



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO SURDO: PROBLEMATIZANDO
A INCLUSÃO BILÍNGUE EM ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BENJAMIN CONSTANT-AM

Maria Francisca Nunes de Souza

MANAUS-AM
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO SURDO: PROBLEMATIZANDO
A INCLUSÃO BILÍNGUE EM ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BENJAMIN CONSTANT-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729p Souza, Maria Francisca Nunes de
Política de Educação do Surdo : Problematizando a Inclusão
Bilíngue em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Benjamin
Constant-AM. / Maria Francisca Nunes de Souza. 2015
189 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Almerinda de Souza Matos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Políticas Educacionais. 2. Educação Bilíngue. 3. Surdez. 4.
Projeto Político-Pedagógico. I. Matos, Prof^a Dr^a Maria Almerinda de
Souza II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO SURDO: PROBLEMATIZANDO
A INCLUSÃO BILÍNGUE EM ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BENJAMIN CONSTANT-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos.

Aprovado em 11/ 12/ 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Michel Justamand – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao movimento surdo brasileiro que vislumbra e conquista melhores alternativas educativas e a valorização da LIBRAS para sua formação pessoal e profissional. Também aos surdos do Amazonas, em especial aos surdos do interior, Coari e Benjamin Constant.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me permitiu finalizar meu trabalho.

Em segundo, a minha mãe, Geny, que apesar das dificuldades financeiras não desanimou e acreditou que a ação educacional transforma pessoas e permitiu que eu e meus irmãos pudéssemos andar num caminho diferente.

Ao meu filho Mateus pela paciência e compreensão da importância desta etapa trilhada na minha vida.

À minha família, pois esse trabalho não é meu sonho, mas o sonho de cada um que desejava fazer o mestrado e por condições geográficas e financeiras não conseguiu estar aqui. A eles porque um sonho sozinho é um sonho, mas um sonho junto é realidade.

À minha orientadora, prof. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, por acreditar incondicionalmente no potencial humano e no ato educativo que humaniza o ser humano e este cria uma sociedade num espaço inclusivo.

Agradeço a oportunidade de fomentar novas amizades nas rodas de conversa da turma de 2013 do Mestrado, no Programa em Educação PPGE/UFAM, nas disciplinas e orientações dos professores que colaboraram no meu processo de formação: Prof. Dr. Luiz Cerquinho, Dr. Arminda Mourão, Prof. Dr. Carlos Humberto, Zeina Thomé, Maria das Graças, e demais professores, permitindo que informações se transformassem em conhecimento.

Também, com muito apreço, agradeço aos professores Luis Sérgio do NEEPD/UFAM, ao colega intérprete prof. Msc. Iranvith Cavalcante Scantbelruy do Letras/ Libras.

À minha amiga, a antropóloga Gilse Elisa Rodrigues, pelo incentivo e parceria nos momentos de estudo noturno, palavras de motivação e pela revisão da dissertação.

Agradeço as contribuições dos professores Doutores que participaram da banca de qualificação do trabalho e também da defesa pública, João Luiz da Costa Barros e Michel Justamand, pois deram contribuições enriquecedoras no decorrer do processo que permitiram este resultado.

Aos gestores, professores, coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas que colaboraram fornecendo informações fundamentais para a realização da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para que este trabalho se tornasse possível.

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigada!

Todas as guerras do mundo são iguais

Todas as fomes são iguais

Todos os amores são iguais

Iguais todos os rompimentos

A morte é igualíssima

Todas as criações da natureza são iguais

*Todas as ações cruéis, piedosas ou indiferentes
são iguais*

*Contudo, o homem não é igual a nenhum
outro homem, bicho ou coisa*

Ninguém é igual a ninguém

Todo ser humano é impar.

(Carlos Drummond de Andrade, 1987)

RESUMO

O estudo investigativo corresponde à dissertação de Mestrado em Educação do PPGE/UFAM. A pesquisa aborda o tema: **Política de educação do surdo: Problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de Benjamin Constant- AM**. O mesmo tem como objetivo geral analisar o projeto político-pedagógico escolar a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação Bilíngue de surdos no município de Benjamin Constant. Como objetivos específicos propõe: 1) descrever a história da educação Bilíngue para os surdos na constituição da cidadania; 2) conhecer o uso das bases legais da política educacional nacional para a educação bilíngue dos educandos surdos no município de Benjamin Constant; 3) verificar no Projeto Político-Pedagógico a oferta de Educação Bilíngue aos alunos surdos em duas escolas de ensino fundamental no município de Benjamin Constant. Como aporte teórico utilizamos os autores: Quadros (2006), Skliar (1999,2006), Goldfeld (2002), Lima (2004, 2011), Nídia Sá (2002, 2011), Sacks (2010), Carvalho (2013), VEIGA (1995, 2013), entre outros. Dessa forma, é necessária uma abordagem qualitativa sobre as políticas educacionais para a educação dos surdos numa visão bilíngue a nível internacional, nacional, municipal, de modo que possibilite problematizar a operacionalização destas políticas no Projeto Político da escola que é quem regulamenta e organiza a vida escolar para os educandos surdos. Para tanto, foi feita uma pesquisa documental em duas escolas da rede municipal de Benjamin Constant. Como abordagem filosófica, foi adotado a Fenomenologia Hermenêutica, a fim de melhor elucidar o estudo na busca de compreender e interpretar o escrito nos textos existentes sobre o tema; foi aplicado como procedimento metodológico a análise documental e bibliográfica. Para a análise dos dados obtidos nos documentos internacionais, nacionais, regionais, local e no Projeto Político- Pedagógico da escola foi utilizada a Análise textual discursiva (ATD) que é uma técnica que circula entre análise dos conteúdos e análise do discurso. Com o estudo do Projeto Político-Pedagógico e a pesquisa documental obtive como resultado que as escolas investigadas asseguram a entrada do discente surdo conforme a legislação, embora não defina neste documento ações, estratégias fundamentais para atender às diferenças de aprendizagem dos surdos no processo educativo como: a inserção da LIBRAS como componente curricular da escola, a contratação de outros profissionais da educação como: professor surdo, intérprete de LIBRAS/Português, instrutor de Libras e professor de Língua portuguesa para surdos. Também detectamos a ausência da sala de recurso bilíngue para surdos e um dos impedimentos cruciais, no ensino, é a falta da adoção da LIBRAS na matriz curricular e de profissionais da educação bilíngue. Diante disso, a comunicação é um elemento que dificulta a inclusão dos surdos pela falta de formação do educador. Enfim, inclusão educacional não é garantir a matrícula, mas reorganizar a escola para atender às reais necessidades básicas do ensino que permita ao discente surdo ter acesso aos conteúdos escolares, e que ele sinta vontade de permanecer e continuar na escola para assim construir sua identidade cultural e uma formação cidadã.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Educação Bilíngue. Surdez. Projeto Político- Pedagógico.

ABSTRACT

The investigative study corresponds to PPGE / UFAM Education Master's thesis. The research deals with the theme: **“Education Policies of the deaf: Questioning the Bilingual inclusion in municipal schools of Benjamin Constant- AM”**. The same aims to examine the school pedagogical political project in order to verify their line with focused educational policies to the implementation of Bilingual education of the deaf in the municipality of Benjamin Constant. It proposes as specific objectives: 1) to describe the history of Bilingual education of the deaf in the constitution of citizenship; 2) To know the use of the legal bases of national education policy for bilingual education of deaf students in the municipality of Benjamin; 3) Check in the Pedagogical Political Project the supply of Bilingual Education for deaf students in two elementary schools in the municipality of Benjamin Constant. As a theoretical support the following authors were used: Quadros (2006); Skliar (1999,2006); Goldfeld (2002); Lima (2004, 2011); Nídia Sá (2002, 2011); Sacks (2010), Carvalho (2013), VEIGA (1995, 2013) among others. Thus, a qualitative approach to educational policies for the education of the deaf in a bilingual vision in international, national, and municipal levels, so that allows discussing the implementation of these policies in the school Political Project that is what regulates and organizes school life for deaf students. To do so, a documentary research was done in two municipal schools of Benjamin Constant. As a philosophical approach was adopted Hermeneutical Phenomenology in order to further elucidate the study in the search for understanding and interpreting the writing on existing texts on the subject, it was used as a methodological procedure document and literature review. For the analysis of data obtained in international documents, national, regional, local, and in the school Pedagogical Political Project was used discursive textual analysis (DTA) which is a technique that runs between analysis of the content and discourse analysis. To the study of the Pedagogical Political Project, documentary research got the result that the investigated schools ensure the deaf student input according to the law, though not set in this document actions, key strategies to meet the deaf learning differences in the educational process as: integration of LBS as a curricular component of the school, hiring other education professionals as deaf teacher, interpreter of Libras / Portuguese, Libras instructor and teacher of Portuguese language for the deaf. We also detected a lack of bilingual resource room for the deaf and one of the key impediments in education is the lack of adoption of LBS in the curriculum, professional bilingual education. Therefore, communication is an element that hinders the inclusion of the deaf by the lack of teacher training. Anyway, educational inclusion is not guarantee enrollment, but rearrange the school to meet the real basic needs of education which will enable him to have access to school content, feel desire to remain and continue in school so as to build their cultural identity and civic education.

Key-Words: Educational Policy. Bilingual Education. Deafness. Pedagogical Policy Project.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Linha de tempo com a amostra de alunos de 2002 a 2005	78
Tabela 2 – Infraestrutura da escola “X”	117
Tabela 3 – Dependência da escola Municipal da escola “Y”	121
Tabela 4 – Mobiliário e Materiais Pedagógicos.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Funções existentes na escola	105
Gráfico 2 – Habilitação dos professores da escola “X”	107
Gráfico 3 – Dependência da escola Municipal “Y”	109

LISTA DE QUADRO-SÍNTESES

Quadro-síntese 1 – As políticas educacionais para educação inclusiva no PPP.....	95
Quadro-síntese 2 – Sobre profissionais da educação bilíngue no PPP.....	103
Quadro-síntese 3 – A oferta de LIBRAS na escola inclusiva.....	112
Quadro-síntese 4 – Documento. legal sobre a Sala de recursos no PPP.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Sub-Região do Alto Solimões	75
Figura 2 – Mapa da Localização do município de Benjamin Constant	76
Figura 3 – Sala de recursos da Escola “X”	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ALS - Língua de Sinais Americana

APMC - Associação de Pais e Mestres e Comunitários da escola

BM - Banco Mundial

CAS - Centro de Atendimento ao Surdo

CEB- Câmara de Educação Básica

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CF - Constituição Federal

CMEE - Centro Municipal de Educação Especial de Benjamin Constant

CME/BC - Conselho Municipal de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CT- Comunicação Total

DERDIC - Educação, Saúde e Pesquisa

FENEIS - Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INC - Instituto de Natureza e Cultura

ITB - Igreja Tabernáculo Batista

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

PEEAM-Plano Estadual de Educação do Amazonas

PMEBC- Plano Municipal de Educação de Benjamin Constant
PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SADEM - Avaliação Diagnóstica de Educação Especial no Município de Manaus.
SEBRAE - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN - Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico
SRM - Sala de Recursos Multifuncional
SRB - Sala de Recursos Bilíngue
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura
OGTPB- Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
1 CAMINHOS HISTÓRICOS PERCORRIDOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	25
1.1 Retrospectiva da educação dos surdos no Brasil	33
1.1.1 A Educação de surdos no Estado do Amazonas	37
1.2 Modelos educacionais para surdos	41
1.2.1 O Oralismo: O predomínio do método clínico.....	41
1.2.2 Comunicação Total: uma outra roupagem do oralismo	43
1.2.3 Bilinguismo	45
1.2.3.1 <i>A Educação Bilíngue numa visão sociocultural</i>	47
1.3 Inclusão educacional: Concepções e proposições	51
1.4 A língua de sinais na escola inclusiva para surdos	55
CAPÍTULO 2	
2 AS BASES LEGAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS EDUCANDOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT-AM	58
2.1 As políticas educacionais e a educação bilíngue: o que dizem as legislações internacionais	62
2.2 As políticas educacionais a partir da década de 90 para a educação bilíngue no contexto brasileiro	66
2.3 A Educação Bilíngue no município de Benjamin Constant	75
CAPÍTULO 3	
3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A ESCOLA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIM CONSTANT	87
3.1 Percursos iniciais da Análise documental	88
3.1.1 Caracterização da escola “X”	89
3.1.2 Caracterização da escola “Y”	91
3.1.3 Conhecendo os espaços e as pessoas da escola “X”	92
3.1.4 Conhecendo os espaços e as pessoas da escola “Y”	93
3.2 O Projeto Político Pedagógico: A inclusão Bilíngue para discentes surdos nas escolas de Benjamin Constant-AM.....	93
3.2.1. A incorporação da educação inclusiva para surdos no P.P.P.....	94
3.2.2 Profissionais da educação nas escolas	101
3.2.3 A oferta de LIBRAS na escola inclusiva	111
3.2.4 Sala de Recursos e a questão bilíngue para inclusão dos surdos	116
3.2.4.1 Sala de recursos e a importância do Planejamento.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

A educação escolar tem uma função social que é assegurar a todos educandos/as (índios, negros, brancos, homossexuais, surdos e etc.) uma educação qualitativa e decente como diz o texto da Constituição Brasileira Federal de 1988 (art. 205, 206, Inc. I):

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. O ensino será ministrado com qualidade e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com vista nos princípios básicos democráticos, inclusão social, segundo Sassak (1997), é um processo pelo qual a sociedade se organiza para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades educativas especiais, devendo a sociedade adequar-se em todas as instâncias sociais, inclusive escolares, para receber crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos respeitando sua diferença linguística.

Desse modo, a educação escolar dos surdos tem como premissa o direito humano de cada indivíduo ir e vir em todos os segmentos sociais, em específico a escola. Para tanto, é necessário que a sociedade esteja adaptada para receber e assegurar a esta categoria o direito à cidadania.

Assim, os surdos têm direito a inclusão social por meio do acesso a todos os lugares e instituições pela eliminação da barreira de comunicação. A educação escolar dos surdos está embasada no modelo de descentralização como preconiza a LDB em seu art. 5º: “O Ensino Fundamental é direito subjetivo, compete aos estados e aos municípios em regime de colaboração garantir uma organização do sistema educacional para o acesso, permanência e sucesso”.

Os municípios brasileiros, inclusive Benjamin Constant- AM, vem traçando políticas locais, considerando as diretrizes da política educacional nacional, a fim de sinalizar os caminhos da oferta de escolarização para educandos surdos (CF, 88, art. 204, I, II). Segundo Prieto (2006, p. 51):

A política educacional brasileira tem delegado para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica com relação ao acesso e permanência no ensino regular, em decorrência do processo de municipalização do ensino fundamental.

Nesse sentido, alguns municípios estão criando políticas educacionais locais como, por exemplo, o município de São Paulo-SP elaborou e aprovou o decreto 52.785/2011 e a Portaria 5.707, apresentado nos estudos das autoras Lacerda, Albres e Drago (2013) para a oferta de escolas bilíngues e escola regular para o ensino dos surdos.

Deve-se ressaltar que a escolarização dos discentes surdos deve acontecer em escolas Bilíngues e/ou classes Bilíngues, Língua Portuguesa/Libras ou em escolas comuns da rede regular de ensino com a presença de tradutores e interpretes de acordo com o decreto 5626/05, art. 22, que regulamenta a Lei Federal 10.436/02. O documento estabelece ainda a organização da sala e a presença também de professores de Libras, instrutor de Libras e Professor de Língua Portuguesa para Surdo.

Diante disso, podemos dizer que este decreto enfatiza em seu texto a importância da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita na escolarização dos surdos.

No que se refere à população surda, existem no Brasil 4,6 milhões de pessoas com deficiência auditiva (Brasil, 2014), 1.100.000 pessoas surdas totalizando 5.700.000. Já no Amazonas, de acordo com o plano Estadual de Educação-AM (2008-2011), são 80.573 pessoas surdas. Quanto ao município de

Benjamin Constant-AM, segundo o IBGE (2014), este apresenta o quantitativo de 200 surdos. Ao refletir sobre estes números, vale perguntar quantos estão inseridos no sistema escolar, quantos têm acesso a uma educação bilíngue com todos os recursos necessários, e de que forma a municipalidade está atuando para incluir os surdos no sistema de ensino?

