uma educação bilíngue para surdos” (SEED, 2009, p. 26).

A escola bilíngue se constitui como espaço de referência para a pessoa surda, pois o convívio limitado com “falantes” de sua língua materna é rompido quando estão no espaço escolar, oportunidade que nem mesmo a família, na sua infinita boa intenção, consegue prover. Contudo, por ser escola, esse espaço é, ao mesmo tempo, espaço formal de ensino e está organizado seguindo os preceitos constitucionais definido no art. 211º, o qual dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino no Brasil, sendo que,

Art. 211º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988, p. 111)

A Escola Nydia Moreira Garcêz está organizada em educação infantil e ensino fundamental e apresenta em seu currículo o mesmo conteúdo do currículo básico adotado no estado do Paraná, que são ofertados para as escolas regulares. Está em consonância

com as orientações nacionais que compreende a Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física e Artes. Na parte diversificada, estão incluídas a Libras e a educação musical. A organização das disciplinas específicas, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede da educação básica do estado do Paraná, divide-se em categorias que emergiram com foco na história do surdo, na cultura surda, linguística de Libras e na literatura surda.

3.4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATENDIMENTO A ALUNOS SURDOS

Os projetos de trabalhos com alunos surdos na escola não privilegiam uma língua, mas dá o direito ao surdo de conhecer as diferenças e edificar os saberes de aprender a língua oficial do seu país, a Língua Portuguesa – na forma escrita, como segunda língua – levando-se em consideração as características linguísticas, culturais da comunidade surda, configurando a necessidade de uma educação bilíngue para surdos. Assim, para Kubaski e Moraes (2009, p. 14):

[...] essa escola enaltece a comunidade surda, sua cultura e sua identidade, enfatizando que esse espaço de aquisição de uma língua efetiva promove o desenvolvimento cognitivo da criança. O importante é a interação entre as duas línguas, para que a criança cresça, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas, independentemente do espaço escolar no qual está inserida. Para isso, é necessário conhecer os sujeitos na sua singularidade linguística e reconhecer que os alunos surdos precisam de uma educação específica. O ideal é que a criança adquira primeiro a língua de sinais e, depois a língua portuguesa para que facilite a sua compreensão, uma vez que o aprendiz da segunda língua utiliza a primeira como estratégia da aprendizagem.

Para Bagarollo e França (2015, p. 53), a discussão sobre a formação dos professores e a forma de desempenhar essa função analisa os recursos que apropriam o saber com os recursos que os professores recebem sobre a língua, cultura, e identidade, relevando as experiências visuais desses sujeitos. As autoras têm consciência de que é necessário repensar a formação, pois carece de melhores condições no ensino do país, e implementar políticas públicas de formação de professores, o que caracteriza um desafio.

O desafio que se coloca, neste momento em que pela modernidade há uma complexificação da escola, é o de como formar profissionais competênci-

pedagógicas para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes. (BRZEZINSKI, 1998, p.162)

Para Schubert (2019, p. 95), a formação inicial não vem apresentando contribuições suficientes para o trabalho e formação dos professores, sendo ineficaz na formação inicial e na formação continuada necessita ser reorganizada, pois o curso não traz contribuição significativa. Ainda para a autora (2019, p. 94), a escola está em transição entre as práticas bilíngues e qual modelo a ser seguido essa inquietação gera preconceitos que os professores vivem na própria pele; as marcas que se identificam, as facilidades do uso da língua e iniciativas bilíngues nos espaços, no trabalho e no processo formativo.

Segundo as autoras Bagarollo e França (2015, p. 50), na formação de professores para atuação com surdos, há muito tempo tem se discutido os problemas na questão da formação dos professores, muito também se discute sobre os problemas da educação e da escola, parecendo que se torna um tema repetitivo.

A formação continuada para professores, tanto para o ensino fundamental quanto ao ensino médio é de suma importância para a excelência do ensino para os alunos, que aprenderão muito mais com professores, os quais dispõem de uma grande coleção de conhecimentos de obras que se tornam um conjunto de discernimento, um entendimento intelectual, cultural, pedagógico e metodológico direcionado ao trabalho com pessoas surdas, o que vem ao encontro do que apresenta Nascimento e Silva:

[...] oferecer uma formação que possibilite aos docentes compreenderem com maior aprofundamento as necessidades do alunado surdo, inclusive desenvolvendo as habilidades linguísticas – tornarem-se bilíngues, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que possam dar suporte a uma prática pedagógica voltadas para a efetiva aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como dos demais conteúdo. (NASCIMENTO; SILVA, 2009, p. 14)

A inexistência de formação continuada faz com que o professor acabe perdendo seu grande potencial, que é o conhecimento atualizado sobre os mais diversos assuntos, fazendo assim com que alunos percam seu interesse pelas aulas. Por isso a importância da relação entre professores e alunos para um bom desenvolvimento, nas aulas, de grandes debates, aprendizagens, respeito e cumplicidade.

A formação de professores e todo o processo de ensino-aprendizagem de surdos precisa ser organizada politicamente por meio e para além da Libras. Entendemos como fundamental a formação inicial e continuada em que a libras seja tratada

como língua de referência para os, na qual as interações do professor com o estudante e dos surdos com seus pares estejam presentes, bem como a comunidade educacional, essa é uma das condições para que haja bilinguismo e educação bilíngue por consequência. (SCHUBERT, 2019, p. 95)

A capacitação de professores não ocorre somente na sua formação inicial, a formação inicial é, na realidade o início de um longo ciclo de necessária qualificação dos educadores. Com as constantes mudanças dentro da escola e fora dela o educador deve estar apto para os desafios desta geração a qual dispõe de diferentes fontes de conhecimento 24 horas por dia (parágrafo repetido p. 98).

Para Schubert (2019, p. 97), as estratégias de trabalho que são enfrentadas no dia a dia do professor e na formação dos professores de surdos quando deparamos com a realidade de professores que se moldam em suas práticas quando se deparam com um atendimento de necessidade do estudante é um indicativo para uma superação para a formação.

A ideia de formar professores bilíngues corrobora com a formação de estudantes sem prejuízo linguístico, o que é direito do surdo e dos professores, pois tem sido uma prática neoliberal desviar o olhar da sociedade e do sistema para o professor, desconsiderando que o todo e a parte estão imbricados. (SCHUBERT, 2019, p. 100)

Dentro do aspecto teórico, para Bagarollo e França (2015, p. 50), sobre a formação do professor, as reflexões expostas, sem dúvida, são questões culturais na forma de conceber a educação de pessoas com necessidades especiais, a formação alcançada e das práticas pedagógicas. Reforçam sobre a formação de professores Bagarollo e França (2015, p. 51) deve ser tratada de forma particular, sobre o interesse pelas culturas do surdo enquanto a aprendizagem de Libras e do português como segunda língua, valorizando essa formação diferenciada.

Para Schubert (2019, p. 147), a educação bilíngue tem a necessidade de uma formação para que, nas práticas tradicionais e monolíngues, a formação atue em qualquer nível de ensino para que, nas metodologias, não prevaleçam as mediações orais sobre a língua de sinais. “Ao tratar de formação desses trabalhadores para a educação de surdos, [...] esses tem feito parte da educação inclusiva e específica para esse público”. (SCHUBERT, 2019, p. 148)

Partindo da convicção sobre a necessidade da capacitação dos professores, a escola tem um papel importante para que ocorra este processo de formação continuada, pois o ambiente está, diretamente, relacionado ao bom desenvolvimento da profissão do

educador. Sendo assim, a instituição deve proporcionar o constante trabalho de formação para a sua equipe pedagógica, concorda com Schubert (2017, p. 89).

Dos trabalhos analisados, encontramos um eixo que está na defesa do bilinguismo como pressuposto para a educação de surdos e para a formação do professor bilíngue, consideramos também a preocupação em diferenciar o professor bilíngue do intérprete educacional. Esse é um importante ponto de debate, já que a profissão do intérprete de Libras foi regulamentada na Lei n. 12.319/10 (BRASIL, 2010), trazendo muitas contradições, entre elas a não identificação dos trabalhadores, gerando transferências de funções e atribuições no espaço educacional, o que pode levar à segregação ou exclusão mascarada do sujeito.

Quadros (2004, p. 54) já havia abordado o problema de regulamentação da profissão de intérprete educacional e de intérprete de Libras por não haver uma preocupação legal em diferenciar esses profissionais de um professor. E em 2010, na lei ficou definido que o intérprete não era um professor. “A presença de prescrições nos documentos não é suficiente para modificar as práticas e a formação, visto que esbarra em impossibilidades de prover espaços e profissionais bilíngues”. (SCHUBERT, 2017, p. 93)

Os profissionais que atuam na instituição pesquisada participam da capacitação de professores por meio de cursos, jornadas pedagógicas e grupos de estudos, oferecidos pela Secretaria do Estado de Educação e grupos de estudos com os professores, abordando temas necessários para a melhoria da prática pedagógica.

A breve incursão sobre a história do surdo permitiu compreender que a diferença linguística é uma barreira gigantesca na relação surdo-ouvinte. A Libras, por ser língua oficial no país, poderia ser valorizada tanto quanto a língua portuguesa, poderia ser objeto de ensino na escola, tão comum como a matemática e a própria língua portuguesa. Contudo, mais uma vez essa discussão fica no âmbito do “poderia” e a pessoa surda continua exposta no âmbito do “não é”, não sendo reconhecida como sujeito de direito e com direito a educação de qualidade, pois pensar educação de qualidade perpassa pela possibilidade de assumir-se sujeito ativo.