Quanto aos indicadores sobre a população dos quatro aos dezessete anos, com deficiência, que frequentam a escola (IBGE,2010 apud PEEAM,2015), no Brasil, é de 85,8%, Região Norte 83,3% e no Amazonas é de 81,4%. Porém, o Plano Nacional de Educação orienta que seja cumprida a meta de 100% de matrícula.

O município de Benjamin Constant situa-se no Alto Solimões e faz parte dos sessenta e dois municípios que compõem o Estado do Amazonas, localizado na Região Norte. De acordo com o IBGE (2014), o município foi criado pela Lei Estadual nº. 191 de 29 de janeiro de 1898, com uma área de 8.742,6 Km², distante de Manaus 1.118, 60 Km. Possui uma população de 33. 441 habitantes.

Nesta pesquisa, a escolha do tema é uma decorrência da minha experiência com Educação Especial, iniciada no ano de 1998, quando tive o primeiro contato com educandos surdos como docente em uma classe de alfabetização, na ONG (Organização Não Governamental) Sociedade Pestalozzi de Coari - AM, com oferta de educação especial.

Esta instituição tinha como público-alvo educandos com Deficiência Intelectual (D.I). Mas, devido à procura por parte de alguns pais (ouvintes) para matricular seu filho surdo, com a justificativa de que estes não queriam mais estudar no ensino regular¹, a pedido destes pais, a instituição ofertou o atendimento escolar numa sala de alfabetização para uma demanda de surdos, com a faixa etária de 06 a 08 anos, no turno vespertino. Vale lembrar que no turno matutino, já funcionava uma turma para surdos acima de oito anos. A partir disso, iniciaram minhas primeiras inquietações a respeito da discriminação, preconceito e exclusão desta categoria nas escolas comuns.

Naquele momento, o processo de ensino e aprendizagem se centrava nos métodos de estimulação da fala. A professora titular da turma, na qual atuei como auxiliar, trabalhava com vídeos disponibilizados pelo Ministério da Educação,

¹ Os filhos não queriam estudar no ensino regular porque, de acordo com conversas informais, na época, eles falaram que os filhos recebiam rótulos taxativos e depreciativos como retardado, burro, mouco, às vezes eram agredidos fisicamente.

embasados no método oralista. Ainda no ano de 1998, um grupo de professores foi para uma formação no Rio de Janeiro e trouxe como novidade a língua de sinais, o alfabeto manual.

Dessa forma, tive o primeiro contato com a língua de sinais. A partir de então, aconteceram participações em cursos de formação continuada em Libras para os professores, ofertados em parceria pelas instituições Pestalozzi/ SEBRAE/ CEFET.

Ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2000, pela Universidade Federal do Amazonas(UFAM), apresentando no final do curso um estudo sobre o processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular. O projeto tratava sobre o processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, numa escola pública, no município de Coari - AM. Mais tarde, no curso de Especialização, produzi uma monografia referente à contribuição do supervisor escolar no processo de inclusão do deficiente auditivo e visual no ensino regular, cuja pesquisa foi desenvolvida com professores, supervisor escolar e gestor numa escola estadual do município de Coari em 2004-2005.

No ano de 2009, fui aprovada em concurso público como professora de carreira da Universidade Federal do Amazonas /Instituto de Natureza e Cultura(INC), localizada no Alto Solimões, no município de Benjamin Constant- AM, para ministrar as disciplinas de Educação/Educação Especial/ LIBRAS nos cursos de licenciatura. Com o intento de cumprir o tripé da universidade que é ensino, pesquisa e extensão coordenei no primeiro e segundo semestre de 2010 o projeto de pesquisa e extensão “Disseminando a LIBRAS em Benjamin Constant”. O objetivo do projeto foi disseminar a Língua Brasileira de Sinais com os docentes para que estes pudessem se comunicar com os educandos surdos e contribuir para uma reflexão sobre as especificidades linguísticas desta demanda, para assim criar possibilidades de práticas inclusivas. Naquele período, juntamente com as discentes voluntárias do projeto, realizamos um mapeamento da população de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais- PNEEs no município a partir do levantamento de informações contidas nos formulários dos agentes de saúde da prefeitura.

Ainda, dentro das atividades de extensão, desenvolvi com professores da Rede municipal e Estadual, um projeto no segundo semestre de 2011, com a temática “Educação e cidadania: Reflexões sobre a inclusão escolar dos educandos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas”. Este teve como

objetivo introduzir o uso da política de Educação Especial no viés da política de educação inclusiva (BRASIL, 2008).

A partir dessa experiência emergiram as seguintes questões norteadoras: Como está sendo implementada a proposta da Educação Bilíngue para surdos na política municipal de educação em Benjamin Constant? A proposta da Educação Bilíngue estabelecida nas políticas educacionais para a escolarização dos surdos está contemplada no Projeto Político- Pedagógico na rede municipal de educação?

Meu objetivo, neste estudo, foi analisar o projeto político-pedagógico escolar a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas à implementação da educação Bilíngue de surdos no município de Benjamin Constant. Também tive como objetivos específicos: Descrever a história da educação Bilíngue para os surdos na constituição da cidadania; Conhecer o uso das bases legais da política educacional nacional e municipal para a educação Bilíngue dos educandos surdos no município de Benjamin e, por fim, verificar no Projeto Político-Pedagógico a oferta de Educação Bilíngue aos alunos surdos em duas escolas de ensino fundamental no município.

Entende-se que esta temática tem uma relevância social porque a pesquisa pode promover reflexões no que concerne à política de escolarização bilíngue a nível nacional, estadual e municipal. Assim como uma análise na implementação dessas políticas no projeto político-pedagógico das escolas com relação aos educandos surdos, visando à sua formação integral e o exercício da cidadania.

Dessa forma, espera-se que a pesquisa contribua como mais um instrumento subsidiário para sinalização de limites e possibilidades no redimensionamento das políticas educacionais locais para a educação dos surdos, bem como uma ferramenta norteadora para a implementação desta política na proposta pedagógica escolar. Políticas estas que, de fato, atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos educandos surdos levando em consideração as diferenças para a organização escolar.

Caminhos Metodológicos

Para o desenvolvimento do estudo, aplicamos uma pesquisa documental entre julho de 2014 a agosto de 2015 com uma abordagem qualitativa, de caráter

exploratório e documental. Assim, a pesquisa qualitativa foi feita por meio de uma leitura crítica do objeto de estudo que é **“Políticas de educação do surdo: Problematizando a inclusão Bilíngue em duas escolas da rede municipal de Benjamin Constant-AM”**.

Na tentativa de captar qualitativamente a essência e significados do fenômeno, a fim de atingir o proposto no projeto, adotamos a abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2012, p. 21): “[...] trabalha com universos de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores, e das atitudes [...]”.

Neste sentido, adotei a abordagem com base nos princípios Fenomenológico e hermenêutica que estão compostos de três momentos: compreensão, interpretação e nova compreensão (MANSINI, 2008), Visando ir além das percepções imediatas para uma compreensão crítica do objeto em questão.

A Fenomenologia Hermenêutica possibilitou ler os discursos dos textos legais advindos da esfera internacional, nacional e local, decompondo e compondo seus trechos similares e divergentes que tratam do fenômeno em estudo, tentando compreender as orientações desses documentos para a educação bilíngue, tendo em vista que são produtos e estão relacionados aos interesses dos grupos hegemônicos e relação de poder. Desse modo, o estudo, nos documentos, permitiu uma interpretação de acordo com minha leitura da realidade pensada, sem perder de vista as minhas leituras e releituras nas obras sobre a temática.

Para responder ao primeiro objetivo que foi descrever a história da educação Bilíngue para os surdos na construção da cidadania, adotamos como fonte de informação a pesquisa bibliográfica². Neste sentido, para a sistematização do primeiro objetivo, foram utilizados como pressupostos teóricos os autores Skliar (1999, 2006), Goldfeld (2002), Nídia Sá (2002,2011), Lima (2004), Quadros (2006), Sacks (2010), entre outros. Os estudos, nas obras desses autores, foram relevantes para a compreensão dos caminhos, percalços, contradições ocorridos na implementação das políticas para educação dos surdos. Ressalvo que foi importante que para falarmos da história da educação bilíngue tive que, primeiramente, fazer uma retomada do processo histórico da educação dos surdos até chegar à educação bilíngue, propriamente dita.

2 De acordo com Maria Marly de Oliveira (2008) pesquisa bibliográfica é: “[...] uma modalidade de estudo e análise de documentos, de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

Para o estudo do segundo objetivo, que foi conhecer o uso das bases legais da política educacional internacional, nacional, estadual e municipal para a educação bilíngue dos educandos surdos, optamos pela análise documental e bibliográfica. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental possibilita detectar informações factuais nos documentos”. Em minha pesquisa, isso permitiu detectar as orientações para a oferta e implementação da educação dos surdos numa visão bilíngue.

Numa sociedade com princípios democráticos, os documentos referentes às diretrizes nacionais das políticas educacionais provocam impactos nos documentos orientadores nas escolas, o que pode promover ou não a criação de melhores condições de ensino no contexto escolar. Diante do exposto, será feita uma análise documental em leis das esferas internacionais, nacionais, estaduais e municipais referentes à oferta, organização e implementação da educação bilíngue para a educação dos surdos.

Para responder ao terceiro objetivo, que foi verificar no Projeto Político-Pedagógico a oferta e implementação de Educação Bilíngue aos alunos, realizamos a análise no Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais: Professora Graziella Corrêa de Oliveira e a Escola Sofia Barbosa, às quais denominei de Escola “X” e “Y”, respectivamente. Estas escolas foram escolhidas por constar no documento da secretaria a matrícula de discentes surdos.

Para a análise das informações coletadas durante a pesquisa documental utilizou-se uma abordagem de Análise Textual discursiva (ATD). Para Moraes & Galiuzzi (2006,2011), a ATD é uma análise da pesquisa qualitativa que caminha entre a análise de conteúdo e a análise do discurso. Esse método de análise passa por três movimentos: unitarização, categorização e interpretação.

A unitarização é a separação das ideias em unidades de significação (indicadores), sendo um momento de desconstrução do texto, em que o pesquisador interpreta dados. A categorização é o momento da reconstrução das unidades de significados, buscando elementos similares em categoria, gerando novos conhecimentos. E, por fim, a interpretação, que pressupõe do pesquisador uma impregnação de leituras, que possibilitou a construção de argumentos explicativos acerca do objeto de estudo.

Os conteúdos das fontes de informação foram analisados com base nos eixos temáticos: A história da educação dos surdos na constituição da cidadania até os

dias atuais; As bases Legais da política de educação internacional, nacional, estadual e municipal para a educação bilíngue para surdos; Projeto Político-Pedagógico e a oferta da educação bilíngue aos educandos surdos.

O tratamento dos conteúdos coletados com o auxílio das fontes de informação foi feito a partir de análises temáticas que foram selecionadas a partir dos objetivos. Para o tratamento da temática relacionada “O projeto Político-Pedagógico: A questão bilíngue na escola inclusiva” a análise foi feita de acordo com os eixos de análise:

- Educação Inclusiva;
- Profissionais da educação;
- Oferta de LIBRAS;
- Sala de recursos.

Diante desse contexto metodológico, organizei o texto dissertativo da seguinte maneira: as informações foram registradas num quadro-síntese, tendo como critério de classificação dos eixos temáticos conteúdos convergentes e divergentes nas fontes de coleta que foram o PPP das escolas selecionadas.

Sendo assim, primeiramente, retrato a trajetória histórica da educação dos surdos, no sentido de conhecer os conflitos e concepções sobre a educação para esta categoria visando a compreensão da realidade atual. Em seguida, discorro sobre as bases legais internacionais, nacionais, estadual e municipal relacionados às orientações para oferta, organização e operacionalização da educação bilíngue dos surdos. E, ao final, o terceiro discuto sobre o Projeto Político-Pedagógico e a questão bilíngue nas duas escolas municipais, sem deixar de considerar a consonância ou não dos documentos nacionais, regionais e locais.

CAPÍTULO 1

1 CAMINHOS HISTÓRICOS PERCORRIDOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Ao percorrer brevemente a trajetória da educação dos surdos, é notório que nem sempre estes foram vistos como sujeitos de direito à educação, pois anteriormente ao século XV, os surdos eram considerados não educáveis.

Na maioria das obras estudadas (SANCHEZ, 1990), (GOLDFELD, 2002), (SOARES, 2005), (CORREA, 2008) os autores afirmam que até o século XV não havia nenhum registro sobre ações educativas para esta categoria.

No período da Antiguidade, os surdos eram vistos de forma contraditória, pois no Egito, tinham direito ao convívio social e superproteção, enquanto em Roma, eram vistos como indivíduos marcados pelo pecado e, por isso, desprovidos de oralidade e audição. Mas, estas duas sociedades, concordavam ao enfatizar que eles não eram educáveis.

As percepções que se tinha sobre a surdez na Idade Média tinham aspecto depreciativo. Como destaca Sacks (2010, p. 31):

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (no princípio era o verbo).

De acordo com Corrêa (2008), antes do século XV, nenhuma atenção educacional visou à escolarização dos surdos. Os surdos eram considerados como pessoas rudes, sendo banidas do convívio da sociedade. Não tinham direitos estabelecidos à educação.

Em meados do século XVI, com o movimento do Renascimento³, surgiram novas perspectivas humanísticas com relação à pessoa com deficiência, uma vez que a mesma passa a ser vista de forma mais humana, racional e menos sobrenatural.

Estas transformações deram-se como reflexo dos movimentos nas relações sociais no contexto político, econômico e social como, por exemplo, da Revolução comercial do século XVI caracterizada pelo novo modo de produção capitalista, com o desenvolvimento de atividades artesanais e comerciais dos burgueses que eram antigos servos libertos (ARANHA, 1999).

Essas mudanças resultaram no declínio do poder clerical que imperava na Idade Média, visto que a igreja esmaece seu monopólio. Isto é, a igreja deixou de ser detentora do conhecimento greco-romano. Com isto, houve um avanço na produção de conhecimento, uma vez que as explicações dos fenômenos deixaram de ser vistas no senso comum ou pelas crenças religiosas, e passaram a ser vistas de maneira racional, científica.

Sanchez (1990) ressalta que o movimento renascentista pode ser considerado um grande avanço para os indivíduos surdos, já que até então não havia preocupação em superar os conceitos errôneos sobre sua incapacidade e, a partir desse movimento, outros conceitos foram configurados sobre o potencial do ser humano, inclusive sobre os meios para os surdos aprenderem.

As primeiras tentativas para a educação de surdos, de acordo com as pesquisas de Goldfeld (2002) e Soares (2005), foram realizadas pelo médico Girolamo Cardano, em meados do século XVI. Ele foi o primeiro a declarar que o surdo era sim, capaz de pensar, compreender, estabelecer relações entre as coisas e fazer representações de objetos.

A afirmação de Cardano foi concebida no momento em que as concepções advindas da religião estavam sendo colocadas em xeque pelo avanço do

³ É um período que compreende os séculos XV e XVI e leva esse nome por representar a retomada dos valores greco-romanos. [...] desencadeia um movimento chamado humanismo, que significa a procura de uma imagem do homem e da cultura, em oposição às concepções teológicas da Idade Média [...] (ARANHA, 1999, p. 86).

conhecimento científico. Assim, o conhecimento da medicina passou a explicar as ideias concernentes às pessoas surdas.

Podemos dizer que a concepção sobre o ensino das pessoas com surdez foi baseada num método de aprendizagem criado por Cardano, o qual tinha como pressuposto a associação de figuras desenhadas para representar a realidade, possibilitando, assim, um raciocínio lógico que viabilizava construções coerentes e sinalizava a existência de uma mente racional capaz de analisar ideias e elaborar conceitos a partir delas.