Nesse contexto, é importante considerar que o PNE teria inovado se reconhecesse a especificidade linguística da pessoa surda e não generalizasse, tratando-a apenas como mais uma categoria alvo da educação especial que não pode sofrer discriminação.

4. O DIREITO A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO PELOS PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA NYDIA MOREIRA GARCEZ

Este capítulo apresenta os dados empíricos coletados junto aos sujeitos da pesquisa a partir da aplicação de questionário online via Google Forms. Os professores que trabalham na escola Nydia Moreira Garcez responderam sobre diversos aspectos que debruçam sobre o direito à educação do surdo que conscientiza a importância da educação em sua vida enfatizando a sua responsabilidade na educação desse aluno.

4.1. O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO DA NYDIA MOREIRA GARCEZ

O capítulo traz as discussões a partir das respostas dos questionários que foram enviados para 11 profissionais que participaram da pesquisa, sendo dez professoras e um professor.

A pesquisa é uma ferramenta fundamental para a “indagação e construção da realidade” (MINAYO, 1994, p. 17). uma boa prática teórica atrela a atividade básica da ciência, mas, é a construção da realidade que vincula o pensamento e a ação, instigando o problema da vida à prática, alimentando a pesquisa com a atividade frente ao mundo real.

O questionário foi enviado para todos os professores que atuam em 2020 no colégio Nydia e a taxa de retorno dos questionários foi de 100%. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 247), é através de um estudo quantitativo gerador de questionamentos que se aprofunda a pesquisa e a torna essencial, capaz de gerar questões que possam ser analisadas em seu aspecto mais concreto com significados específicos.

Para a continuação da pesquisa, agora em caráter empírico, foi aplicado um questionário, dividido em 6 perguntas objetivas de múltipla escolha e 15 perguntas abertas para que cada profissional expusesse suas experiências. Foram realizadas 22 perguntas no total. O objetivo foi provocar suas experiências profissionais e suas opiniões. O questionário foi dividido em 5 partes: 1) Dados pessoais; 2) Formação acadêmica; 3) Experiência profissional; 4) Visão sobre o apoio da gestão; 5) Relação com os aspectos educacionais. Segundo Gil (1999, 70), ao solicitar informações mediante uma análise quantitativa, chega-se à conclusão sobre os dados coletados por meio das

informações de um grupo significativo em uma interrogação direta das pessoas que se deseja conhecer.

Na primeira partem referente aos dados pessoais, foram perguntados o nome e a idade do professor. A confidencialidade da pesquisa foi respeitada e todos os sujeitos foram denominados com outros nomes. A idade dos professores pode ser observada no quadro a seguir:

QUADRO 6 – IDADE DOS PROFESSORES DA ESCOLA NYDIA MOREIRA GARCEZ

	NOME*	IDADE
1	Esmeralda	50
2	Ônix	46
3	Rubi	42
4	Âmbar	40
5	Ágata	40
6	Safira	38
7	Malaquita	34
8	Fabulita	31
9	Cristal	31
10	Ametista	24
11	Turmalina	21

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

*Todos os nomes dos professores foram substituídos por nomes de pedras preciosas (pseudônimos).

Foi possível observar que, entre os professores que participaram, o professor com mais idade é a professora Esmeralda com 50 anos e a mais nova é a Turmalina com 21. A maioria dos professores tem idade entre 40 e 31 anos. Os resultados obtidos com as análises das entrevistas dos 11 professores, chegou à conclusão com essa pesquisa que dentre todos os participantes só 2 professores eram novatos já os demais tem experiências de anos com o magistério na escola Nydia Moreira Garcez. Na sequência foi perguntado qual a formação dos professores e analisou-se as experiências desses professores. A formação pode ser observada no quadro 7:

QUADRO 7 – FORMAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

	NOME	GRADUAÇÃO	LATO SENSO	PROFI CIÊNCIA
1	Esmeralda	Matemática	Letras/Libras, Educação Especial	CAS/SEED Nível 1
2	Ônix	Educação Física	Letras/Libras Educação Física	CAS/SEED Nível 1
3	Rubi	Pedagogia	Letras/Libras Educação Especial	CAS/SEED Nível 1
4	Âmbar	Pedagogia	Educação Bilíngue	Prolibras
5	Ágata	Pedagogia com ênfase em orientação educacional	Letras/Libras Educação especial, Bacharel, Alfabetização e Letramento	CAS/SEED Nível 1 Prolibras
6	Safira	Pedagogia História	Educação Bilíngue, Psicopedagogia Clinica, Letra português.	Não
7	Malaquita	Pedagogia	Não	Feneis
8	Fabulita	Pedagogia	Educação Bilíngue	CAS/SEED Nível 1
9	Cristal	Pedagogia	Libras, Educação Especial	CAS/SEED Nível 1
10	Ametista	Letras/Libras	Não	CAS/SEED Nível 1
11	Turmalina	Graduando Letras/Libras	Não	Feneis

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

No que diz respeito à apresentação do perfil dos professores entrevistados, sua formação em pós-graduação, somente três professores não possuem, pois estão terminando a pós-graduação, permitindo perceber que a escolha da profissão docente se deu logo pela escolha da graduação em licenciatura. Percebeu-se na pesquisa que os professores e professoras ainda não realizaram a formação em níveis de mestrado ou doutorado. A formação em pós-graduação se deu em nível *lato sensu*, essas especializações são: bilinguismo, Letras/Português, Libras e educação especial, porém nem todos tinham a proficiência em língua de sinais.

A terceira pergunta foi sobre o tempo de experiências docentes desses profissionais na Escola Nydia Moreira Garcez, que costuma diferir de docente para docente, observa-se no Quadro (8):

QUADRO 8 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ATUANTES NO NYDIA MOREIRA GARCEZ

	NOME	ANOS
1	Esmeralda	19
2	Ônix	18
3	Rubi	11
4	Âmbar	12
5	Ágata	24
6	Safira	2
7	Malaquita	5
8	Fabulita	8
9	Cristal	8
10	Ametista	4
11	Turmalina	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

As análises permitiram entender que a jornada de trabalho desses professores tem uma média de 11 anos de atuação e que essas escolhas da profissão de professor se deram no início da graduação em licenciatura, quando já tinham a proficiência de língua de sinais. O tempo de atuação profissional lotados na escola varia de; a mais recente com 2 anos e a com carreiras mais longas com 19 anos no ensino especial. Uma média que possibilitou constatar as interações do grupo, que se estabelece unido, mediante a atuação de cargas horárias que variam entre 20 e 40 horas/aulas semanais no ambiente escolar, em seu cotidiano e as condições pedagógicas no ato da aprendizagem dos alunos surdos.

Quando questionado qual profissional deve estar presente na educação do surdo em todas as respostas estava o profissional bilíngue. E em uma das justificativa a resposta foi que “*o ensino em escola bilíngue, com seus pares linguísticos, proporciona o acesso e a aquisição da sua língua materna L1 - Libras e o português escrito L2, como segunda língua. O bilinguismo torna possível o ensino das suas línguas no contexto*

escolar do aluno surdo, principalmente para as crianças menores, na grande maioria filhas de pais ouvintes, que irão ter acesso a língua de sinais somente na escola bilíngue. É preciso ter clareza da necessidade de comunicação deste sujeito, utilizando uma modalidade viso-corpórea-espacial” (AGATA, 2020).

A análise desses dados nos leva a refletir sobre o conhecimento da interação inclusiva através do profissional bilíngue. O aluno surdo, que faz uso de uma comunicação viso-corpórea-espacial, precisa aprender e ter acesso à Libras como L1 e o português como L2, relacionada à educação bilíngue. “Por isso, buscamos mostrar que a educação como organizadora e transmissora de ideias e medeias as ações na prática social”. (SCHUBERT 2019, p. 97)

Concorda Lacerda (2004, p. 67) que toda criança surda só sentirá que participa de uma interação se buscar diferentes modos de comunicação, pois para Lacerda no decorrer de sua infância este se comunica basicamente com ouvintes e é só com a possibilidade de interação com seus pares que cedo ou tarde com a utilização das línguas de sinais que permite um papel constitutivo na subjetividade para dar o desenvolvimento do sujeito. “Nesse sentido, quanto mais tardia a aquisição, mais comprometido pode ficar o desenvolvimento do sujeito” (LACERDA, 2004, p 67).

Para análises das entrevistas, também se partiu sobre as formações e suas experiências que tiveram no ensino. Com que frequência a formação de professores é realizada na Escola (área de Libras). No Gráfico (1), verão como a atua na formação educação bilíngue para surdos:

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS PROFESSORES (2020)



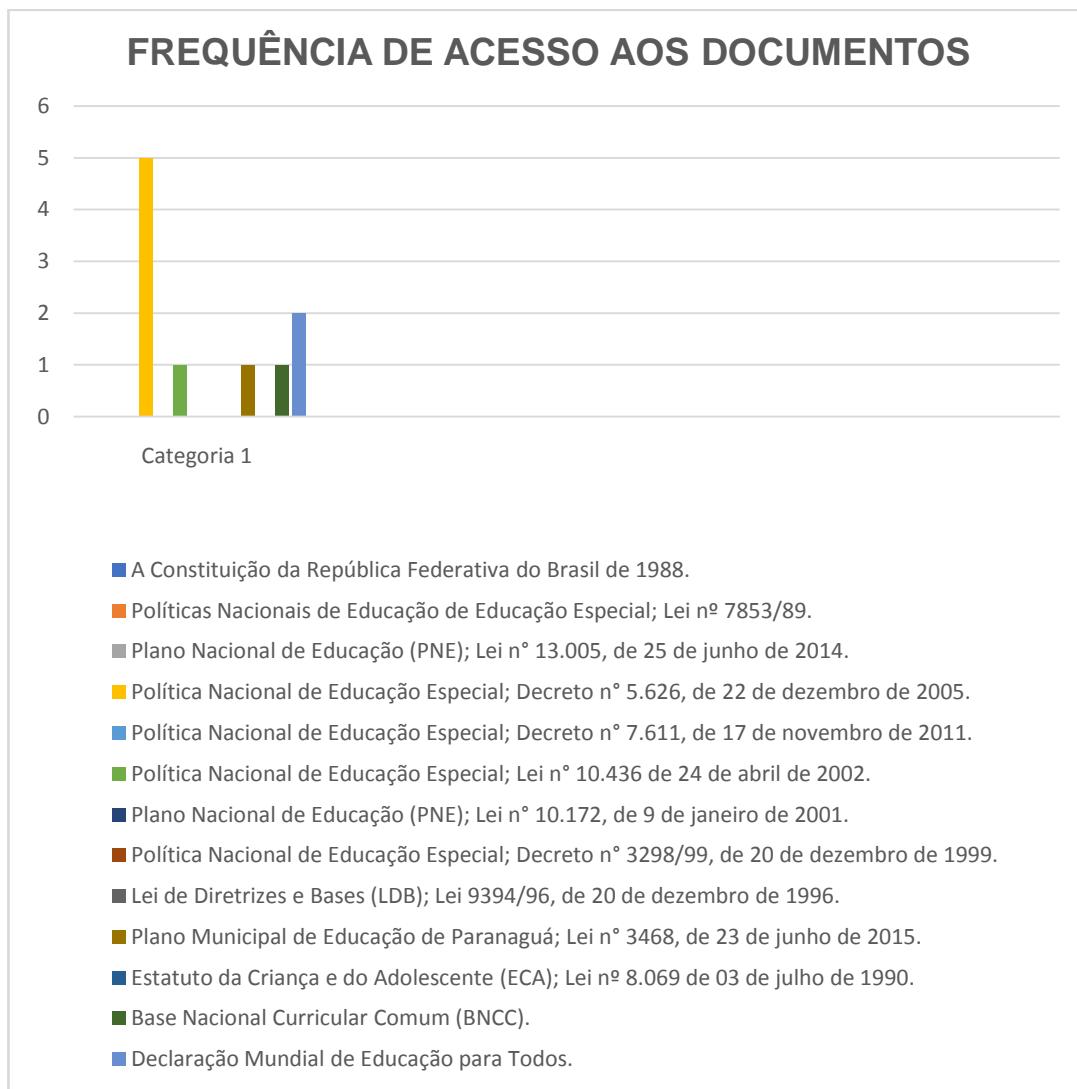
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O que chama a atenção na escola Nydia Moreira Garcêz é o fato de se ter um grupo de profissionais bilíngues. O predomínio de profissionais que frequentam cursos mensais foi de 46,20% (6 professores); dos que se dedicam em formação trimestral foi de 15,40% (2 professores); e semestral 38,50% (3 professores) para que se aperfeiçoe a comunicação em língua de sinais, durante todo o tempo em que permanecem dentro da escola tem o respeito ao sujeitos surdos, que adquirem a língua de sinais, mesmo ainda na infância é adquirida, a Libras que pode ocorrer em idade prematura lá no maternal balbucios em sinais e em respeito a essa atividade foi perguntado, como os profissionais entenderiam ensino-aprendizagem na forma de oralização na educação de alunos surdo: Esmeralda (2020) considera que “*no ensino bilíngue, na escola bilíngue, não vejo a necessidade da oralização, as línguas utilizadas são de modalidades diferentes. A Lei n. 10.436 e o Decreto n. 5626 deixam claro o que é a língua de sinais, que o português é na modalidade escrita e quem é o sujeito Surdo (com "S" maiúsculo indicando a identidade cultural da pessoa). A oralidade neste contexto é a sinalização. A oralização (fala) fica a cargo da área da saúde, com o fonoaudiólogo, respeitando os desejos da família e em contraturno escolar*”.

A professora Esmeralda comprehende que para comprehendemos o ensino bilíngue que se encontra na Lei n. 10.436/02 e no Decreto n. 5626/05 deixou a oralização a cargo da fonoaudiologia, e na escola o aluno é respeitado na aquisição de sua L1 desde o ensino infantil, superando desde pequenos a hegemonia da língua falada.

Neste contexto, para Lacerda (2004, p. 66), a comunicação deve ser entronizada desde os primeiros anos de vida, descobrindo cada sinal e assim cada palavra em um processo dinâmico, aprendendo a linguagem, seus sentidos e significados. Apropriar-se de uma língua leva a atitude discursiva e o acesso à aprendizagem mediante as políticas públicas e os documentos legais que tratam sobre a educação bilíngue para surdos que tem acesso a um aspecto de importância que é o de se apropriar de um grupo no gráfico (2), será demonstrado como uma mesma língua na proporção que os professores mais visitam:

GRÁFICO 2 – DOCUMENTOS MAIS ACESSADOS PELOS PROFESSORES (2020)

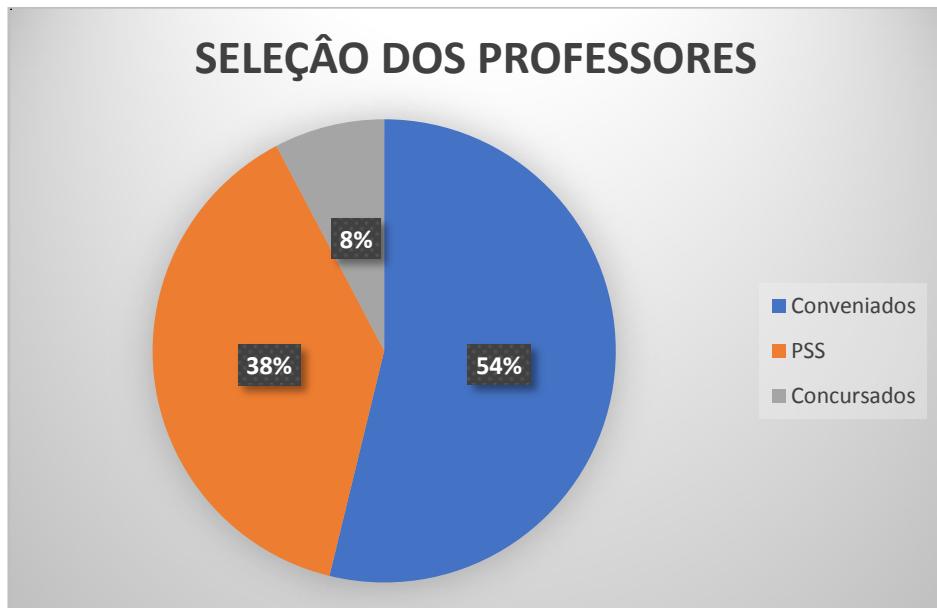


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A busca é fundamental a documentos legais e planos nacionais, com o propósito de prover a igualdade de oportunidade em sala de aula a fim de que esse aluno e o professor atinjam o objetivo, que é o aprendizado. Esses documentos foram os mais acessados pelos professores diariamente. Então qual é o desejo da família a singularidade do sujeito Surdo através da aquisição da língua desde sua infância que

realmente se faz natural e não requer esforços para ser adquirida, mesmo que em suas relações familiares e afetivas não se desenvolva em sinais, mas que com a educação o direcione à escolha profissional no futuro. Esses profissionais foram selecionados/as para trabalhar na escola assim como está apresentado no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – SELEÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA NYDIA MOREIRA GARCEZ (2020)