Desse modo, Cardano revogou o conceito de que o surdo não podia ser ensinado. Estes foram os primeiros passos dados em direção à implantação da educação para surdos.

A educação dos surdos teve como preceptor o monge Pedro Ponce de Leon, conhecido historicamente como o primeiro educador de surdos, na Espanha. Ele encarregou-se de criar um espaço para os sujeitos surdos, filhos de nobres, aprenderem a falar associando os sons e a escrita (GOLDFELD, 2002). Entretanto, Leon não deixou registros sobre o seu trabalho com surdos que elucidassem a metodologia que utilizava no processo educacional destes.

É importante salientar que naquela época o acesso à educação formal não era um princípio universal, ainda mais se o indivíduo fosse surdo, sendo privilégio dos homens pertencentes à nobreza. Os surdos só tinham acesso ao processo educativo por meio do ensino do preceptor advindo da área da medicina ou religioso, que só ensinava os surdos pertencentes à nobreza. A educação do nobre surdo era a condição para o recebimento da herança, quanto aos demais, ficavam à margem deste processo.

O educador espanhol que deu continuidade ao trabalho de Ponce de Leon foi Juan Pablo Bonet que publicou a redução das letras e a arte de ensinar os mudos a falar. Bonet acreditava no aprendizado precoce do alfabeto manual antes de aprender a falar e compreender a leitura labial.

Segundo Manacorda (2006), a exigência de instrução e de democracia é uma resposta para atender às reivindicações dos movimentos heréticos e reformadores que, nas instâncias religiosas, evidenciavam questões sociais reais. Ou seja, com o advento da Reforma⁴, a instrução tornou-se uma exigência para que os integrantes

⁴ Movimentos populares que se rebelaram contra a Igreja de Roma (MANACORDA, 2006, p. 194).

deste movimento pudessem pessoalmente interpretar e ler a bíblia a fim de que pudessem se salvar, pois a salvação era individual e só poderia ser conseguida por aqueles que soubessem ler.

No século XVII, o contexto social torna-se um campo de relações de forças resultantes da luta ideológica remanescente do feudalismo em contraposição ao processo de implantação do capitalismo, e conseqüente ascensão da classe burguesa.

A exemplo, o postulado de Locke, ancorado na ideologia do liberalismo⁵, em defesa dos ideais da classe burguesa. Nesta concepção, o estado ressurge como um estado da ideia de representatividade, ou seja, o povo será representado por civis em nome de objetivos comuns. De acordo com Aranha (1999, p. 104):

Parte da questão da legitimidade do poder: O que torna legítimo o poder do Estado? Desenvolve então a hipótese do homem em "estado de natureza" em que os homens seriam livres, iguais e independentes. Os riscos das paixões e da parcialidade são muito grandes por que cada um é juiz em causa própria o que torna impossível a vida comum. Para superar essas dificuldades, as pessoas consentem em instituir o corpo político por meio de um contrato, um pacto originário que funda o estado.

Este pensamento tem suas limitações porque, embora se apresente como democrático, Locke prezava pela manutenção do poder da elite, uma vez que defendia uma educação dualista. Ou seja, uma educação para governados e uma educação para aqueles que vão governar. Entretanto, de acordo com Aranha (1999), seu pensamento foi importante neste determinado momento histórico no combate à ideia de Hobbes que legitimava o pacto social na perspectiva do poder absoluto do monarca.

O século XVIII é conhecido como século das luzes, do Humanismo. Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e organizar o mundo. O militante Condorcet (2010) assumiu uma postura política anticlerical. Ele também foi o primeiro a fazer uma proposta de instrução pública como direito de todos, apresentando um documento em assembleia institucional em 1792.

Neste período histórico, caracterizado como Iluminismo, desenvolveu-se uma pedagogia política que colocou em pauta a luta por uma escola pública, leiga,

⁵ É uma teoria que exprime os anseios da burguesia opondo-se ao poder os reis. Faz restrição à interferência do Estado na vida dos cidadãos e defende o direito da iniciativa privada. Faz crítica ao excessivo controle estatal na economia (ARANHA, 1999, p. 150).

gratuita, de caráter científico. Nos discursos dos defensores de uma escola pública elementar é possível identificar o vínculo com a formação dos Estados nacionais, na qual está implícita a necessidade de transferir o domínio da Igreja sobre os fiéis para a dominação do Estado sobre os civis.

Com relação à educação dos surdos, no período do Iluminismo, neste período Goldfeld (2002, p. 29) diz que “L’Epée e o seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação e esta deveria ser pública e gratuita”.

Em meados daquele mesmo século (XVIII), na França, o educador Abade Charles Michel de L’Epée colocou-se em oposição à proposta de educação para surdos, direcionada pela filosofia da medicina e do estudo da anatomia. Este educador foi contrário ao método oral em sua escola, pois além de não dispor de tempo para o método oral, pelo excesso de alunos em sala de aula, de acordo com seu entendimento este método não dava conta da educação do surdo, pois exigia um número menor de alunos e um tempo maior de aprendizagem (SOARES, 2005).

Tendo isto em vista, ele deu origem a uma linguagem gestual universal que permitisse a tarefa de uma educação rápida, que proporcionasse aos surdos transformar-se em mão de obra para a sociedade. Dessa forma, o processo educacional dos surdos estava atrelado à preparação de mão de obra, a fim de atender às necessidades dos meios de produção da época.

Soares (2005) considera que L’Epée obteve sucesso na sua escola localizada na sua residência, transformando-a na primeira escola pública para surdos. Goldfeld(2002) salienta que L’Epée utilizava combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada, apelidada de “Sinais metódicos”.

Sá (2002), apud Wrigley (1996), entretanto, nos traz uma narrativa diferente desse fato. Para ela, o Abade L’Epée teria trazido consigo a vigilância e a administração dos surdos pelos ouvintes. Por trás dessa história em que se fazia apologia aos feitos de L’Epée e seus seguidores, está a origem da prática de agrupamentos de surdos em asilos, depois chamados de escolas. A história da perspectiva dos vencedores, destaca pessoas e feitos, mas esconde a prática social de excluir os diferentes em asilos.

Em oposição às ideias do Abade L’Epée, surgiram alguns educadores defensores do método oralista, como, por exemplo, Samuel Heinicke, importante

pedagogo alemão conhecido como “Pai do método Alemão” - Oralismo⁶ que iniciou as bases da filosofia oralista. Segundo Sanchez (1990, p. 68):

Samuel Heinicke es conocido como el fundador del oralismo, del Método Alemán, em oposición al método francés o de los gestos. Para Heinicke, el pensamiento sólo era posible através de la lengua oral y la lengua escrita tenía para él una importancia secundaria, debiendo seguir a la lengua oral pero nunca precederla, además consideraba que la lengua de señas iba en detrimento del avance del alumno em su intento de normalizarle.

A partir da revolução industrial⁷, em meados do século XVIII, as relações econômicas e sociais passaram por metamorfoses que engendraram um redimensionamento do mercado de bens sem fronteiras, bem como transformações avassaladoras tanto no processo de produção como nas relações familiares, sociais e culturais.

Em razão dos avanços tecnológicos, que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, a partir de 1860, o método oral começa a ganhar força. Diversos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos e, neste entusiasmo, surgiu a ideia, defendida por alguns profissionais até hoje, de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

Surgiram então opositores à língua de sinais que ganharam força a partir da morte de Laurent Clerc, em 1869. Este foi um dos seguidores de L'Épée que fez uma disseminação da Língua de Sinais nos Estados Unidos, em 1817, em Connecticut (SACKS, 2010).

Para corroborar, Machado (2008, p. 55) afirma que: “[...] foi no século XVIII período mais afortunado da educação dos surdos. Em meados deste século houve a fundação de várias escolas para surdos. Além disso, os surdos aprendiam e dominavam diversos assuntos e exerciam diversas profissões”.

⁶ As escolas comuns ou especiais, pautadas no Oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola (DAMÁZIO, 2007 p.19).

⁷ O industrialismo pressupõe a organização social regularizada da produção no sentido de coordenar a atividade humana, as máquinas e as aplicações e produções de matéria-prima e bens [...]. O industrialismo não deve ser compreendido num sentido muito estreito-como sua origem na “Revolução industrial” nos tenta fazer crer. [...] o industrialismo, ademais, afeta não apenas o local de trabalho, mas os transportes, as comunicações e a vida doméstica (GIDDENS, 1991, p. 61).

A proposição metodológica de L'Épée e Heinicke se confrontaram e foram submetidas à apreciação e análise pela comunidade científica. Em 1880, o II Congresso Mundial sobre a Educação de Surdos, em Milão, oprimiu o sucesso da educação dos surdos por meio da língua de sinais, promovendo uma reformulação nos caminhos da educação de surdos. O congresso foi organizado por uma grande maioria de ouvintes defensores da filosofia oralista com o propósito de dar força de lei às suas propostas no que dizia respeito à surdez e à educação dos surdos (CORREA, 2008).

Entretanto, a educação dos surdos não acontecia da mesma forma em todos os países, pois a postura em relação à condição surda se dava de modo divergente. Como, por exemplo, na França, difundia-se o método manual para a educação de surdos, enquanto na Alemanha e na Inglaterra, prevalecia o método oral.

De acordo com Lima (2004), a educação dos surdos trazia concepções diferenciadas de ensino: de um lado, L'Épée, em defesa do método manual, e de outro, Heinicke, com base no oralismo. Assim, o final do século XVIII seria o início da polêmica sobre os métodos educacionais para o surdo. Como bem pontua Skliar (1997, p. 42) apud Lima (2004, p. 19).

Algunos de los maestros franceses para sordos, al conocer que se realizaria allí (Paris) un encuentro de maestros para ciegos, decidieron convocar al que deseaban denominar Primer Congreso Internacional de Educación de Sordos. Debemos destacar que de los 27 educadores participantes, solo cuatro, y entre ellos Serafino Palestra, no eran franceses. De todos modos esse Congreso, conocido con el nombre de Amelioration Du sort des surdmuet, pasó a la historia como uno de los más pacíficos, aunque su objetivo subyacente era lograr un pronunciamiento favorable al oralismo.

O Congresso de Milão proibiu a disseminação da Língua de Sinais no processo da educação dos surdos, proclamando o Oralismo, defendido pela filosofia médica de “curar” o surdo com a utilização de terapia da fala e recuperação de resíduos remanescentes da acuidade auditiva com o uso de AASI (Aparelhos de amplificação sonora individual), como forma de inclusão no meio social.

Posteriormente, ao congresso de Milão de 1880, os professores surdos que dominavam a Língua de Sinais foram banidos das salas de aula e proibidos de ensiná-la. “Os adultos surdos, que até então participavam na escola como modelos educativos para as crianças surdas, foram destinados a tarefas menos importantes[...] foram excluídos da escola. [...]” (SKLIAR, 2006, p. 78).

Ainda, nos diz Lulkin (2005, p. 38)

Para estabelecer uma nova pedagogia e promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e controle do corpo. Retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando, também, o papel do adulto surdo, produtor e reproduzidor de aspectos culturais da comunidade de surdos. No seu lugar, a balança dos poderes pende para as técnicas de treinamento e para as práticas e aparelhos ortopédicos: as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário, etc.

Em meados dos séculos XIX, o americano Thomas Hopkins Gallaudet viajou para a Europa na tentativa de pesquisar sobre métodos de ensino aos surdos. Primeiramente na Inglaterra, na escola de Watson's, com o trabalho do educador Braiswood.. Porém, na Inglaterra não foi permitido a Gallaudet o acesso ao modelo oralista para os surdos. Este fato, o levou a deslocar-se até a França. Neste país, ele teve aproximação com o método de língua de sinais utilizado por Abad Sicard e também aos professores surdos fluentes em Língua de Sinais. Com a ajuda de professores surdos, Edward Gallaudet realiza o sonho de seu pai Thomas Gallaudet e dá origem a primeira Universidade nacional norte americana para surdos(GOES; CAMPOS, 2013).

Para COLOMBO (2012), as conquistas a favor da educação bilíngue se fortaleceram e intensificaram novamente a partir do final do século XX, pois os surdos reivindicaram maior participação nas tomadas de decisão no que diz respeito aos métodos de ensino. Segundo COLOMBO (2012), eles conseguiram retomar a direção da administração da única Universidade para Surdos do Mundo a Gallaudet University Library, em Washington, EUA.

Nesse sentido, ocorrerem avanços nas pesquisas sobre a língua de sinais e outras ideias foram engendradas, em particular, a concepção de que as crianças surdas devem, desde a idade mais tenra, ter contato com as duas línguas: a língua de sinais e a língua oral e/ou escrita de seu país, o que denominamos de educação bilíngue.

Em suma, a trajetória da educação de surdos apresenta-se em duas fases que podem ser claramente delineadas: na primeira fase (Feudalismo), o surdo era visto como qualquer outro indivíduo, desde que fosse pertencente à nobreza, e estudava. Se não era da nobreza, não precisava de estudos. Já na segunda fase (a

partir do século XVI), o surdo é concebido como educável porque é humano (LIMA, 2004).

O Oralismo predominou em todo o mundo até a década de 70. De acordo com Goldfeld (2002), foi o período em que Willian Stokoe publicou o artigo “*Sing Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*” demonstrando nesta publicação que a ALS (Língua de Sinais Norte-americana) tem todas as características das línguas orais.

Parafraseando Gesser (2009), Wiliam Stokoe comprovou em suas pesquisas que a Língua de sinais é uma língua equivalente à língua portuguesa, japonesa, francesa ou qualquer outra língua, pois tem regras e gramática própria e pode ser estudada em sua estrutura fonológica, morfológica, sintática e semântica. Também foi ratificado que esta língua não é limitada a ideias concretas, pois vai além quando podemos discutir política, filosofia, dentre outros.

Portanto, as ações voltadas aos surdos foram marcadas por tensões, contradições em relação às diferentes propostas de ensino em língua de sinais e o ensino voltado ao método oral. Essa divergência existente no contexto da educação dos surdos teve influência em outros países, inclusive no Brasil, como se apresentará a seguir.

1.1 Retrospectiva da educação dos surdos no Brasil

A educação dos surdos, no Brasil, teve início com D. Pedro II, pela Lei N°839 de 26 de setembro de 1857, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant⁸, em 1854. Foi fundado, posteriormente, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (SOARES, 2005).

Algumas especulações surgiram em torno dos motivos que levaram o imperador a criar o Instituto, haja vista que a política educacional do Brasil de então (Ato Adicional de 1834) era descentralizada competindo às províncias a criação de escolas secundárias (ARANHA, 1999).

Scantbelruy (2010, p.25) cita um questionamento feito por Strobel (2007, p. 28)

⁸ Criado com o nome Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, fundado pelo Decreto Imperial n°1.428 (MAZZOTTA, 2011).

[...]“será que o imperador D. Pedro II se interessou na Educação de surdos devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua segunda filha a princesa Isabel ser surdo de um lado do ouvido e de que seu neto, filho do casal, ser surdo?”. A autora comenta que em livros, enciclopédias e artigos nada se fala sobre a surdez unilateral de seu marido e da surdez total de seu filho, contudo tal fato é confirmado no livro biográfico “Isabel, a Redentora dos escravos”, de autoria de Robert Daibert Junior.

Portanto, a educação dos Surdos iniciou-se precisamente no Brasil Império com D. Pedro II, quando este trouxe o educador H Ernest Huet⁹ para compartilhar suas experiências educacionais no Instituto de Surdos- Mudos. Vale salientar que a educação dos surdos iniciou-se somente com o gênero masculino, deixando à margem dos processos educacionais a categoria feminina até 1932 (SÁ, 2011). Isto porque nesta época a concepção da sociedade frente ao atendimento escolar ao gênero feminino era diferente, uma vez que para as meninas a educação deveria acontecer na sua residência e o ensino era voltado ao aprendizado de prendas domésticas (cozinhar, lavar, bordar, artesanatos, etc.) para tornar-se uma boa esposa.

Salienta-se, também, que somente no século XIX com o aumento da criação de escolas para surdos foi criado em São Paulo o instituto Santa Terezinha, uma instituição confessional com a finalidade de atender as meninas surdas que estavam fora da escola.