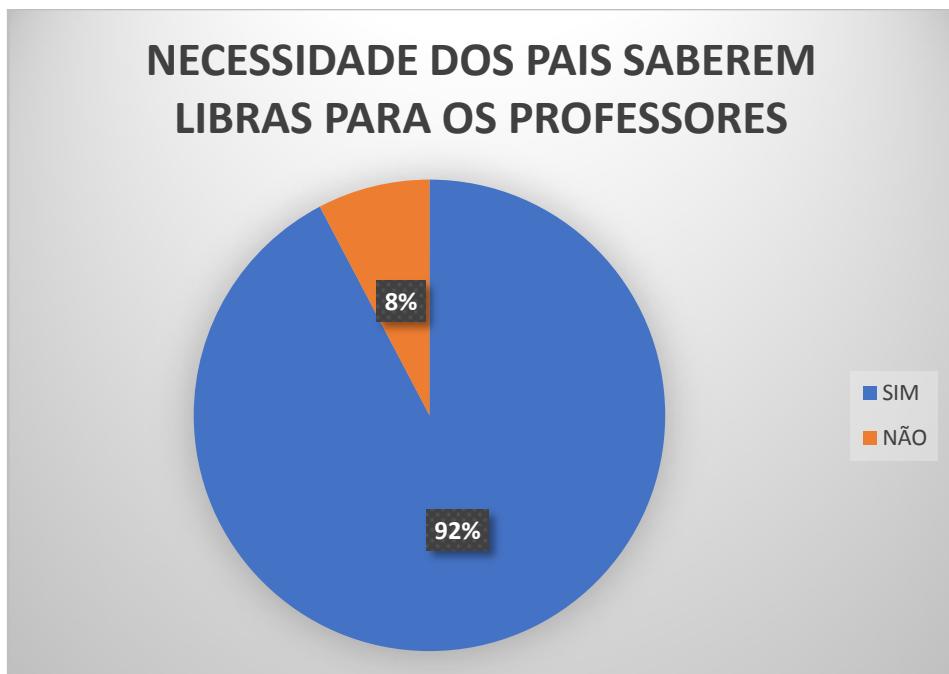


Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

É interessante ressaltar que, na seleção para professores, percebe-se que sua exigência de professores, Surdos e/ou ouvintes, que ambos dominem a Língua de sinais em relação a aprendizagem dos alunos surdos é a mesma. Esse fato pode ser devido à preocupação com o aprendizado e com a formação necessária que o docente precisa ter, independentemente de ser surdo ou ouvinte. Ao perguntar por que é importante que os funcionários e os professores dominarem a Libras na escola bilíngue, a professora Turmalina respondeu: “Extremamente importante. Quando se trata de uma educação bilíngue, todos os profissionais devem saber Libras, ser fluente na língua para que possa se comunicar e ensinar os alunos surdos” (TURMALINA, 2020). Ela ressalta que “*todos os profissionais devem saber Libras*”. A professora afirma que, com a língua espacial, consegue a garantia de condições de aprendizagem e respeito para com o aluno surdo, para que obtenha uma mediação educacional.

Quando esse referencial a respeito da língua é relacionado aos pais ou responsáveis, na opinião dos professores, todos os pais ou responsáveis dos alunos surdos da escola Nydia Moreira Garcêz deveriam saber Libras.

GRÁFICO 4 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA NYDIA MOREIRA GARCEZ COM RELAÇÃO AOS PAIS SABEREM LIBRAS (2020)



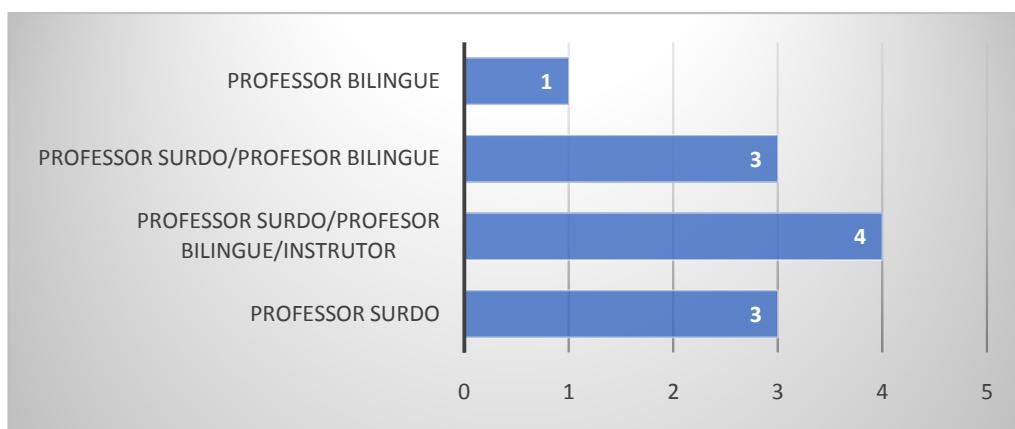
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Esses dados obtidos por esta pesquisa por meio da análise ressalta a relevância de 92% das respostas foram favoráveis no documento em relação à família do surdo saber língua de sinais, necessário para a comunicação deste, o critério da comunicação visto aqui na pesquisa emerge sobre a inclusão educacional, social e está implícita nas políticas de inclusão. Tais políticas públicas emergem esse ponto que procurou analisar sobre o impacto como demonstra o anseio na pesquisa dos professores, para que toda família compreenda e dialogue em libras, principalmente para comunicação e orientação na vida dos alunos surdos dentro e fora da escola.

De acordo com a pesquisa, instigou-se em perguntar quais profissionais os professores acreditavam ser fundamentais na educação do aluno surdo, essa pergunta capciosa tem uma certa importância para até mesmo o fortalecimento da comunidade

surda que são os principais interessados, como também uma forma de reconhecimento dos movimentos e de lutas pelo reconhecimento, no espaço educacional e de sua língua. Os sujeitos surdos também se esforçam para interagir nas duas línguas e serem compreendidos e respeitados pelos demais colegas e professores. O gráfico 5 reflete a necessidade da presença do profissional ou profissionais como escolha dos próprios como presença de suma importância na opinião dos professores.

GRÁFICO 5: PROFISSIONAIS NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS (2020)



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Nesta percepção a maioria dos professores (4) opinam ser adequado que tenham os três profissionais: o professor surdo, o professor bilíngue e o instrutor de Libras em comum acordo dentro da educação. Entende-se, por meio dessa análise, que os docentes se sentiram divididos com a pergunta e, na dúvida, direcionaram a questão para a sua modalidade. Mesmo preocupados com a educação do aluno surdo, a visão sobre a importância do apoio da gestão foi respondida com imparcialidade no quadro 9:

QUADRO 9 – ANÁLISE DA VISÃO SOBRE O APOIO DA GESTÃO

	NOME	GESTÃO
1	Esmeralda	Busca apoiar o desenvolvimento do trabalho, promove grupos de estudos, seminários, palestras, entre outros, e também acolhimento aos pais e familiares. Busca ações que deem visibilidade e valorizem a educação bilíngue e a comunidade surda.
2	Ônix	Ótima
3	Rubi	Se depender da gestão da escola bilíngue para surdos no município, o indivíduo surdo não vai ficar sem estudar.

4	Âmbar	Sua atuação é focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais.
5	Ágata	Nossa equipe é muito coesa. Nossa intuito é que a pessoa surda seja protagonista de sua história; nossos gestores compactuam conosco e compram ideias que beneficiam toda a comunidade surda, não restringindo suas ações apenas aos alunos da escola. Tenho total apoio de minha gestora em tudo que faço em prol da comunidade surda
6	Safira	Eficaz e participativa
7	Malaquita	Temos um ótimo apoio, pois sempre vem nos auxiliando e dando suporte em materiais.
8	Fabulita	Temos apoio total em busca do melhor.
9	Cristal	Efetiva e participativa.
10	Ametista	Efetiva, visando uma educação bilíngue de qualidade.
11	Turmalina	É totalmente defensora da educação bilíngue e oferta todo o apoio necessário para que isso aconteça de fato.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

É possível verificar que o apoio da gestão refletiu nas respostas com o necessário percurso a respeito de aprendizagem dos alunos. Sobre isso, além de apoio profissional, a gestão, como analisado, auxilia e busca o melhor para os alunos surdos, defende o saber da Libras e percebe o potencial da comunicação bilíngue com os professores. A autora Quadros também da importância ao surdo adulto na escola como um professor capaz de potencializar essa interação.

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultura, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p.30)

Há ainda aqueles que responderam como tradutores, que atuam nos dois cargos (professor bilíngue e intérprete). Nessa proposta é possível deduzir que, para a maioria, o profissional professor se dá no ensino como mediador na educação básica nas duas línguas simultaneamente. Para Strobel, autora que incentiva a importância desse profissional, pois na sua falta promove a falta de incentivo, de motivação para o aluno surdo:

Uma criança surda sentada de frente para o professor com os olhos atentos a qualquer movimento dos lábios, ansiosa e preocupada sem entender o professor, que muitas vezes fazia exercícios fono-articulatórios exaustivos na tentativa ansiosa de realizar de uso da língua de sinais, ela era como uma marionete do

professor, um verdadeiro estresse e perda de motivação para a aprendizagem real e participação ativa. (STROBEL, 2008, p.53)

A professora Esmeralda, em relação à importância do apoio para formação continuada do professor da escola Nydia Moreira Garcez, diz que “busca apoiar o desenvolvimento do trabalho, promove grupos de estudos, seminários, palestras e também acolhimento aos pais e familiares”. Ela busca ações que deem visibilidade e valorizem a educação bilíngue e a comunidade surda. A escola preocupada com o cuidado com essa nova geração de alunos surdos em um momento de sentimento comum entre surdos crianças e adultos, relatos comuns entre os estudantes surdos. Para Schubert (2019, p. 171), é de responsabilidade do apoio escolar que sejam previstos todos os conhecimentos pedagógicos e formações para a área de serviço.

Ao considerar a educação para alunos surdos na rede regular de ensino, aquele aluno surdo que não frequentou uma escola bilíngue e já foi inserido em uma escola regular de inclusão sem ter aprendido sua língua de sinais. A professora Esmeralda (2020) conta que *“nos anos iniciais, as experiências que tive com alunos egressos da rede regular, percebi um grande prejuízo para o aluno Surdo. Não há como se apropriar de algo que não está acessível na sua língua. A partir do sexto, quando o aluno já adquiriu a libras, fica menos prejudicial. Ainda temos muito que aprender sobre educação bilíngue e as especificidades da pessoa surda”*.