De acordo com o Relatório Anual, de 1993, da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS, p. 5-6):

Em 1855 chegou ao Brasil o francês H Ernest Huet, portador de surdez congênita. O ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris trouxe sua experiência de mestrado e cursos, a fim de comprovar a capacidade do surdo na área da Educação. [...] O francês só alcançou seu objetivo em 26 de setembro de 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), atualmente em Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

O professor francês Huet foi quem começou a usar uma metodologia específica para ensinar os surdos utilizando o alfabeto manual e a língua de sinais. A partir de então, a língua de sinais foi disseminada para todas as regiões brasileiras, visando à divulgação, valorização e fortalecimento da cultura surda e da

⁹ Há grande controvérsia acerca do primeiro nome de Huet, Mazzota (1996) traz como H Ernest, mas Perlin (2003) contesta dizendo que é Edmund (apud SCANTBELRUY, 2010).

comunidade surda brasileira. Durante anos, o INES foi a única escola especial para surdos, tanto assim que até hoje é considerado importante referência educacional.

Entretanto, a despeito dos avanços, o Brasil sofreu influências internacionais em 1880, após o II Congresso Mundial dos surdos na Itália, período no qual os surdos do mundo inteiro enfrentavam grandes problemas com a imposição do Oralismo (LIMA, 2004).

Nesse contexto, as ações educativas voltadas para surdos iniciaram com a valorização e aplicação da língua de sinais, entretanto, tal prática sofreu opressão ocasionada pelas decisões aderidas pelo estado brasileiro advindas do Congresso de Milão de 1880. Corrêa (2008, p. 15-16) afirma que:

Em 11 de setembro de 1880, o segundo Congresso internacional em Milão encerrou esse período de êxito. Pois trouxe uma completa mudança nos rumos da educação dos surdos [...] termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e gestual, e, ainda, ocorre o desaparecimento da figura do professor surdo, que até então era frequente nas escolas. Era o professor surdo que intervinha na educação, de modo a propagar um certo tipo de informação por intermédio da língua de sinais que, após o congresso, foi excluída das escolas.

A língua de sinais, no século XX, foi oprimida por meio de atitudes repressoras adotadas pelos profissionais responsáveis pela educação do surdo. O método de L'Épée, permaneceu no Brasil até 1901. Como assinala Perlin (2002, p. 75) apud Lima (2004), nos anos posteriores, o Instituto caminhou para a visão oralista no ensino de surdos. E, em 1930, instaurou-se a visão clínica, quando o Instituto passou a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde.

Segundo Soares (2005), o cenário social brasileiro apontava para o crescimento das indústrias e o aumento de mão de obra desqualificada, impulsionando assim reivindicações, dentre elas, o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que expressava a preocupação dos educadores com a lentidão na tomada de medidas por parte do governo para a implantação de uma política nacional de educação. Estes manifestos sobre o alto índice de analfabetismo agora eram denunciados por educadores. No entanto, este movimento não teve nenhum intuito de mudar o processo educacional do Instituto Nacional de Educação dos Surdos- Mudos.

Conforme o relatório da FENEIS informa:

Em 1923 a 1929, surgiu a Associação Brasileira de Surdos e houve grande mobilização pelo direito de um ensino em Língua de Sinais. Mesmo no INES durante muito tempo a metodologia oralista predominou e desencadeou uma série de divergências entre surdos e profissionais.

Em meados do período da ditadura militar (1964-1985)¹⁰ os surdos lutaram em busca de melhores condições de vida. Em 1971, foi fundada a Federação Brasileira de Surdos, presidida pelo Reverendo Vicente P. Burnier. A partir de 1976, vários movimentos, de várias instâncias da sociedade civil, reivindicavam com a intenção de acabar com o autoritarismo da ditadura militar e conquistar o retorno ao estado da legalidade.

Somente em 1977 foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, com a participação apenas de ouvintes envolvidos com a temática dos surdos (FENEIS, 1993, 2013).

De acordo com Balieiro (1989) apud (LIMA, 2004), no município de São Paulo, em meados de 1933, iniciaram –se as ações educacionais formais para os surdos em instituições particular e religiosa, tornando-se opção única por quase duas décadas.

No que diz respeito à iniciativa com ações voltadas para surdos na rede municipal de educação, deram-se em meados de 1950, as quais originaram, respectivamente, o Instituto Hellen Keller e o Instituto Educacional de São Paulo (hoje DERDIC, ligado a PUCSP). Já a rede estadual de ensino manifestou-se a partir de 1957, com a criação de cinco classes especiais para atender ao aluno surdo dentro de escolas regulares. Tanto o Instituto Hellen Keller quanto o Instituto Educacional de São Paulo (DERDIC) utilizavam-se do método oral através de intenso “treinamento de fala, de comunicação oral e linguagem”.

No século XX, em 1982, o reverendo norte-americano Eugênio Oates publicou no Brasil a obra, *Linguagem das mãos*, que continha 1.258 sinais fotografados, gerando o primeiro dicionário ilustrado para surdos. Posteriormente, em meados de 1987, foi fundado a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), no Rio de Janeiro, na qual, dentre outras atribuições, ela visou a lutar pelo direito linguístico dos surdos, prioritariamente, ao uso da língua de sinais. Esse órgão de forma organizada, conquistou sede própria, formando agentes

¹⁰ Período em que é destruído o Estado democrático de direito com o fechamento do congresso (1964-1985).

multiplicadores em todo o Brasil para a difusão da LIBRAS, em parceria com o MEC (GOES & CAMPOS, 2013).

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida legalmente no Brasil como meio de comunicação dos surdos, pela Lei Federal de N° 10.436/2002 e fortalecida com o Decreto 5626/ no ano de 2005. Em decorrência deste documento, em 2006 foi implementado o primeiro curso coordenado pelas instituições superiores, em parceria com a Universidade de Santa Catarina, em nove polos espalhado pelo Brasil. Ressaltamos que o Estado do Amazonas foi um deles.

Dessa forma, a educação dos surdos trilhou, desde o início, caminhos educacionais com a valorização da língua de sinais, mas tendo que substituí-la em virtude da imposição vertical da proposta oralista, sob o argumento de que esta seria o melhor método para o ensino dos surdos. Portanto, a educação dos surdos no Brasil foi influenciada por concepções políticas e pedagógicas europeias, não sendo diferente a situação no Estado do Amazonas.

1.1.1 A Educação de surdos no Estado do Amazonas

Com relação às ações educacionais voltadas para às pessoas com deficiência no Amazonas, de acordo com Andrade (2007), houve um crescimento na demanda de alunos com necessidades especiais no Estado exigindo da administração pública a organização de serviços que atendessem a um maior número de alunos, principalmente nas áreas da deficiência auditiva e visual. Esta ação, de algum modo, influenciou o sistema de ensino do município de Manaus levando assim ao surgimento de serviços educacionais especializados.

Na década de 70, a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, em parceria com o Ministério da Educação/MEC, proporcionou os primeiros cursos de especialização aos professores da rede estadual no Estado do Rio de Janeiro. Por volta de 1972, também é ofertado o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, auditiva e mental. Esse atendimento passa a ser oferecido em Classes Especiais implantado em escolas comuns da capital do Estado do Amazonas.

A Escola Augusto Carneiro, fundada em 13 de maio de 1982, foi a primeira escola específica para surdos no Amazonas. No início, a escola situava-se na rua

Sete de setembro, número 1801. Numa pesquisa publicada, Colombo (2012) salienta que esta escola é específica para surdos e em 2012 atuou com 120 surdos na etapa da Educação Infantil (Pré- escolar, 1º período) e no Ensino Fundamental do (1º ao 9º ano).

No ano de 1983, um grupo de pais de crianças surdas encaminha uma carta à Madre Ângela Casciara na Itália, solicitando que as Irmãs Salesianas do Sagrado Coração, que já realizavam um trabalho educacional com surdos no Estado do Pará, iniciassem um trabalho com crianças e jovens surdos aqui no Amazonas (COLOMBO, 2012).

Nesse sentido, duas freiras italianas deslocaram-se até Manaus para conhecerem a realidade local. Chegaram em janeiro de 1984, e, em parceria com a Arquidiocese, se hospedaram em uma residência, no bairro Parque Dez de Novembro. Depois, alugaram um prédio dos padres capuchinhos no centro da cidade. No dia 04 de junho do referido ano, a ex-aluna do Desembargador André Vidal de Araújo, na época Secretária de Educação, Freida Bittencourt, implantou o Instituto Filippo Smaldone, ampliando o atendimento aos surdos na cidade de Manaus (CORRÊA, 2013).

No mesmo período de criação do Instituto Filippo Smaldone é inaugurado no interior do Estado, pela Diocese de Parintins, a Escola de Áudio Comunicação Padre Paulo Manna. Inicialmente a Escola Padre Paulo atendia somente pessoas com deficiência auditiva/surdos. Ao longo dos anos, a instituição ampliou seu âmbito de atuação e admitiu pessoas com outras deficiências, como pessoas com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de linguagem. Esta escola visava a oferecer merenda escolar, laborterapia (artesanato), informática, Educação Física (natação e outras modalidades esportivas) e também o estudo de Libras para alunos e seus familiares (CORREA, 2013).

No Estado do Amazonas, não foi somente a igreja católica que influenciou a educação dos surdos, tendo visto menções feitas em pesquisas sobre a contribuição da Igreja Tabernáculo Batista–ITB com a criação do Ministério dos surdos na década de 80. Os missionários Jonh Peterson e Donald Calbage estiveram em Manaus realizando o primeiro Curso em Língua de Sinais. Eles perceberam alguns entraves ao constatarem que os surdos não eram usuários fluentes da língua de sinais e também por conta do analfabetismo.

Para alcançar sucesso no processo de evangelização dos surdos, a instituição ITB enviou a Irmã Wera Mennesses à Liberty University, nos Estados Unidos, para aprofundar o conhecimento na área. Depois de Mestre na área da surdez, ela volta ao Brasil e cria uma classe especial particular no Centro Educacional Batista das Américas, onde atendia surdos nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta classe especial foi fechada devido à taxa cobrada dos pais dos alunos ser alta e a sua renda ser insuficiente para manter os discentes naquela classe. Isto ocasionou a evasão dos educandos, e em seguida, o fechamento da referida classe.

Outra representante da ITB teve a ideia de matricular todos os educandos surdos numa classe na Escola Estadual Getúlio Vargas, no curso Supletivo (5ª a 8ª séries), onde tinham o apoio de um profissional da educação, o intérprete de Libras, que era pago pelas famílias para a realização das provas.

Em 1994, o documento mundial estabelecido pela Declaração de Salamanca¹¹, define que a escola regular com vistas ao postulado da educação inclusiva é o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias e os surdos passaram a ser atendidos na escola comum juntamente com os demais educandos não surdos e agora com intérprete contratado pela própria SEDUC.

De acordo com a pesquisa de Correa (2013, p. 46):

A Secretaria Municipal de Educação/SEMED só iniciou o atendimento a alunos com deficiência na década de 90. Foi a partir de 1991 que identificamos o atendimento a alunos da Educação Especial, matriculados em escolas da SEMED, aproximadamente dos 246 alunos, 27 eram atendidos nas Classes Especiais e/ou em Salas de Recursos.

Em meados de 1997, foi implementado em Manaus, o órgão de Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município (SADEM), integrado por uma equipe multidisciplinar constituída de 08 (oito) profissionais que desenvolviam trabalhos voltados à avaliação diagnóstica dos educandos pertencentes à esfera municipal de ensino (MATOS, 2008).

No dia 04 de setembro de 2000 foi publicada no Diário Oficial do Município a Lei n. 558 de 01/09/2000, que estrutura e define a inclusão da Língua Brasileira de

¹¹ Este documento, feito por 88 países delegados e 25 Ongs internacionais participes da conferência mundial de Educação Especial tem como objetivo estabelecer aos governos a criação de políticas e orientações embasadas em princípios de educação inclusiva, em que a educação especial é integrada a educação regular, ou seja, os discentes com deficiência devem participar do processo educativo no ensino regular.

Sinais (LIBRAS) como componente, disciplina, no currículo escolar da rede municipal de ensino. Para a implementação desta, faz-se necessária a participação da SEMED (Art. 1º e 2º da lei). Salienta ainda que é responsabilidade da SEMED adotar medidas quanto à formação de professores para o ensino de LIBRAS como também sua inclusão no currículo escolar. (CORREA, 2013)

A Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas /SEDUC, em 2003, criou, em comunhão com a SEESP/MEC, o Centro de Atendimento Educacional Especial Mayara Abdel Aziz, que abrigou o Centro de Apoio Pedagógico ao Aluno Deficiente Visual e o Centro de Apoio ao Aluno Surdo (CAS), visando ao atendimento educacional complementar dos alunos com deficiência, orientação e capacitação dos professores da rede estadual, no atendimento das classes comuns das escolas com alunos deficientes, além de produção de materiais didáticos- pedagógicos para professores e alunos.

Devido ao aumento da procura de matrículas para os alunos com deficiência, no ano de 2004, a SEMED criou a Escola Municipal de Educação Especial Emerson Ferreira Prestes. Buscando formar sujeitos fluentes em LIBRAS e também para atender ao decreto 5626/05, a Universidade Federal do Amazonas/UFAM, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC, ofereceu em 2006 o primeiro Curso de Licenciatura em Libras contando com 34 surdos matriculados.

No ano de 2014, para atender às novas exigências do Decreto Federal 5626/05, a Universidade Federal do Amazonas/Manaus implementa a inauguração do Curso de Graduação¹², presencial, em Letras/Libras para atender à necessidade da formação de professores para atuar no ensino dos surdos numa visão bilíngue.

Conforme o Plano Estadual de Educação do Amazonas- PEEAM (2015), a matrícula dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) aumentou significativamente. Os indicadores que demonstraram a situação de matrícula confirmaram que em 2007, as classes especiais tinham 15,6%, de alunos, o equivalente a 1.009 discentes. Expressando em 2013 a matrícula de 8%, equivalente a 815 educandos. Enquanto as Escolas exclusivas (escolas especiais) contava em 2007 com 55,2%, equivalente a 3.583 discentes. Já em 2013, esta menciona 17,7%, o que correspondia a 1.974 educandos. Já as classes comuns em

¹²Portal da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/index.php/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/2240-ufam> > Acesso em 25/04/2014.

2007 foram de 29,2%, equivalendo a 1.894 discentes, passando a apresentar no ano de 2013, a demanda de 74,3%, correspondendo a 7.543 discentes.

Neste contexto, o Plano Estadual de Educação evidencia um aumento significativo detectado no ano de 2013, pela matrícula dos discentes com NEEs nas classes comuns. O valor expresso em 2013 aponta para as mudanças nas orientações da Política de Educação Inclusiva (2008), que estabelece que os discentes com NEEs devem receber atendimento educacional junto com os demais discentes nas escolas comuns, pois se crê na premissa que esta convivência na escola inclusiva propicia um maior desempenho na aprendizagem dos educandos.

Portanto, a educação dos surdos no Brasil, bem como no Estado do Amazonas, foi influenciada pela língua de sinais trazida por professores advindos da França que estudaram em escola de surdos. Contudo, as escolas de surdos sofreram mudanças mediante às decisões internacionais tomadas no Congresso de Milão em 1880, em defesa do modelo educacional oralista. Percebe-se que mudanças foram vividas e sentidas em relação ao tema nos Estados brasileiros com a retirada da língua de sinais do modelo de ensino para se ajustar à exigência do método oral.

1.2. Modelos educacionais para surdos

No Brasil, diferentes modalidades para educar surdos foram adotadas de acordo com os jogos de interesses de uma classe hegemônica. Como visto anteriormente, o ensino dos surdos no contexto brasileiro sofreu influências internacionais pontuais como o congresso de Milão em 1880. A sociedade moderna passava por uma metamorfose fugaz com o desenvolvimento das tecnologias de ponta e da medicina. Neste contexto, a medicina teve interesse em contribuir com a educação tomando como base o Oralismo.

1.2.1 O Oralismo: predomínio do método clínico

O modelo educativo oralista começou a ser utilizado na Administração do Dr. Tobias Barreto, a partir do ano de 1896, quando o professor A. J. de Moura e Silva

visitou o Instituto de Surdos de Paris e relatou as mudanças dos processos educativos de surdos a partir do Congresso de Milão (SCANTBELRUY, 2010).

Segundo Goldfeld (2002, p. 31), “o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português)”. A noção de linguagem para vários profissionais dessa filosofia restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação, pois acreditam que para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela consiga oralizar.

Corroboram Damásio (2007, p.19) em sua obra:

O oralismo visa à capacitação da pessoa com surdez para que esta possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola.

A oralização é um método difundido por Alexander Bell, que veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo¹³, ou seja, de acordo com as regras da “normalidade”¹⁴ (CAMPOS, 2013).

A modalidade oralista de educação para surdos negou o modelo iniciado por Huet e assumiu em sua política educacional imperativamente o oralismo no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). No entanto, de acordo com Sá (1999), este paradigma não conseguiu atingir resultados satisfatórios, porque ocasionava *deficits* cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura escolar surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

A abordagem educacional oralista, salienta Sacks (2010), predominou até a década de 1960, ano em que o linguista William Stokoe comprovou cientificamente que a língua de Sinais é uma língua como qualquer outra, ou seja, expressa qualquer coisa que uma língua falada é capaz de expressar.

¹³ Sugere uma forma particular e específica dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores primitivos e incompletos.

¹⁴ Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições da vida do resto da sociedade. [...] O termo traz muita controvérsia em seu significado. Porque deriva da palavra “normal” e também faz pensar em “normas sociais”, que consideram “desviantes” aqueles que fogem dos padrões médios de comportamentos socialmente estabelecidos (BRASIL, 1994).

Portanto, mediante esta pesquisa abalaram-se os esteios do método oralista como a única forma de educar os surdos, surgindo outras formas de construção de linguagem para surdos, negadas no contexto escolar como a Comunicação Total e o Bilíngüismo.

1.2.2. Comunicação Total: uma outra roupagem do Oralismo

No final do século XIX, com as novas pesquisas sobre outras formas de linguagem, houve um declínio acirrado do monopólio do método oralista como a única possibilidade para educar os surdos.

Especificamente, na década de 80, surge no Brasil a filosofia da Comunicação Total (CT). Este modelo educacional considera todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos surdos (DAMÁZIO, 2007, p.19). Embora o método da CT (Comunicação Total) ainda utilizasse métodos e técnicas do Oralismo, ele abriu espaço para que a Língua de Sinais entrasse em sala de aula por meio do português sinalizado e do alfabeto manual em datilologia. A CT juntou todos os métodos do oralismo com a língua de sinais, português sinalizado, alfabeto manual porque descobriu que a língua de sinais auxiliava para um melhor desempenho na apropriação do oralismo.

O método do oralismo estava passando por críticas severas devido ao fracasso escolar dos surdos com relação à comunicação, à aprendizagem da fala e da escrita. Por isso, pesquisadores, em suas experimentações, perceberam que o alfabeto soletrado, manual e língua de sinais facilitavam ao surdo aprender a oralizar e sinalizar simultaneamente.

A pesquisa de Capovilla¹⁵(2000) apresenta que os educandos surdos que participavam do método da CT na escola tinham um melhor desempenho, pois conseguiam conversar com seus pais, colegas e professores.

A autora Lima (2004), em sua tese de doutorado, ratifica que a CT significou a utilização nas práticas escolares dos seguintes recursos: sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *input* linguístico para estudantes surdos.

¹⁵ Ver mais. CAPOVILLA, F. César. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: Do Oralismo à Comunicação Total ao Bilingüismo. IN: **Revista brasileira de Educação Especial** V.6 N1, 2000.

Esta filosofia era flexível porque visava aos estudantes surdos pudessem se expressar na modalidade de maior interesse. Logo, o modelo educacional da comunicação total não se importava com o meio para educar os surdos, mas com que, de fato, acontecesse a comunicação. A linguagem, por isso, utilizava todos os recursos mediadores como: oralismo, gesto, mímica, língua de sinais. Ou seja, não importava o meio pelo qual o surdo aprendia o conhecimento, mas sim o fim, que era o acesso às informações e à comunicação.

Segundo Marta Ciccone (1996), em sua obra *Comunicação Total*, os profissionais que adotam a CT veem o surdo de maneira distinta da concepção do paradigma oralista: ele não é concebido patologicamente numa ordem médica, que deveria ser dizimado, mas sim como uma pessoa, e a surdez como um traço que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desse sujeito.

No Brasil, o modelo educacional da CT, de acordo com a pesquisa de Albres (2010), foi adotado nas atividades de várias escolas, em destaque em 1976, a escola especial Concórdia para surdos, situada no Rio Grande do Sul. Em 1985, a Apada de Niterói (Associação de Pais e amigos dos deficientes da Audição). Em Goiás, a UCG (Universidade Católica de Goiás), em 1984.

Entretanto, alguns profissionais da educação de surdos se opõem à Comunicação Total, destacamos Brito (1993, p. 55) que alerta:

[...] a comunicação total não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo linguístico é o aprendizado da língua da modalidade oral, tendo os sinais apenas como meio para isso.

Segundo a autora, essa língua de sinais chamada também de Bimodalismo (português sinalizado) foi vista como secundária e como mais um instrumento de mediação para que o educando surdo se apropriasse da língua portuguesa. Logo, ela salienta que a língua majoritária e de valor no ambiente escolar é o português oralizado.

A Comunicação Total, apesar de seus limites, foi relevante na educação dos surdos, uma vez que não proibiu a utilização da língua de sinais e a denominou como mais uma ferramenta de possibilidade na comunicação dos surdos assim como o oralismo, a mímica e gestos. Sendo assim, a Comunicação Total deu visibilidade à língua de sinais.

1.2.3. Bilinguismo

No que tange à educação dos surdos, nos parâmetros de uma Educação Bilíngue, Quadros e Schmiedt (2006) falam que esta envolve pelo menos duas línguas no contexto educacional. Ainda enfatiza que as diferentes formas de propiciar uma educação bilíngue a uma criança, em uma escola, dependem de discussões e adoção do compromisso de uma postura político-pedagógica.

Para Goldfeld (2002, p. 42):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, esta considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] O Bilinguismo percebe o surdo de forma bastante diferente do que o Oralismo ou a Comunicação Total. Para os Bilinguístas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte podendo assumir sua surdez.

A educação bilíngue para os surdos é a apropriação de duas línguas. A primeira, a Língua de Sinais como (L1), língua de instrução e, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa, como segunda Língua (L2). Essa forma de organização escolar para educação bilíngue dos surdos não vê o surdo como alguém que tem que se adequar aos educandos ouvintes, mas como educando que tem diferença de aprender porque possui outro canal de comunicação que é o visual e, por isso, tem outra língua que é a língua de sinais, como língua prioritária, e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

A educação bilíngue para surdos apresenta-se com características diferentes dependendo das ações de cada município e estado brasileiro. Quadros e Schmiedt (2006, p. 19) apresentam o panorama das escolas bilíngues atualmente no Brasil:

Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua. Em outros estados, a Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos.

Adotar na escola a língua de sinais como condição crucial para o acesso dos educandos surdos ao conhecimento é reconhecê-lo na sua diferença, na sua forma

de apreender e compreender o seu entorno e interagir nos contextos sociais da comunidade surda e do ouvinte.

Skliar (1999) defende que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de Bilinguismo.

Nessa concepção, o surdo não é visto como anormal ou incapaz, mas como pertencente a uma minoria linguística que necessita da língua de sinais como mediação para a aprendizagem e para relacionar-se com o professor, com o aluno e com o conhecimento. Tendo isto, é importante abrilhantar o valor da comunidade surda compartilhando conhecimentos linguísticos e culturais com seus pares, possibilitando assim a alteridade e subjetividade do surdo.

Nesse pensamento, os surdos, em interação entre si e com os ouvintes fluentes em LIBRAS, pela mediação da língua materna, trocam ideias, conhecimentos, valores e vão configurando sua identidade e alteridade, enfim, a cultura.

Isso se faz relevante para que o surdo não se veja como um problema no espaço escolar, mas que o espaço escolar passa a ser um problema, quando não oferece condições adequadas para oportunizar a igualdade no acesso ao conhecimento, por meio do respeito à diferença do educando surdo em ter uma forma específica de apropriação do conhecimento, que é a Língua de sinais.

Os surdos são diferentes dos ouvintes, visto que apreendem, interagem com e no mundo por meio das experiências visuais e de sua língua materna (SKLIAR, 1999). A partir da sua língua materna, interagem com o objeto cognoscente e com seus pares, assim eles constroem cultura. Por isso, não podemos mais conceber os surdos como incapazes, coitadinhos, impotentes, mas como indivíduos que têm uma condição peculiar: a surdez.

Contudo, estes têm singularidades e especificidades quando criam mecanismos significativos que possibilitam uma comunicação na forma de interação e relação com o outrem e com a natureza. Strobel (2008, p. 24) salienta que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição da cultura surda e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças os costumes e os hábitos do povo surdo.

Portanto, para educar os surdos com o olhar na heterogeneidade, nas diferenças culturais e linguísticas dos discentes, a escola deve contribuir para a construção da identidade e alteridade de seus educandos por meio de práticas fomentadoras da valorização da língua de sinais.

Nesta concepção, Lacerda (2013) salienta a importância de repensar os paradigmas educacionais e sua organização do espaço escolar numa visão bilíngue com a valorização da comunidade surda, recursos humanos (professores surdos e ouvintes fluentes em Libras, intérpretes, instrutores surdos e ouvintes), recursos pedagógicos, com o objetivo de atender às necessidades linguísticas dos discentes surdos.

Isso significa que as agências de educação não podem mais firmar seu fazer pedagógico com o olhar unilateral, uniforme, homogêneo, monocultural, ou seja, como uma única forma de fazer e produzir conhecimento.

Woodward (2000, p.55), ao argumentar sobre identidade e subjetividade, ratifica que:

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significados à experiência que temos de nós mesmos no qual adotamos uma identidade.

O processo de construção dos sujeitos, a partir do contexto histórico e cultural em que estão inseridos, demonstra que os educandos advêm de ambientes, famílias, realidades socioeconômicas, línguas e manifestações culturais diferenciadas.

1.2.3.1 A Educação Bilíngue dos surdos numa visão sociocultural

A visão sociocultural tem como pressuposto a educação como prática social. A aprendizagem se dá nas relações sociais com seus pares mediados pela linguagem. A aprendizagem, vivenciada de forma compartilhada em grupo e mediada pelos adultos, propicia o desenvolvimento de processos cognitivos superiores.

Neste sentido, a interação da pessoa com elementos da cultura compartilhada pelos adultos lhe possibilita pensar, interagir, transformar a realidade e se constituir como sujeito.

De acordo com Vygotsky “[...], todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico social de sua comunidade” (LURIA, 1976¹⁶ APUD VYGOSTY, 2002, p.,9).

Neste pensamento, a linguagem, como um sistema de signos com significantes e significados, tem função primordial como um instrumento de mediação nas relações interpessoais coletivas construídas no contexto social para e na formação do indivíduo.

Para Vygotsky, citado por Rego (1995, p. 53), a linguagem:

É entendida como sistema simbólico ¹⁷fundamental em todos os grupos humanos, elaborados no curso de história social que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas [...].

Segundo este autor, o surgimento da linguagem imprime três características essenciais do processo do psiquismo humano: 1) Possibilita lidar com objetos do mundo exterior; 2) Processo de abstração e generalização [...] e 3) [...] função de comunicação entre os seres humanos que garantem como consequência preservação, transmissão e assimilação de informações ao longo da história.

A língua¹⁸ é um instrumento poderoso na relação de troca interpessoal entre os membros de uma comunidade, permitindo trocas significativas de conhecimentos construídos no contexto de um grupo cultural. De modo que, em se tratando de cultura, Machado (2008, p. 48) cita Thompson (1995, p. 165):

A vida social não é, simplesmente, uma questão de objetos, fatos que ocorrem com fenômenos de um mundo natural; ela é também, uma questão

¹⁶ VYGOSSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradutor Ridendo Castigat. Morcres. Disponível em: <www.jahr.org/>. Acesso: 10 de Novembro de 2014.

¹⁷ Entendidos como sistema de representação da realidade, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, e o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural. A interpretação dos objetos, eventos, situações do mundo circundante. É por isso que Vygostky afirma que os processos do funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 1995, p. 55).

¹⁸ Sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia (GOLDFELD, 2002, p. 25 apud BAKHTIN, 1990).

de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos, artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através destes artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem.

O contexto social de determinado grupo cultural permite, por meio da interação e troca de aprendizagem com sentidos e significados, o desenvolvimento de atividades intelectuais das mais simples até as mais complexas, consolidando assim a estrutura psíquica do indivíduo. Uma vez que as práticas sociais e culturais deste grupo são repassadas por meio de seus artefatos e língua.

Com isso, cada indivíduo, neste processo dinâmico com as práticas culturais, constrói sua impressão, interpretação e compreensão do seu entorno. O ser humano adulto tem a função de transmitir a cultura às crianças e adolescentes que estão começando a sua integração social (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 180).

A teoria sociocultural se contrapõe às teorias inatistas que consistem na ideia da predominância de fatores biológicos, ou seja, o ser humano para aprender tem que ter uma prontidão nata. Esta perspectiva inatista defende que o homem já vem com fatores maturacionais prontos para construir o conhecimento. Vygotsky questiona também a concepção ambientalista baseada no pensamento racionalista de que o conhecer se dá com predominância nos fatores externos.

Entretanto, a teoria sociocultural valoriza tanto os fatores biológicos como os ambientais. Rego (1995, p. 95) afirma que: “Para Vygotsky o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e ambientais, mas uma interação dialética que se dá, desde o nascimento entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere”.

Dessa forma, a educação bilíngue no contexto sócio-cultural valoriza a língua materna dos surdos que é a LIBRAS, mas vai além, porque reconhece a importância do grupo e/ou comunidade da língua para se comunicar. Neste caso, os surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais com o propósito da construção de conhecimento, artefatos e cultura.

Reis (2006, p. 35) retomando Quadros e Brito, afirma que o uso da língua de sinais

É considerado fundamental para o desenvolvimento global do surdo, pois favorece a comunicação entre o surdo e ouvinte e surdo-surdo, como também o suporte de pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. A Língua de Sinais possui uma estrutura própria, constituída de uma gramática apresentando os níveis: fonológicos, sintático, semântico e pragmático.

A valorização e reconhecimento de status legal da LIBRAS como a língua materna das pessoas surdas e como meio de comunicação e expressão oficial dos surdos se deu pela normatização na Lei Federal 10.436/02, regulamentada no Decreto 5.626/05.

Neste contexto, imaginários estão sendo rompidos com a surdez deixando de ser vista como sinônimo de déficit e/ou incapacidade, tão propagada pela filosofia clínica terapêutica e passando a configurar-se com novas acepções. Em síntese, a surdez na lente sociocultural reconhece o surdo em sua diferença em interagir, compreender e apreender o seu entorno. Assim, segundo Skliar (2006, p.13) apud MacLaren, “[...] Surdez é uma diferença como uma construção histórica e social [...]”.

A abordagem da Educação Bilíngue se dá numa dimensão “política [...] sendo o político como construção histórica, cultural e social e a política entendida como relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (SKLIAR, 1999).

Os educandos surdos têm limitação (assim como as pessoas “ditas normais”) mas também tem potencialidades, uma vez que possuem uma maneira diferenciada de perceber e interagir com e no mundo, ou seja, a pessoa surda desenvolve suas percepções e age ativamente no meio em que está inserida por meio das experiências sociais.

Nesta visão, para assegurar uma educação qualitativa voltada para pessoas surdas é necessário que a LIBRAS seja um instrumento imprescindível para a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos. Pontua-se, também, que a mesma vem assegurar às pessoas surdas o direito de manifestar e socializar sua cultura da comunidade surda com o auxílio de sua língua materna, a LIBRAS.