Para os alunos surdos egressos de escolas regulares, observa-se o desconhecimento de uma língua. Esmeralda aponta que esses alunos chegam desprovidos de uma língua, ao contrário dos que são inscritos desde os anos iniciais. Estes últimos, quando fazem a transição para o sexto anos, demonstram desenvolvimento, pois há compreensão nas suas especificidades e o conhecimento linguístico. É possível que quando na rede regular, esse aluno cresce sem interação linguística, sem pares linguísticos, e/ou muitas vezes dependendo do intérprete de Libras que lhe foi imposto mesmo sem entender ou ter aprendido sequer a língua de sinais e ainda há falta de formação e conhecimento, pelos professores que no ensino de português oralizado para surdos, faz com que se torne um ouvinte com defeito e inferior mediante aos ouvintes os mesmos que conseguem aprender, porque inclusão não é estar dentro de uma sala com os demais sentados apenas, mas estar interagindo com o grupo em equidade.

A importância na parte quinta da pesquisa para melhor captar as informações do questionário sobre a relação aos aspectos educacionais da educação bilíngue para os alunos surdos na escola Nydia Moreira Garcêz é expresso por alguns professores. A professora Esmeralda buscou responder que para “*alcançar os alunos dos municípios vizinhos tem uma equipe de mídia, para edição dos materiais em vídeos e os manuais. Ampliar os estudos e a circulação da SW - escrita de sinais. E para fortalecer os grupos de estudos, sistematizar os conhecimentos e das trocas no grupo de professores para uma melhor maneira de educar*”. Essa professora diz que as relações com os aspectos educacionais se destacam com programas de estudos, treinamentos, projetos de técnicos e materiais de acesso.

De acordo com a professora Fabulita “*é ofertado de creche a fundamental 1º ao 5º ano, sendo ministrado de forma bilíngue no sentido amplo, com escrita de sinais, sinalizações e português escrito*”. Ela obedece a Lei de Educação Especial que já foi apresentada nos capítulos anteriores como a melhor maneira de educar o aluno surdos quanto a LDB (1996), que assegura o atendimento a educação especial e o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

A professora Ágata respondeu que o “*ensino em primeira língua, todos os conteúdos são ministrados em língua de sinais, a língua de sinais circula em todos os espaços da escola. A Libras é uma disciplina do currículo e é ofertada para todos os alunos e tem o mesmo status da língua portuguesa na escola. A língua portuguesa é ofertada na modalidade escrita. A escola investe em pesquisa e formação continuada, realiza pesquisas internas sobre a linguagem compreensiva e expressiva dos alunos, pesquisa, defende e difunde a escrita de sinais como registro da Libras, realiza seminários bilíngues aberto à toda comunidade, contribui para formação de profissionais rebento estagiários e pesquisadores. Investe na difusão da língua e fortalecimento da comunidade surda bilíngue de todo o Litoral do Paraná (profissionais ouvintes e surdos, familiares e comunidade em geral) promovendo eventos, encontros, cursos, seminários, palestras e LIVE*”.

A instituição Nydia Moreira Garcez procura aplicar a política de oficialização da regulamentação da língua de sinais Libras Lei no 10.436 de 24 de abril de 2002, que foi imposta no já comentado Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Dividindo e

concordando com a resposta a professora Ametista, *em sua resposta, que ao “fazer com que o aluno cresça sendo bilíngue, conhecendo e aprendendo a sua língua tanto informalmente através do contato com seus pares linguísticos tanto formalmente durante as aulas da disciplina de Libras o qual o aluno conhecerá a fundo tudo sobre a sua língua, fazendo com que o aluno crie sua própria identidade”*, quando houve a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras.

Cabe destacar a resposta da professora Cristal que apresenta o perfil do surdo como um cidadão de direito no art. 205º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que esclarece a educação para todos com igualdade de acesso e permanência no art. 206º (BRASIL, 1988) e o art. 208º (BRASIL, 1988) que trata do atendimento Educacional Especializado em sua resposta descreve que *“a importância de os reconhecer como sujeitos de direito. Cidadãos com direito de aprender, de se comunicar, de entender o que está sendo dito a sua volta e se fazer entender, na sua língua, a Libras. Acreditarem que são capazes, em nada inferior aos ouvintes. Na escola os conteúdos, as conversas, as brincadeiras, são todas em Libras. Ao ser respeitado na sua forma de comunicação, desde a mais tenra idade, o sentimento de pertencimento, fortalece o aluno e a comunidade a qual ele faz parte. Essa é a importância da Educação Bilíngue”*.

Aponta esse professor em seu retorno a pesquisa sobre o trabalho com surdos a mediação com a família e escola debruça sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, que no art. 53º (BRASIL, 1990) com a obtenção de conhecimento adquire o pleno desenvolvimento e preparo para o exercício de uma cidadania, em sua fala o professor Ônix *“o conhecimento da Llibras, possibilitaria que haja comunicação entre os membros da família. Fortalece os vínculos familiares, a autoestima do familiar Surdo e faz com que os pais ou responsáveis invistam na capacidade e potencial do aluno”*.

A aprendizagem aponta o investimento de tempo e dedicação e foi através da LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) que estabeleceu Diretrizes e bases para uma educação, que segundo o seu art. 2º Educação é um dever do Estado e da família, junto com os PNE's que demonstrou a necessidade de uma formação dos professores para um acolhimento especializado para todos na escolarização do aluno especial, a professora Âmbar destaca *“que busquem conhecimento sobre a educação Bilíngue, para lutar por um ensino Bilíngue de fato. Fortaleçam a comunidade surda. Conheçam a importância das Escolas Bilíngues e lutem por ela, principalmente para os alunos da Creche aos Anos Iniciais. A*

escola Bilíngue não é segregadora, ela é primordial para o desenvolvimento da criança surda. Ao valorizar a língua de sinais, valorizamos o Surdo. Isso é direito dele.

No entanto, os questionários relatam a realidade das principais características dos Aspectos Educacionais da pesquisa foi refletir nas políticas públicas para que as propostas de inclusão sejam respeitadas e cumpridas mediante as Leis e o de reforçar o comportamento e atenção do aluno surdo para o próprio interesse do bilíngue. Para Fernandes (2006, p. 4), as propostas de uma educação bilíngue nos contextos escolares cogitam a linguísticas dos surdos, que asseguram a responsabilidade de uma educação para surdos no contexto da pedagogia visual das escolas especiais.

A pedagogia visual direciona práticas docentes para uso das imagens que visem às experiências adaptadas a quem não dispõe da audição. Possui uma forma estratégica de transmitir a representação de objetos, de imagem e de língua, cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual. (CAMPELLO, 2007, p.113)

Historicamente, observamos que foram através dos movimentos que constituíram rupturas nas políticas públicas que se efetivaram essas mudanças nos modelos educacionais com recursos visuais que foram a luz nos ensinos para os surdos, e no processo de formação do profissional, deixando visíveis o apoio das tecnologias assistivas e as necessidades de mudanças tecnológicas na educação que os professores gostariam de presenciar no ambiente em que lecionam. Foi cogitado em uma das questões como o professor vê o entende o ensino/aprendizagem através da oralização na educação de alunos surdos e o posicionamento foi unânime o qual se tratava-se de um método muito utilizado antigamente, visto que não obteve resultados esperados não é mais utilizado pela maioria das escolas Bilíngues, a oralidade é como um retrocesso para a educação do surdo e desrespeito as lutas, “*a Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), deixam claro o que é a língua de sinais, e que o português é na modalidade escrita e quem é o sujeito Surdo (com "S" maiúsculo indicando a identidade cultural da pessoa)*” ,conforme argumentou a professora Ágata.

A educação bilíngue para os alunos surdos acomodou-se com as análises da pesquisa do questionário como um elemento presente e nas falas dos e das participantes para obter uma educação inclusiva para uma criança surda que estará preparada para enfrentar uma escola regular, a partir do sexto ano do ensino fundamental, almejando

uma educação com equidade ao ser acompanhado de um interprete de libras, sem que o foco seja a sua deficiência, mas, sua língua.

A investigada, uma escola bilíngue tendo a libras como disciplina curricular, evidencia seu avanço na educação de surdos. Quando analisadas as respostas fornecidas voluntariamente pelos professores, percebemos que havia várias respostas em comum acordo entre os participantes, que estão presentes em seus relatos ou sejam: a educação Bilíngue Libras/Português, o contato com seus pares no ensino fundamental anos iniciais (como preparação para os anos finais, médio e faculdade no ensino regular), a qualidade do ensino como foco dos docentes e o acompanhamento dos alunos em sua carreira educacional nas escolas regulares(vários professores bilíngues também são intérpretes de língua de sinais), a inclusão.

Os fatores relevantes a respeito da ruptura da discriminação as pessoas deficientes, que passam a ser normalizada perante a Lei nas políticas públicas inclusivas, que extinguem a segregação que levavam a banalização do preconceito, e que a cada dia os alunos surdos acreditam em seu potencial e lutem para que esse apoio Legal conquistado historicamente, direitos à educação e a uma vida profissional. Nesta pesquisa revela a preocupação dos docentes participantes, até que ponto as políticas públicas continuarão garantindo o direito que adquirido por vias legais e legítimas a fim de segregar por causa da condição física e ou da deficiência, nesta pesquisa demonstra que é fundamental o surdo ter sua língua a L1 língua de sinais e como L2 a língua do país na forma escrita (não oralizada, essa decisão fica a critério do próprio surdo em querer ou não essa modalidade).

Na escola Nydia Moreira Garcez, a política pública tem pleno acesso a esses alunos com o intuito de pôr um fim a discriminação a pessoa surda e à deficiência tal acolhimento na escola mostra que o seu atendimento constitui em uma repercussão em sua vida social e individual de cada aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que, a breve incursão sobre a história do surdo permitiu compreender que a diferença linguística é uma barreira gigantesca na relação surdo e ouvinte. A Libras, por ser língua oficial no país, poderia ser valorizada tanto quanto a língua portuguesa, poderia ser objeto de ensino na escola, tão comum como a matemática e a própria língua portuguesa. Contudo, mais uma vez essa discussão fica no âmbito do “poderia”, e a pessoa surda continua exposta no âmbito do “não é”, onde não é reconhecida como sujeito de direito e com direito a educação de qualidade, pois, pensar educação de qualidade perpassa pela possibilidade de assumir-se sujeito ativo.

Nesse contexto, é importante considerar que esta pesquisa abordou as políticas públicas inclusivas e sua efetivação na educação. O PNE teria inovado se reconhecesse a especificidade linguística da pessoa surda e não generalizasse tratando-a apenas como mais uma categoria público-alvo da educação especial que não pode sofrer discriminação.

Ainda irá haver muita discussão acerca da inclusão da pessoa surda no âmbito educacional, debruçar nesta temática, para uma futura pesquisa de doutorado, para contribuir com essa pesquisa que se faz necessária para alterar a visão retrógada de segregação ao qual crianças com deficiências devem estar em escolas especiais e não regulares.

Contudo, são através de pesquisas que comentam “tabus” como deficiência na escola, pois é na escola que a aprendizagem acontece que somos transformados em sujeitos e cidadãos para seguir uma carreira profissional digna, para isso precisamos de um olhar nas políticas públicas adquiridas através de tantas lutas, de movimentos, e não permitir que sejam retiradas das mãos dos surdos, são esses critérios dentro dessa ótica que uma escola deve trabalhar com um olhar nas diferenças, um direito garantido pela constituição, uma conquista histórica onde a partir dessa Lei outra sucederam materializando a prática educacional.

A garantia a cidadania, vida social e educação foram direitos adquiridos ao longe de décadas em uma época não muito distante para a pessoa surda que os levaram a mudanças de vida. Para entender essa atribuição à pessoa surda que o fez ser inserido a estrutura social que até então não a era, exigi a compreensão e o descordo dos demais

em ambientes educacionais e profissionais, assim repensar como a deficiência e a sua incapacidade pode ser acolhida, superada para a equidade e que aconteça a sua aceitação naturalmente sem catalogação, que a surdez não aborde antes do aluno.

As análises das respostas dos professores demonstraram a importância do atendimento desses alunos, e como se debruçam mediante as legislações para se fazerem valer nos discursos educacionais.

A escola investigada é uma escola Bilíngue, com ênfase num espaço inclusivo das pessoas surdas e atende o que necessita ser feito para que capacite o aluno surdo, assim, consiga ter acesso para um ensino regular e inclusivo. Os profissionais participantes da pesquisa vários encontram-se na condição de trabalho dos professores conveniado ou processo seletivo (PSS) e apenas 8% são concursados, por se tratar de uma escola bilíngue, que está de acordo com a política vigente para um melhor ensino aprendizagem para o surdo se esperava uma quantidade maior de profissionais efetivos.

Os objetivos de pesquisar os professores que atendem os alunos surdos da escola Nydia Moreira Garcez, a partir dos dados coletados e analisados, observei que a maioria dos professores são qualificados e se demonstraram envolvidos com os direitos reivindicados na Constituição, nas legislações e Declarações para fazer reconhecer as políticas públicas de inclusão que reivindicam seus direitos em os espaços educacional. Com o direito de escolher aonde irá estudar pois reconhece as políticas inclusivas, como relata a professora Ambar: “*A importância de reconhecê-los como sujeitos de direito. Cidadãos com direito de aprender, de se comunicar, de entender o que está sendo dito a sua volta e se fazer entender[...]*”, gerar conhecimento sobre os seus direitos os tomam aptos para que saibam opinar e lute para que lute para que continue a possuir esses direitos e reivindique sempre melhores condições e transformações pelas quais a escola passou ao longo da sua história chegando à condição de Escola Bilíngue para surdos, cometendo que permaneça o atendimento ao dispositivo constitucional quando remete à educação enquanto um direito de todos.

Com o atendimento educacional especializado acolhem-se alunos surdos e fornecem recursos como na Escola Nydia Moreira Garcez, como no tema desta pesquisa, fundada em 1989, é a única escola bilíngue para Surdos no Litoral do Paranaguá, executa as atividades de inclusão e educação bilíngue para surdos de todo o Litoral do Paraná. Com profissionais que compreenderam a proposta da

pesquisa e a importância de eles estarem neste ambiente pedagógico, e defendem sobre sua formação técnica a função de um professor apto a uma educação bilíngue.

Na pesquisa percebeu-se que poucos professores divergem em relação aos aspectos educacionais por ser novata e ter ainda desconhecimento do espaço pedagógicos sobre as necessidades do aluno surdo. Mas a maioria com anos na docência sempre estão dispostos a auxiliar, ao trazer arranjos que estão sendo propagados na escola.

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado, na Nydia Moreira Garcez é além de atender aos alunos surdos que possuem necessidades educacionais especiais durante a vida escolar, é eliminar as barreiras e que possam atravancar o processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Esta pesquisa teve como perguntas de pesquisa: se assentam nas questões do direito da pessoa surda, especificamente o aluno surdo em uma determinada escola, Nydia Moreira Garcez, para alunos surdos no município de Paranaguá? Como o atendimento aos direitos da pessoa surda não se faz e não está neutra ante as políticas? E, no caso da educação de pessoas com deficiência, não é demais instar que a discussão e preocupação do meio educacional foi instigado, via políticas públicas?

Como a escola bilíngue para surdos do município de Paranaguá abordam as questões referentes aos direitos da pessoa surda? Como o atendimento aos estudantes surdos são realizados neste ambiente escolar? Como os professores de uma escola bilíngue para surdos apresentam suas visões políticas? Como os professores educacionais investigado discutem, aplicam e observam a educação para pessoas com deficiência?

Para responder as inquietações da presente investigação, essas perguntas nortearam o objetivo geral de ressaltar documentos das políticas educacionais que abordam a educação especial e, sobretudo, a educação de pessoas surdas, adentrando pelas discussões apresentadas no âmbito do educacional, e também aos objetivos específicos: foi compreender em que medida a legislação como a constituição federal (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), os Planos Nacionais da Educação PNE e do Plano Municipal de Educação do Município de Paranaguá (2015) PME.

A partir da apresentação e análise dos dados, cuidadosamente os objetivos e as perguntas norteadoras foram sendo respondidas. O primeiro objetivo foi apresentado no segundo capítulo que foi ressaltar em que medida a legislação os documentos das políticas educacionais que a legislação referente a educação do aluno surdo bem como os documentos que embasaram a construção desta mesma legislação em um contexto e implica um conceito da realidade histórica no contexto das resoluções e condições educacionais e sociais que vivenciam até os dias de hoje.

O objetivo específico seguinte foi apresentado no terceiro capítulo em que um breve panorama sobre a educação bilíngue para surdos, bem como, um histórico do atendimento ao surdo no Paraná e ao aluno surdo em Paranaguá. Contemplaram as demandas das pessoas com deficiência, sobretudo, das pessoas surdas como o fim de delinear as sequentes discussões teóricas articulando com o quarto capítulo que foi apresentado e explicado o objetivo da coleta de dados na escola investigada.

A pesquisa empírica foi descrita no quarto capítulo que analisou o direito a educação do aluno surdo pelos professores que atuam na escola Nydia Moreira Garcez em que mostrou as ideias dos professores que atuam na escola, apontando a busca da sua atuação na escola especial, que identificou as políticas públicas educacionais ofertadas e efetivas na escola e do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão inclusiva.

As considerações apresentaram toda a dimensão dessa pesquisa que buscou entendimento pelo estudo documental que perpassa para que se analisou a realidade escolar para compreendê-la na sua dimensão que ampliou as articulações políticos legais que as direcionam a avanços ou as condicionam restritivamente no atendimento educacional ao surdo, mediante o histórico do surdo no Paraná, em Paranaguá e na Escola Nydia Moreira Garcêz.