Portanto, é preciso divulgar e discutir as políticas públicas, em especial educacionais, que engrandecem a LIBRAS como condição *sine qua non* para apreensão significativa do mundo pelo surdo, bem como transmissão de pensamentos subjetivos, organização de ideias, inserção no mercado de trabalho, na vida escolar e social. Neste sentido Sá (2002, p. 102) afirma que:

Atribui-se a importância ao uso da língua na construção da identidade(s) surda(s), pelo valor que a língua tem como um instrumento de comunicação de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento, pois como poderia se imaginar uma significativa e natural interação entre surdos.

Dessa forma, a educação dos surdos deve ser tomada como corresponsabilidade de todos, surdos, pais, amigos, educadores e representantes governamentais. Visto que a LIBRAS não é uma língua nem superior ou inferior a língua portuguesa. Todavia, é um meio eficaz que possibilita o desenvolvimento do surdo em todas as suas dimensões. Contudo, não podemos pensar tradicionalmente que é o surdo que tem que oralizar se quiser realizar uma comunicação numa sociedade construída para ouvintes, mas é cada um de nós, que temos que assumir o compromisso para amenizar prejuízos causados a este grupo.

A partir do reconhecimento de status linguístico da língua de sinais na pesquisa de Stokoe, na década de 1960, nos Estados Unidos, sabe-se que outras experiências voltadas para a educação de surdos, numa filosofia bilíngue foram, realizadas em países como a Suécia, Dinamarca e Finlândia (JOKINEN, 1999).

1.3. Educação Inclusiva: concepções e proposições

No século XIX, houve um aumento substancial de assistência às pessoas com necessidades educativas especiais, devido à filosofia social voltada a valorização dos direitos humanos, bem como a visão sobre a potencialidade das pessoas com deficiência ser alterada, no que concerne à “incapacidade”. De acordo com Bobbio (2004, p. 06): “[...] os direitos humanos são direitos históricos que são constituídos nas lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”.

As crianças, jovens e adultos com deficiência¹⁹ barganharam direitos mediante as transformações na mentalidade científica, assim como a luta acirrada pelos pais de deficientes, pelos próprios indivíduos com deficiência, pesquisadores, setores da sociedade em prol do atendimento à categoria. Este atendimento foi feito a princípio com uma roupagem assistencialista terapêutica²⁰ em instituições como hospitais e abrigos desprovidos de uma ação educacional.

Dessa forma, a Educação Especial surgiu, em meados do século XIX, com o princípio de que as pessoas com deficiência deveriam receber formação

¹⁹ Usarei o termo deficiência ao longo do texto não na perspectiva do *deficit* centrada nas características individuais, mas sim nas restrições sociais enfrentadas pelos “deficientes”. Entendo o termo deficiência para uma chamada de atenção para a organização da estrutura social (MENDES; ALMEIDA, 2010).

²⁰ Ver mais em: SILVA, Otto Marques da: Uma epopéia ignorada, 1986.

especializada, até estarem preparadas para atuar na sociedade junto com as pessoas “normais”. A educação especial acontecia em instituições escolares especializadas para avaliar e intervir, por meio do trabalho pedagógico terapêutico e clínico, para tentar aproximar o deficiente, o máximo possível, dos padrões normais para posteriormente ser integrado na sociedade.

Para Machado (2008, p. 32), “[...] a Educação Especial ainda atribui aos seus alunos o caráter de portadores de enfermidade [...] e a ação educativa é encarada como uma conduta terapêutica, cujo interesse é avaliar e intervir na reação de um fenômeno orgânico”.

O conceito de Educação Especial, na década de 60 e 70, aparece condizente com o movimento da integração²¹, movimento este que visava ao trabalho pedagógico apartado da educação regular. Prieto (2006, p. 30) cita *ANARC - American National Association of Reahabilitation Counseling* para esclarecer que o movimento da integração escolar objetiva: “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana, próximas às normas e padrões da sociedade”.

Nesta perspectiva, a integração do aluno para o ensino regular deveria acontecer de forma parcial, pois o educando com deficiência precisava ser trabalhado pelos profissionais de serviço da educação especial e só assim adaptar-se para acompanhar o trabalho pedagógico, currículo e a avaliação realizada na sala regular.

Em contraposição à concepção integracionista, que foi de normalizar o deficiente para inseri-lo na sociedade, surge na década de 80 e toma intensidade na década de 90, o movimento da inclusão. Esta perspectiva tem como princípio que a estrutura social deve se organizar, adequando-se para assegurar a inclusão das pessoas com deficiência em todos os seguimentos sociais, inclusive a escola.

Carvalho (2013, p. 28) sobre educação inclusiva afirma: “[...] é que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente”.

Este pensamento está em concordância com o processo de democratização do ensino e do discurso de defesa dos direitos humanos que preconizam que a

²¹ Ver mais na: BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC, 1994.

escola deve acolher a todos no ensino regular, uma vez que tanto os educandos com deficiência como os demais alunos apresentariam um melhor desempenho.

Entretanto, não há um consenso conceitual sobre a educação inclusiva dos educandos surdos, visto que a inclusão para os surdos está embasada em diferentes concepções. Para Damázio (2007), a inclusão das pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula comum como no Atendimento Educacional Especializado.

Este pensamento está condizente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando salienta, que a educação especial é transversal com o caráter complementar ou suplementar. Ela traz em seu marco legal o Decreto Federal 5626/05, que orienta a inclusão dos surdos e enfatiza a educação bilíngue na sala comum com a presença do serviço de intérprete em Libras, e também com os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Embora a política de inclusão enfatize a importância da Língua Brasileira de Sinais na instituição escolar, por outro lado, ela ainda concebe a LIBRAS como instrumental, como segunda língua e a Língua portuguesa como língua predominante na modalidade oral. Ainda, que o aprendizado da língua oral seja um direito do surdo, se assim ele escolher, alguns surdos e pesquisadores mostram-se contrários a política de inclusão.

Reafirmando a importância de inclusão, Doziart (2011, p. 27) salienta que “a inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas”.

Esta concepção de inclusão é edificada numa visão de surdez sócio-cultural. O pesquisador Jokine (1999, p. 108) concebe a surdez em seus diversos aspectos: “[...] sociais, linguístico e cultural essa visão enfatiza os aspectos positivos da surdez experimentados pelos surdos como a língua única, a cultura e a comunidade como uma história rica.”

No sentido aqui adotado da surdez, a língua de sinais é entendida como condição *sine qua non* para que ele tenha plena participação nas atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, neste viés de inclusão existe uma valorização da língua de sinais bem como das associações e comunidades surdas.

Neste pensamento acerca da educação inclusiva, o Decreto Federal 5626/05 trata ainda sobre o espaço, onde a matrícula de educandos surdos deve se efetivar, seja nas escolas especiais bilíngues, seja em salas bilíngues ou em escolas regulares, em que o processo de instrução seja em língua de sinais. Orienta também, quanto à formação específica dos professores bem como a diferença de organização entre as séries iniciais e o Ensino Fundamental.

De acordo com Carvalho (2013, p. 27):

[...] Alguns apontam o “desmonte” da Educação Especial, traduzido pelo fechamento das salas de recursos, das classes e escolas especiais e do serviço dos itinerantes como uma das estratégias para atender a interesses econômicos, pois tais serviços costumam ser onerosos [...].

O discurso ideológico se evidencia, no que se refere ao respeito às diferenças individuais dos educandos para incluir nas salas comuns os alunos surdos junto com os demais, com o intuito da formação para a cidadania. Todavia, deve ser desmistificada a ideia de que ofertar e manter classes e escolas específicas têm um custo benefício alto para o Estado. Entretanto, a proposta da política nacional de educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, precisa de um investimento financeiro na estruturação física, pedagógica, recursos materiais e formação dos professores. Porque inserir o aluno surdo, com necessidades básicas de aprendizagem diferentes dos demais discentes, desconsiderando condições escolares que, de fato, satisfaçam suas necessidades, é mais uma forma de excluí-lo do contexto escolar.

Por isso, alguns surdos, organizados nas associações e comunidades surdas, vêm negando a educação bilíngue proposta na política de inclusão e mobilizando-se com organicidade e sistematização pela luta da aprovação do decreto 5626/05. Este regulamenta a lei 10.436 /02, a qual prima pela educação bilíngue com a valorização da Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, como fator fundamental para a educação inclusiva. No que diz respeito à oferta escolar nas salas comuns e no atendimento educacional especializado, o movimento surdo concorda que a sala de recurso deve ter professor bilíngue em Língua brasileira de sinais (L1) e Língua Portuguesa para surdos (L2). Neste caso, a sala de recurso para surdos deve ser separada da SRM.

1.4 A língua de sinais na escola inclusiva para surdos

Já no século XX, em 1960²² com a pesquisa pioneira do linguista William Stokoe sobre a língua de sinais americana é que a Língua de Sinais ganhou Status linguístico. Após este estudo, outros pesquisadores se dedicaram a pesquisar a língua de Sinais, inclusive no Brasil, com as obras das linguistas Lucinda Ferreira Brito²³ e Tânia Felipe²⁴. De acordo com Felipe (2007, p. 9):

O parágrafo 2º do artigo 12 da Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiu que ao aluno surdo deva ser assegurado o acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa.

A Língua de Sinais é um elemento na escola, que possibilitará ao educando surdo o acesso aos conteúdos, assim como a comunicação, interação e participação nas atividades da comunidade escolar formada por professores, educandos e surdos.

A Língua de Sinais nos diferentes países, de acordo com Goldfield (2002, p. 13), “[...] são línguas naturais que utilizam o canal visuogestual, criadas por comunidades surdas através de gerações”. Ainda, continua a autora:

Estas línguas sendo diferentes em cada comunidade têm estruturas gramaticais próprias e independentes das línguas orais dos países que são utilizadas. As línguas de sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagens etc.

A pesquisadora Lodi (2013) vem aclarar que a Língua Brasileira de Sinais teve um grande percurso para seu reconhecimento. Esta luta teve início com o Projeto de Lei nº 131/96,²⁵ que passou seis anos em tramitação, com várias

²² Ver mais em: MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos, 2013.

²³ BRITO, Lucinda Ferreira. A língua Brasileira de sinais < <http://pt.scribd.com/doc/22653284/A-Gramatica-de-Libras-LUCINDA-FERREIRA-BRITO#scribd> > Acesso em: 06 de Julho de 2015

²⁴ Felipe, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante**. 8ª edição- Rio de Janeiro, WalPrint (2007). <http://www.faseh.edu.br/biblioteca/arquivos/acervo_digital/Libras_em_contexto_Livro_do_estudante.pdf> Acesso em: 06 de Julho de 2015.

²⁵ Ver mais em LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05**. Educação e Pesquisa. v. 39, nº. São Paulo Jan/ mar. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100004> Acesso em: 27 de Junho de 2015.

discussões até sua aprovação. Foram vários anos para a aprovação da Lei federal 10.436/05. Esta lei estabelece a Língua Brasileira de Sinais como o meio de Expressão natural dos surdos. O documento 10.436/02 reconhece a Língua de Sinais em seu parágrafo único:

Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS-, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Dessa forma, nos dias atuais a Língua de Sinais ganha status linguístico legal e vem assegurar práticas pedagógicas no processo ensino e aprendizagem para pessoas com surdez. Uma vez que, ao utilizarmos a língua de sinais, na escola, resgatamos uma abordagem na educação dos surdos que emergiu no meio dos surdos pelo impulso e necessidade destes em comunicar-se com seus pares.

A aquisição da língua²⁶, pelo indivíduo com surdez, na escola, é primordial tanto quanto o é pelo ouvinte, uma vez que, a língua tem papel relevante na mediação das relações sociais. Deixá-lo à margem do processo de construção de uma língua na modalidade oral ou viso espacial acarretará prejuízos nos aspectos afetivo, cognitivo, linguístico e social. Conforme salienta Capovilla e Raphael (2008, p. 1480): “A falta de uma linguagem²⁷ tem graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano”. Segundo Menezes, Larissa e Moura (2000), a educação e inserção social dos surdos constituem um sério problema, e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de uma solução.

O indivíduo surdo, precisa, na sua existência, potencializar a linguagem. Esta, por sua vez, não se configura no isolamento, mas sim em comunhão com seus pares no meio social em que vivem, possibilitando a produção de experiências e criação de cultura. Karnopp, Mourão e Thoma (2009, p. 6) afirmam:

Uma língua só pode ser utilizada em contato com outros sujeitos, portanto em sua comunidade, valores e experiências são compartilhados e vão

²⁶ A língua, as significações, na concepção de Bakhtin, que converge com a ideia de Vygotsky, constitui a consciência do indivíduo. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (GOLDFELD, 2002, p. 20).

²⁷ Linguagem na visão de Vygotsky é o fato de perceber a linguagem não apenas como uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento (GOLDFELD, 2002, p.18).

engendrando modos de ser e de estar no mundo e esses valores e experiências constituem aquilo que chamamos de cultura.

A aquisição da língua não é nata ao indivíduo surdo, visto que esta é construída pelo surdo com a interação com o outro em seu meio social. Ou seja, a partir de uma relação dialética significativa dos surdos com seus pares surdos e/ou ouvintes que dominam fluentemente a língua de sinais por meio de um sistema de comunicação na modalidade visuogestual, eles vão adquirindo a linguagem, formando significados, constituindo o pensamento e representações acerca do seu entorno, colaborando assim na transformação da cultura.

Na educação inclusiva, a valorização da língua de sinais para os surdos é uma das questões essenciais, sendo claro que a educação dos surdos não se restringe apenas à língua de sinais. Para tanto, é necessário que esta língua seja concebida como língua de instrução, para que os surdos possam estar, desde a idade mais tenra, em contato com pessoas que dominam a Libras, assim como os ouvintes estão em contato, desde o nascimento, com a Língua Portuguesa.

Vale ressaltar, que em sua maioria, os surdos não são filhos de surdos e nascem em contextos familiares de ouvintes. Por isso, a importância da escola se constitui num espaço para que os surdos, desde cedo, tenham contato com adultos surdos e professores bilíngues, para que sua participação no processo de ensino e aprendizagem seja conduzida em LIBRAS.

A educação inclusiva, para Dias (2010), é um espaço que deve disponibilizar uma proposta bilíngue para surdos, sendo necessária uma reorganização da escola que a leve a assumir uma perspectiva bilíngue, derivando daí mudanças curriculares, presença da língua de sinais e participação de novos agentes educacionais: professor fluente em LIBRAS, intérprete de LIBRAS/Português e educador surdo capacitado. Esta reorganização precisa estar expressa no Projeto Pedagógico da escola.

CAPÍTULO 2

2 AS BASES LEGAIS DA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS EDUCANDOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT-AM

Neste capítulo, conheceremos o uso das bases legais da política educacional internacional, nacional, estadual e municipal relacionadas à educação Bilíngue para os surdos. Sendo importante esclarecer que não será feita uma análise técnico-jurídica nos documentos legais, mas apresentarei as leis que orientam e asseguram a educação bilíngüe, abordando as formas de uso e aplicação das mesmas, nas escolas estudadas.

A educação do indivíduo surdo constitui-se num dos direitos que compõem as políticas sociais.

Para Freitag (1987, p. 116):

A política social consiste em uma certa forma de intervenção do Estado em áreas específicas da sociedade civil que atingem (mesmo que diferencialmente) todas as classes. O Estado moderno passa a organizar e reorganizar certas áreas da vida social (trabalho, saúde, educação, família etc.), até então não sujeitas ao controle estatal e que, em outros momentos históricos ou contextos sociais, pertenciam à chamada esfera privada da sociedade.

Logo, a educação escolar do aprendiz surdo está contemplada como um direito fundamental assegurado nas políticas sociais que competem ao estado moderno. De acordo com GIDDENS (1992 p. 500) Apud MATOS (2008, p.80), “Historicamente somente com o surgimento do Estado moderno é que é possível

identificarmos um sistema de educação como parte da política pública dos governos democráticos na Europa no século XIX”.