A partir da pesquisa não posso deixar de comentar sobre a pandemia que atrasou a pesquisa, que impediu entrevistas presencial, mas com uma adaptação de coleta de dados utilizando recursos tecnológicos como google forms, email e outros meios de comunicação online a coleta de dados foi concluída se danificar o rigor e nem a qualidade da ideia inicial da pesquisa. Os resultados da presente investigação, gerou respostas aos objetivos propostos e continua servindo de discussões, debates e dados para futuras pesquisas. A colaboração para a atuação desses profissionais, que se doam, porém,

muitos pais e responsáveis não participam do processo ensino-aprendizagem dos filhos, por não se comunicarem em sua primeira língua a libras e com uma comunicação insuficiente. Os dados empíricos qualitativos levantados, alcançados a partir das informações de coleta de elementos, revelam que a ação dos professores observou o poder de disposição nos artifícios educacionais que valorizaram o trabalho e a carreira desses profissionais que lutam por uma aprendizagem com respeito dos que usam língua de sinais.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernardina Ferreira Furtado. Da educação, da cultura e do desporto. In: MACHADO, Antonio Claudio da Costa; FERRAZ, Ana Cândida da Cunha (Org.). **Constituição Federal interpretada:** artigo por artigo, parágrafo por parágrafo. 7. ed. Barueri: Manole, 2016.

AGUIAR, Márcia Angela Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão, educação e sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Capri; RIBEIRO, Marcus Venícios Toledo. **História da sociedade brasileira.** 18. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário Paula; DAMÁZIO, Mirleni Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR., Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando Dizer é Fazer:** Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGAROLLO. Maria Fernanda, FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos Surdos:** Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.79, n.193, (dez. 1998). Brasília. 1998. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000319.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436 de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei

n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 59.667, de 5 de Dezembro de 1966. Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática. Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 6 dez. 1966. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59667-5-dezembro-1966-400257-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 59.667, de 5 de dezembro de 1966.** Comissão Nacional de Alfabetização. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59667-5-dezembro-1966-400257-norma-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/I10172.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/I10436.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 17/2001, de 17 de agosto de 2001. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 18 ago. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, **Uma escola do tamanho do Brasil.** 2002 29 p. Programa de Governo 2002 coligação Lula presidente. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/_me001806.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

BRITO. Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In. SERBINO, Raquel Volpato. et.al. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia Visual – Sinal na Educação de Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras.** Indaiatuba: Asselvi, 2009.

CAPORALI, Sueli Aparecida et al. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, ago. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011. p. 77-100.

CULLER, Jonathan. **O que é literatura e tem ela importância?** Teoria literária: uma introdução. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, p. 245-262, Jul. 2002.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. A educação Especial e a educação Inclusiva Brasileira contextualização do problema. Org. In. **Educação especial e Educação inclusiva.** Editora Dowbis. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que educação nós surdos queremos.** Porto Alegre: FENEIS, abr. 1999. Documento 008561/1999 elaborado pela Comunidade Surda no V Congresso Latino de Educação Bilíngue.

Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educa_o_que_n_s_surdos. Acesso em: 20 out. 2020.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2015. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Letramentos na educação bilíngue para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/libras3.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2007, p. 45.

_____. **Educação Bilíngue para Surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Ciências Humanas, Letras e artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educação e revista**, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

FONSECA, Maria de Lourdes. (2013). Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, 2013. Disponível em <http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GÂNDARA, Rita Isabel Vieira. **A utilização das TIC como meio de aprendizagem na educação especial.** 2013. 158 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – PPG em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/62690675.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

GARCIA, Alessandro et al. Uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 546-564, Dez. 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. bras. educ. espec**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para educação básica: As licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. 2014. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

GATTI, Bernadete; SILVA, Rose (Teresa Roserley) Neubauer da; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Alfabetização e Educação básica no Brasil. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, p. 7-14, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.ed. São Paulo, Atlas, 1999. 206p.

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

GURGEL, Lia Gonçalves; KARNOOPP, Lodenir Becker. Narrativas sobre a educação literária bilíngue na prática pedagógica com alunos surdos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 261-280, Set./Dez. 2015. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 20 out. 2020.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos sociais: tensões e aprendizagens. In: FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e memória**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O Bilingüismo como proposto educacional para crianças surdas. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., **Anais**. Curitiba: PUC-PR, 2009.

KARNOOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais e língua portuguesa**: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Letramentos na educação bilíngue para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, Ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 65-72, 2004.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais. In: **Cadernos Cedes**, n. 50, p.70-83, 2000.

LADD, Paddy. Understanding deaf culture: In search of deafhood, **Multilingual Matters**, Clevedon, p. 502, 2003.

LANE, Harlan. Do deaf people have a disability? In: H-Dirksen L. Bauman (Org.). **Open your eyes: Deaf studies talking**. Minneapolis: University of Minnesota, 2008. p. 277-292.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003, p. 133.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, Mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO; Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. xxx-xxx

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**. Rio de Janeiro, Fiocruz, Jul./Set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MORAES, Alexandre **Direito constitucional**. 24^a ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MOURA, Debora Rodrigues.; VIEIRA, Claudia Regina **A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva**. Revista Pandora Brasil, no 28, 2011.

MPPR - Ministério Público do Paraná, **Criança e adolescente: Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Curitiba: MPPR, 2017. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/2017/03/12701_37/. Acesso em: 20 out. 2020.

MPT - Ministério Público do Trabalho. **Leis de Acessibilidade: Novas concepções sobre necessidade educativas especiais**. Brasília: MPT, 2018. Disponível em <http://www.pcdlegal.com.br/leisacessibilidade/i-novas-concepcoes-sobre-necessidades-educativas-especiais/?versao=dvisual>. Acesso em: 20 out. 2020.

NASCIMENTO, Maria Graça Chagas de Arruda; SILVA, Yrla. Ribeiro de Oliveira Carneiro. A formação de professor para atuação na escolarização de surdos: uma

reflexão sobre os currículos de formação inicial. **Educação online**, Rio de Janeiro, PUC-RJ, v. 7, p. 1-15, 2009.

TCE-PR - Tribunal de Contas do Estado do Paraná. **Legislação Aplicada a Educação Especial no Brasil e no Estado do Paraná**. Curitiba: TCE-PR, 2009. Disponível em: <https://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009/educacao/apendice1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Paranaguá**. Paranaguá: Ipardes, 2020. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83200&btOk=ok>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANAGUÁ. Lei Municipal 3.468, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Paranaguá e dá outras providências. Paranaguá: Prefeitura Municipal de Paranaguá, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranagua/lei-ordinaria/2015/346/3468/lei-ordinaria-n-3468-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-de-paranagua-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANAGUÁ. SEED - Projeto Político Pedagógico: Escola Nydia Moreira Garcez. Paranaguá: Prefeitura Municipal de Paranaguá. Disponível em: http://www.pngnydiamgarcez.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1_1. Acesso em: 20 out. 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: **Seminário Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 95-100.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos:** Alteridade, diferença e identidade. Ano. Folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

PESSANHA, Vanessa Vieira. **Um panorama do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988.** Local: , JUS.Com.br., Data. Disponível em: https://www.diritto.it/system/docs/34645/original/Artigo_direito_a_educacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. **O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos.** In: Surdez e bilinguismo. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v.1, p. 26-36, 2005.

_____. Alfabetização e o ensino da língua de sinais, **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-61, Jul./Dez. 2000.

_____. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **As categorias vazias pronominais:** uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. 1995. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995. Disponível em <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=39>. Acesso em: 20 out. 2020.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Rev Eletrônica Trabalho Necessário.** v. 7, n. 9, 2009. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>. Acesso em: 20 out. 2020.

RANIERI, Nina. **Direito à Educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Ed. USP, 2009.

REIS, Flaviane. **Didática e Educação de Surdos.** Indaial: Asselvi, 2011.

RIBEIRO, Valéria Cristina Gomes. O direito à inclusão social das pessoas portadoras de deficiência: um caminho para o exercício da democracia. Local: , **jus.com.br.**, 2002. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/2546/o-direito-a-inclusao-social-das-pessoas-zortadoras-de-deficiencia>. Acesso em: 20 out. 2020.

RIBEIRO, Vera Maria Mazagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto de jovens e adultos paulistanos. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 9, p. 5-15, 1998. Disponível em http://forumeja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf_3.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

ROURKE, Nancy. Como um óleo de rio, Pintura em óleo tela 16 x 20. **The latest Expressionist paintings.** Disponível em <https://www.nancyrourke.com/2014paintings.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. *In:* Simpósio Educação e Comunicação, 3., Set. 2012, Local do evento: . **Anais [...].** Local de publicação: , p. 77- 89. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: problemas. *In:* **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1996. p. 120-132. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/2_D_SAVIANI_Educa%C3%A7%C3%A3o - do senso comum_%C3%A0_consci%C3%A3ncia_filos%C3%B3fica.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

SCHUBERT, Silvana Elisa Moraes. **A necessária formação para a educação de surdos** 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 317 p.

SCHUBERT, Silvana Elisa Moraes. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores.** 2017. 389 f. Tese (Doutorado em área) – Nome da Faculdade, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193726/SCHUBERT%20Silvana%20Elisa%20de%20Moraes%202017%20%28tese%29%20UTP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira.** 2012. Folhas XX f. Dissertação (Mestrado em área) – Nome da Faculdade, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190788/SCHUBER%20Silvana%20Elisa%20de%20Moraes%202012%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UTP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2020.