O estado moderno surgiu em meados do século XIX. Embora, a luta pela democratização e universalização da instrução pública não seja tema atual, tem sua origem com Condorcet, militante das luzes, em meados do século XVIII. O autor postulou em seu documento chamado Rapport que tratava da instrução pública como direito de todos. E mais, a instrução pública como formação de todos os cidadãos, submetendo este documento em assembleia nacional em 1792.

Para conceituar educação e política educacional fazendo a distinção entre ambas, destaca-se Clelia Martins (1994, p. 8-9) que diz:

O verbo educar vem do latim *educare*, derivado de *educere*, que quer dizer eduzir, conduzir, revelar valores e capacitar o espírito humano a criá-los[...] Quanto à política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se têm em relação aos aprendizes envolvidos nesses processos [...]. A educação, diferentemente da política educacional, pode existir livre e entre todos, como uma maneira que as pessoas encontraram para tornar comum-comunicar- o saber, externando naturalmente suas crenças. A política educacional, por sua vez, pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido.

A educação é um fenômeno que está presente em nosso cotidiano, informalmente, na família, na rua, nas praças, no mercado e no meio dos amigos. Todavia, quando esta acontece de forma intencional e sistêmica, se configura imbricada em políticas educacionais, uma vez que está imbuída de interesses, ideologias, visão de mundo de criança, adolescente, jovem, adulto surdo ou não e de sociedade. Ela pode ser instrumento de emancipação ou dominação de uma categoria sobre a outra, para a manutenção de privilégios.

Segundo Clelia Martins (1994), “[...] a intenção de uma política educacional, poderá ser compreendida em outro aspecto que a envolve: o poder”. Toda política educacional é estabelecida e definida por meio de um exercício de poder. A escola é um dos seguimentos sociais de negociações que podem estar a serviço da sujeição dos educandos surdos ou da sua emancipação²⁸. Ou seja, a escola, por meio das práticas educativas e do currículo, pode ser imperativa para a manutenção do “*status quo*”. Todo conhecimento é saber; logo, o saber é ideológico e reflete-se em poder.

²⁸ Ver mais em: FREITAG, Barbára. **Escola, Estado e Sociedade**. Moraes: São Paulo (1986).

As políticas para a educação, desenvolvidas pelo governo como parte de políticas sociais, que se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo, servem como instrumento de alienação, a fim de manter o comportamento de uma sociedade. “[...] As ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja veículo de efetivação das exigências do modelo social” (BIANCHETTI, 1997, p. 94 apud DOZIART, 2011, p.146).

De acordo McLaren (1996) apud Skliar (1999, p. 08):

A escola é um território em que as ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder. O ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro. [...]

Na atualidade, a educação escolar dos surdos é um direito inalienável, dever do Estado assegurado constitucionalmente. Porém, o Estado, no século XXI, apresenta-se descaracterizado de suas antigas funções como estado regulador²⁹ e do bem-estar. Neste cenário, o Estado perde o controle sobre o mercado e figura-se com a função limitada, ou seja, fiscalizador das ações educacionais. Uma vez que o mercado segue a lógica do *laissez faire* (mercado livre) sem fronteiras e estado mínimo. Logo enfraquece o seu poder aos ditames da economia, restringindo a “*status quo*” em que concentra sua força apenas ao papel de vigia das ações educacionais.

Conforme Santos (2001, p. 89):

O estado Nacional parece ter perdido em parte a capacidade e em parte a vontade política para continuar a regular as esferas da produção (privatização, desregulação da economia) e da produção social (retração das políticas sociais crise das políticas providências) a transnacionalização da economia e o capital político que ela transporta e transforma o estado numa unidade de análise relativamente obsoleta, não só nos países periféricos e semiperiféricos, como quase sempre se sucedeu, mas também crescentemente, nos países centrais. Esta fraqueza externa do estado é, no entanto, compensada pelo aumento do autoritarismo do Estado que é produzido em parte pela própria congestão institucional da burocracia do Estado e em parte é um tanto paradoxalmente pelas próprias políticas do

²⁹ Ver mais TORRE, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional. IN: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em educação.** Tradução Vânia Paganini Thurler e Thomaz Tadeu. Petrópolis/RJ. Vozes (2002).

estado no sentido de devolver à sociedade civil competências e funções que assumiu no segundo período e que agora parece estrutural e irremediavelmente incapaz de desenvolver e desempenhar.

O sistema educacional macrotecnocrata tece teias que amarram os currículos, princípios, fins e objetivos dos sistemas educacionais condizentes com a política mercadológica³⁰ transnacional e neoliberal³¹ com vista a atender a uma faceta atual do capitalismo na pós-modernidade, que é a coisificação do homem na formação de mão de obra barata e consumidora de bens e serviços (DOZIART, 2011).

Neste modelo neoliberal, a educação é pensada como um valor e um bem de serviço a ser vendida para formar os indivíduos propensos à passividade, individualidade, além de consumista e despolitizado. No sentido de incutir no indivíduo uma identidade imposta pelas ferramentas da globalização³², como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da indústria cultural, por meio das imagens, *fetiche* de propaganda e etc.

Antagonizando com este quadro, estamos ancorados em Alencar (2003) que diz: “educar é humanizar”. Humanizar é construir caminhos para compreender a realidade que se mostra. Construir a consciência crítica para perceber que a realidade não é natural e nem determinada, mas um construto social e humano. O papel do ato educativo é fazer com que o educando perceba a realidade em seu contexto social, político, econômico, cultural com vista a uma reflexão crítica que almeje alternativas de minimização das desigualdades sociais visando à construção

³⁰ Ver mais na obra: APPLE, Michel. **Educando a direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Tradução Dinah de Abreu Azevedo.

³¹ Chomsky diz que é um paradigma político definidor da economia dos nossos tempos e seus interesses privados se sobrepõem aos interesses da maioria da população mundial. CHOMSKY, Noam. Neoliberalismo e ordem global. *Crítica do Lucro*. Lisboa Notícias (2000, p.7). Ver mais GARRIDO, Luis Javier. Novas Reflexões sobre a crítica do Neoliberalismo realmente existente. IN: CHOMSKY, Noam, *A sociedade Global: Educação, mercado e democracia.* Tradução Jorge Esteves da Silva. Blumenau/ SC (1999).

³² Corresponde às importantes mudanças estruturais que o mundo vivenciou principalmente a partir da segunda metade do século XX. É caracterizada pelo predomínio da economia de mercado acompanhada de políticas para liberalização do comércio de bens e de serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais. Esse processo ocorre em um contexto onde a relação tempo espaço parece diminuir, em especial pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação. [...] No campo das políticas educacionais pode ter significados. Por um lado, a globalização para alguns pode produzir a ilusão de que existem algumas receitas universais que funcionariam em todos os sistemas educacionais [...] (AKKARI, 2011, p. 23).

de um novo projeto social de humanização. Para Paulo Freire (2014), mudar³³ a realidade é uma tarefa difícil, porém, possível.

Embora a situação aponte que o estado está sendo um mecanismo de dominação de uma elite privilegiada sobre uma maioria desprivilegiada, acredita-se esperançosamente que a elaboração e implementação de políticas públicas, em especial as educacionais, são relevantes quando construídas democraticamente num espaço de negociação em prol da melhoria da formação intelectual integral humana individual e coletiva.

Neste cenário de relações de poder, as políticas educacionais que visam à inclusão dos surdos passam a ser discutidas em nível mundial à luz dos interesses das organizações internacionais multilaterais hegemônicas como: o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (GARCIA, 2010).

Estes organismos ditam os jogos de interesse neoliberais que vão ao encontro da ideologia mercadológica capitalista. Conforme Freitag (1987, p. 17): “O Estado-Nação é interpretado por Off como sendo a instância encarregada da defesa dos interessados do capital global”.

As políticas educacionais têm apresentado, atualmente, nos textos legais, duas principais possibilidades para a educação dos surdos. A primeira, com ênfase na política de educação especial, numa perspectiva de educação inclusiva (2008); e a segunda, numa ótica de escolas e/ou salas de educação bilíngues para surdos (DECRETO, 5626/05). Estes paradigmas³⁴ educacionais têm sustentação em antecedentes jurídicos internacionais (GARCIA, 2010).

2.1 As políticas educacionais e a educação bilíngue: o que dizem as legislações internacionais

O direito do indivíduo com surdez à educação está assegurado na legislação brasileira e teve impacto forte a partir da década de 90. Estas prerrogativas legais

³³ Ver mais em Paulo Freire. **Pedagogia da indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2014.

³⁴ Considero “paradigma”, as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUNH, 2001, p. 17).

foram uma conquista reivindicada e negociada em espaços de debate acirrado nos grandes eventos que aconteceram no âmbito internacional.

A educação dos surdos é vista como questão de direitos humanos e, por isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é primordial neste contexto. Este documento foi promulgado em resposta às atrocidades cometidas no período da Segunda Guerra Mundial, com o postulado de proteger e zelar pelos direitos e a dignidade humana em caráter mundial, que até então não tinha nenhum (BOBBIO, 2004).

Dessa forma, a ONU (Organização das Nações Unidas), criada em 1945, reunida em assembleia aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento contempla no primeiro artigo que, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito. Ainda prescreve em seu artigo 26 que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Dessa forma, todos os seres humanos nascem livres e são iguais perante a lei, em particular a educação. Entretanto, dados estatísticos presentes na Declaração Mundial de Educação para Todos, no evento em Jomtien³⁵, Tailândia (UNESCO,1990) revelam o fenômeno da desigualdade social, em particular, nos países subdesenvolvidos, acarretados pela sociedade com fins capitalistas:

Com mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos -dois terços dos quais mulheres- são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

³⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acessível em: Dezembro, 2014.

Com o objetivo de superar a situação apresentada no quadro supracitado, no sentido de possibilitar a universalização da educação básica como direito fundamental dos surdos e amenizar as desigualdades sociais, foi acordado entre os representantes dos países-membros, inclusive o Brasil, o documento da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). O documento trouxe em seu texto o seguinte:

Art. 1 Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros. 5. 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.

O documento ainda normatiza como princípio:

[...] Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares.

A partir desse pressuposto, a Declaração de Salamanca³⁶ (UNESCO, 1994) vem ratificar o direito das pessoas com deficiência à educação com base na equalização e igualdade de oportunidades, bem como, reafirmar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem nas escolas regulares públicas. Nesta premissa, a escola torna-se promotora de educação aos surdos ofertando condições, de fato, com equidade e respeito à diferença linguística dos surdos, na apropriação e construção do conhecimento, possibilitando a inserção educacional e social. A Declaração de Salamanca ainda enfatiza em suas diretrizes o compromisso entre todos os governos, com o intento da adesão à educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Este documento ainda ratifica que:

³⁶ Este evento foi promovido pela UNESCO, com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, Espanha, em 1994.

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 (Item, 19).

Este legado jurídico internacional legitima a coexistência de diferentes formas de atendimento escolar para os educandos surdos como escola especial, classe especial e escola comum. Entretanto, estes espaços educativos devem reconhecer e respeitar a diferença linguística dos surdos para assim se tornar um espaço de excelência em educação.

A Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), imbuída com o lema da educação para todos, vem apregoar em suas normas o direito dos surdos a uma educação com qualidade e excelência, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

A Convenção Interamericana³⁷ apregoa fortemente a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Esta, por sua vez, resultou da culminância acordada na Convenção de Guatemala, realizada em 1999, como foi citado anteriormente. O referido documento celebra entre os Estados Partes, em específico dos países subdesenvolvidos, o pacto para zelar pelos direitos humanos da pessoa com deficiência, negando qualquer forma de discriminação com justificativa na deficiência.

Portanto, as políticas internacionais e os pactos firmados pelos Estados Partes como países emergentes trouxeram influências nas políticas educacionais brasileiras no que diz respeito à educação das pessoas com surdez. As políticas de caráter educacional engendraram leis, resoluções, decretos, portarias, notas técnicas que conduzem as normativas organizacionais para a educação da população com surdez em todo o território brasileiro.

³⁷ Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: Março, 2014.

O debate sobre a educação dos surdos é polêmico e tão inconclusivo que a nação brasileira possui propostas diferenciadas para a educação dos surdos. (LACERDA, 2013). Essas diferenciações serão apresentadas detalhadamente no próximo subcapítulo.

Em concomitância com as leis internacionais, voltadas para a oferta de educação dos surdos, ditadas por organismos hegemônicos transnacionais, foram postuladas constitucionalmente no estado brasileiro, políticas educacionais com vista à inclusão dos surdos nos sistemas educativos

2.2 As políticas educacionais a partir da década de 90 para a educação bilíngue dos surdos no contexto brasileiro

No Brasil, somente na década de 80, com o processo de redemocratização, se desencadearam vários movimentos sociais, dentre eles, destacaram-se aqueles orientados pelo multiculturalismo³⁸. Os estudos sobre a educação Bilíngue são recentes e tem como premissa a valorização da língua de sinais, bem como pesquisas e experiências sobre a educação Bilíngue em outros países como cultura. (MOURA, 2000, p. 191).

Segundo a pesquisadora surda Dall' Alba (2013), o movimento surdo se intensificou na década de 90, com manifestações reivindicatórias pelos direitos da categoria buscando reconhecimento como minoria linguística. Devido a este fato, representantes da comunidade surda passam a exigir uma escola que esteja atenta a sua diferença. Diferença no modo de aprender que é o ensino de Libras, como primeira língua, e da língua majoritária, como segunda, na modalidade escrita. Além da valorização da sua comunidade e cultura.

As propostas para a educação dos surdos regularizadas nas políticas educacionais no âmbito nacional sofreram mudanças devido às diferentes posições políticas e pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, sobretudo de movimentos surdos. Por isso, em se tratando da educação dos surdos, não se pode

³⁸ O multiculturalismo crítico entende a diferença em seu contexto político, e determinada nos embates dos conflitos sociais e culturais negando o multiculturalismo conservador que a concebe como uma questão binária e determinada entre o colonizado e o colonizador ou uma questão linguística. O multiculturalismo crítico diferentemente do conservador o discute numa visão complexa e estrutural como um discurso ideológico e, portanto, em sua diferença política (MACLAREN, 2000).

deixar de salientar que, ao longo da história, sempre predominou uma contradição no modelo educacional para esta categoria.

A partir da década de 1990, no Brasil, o movimento surdo organizado manifestou-se em prol de uma forma de organização escolar específica para surdos, uma escola que os conceba com o olhar na diferença. A diferença surda que deve ser entendida dentro de um contexto sociocultural e não mais com o olhar na patologia que tem raízes no pensamento hegemônico clínico terapêutico. As militâncias surdas e ouvinte levaram as discussões da comunidade surda até Brasília, mais especificamente ao Ministério da Educação, reivindicando legislações que orientassem a organização escolar para educação dos surdos em meados da década de 90.

Entretanto, a legislação é complexa, pois encontramos nas leis brasileiras no século XXI duas configurações de organização para a oferta de educação para pessoas com surdez: 1) apoio à educação inclusiva proposta pelo Ministério da Educação na política de Educação Especial (2008) como modelo certo para surdos terem o acesso à educação³⁹. 2) Há também o Decreto 5626/05 que prima pela educação Bilíngue.

A Política de Educação Especial, numa perspectiva de Educação inclusiva (2008), visa à inclusão escolar dos discentes com deficiência, em específico os surdos, e desafia a escola a romper as barreiras que impossibilitam o acesso e a permanência com qualidade. A mesma defende a ideia de que igualdade e diferença são valores indissociáveis, visto que todos os educandos têm igualdade de direitos sociais, em especial, à educação, mas também tem sua singularidade enquanto pessoa única, diferente e, por isso, possui necessidades específicas de aprendizagem.

A educação inclusiva implica mudança paradigmática, ou seja, uma nova concepção de homem, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, pautada na heterogeneidade, não na dualidade, não na fragmentação, mas nas diferenças multiculturais e no que existe de original e singular nos seres humanos (DAMÁZIO, 2005).