SEED – Secretaria Estadual de Educação. **Escola de educação especial para surdos Nydia Moreia Garcêz:** Projeto Político Pedagógico. Paranaguá: SEED, 2009. Disponível em: <http://www.pngnydiamgarcez.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/1840/970/arquivos/File/ppp.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Escola Estadual Farias Sobrinho.** Paranaguá: SEED, 2010. Disponível em <http://www.pngfariasobrinho.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Colégio Estadual José Bonifácio:** Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Paranaguá: SEED, 2015. Disponível em: <http://www.pngjosebonifacio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/1840/24/arquivos/File/PPP2015091215.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Marta de Fatima da; SANTOS, Elena Pires. **A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos.** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2016. Disponível em <https://docplayer.com.br/9714193-A-formacao-do-professor-para-o-desafio-da-educacao-bilingue-dos-surdos.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Iamê de Albuquerque. **Inclusão Escolar:** Adaptação Curricular para alunos surdos. Petrópolis: Arara Azul, 2013. Disponível em: [https://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6\)%20Silva%20REVISTA%202011.pdf](https://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6)%20Silva%20REVISTA%202011.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Liliane Bezerra da. **Inclusão de alunos surdos na escola municipal de ensino fundamental João Moreira Soares.** Paraíba, 2011. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Nome da Faculdade, Universidade Federal da Paraíba, Cidade, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar. Tradução: Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite, **A Educação do Surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

STEFANO, Isa Gabriela de Almeida; CANEGUSUCO, Miriam; KUMPEL, Vitor (Coord.). **Direito constitucional.** 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

STROBEL, Karin. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 20 out. 2020.

STUMPF, Marianne. Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, 2008, p. 14-29.

THOMPSON, Kenneh. Estudos Culturais e Educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura Poder e Educação.** Canoas: Ulbra, 2005. Disponível em: <http://nancimafalda.blogspot.com/2011/11/estudos-culturais.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unicef, 1990. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 20 out. 2020.

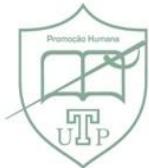
VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002.

WALLON. Henri. **Psychologie et éducation de l'enfant.** Paris: Enfance, 1939.

WERNECK, Claudia. **Sociedade inclusiva:** quem cabe no seu todo? 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. p. 60-61.

APÊNDICES

APÊNDICE 01



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ednilson Assenção Luiz, aluno do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você a participar de um estudo intitulado “O Direito à Educação do Surdo: Nydia Moreira Garcêz, de Paranaguá (PR)”. Este estudo é importante para analisar a realidade escolar e desta forma compreendê-la na sua dimensão ampliada, ou seja, buscando articulações político-legais que as direcionam a avanços ou as condicionam restritivamente.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar a realidade escolar, avanços e retrocessos buscando articulações político-legais.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário primeiramente responder a um questionário que levará aproximadamente 50 minutos.
- c) Para tanto você deverá comparecer à Escola “Nydia Moreira Garcêz”, situada à rua Maneco Viana, Vila Horizonte, Paranaguá, na sala 02 da Direção. Lembrando que seguirei as medidas de segurança e distanciamento devido a Covid-19.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à área das emoções, por envolver situações possivelmente vivenciadas no seu dia a dia.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento e ansiedade, entre outros. Se isso ocorrer de fato, o participante da pesquisa será encaminhado para a Clínica de Psicologia Chiarelli, para um tratamento psicoterápico de forma gratuita. Lembrando que o custeio e/ou despesas até a clínica será realizado pelo pesquisador, isto é, transporte, alimentação, caso seja necessário. O endereço da clínica é Rua

Marechal Floriano, 783 - Oceania – CEP: 83203-390 - Paranaguá/PR. Fone: (41) 3427-4026

f) O benefício esperado com essa pesquisa será contribuir com os estudos científicos, principalmente para a Escola “Nydia Moreira Garcêz”, que pretende desenvolver competências para lidar com o processo de aprendizagem de surdos. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) O pesquisador Ednilson Assenção Luiz, responsável por este estudo, poderá ser localizado pelo telefone (41) 99990-5354 e/ou e-mailednilsonassencao@unespar.edu.br em horário comercial – 09:00 às 18:00 - para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e lhe fornecer informações antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como o pesquisador e a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) A sua participação nesse estudo acarretará custos com vale transporte, você será imediatamente e integralmente ressarcido(a) de todos os gastos. No caso de algum dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, você também tem direito de ser indenizado(a) pelo pesquisador(a), bem como a ter assistência gratuita, integral e imediata. Ao participar dessa pesquisa você não abrirá mão de seus direitos, incluindo pedir indenização e assistência a que legalmente tenha direito.

k) Se você sofrer algum dano ou doença, previsto ou não neste termo de consentimento, comprovado e relacionado com sua participação nesta pesquisa, o pesquisador pagará as despesas médicas necessárias e decorrentes do tratamento, pelo tempo que for necessário. Você não renunciará a quaisquer de seus direitos legais ao assinar este

termo de consentimento, incluindo o direito de pedir indenização por danos resultantes de sua participação no estudo.

I) Você terá a garantia de que problemas como desconforto ao participar de alguma das atividades decorrentes do estudo serão tratados na Clínica Chiarelli - Rua Marechal Floriano, 783 - Oceania – CEP: 83203-390 – Paranaguá (PR). Fone: (41) 3427-4026.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

o) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (41) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios [e os tratamentos alternativos, (quando for o caso)]. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim [e sem que esta decisão afete meu tratamento | atendimento (quando for o caso)]. [Eu entendi o que não posso fazer durante a pesquisa | tratamento > informar neste caso o que o participante pode ou não pode fazer]. [Fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar algum dos problemas relacionados no item o

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____ de 20_____.

[Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal]

Ednilson Assenção Luiz

[Nome e assinatura do pesquisador]

APENDICE 02

QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

Universidade Tuiuti do Paraná
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

EDUCAÇÃO E ALUNOS SURDOS

Me chamo Ednilson Assenção Luiz. Estou fazendo meu curso de mestrado na Universidade Tuiuti do Paraná, matrícula 2017209938, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rita de Cássia Gonçalves. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo às questões abaixo indicadas. Os dados obtidos destinam-se exclusivamente à elaboração de uma investigação de caráter empírico, garantindo o seu total anonimato e confidencialidade. Agradeço sua colaboração!

Aceita que os dados deste questionário sejam usados na pesquisa?

Sim ()

Não ()

DADOS PESSOAIS E FORMAÇÃO

Nome _____

Idade _____

1. Formação acadêmica:

Sim ()

Não ()

Se sim, qual curso? _____

2. Possui Pós-graduação?

Sim ()

Não ()

Assinale a seguir:

Especialização ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Se sim:

Especialização. Qual curso? _____

Mestrado. Qual curso? _____

Doutorado. Qual curso? _____

3. Você possui algum certificado de proficiência em Libras?

Sim ()

Não ()

Se sim, qual? _____

4. Você possui formação na área de Libras?

5. Há quanto tempo trabalha na área de Educação?

6. Cite quais os profissionais necessários que você acredita que devem estar presentes na educação de surdos?

7. Qual a forma que você considera a mais efetiva para a educação do aluno surdo?

8. Como você entende o ensino/aprendizagem através da oralização na educação de alunos surdos?

9. Quais os documentos legais que tratam da educação bilíngue para surdos que você tem acesso?

(...) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

() Políticas Nacionais de Educação Especial; Lei n. 7853/89.

() Plano Nacional de Educação (PNE); Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

() Política Nacional de Educação Especial; Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

() Política Nacional de Educação Especial; Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

() Política Nacional de Educação Especial; Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002.

- () Plano Nacional de Educação (PNE); Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
- () Política Nacional de Educação Especial; Decreto n. 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999.
- () Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- () Plano Municipal de Educação de Paranaguá; Lei n. 3468, de 23 de junho de 2015.
- () Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei n. 8.069 de 03 de julho de 1990.
- () Declaração de Salamanca.
- () Base Nacional Curricular Comum (BNCC).
- () Declaração Mundial de Educação para Todos.

10. Com que frequência a formação de professores é realizada na escola (área de Libras) para quem atua na educação bilíngue para surdos?

- () Mensal
- () Bimestral
- () Trimestral
- () Semestral
- () Anual

11. Há quanto tempo você trabalha na escola Nydia Moreira Garcêz?

12. Como você foi selecionada/o para trabalhar na escola? *

- () PSS
- () Concurso
- () Convênio

13. O que é educação bilíngue para alunos surdos?

14. É importante para quem trabalha na educação bilíngue saber Libras?

15. Como é o apoio da gestão da escola Nydia Moreira Garcêz em relação às necessidades para a educação bilíngue para surdos?

16. Quando foi a última formação continuada que você fez na área de educação de surdos?

17. Como você considera a educação para alunos surdos na rede regular de ensino?

18. É importante todos os profissionais que trabalham na escola Nydia Moreira Garcêz saberem Libras?

19. Qual é a importância da educação bilíngue para os alunos surdos na escola Nydia Moreira Garcêz?

20. Todos os pais ou responsáveis dos alunos surdos da escola Nydia Moreira Garcêz deveriam saber Libras?

Sim ()

Não ()

Explique mais sua resposta.

21. Qual linguagem na educação dos surdos pode ser a melhor para o trabalho com alunos na escola Nydia Moreira Garcêz?

22. Em quais aspectos a educação bilíngue ofertada na escola Nydia Moreira Garcêz poderia avançar?

23. Quais suas sugestões para a educação bilíngue para surdos?