³⁹ Está de acordo com o termo da diversidade [...] tem por objetivo incentivar a diversidade e não a educação da alteridade, tendo em seu campo uma pedagogia que favorece a inclusão como meio de integrar todos em um sistema único (LACERDA, p. 46, 2013).

Para Bueno (2001), a educação dos surdos com vista na política de inclusão o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial, no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva é preciso ultrapassar o âmbito linguístico e adentrar no campo sociopolítico.

A educação inclusiva para os surdos precisa estar dentro dos princípios básicos democráticos de educação que vão possibilitar a todos os alunos a formação integral da cidadania (BUENO, 2001).

A política de educação, que orienta o acesso e a permanência com qualidade do educando surdo no processo de aprendizagem, está arraigada na política nacional de educação especial, numa perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008). Estas orientações estão em consonância com políticas internacionais conforme Garcia (2010, p.13,) esclarece:

A partir de 1990 quando se realizou a Conferência Mundial de Educação para Todos a ideia de universalização da educação básica ganhou força, tanto por expressar uma demanda da sociedade como por ser um quesito importante para a manutenção de contratos entre as agências financiadoras internacionais e estados nacionais. Contudo, a proposição feita pela UNESCO(1990) de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem ganhou força com as ideias mobilizadas também por outros organismos internacionais. O Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde. Também a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL,1992) ao estabelecer o binômio “códigos da modernidade”. Já na virada do século, estas propostas ganharam maior nitidez ao serem apoiadas no conceito de inclusão.

Os países latino-americanos em desenvolvimento, inclusive o Brasil, assumiram a educação como direito. A Constituição brasileira (1988, art. 205, 206, 208) estabelece ao educando com deficiência o direito a um atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino. Uma educação com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A política de inclusão está embasada na Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação 9394/96 que preconiza que o sistema educacional tem que assegurar aos aprendizes surdos condições que de fato potencializem e transcendam a construção da cidadania (art.22). Para tanto, é relevante que a escola tenha no quadro de servidores, educadores com formação específica e metodologias diversificadas para o ensino dos educandos surdos (art. 58, 59, 60).

Em resposta às mobilizações reivindicatórias de movimentos sociais, em específico do movimento dos surdos, a Lei 9394/96 sofreu alterações em conformidade com o Projeto Lei, Nº 180/2004 publicado no diário do Senado Federal. Esta lei acrescenta em seu texto normativo o art. 26-B, que garante aos discentes surdos, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da LIBRAS.

Outro texto legal que complementa a garantia dos direitos dos surdos à educação, é o decreto 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial e não mais substitutiva ao ensino regular.

Vale ressaltar também a Lei nº 10.098/00, que é a lei da acessibilidade das pessoas com deficiência em vários setores sociais. Além disso, enfatiza a supressão de barreiras de comunicação e, para isso, estabelece normas e critérios para a formação de interpretes (Capítulo VII, art. 17,18)

Cumprindo com seu compromisso assumido em 1999, na convenção Interamericana de Guatemala, o Brasil sancionou o decreto 3.956/2001, com o intuito de eliminar posturas discriminatórias, diferenciadas e excludentes sob a justificativa de deficiência.

A escola deve tornar-se um espaço de promoção da cidadania dos seres humanos sem discriminação, possibilitando ações organizacionais para atender e dar respostas às necessidades de aprendizagem dos educandos com surdez. Conforme (BRASIL, 2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A política de inclusão vem romper com o paradigma da integração⁴⁰ que tinha por princípio o processo de adaptação do indivíduo na sociedade. Na ótica da

⁴⁰ Sasaki (1997) diz que no Brasil o movimento de integração assumiu características específicas, marcadas essencialmente, pela ampliação das classes especiais, onde as crianças com deficiências frequentavam as escolas, porém, em classes separadas.

integração, a responsabilidade pelo sucesso escolar e profissional é do indivíduo. Ele tem que se adaptar para ser integrado na escola e conseqüentemente na sociedade. O movimento da inclusão adota a lógica inversa, uma vez que desloca a “deficiência” do indivíduo para a sociedade (BRASIL, Decreto nº 6.949/2009). Ou seja, a sociedade é deficiente quando não possibilita condições reais para o desenvolvimento global do indivíduo surdo.

A política de educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, salienta que para a obtenção do possível sucesso no processo de inclusão dos surdos, faz-se necessário que os sistemas de ensino regular assegurem na sala comum a disponibilização de serviços de apoios pedagógicos⁴¹ como intérpretes de libras, instrutores de Libras, bem como os serviços desses profissionais com conhecimentos específicos na sala de recurso multifuncionais⁴² ofertada na própria escola ou em parcerias com centros de Atendimento Educacional Especializado(AEE).

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa, e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Portanto, nesta ótica, a educação Especial deve estar contemplada na proposta pedagógica da escola, com ações voltadas para a educação dos surdos registradas e institucionalizadas em seu Projeto Político-Pedagógico. Podemos citar, para ratificar a ideia de ordem, o manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010). Quando preconiza a Institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico como:

Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos

⁴¹ IV serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns mediante: a) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; b) Serviços de apoio pedagógico especializado em sala de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular [...].

⁴² Salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (OLIVEIRA, LIMA, 2013, p. 296 apud Decreto 7.611/11, art. 5º parágrafo 3).

específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa

A conquista das leis, decretos, resoluções e das notas técnicas que asseguram o direito dos surdos à educação engendradas por movimentos sociais, inclusive surdos organizados e também educadores, pesquisadores, pais surdos e ouvintes reivindicam direitos em prol de melhores condições para o acesso com qualidade a categoria surda no sistema educacional.

Quando se trata da educação de surdos, considera-se fundamental a Lei 10.436/2002⁴³ e posteriormente o decreto 5626/05 que regulamenta a Lei 10.436, 02, bem como estabelece as estratégias a serem seguidas para organização e implementação da educação dos surdos, prioritariamente, em Língua Brasileira de Sinais.

Porém, para sua implementação nos moldes de uma escola inclusiva, escola específica bilíngue ou classe bilíngüe, é necessário um investimento financeiro em formação de recursos humanos, materiais, arquitetônicos. Porque ofertar educação aos surdos, numa perspectiva Bilíngue, requer a valorização de sua cultura, a língua que é a Libras, intérpretes, instrutores de libras nas salas comuns e nas salas de recursos, conforme o movimento surdo defende e está previsto no decreto 5626/05.

Com o propósito de efetivar o êxito da política de inclusão, foi instituído o Decreto nº 7.611⁴⁴ de novembro de 2011, que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste documento, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, de recursos, de acessibilidade e pedagógicos organizados

⁴³ Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

⁴⁴ De acordo com a pesquisadora surda Dall' Alba Carilissa cita Tania Felipe que enfatiza sobre o decreto 7.611/ 11que revogou o decreto 6.571 /08 que restringia o AEE a serviços de educação inclusiva e que impunha um único modelo educacional. Esta ação foi feita em resposta a reivindicações dos surdos em prol de uma educação que permita o acesso ao currículo e a aprendizagem

institucionalmente, como forma de complementar e suplementar a formação dos educandos da Educação Especial.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado na educação das pessoas com surdez, o Decreto 7611/11 institui a orientação para a oferta da educação dos surdos, conforme o que estabelece o decreto 5626/2005.

Neste documento, também, consta que as instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva a inclusão por meio de escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a discentes surdos e ouvintes, com professores bilíngües desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

As instituições escolares, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional devem contar com docentes das diferentes áreas de conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérprete de Libras- Língua Portuguesa.

O Decreto 5626/05 recomenda em seu art. 22, e

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

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

Dessa forma, os educandos surdos matriculados na rede regular de ensino têm direito, no contraturno, tanto ao Atendimento Educacional Especializado(AEE), em salas de recurso, como também a sala de aula comum. O AEE deve ser ofertado na própria escola ou em uma escola especial de forma a complementar as necessidades básicas de aprendizagem dos educandos surdos. O Decreto em seu art. 14 estabelece orientações para o acesso à comunicação, informação e educação: Inc. IV “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a Educação Infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”.

Vale dizer que, a partir de toda essa legislação, as instituições de ensino não podem mais pensar que estão incluindo e possibilitando o acesso socialmente construído aos surdos, porque estes fazem parte no registro de matrícula. Para que

eles sejam, de fato, incluídos no sistema educacional, faz-se necessário uma reconfiguração significativa nos sistemas de educação com a implementação de salas de recursos com professores bilíngues, instrutor e tradutor de Libras e Língua Portuguesa para que realmente seja cumprido o que dita a legislação.

O Decreto 7611/11 normatiza que a sala de recurso multifuncional é um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Também estabelece, neste mesmo documento que, a sala de recurso deve estar institucionalizada no Projeto Político-Pedagógico da escola.

O decreto Nº 6.949/2009⁴⁵ ratifica o compromisso dos sistemas educacionais inclusivos, a fim de garantir que possibilitem condições e oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar. Para isso, preconiza normativas que eliminem barreiras arquitetônicas, de comunicação, recursos pedagógicos e humanos, etc. Sendo importante salientar que este decreto tem força constitucional na Constituição Federal (1988) art. 49, Inc. I. Segundo o decreto, os Estados-Membros têm como responsabilidade assegurar sistemas educacionais inclusivos para que os surdos possam ter garantidas suas competências e habilidades, práticas sociais necessárias, de modo a facilitar sua plena igualdade, participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados-Membros providenciarão medidas apropriadas incluindo, por exemplo, a facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda.

Finalizando essa revisão da legislação nacional, destacamos também o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024, Lei PL nº 13.005, que preconiza, na quarta meta, a universalização para a população de 4 a 17 anos, garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais-Libras-, como primeira língua, e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua aos (as) alunos (as) surdos(as) e com deficiência auditiva em escolas, classe bilíngue e em escolas inclusivas.

Com relação à educação dos surdos no Estado do Amazonas, destacamos o Plano Estadual de Educação-AM (2008-2011), que pauta os seguintes itens sobre a educação dos surdos:

⁴⁵ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

14. Generalizar, em dois anos, as possibilidades de aquisição da Língua Brasileira de Sinais nas creches e escolas para os alunos surdos, propiciando o mais precoce possível, atividades pedagógicas desenvolvidas entre surdos adultos, proficientes na língua de sinais, e crianças surdas, considerando que a língua de sinais é a língua natural das comunidades surdas.

16. A partir da vigência deste Plano, reconhecer, na prática escolar, a Língua Brasileira de Sinais como língua da educação do surdo, em todas as escolas e classes de alunos surdos.

17. Incentivar, em um ano, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais em nível estadual.

18. Criar, em dez anos, escolas específicas para surdos e/ou centros de apoio especializados, nos polos regionais do Estado que ainda não as tenham, de forma a garantir o ingresso e a continuidade de estudos para as pessoas com surdez.

19. Garantir, em três anos, a organização de serviços que atendam grupos específicos, em todos os municípios que não tenham escolas de atendimento específico.

20. Propiciar, em cinco anos, a formação de professores surdos, garantindo a atuação destes nas escolas ou classes específicas de surdos.

21. Propiciar [...] a formação de instrutores surdos de Língua Brasileira de Sinais, que possam atuar como assessores dos professores ouvintes, em parceria com associações e federações de surdos.

22. Garantir, em três anos, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais nas classes onde estudarem alunos surdos, sejam em cursos para jovens e adultos, no Ensino Fundamental e Médio, ou em cursos profissionalizantes, visando ao pleno acesso do currículo.

23. Estabelecer, a partir da vigência deste Plano, critérios especiais de avaliação das provas de Língua Portuguesa em concursos vestibulares em que surdos concorrerem.

Dessa forma, percebemos nas orientações do Plano Estadual de Educação-AM 2008-2011, vitórias em prol da educação bilíngue solicitadas pelo movimento surdo, por meio da participação da ASM (Associação dos Surdos de Manaus), CAS, FENEIS, dentre outros.

No ano de 2015, foi reformulado o PEEAM, para cumprir a exigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, no prazo limite que foi Junho de 2015. Este documento apresentou várias metas a serem realizadas na Educação Básica. Dentre elas cito a meta 4:

4.3. Implantar e implementar [...] salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, de campo, indígena e de comunidades quilombolas [...].

4.9 Garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Aos(s) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas, nos termos do art. 22. do Decreto 5626/, de 22 de Dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

4.10. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE.

4.15 Ampliar as equipes de profissionais de educação para atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, também garantindo a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, professores de apoio e Auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias intérpretes para surdos-cego, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues.

Dessa forma, as mudanças nos textos legais vêm favorecendo uma educação que contemple a educação Bilíngue, em que a Libras e a língua portuguesa sejam reconhecidas e valorizadas como condição *sine qua non* para o acesso do surdo ao currículo no espaço de uma escola cidadã. Diante disso, vem a questão sobre quais leis locais estão assegurando a educação dos surdos no Município de Benjamin Constant?

2.3 A Educação Bilíngue no município de Benjamin Constant

O Município de Benjamin Constant é um dos 62 municípios que constituem o Estado do Amazonas. Ele faz limites com os municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença, Ipixuna, Eirunepé, Jutaí, Atalaia do Norte e com a República do Peru. (SEPLAN, 2009, p. 3).

Figura 1
Mapa da Sub-Região do Alto Solimões



Fonte: <https://www.google.com.br>

Figura 2 Mapa com a Localização do Município de Benjamin Constant



Fonte: <https://www.google.com.br>

De acordo com as pesquisadoras Ferreira e Coelho (2013), o Município apresenta uma dinâmica cultural peculiar, pois apresenta uma diversidade de povos com saberes, habilidades, costumes e valores diversos que torna a região um espaço inter/multicultural, com populações cujas diferenças cultural, social e étnica sustentam a riqueza sócio-histórica.

O Município é um grande produtor de peixes criados em cativeiro (recebeu prêmio do SEBRAE-2008) e tem elevada produção de móveis. A economia instável e a ausência de programas de geração de emprego e renda provocam um alto índice de informalidade e os órgãos públicos, principalmente na esfera municipal, são os maiores empregadores do município.

Sobre a situação da educação, o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), citando o Censo Demográfico (IBGE, 2010), apresenta a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais, que era de 20,2%. Na área urbana, a taxa era de 15,0% e na zona rural era de 28,6%. Entre adolescentes de 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo era de 12,1%. Além disso, o mesmo documento ainda mostra que entre pessoas com 15 anos ou mais, o índice chega a 27,8%.

O Município oferta o Ensino Fundamental em 56 escolas da rede municipal, quatro da esfera Estadual e duas no sistema educativo particular. Dentre essas 56, cinco estão localizadas na zona urbana. O número de matrícula, no Ensino Fundamental, na rede municipal, em 2013, foi de 4.268 discentes.

Com relação à matrícula dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais, de acordo com os dados de 2013, foram matriculados 134 discentes. No Ensino Fundamental, anos iniciais 55, e anos finais 56, totalizando 116 educandos.

Vale ressaltar que o município conta com seis escolas municipais que apresentam sala de recursos multifuncionais.

No que concerne ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2013, o município apresentou 4.9 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3.9 nos anos Finais do Ensino Fundamental.

De acordo com uma pesquisa⁴⁶ sobre o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) o município está classificado como muito baixo apresentando 4.71. Também está posicionado em 26º no ranking estadual da educação.

Quanto à educação dos surdos com a adoção da política de descentralização ensejada na CF/88 no art. 8º e na LDBEN (9394/96) art.211º fica estabelecido que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Dessa forma, a oferta da educação, exclusivamente do Ensino Fundamental, é responsabilidade do município. A por sua vez, deve acontecer de forma democrática⁴⁷, quando chama a sociedade civil para participar com o discurso que cada município traçará com “liberdade” uma estrutura sistêmica de ensino, para a construção de sua identidade, com respeito às particularidades locais.

Conforme a Lei Orgânica, ao município de Benjamin Constant compete:

Art. 167 – O Sistema Municipal de Educação será organizado em regime de colaboração com a União e com o Estado, observando os princípios e garantias previstas na Constituição Federal e do Estado do Amazonas. § 1º - O Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e Pré-Escolar [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

De acordo com uma pesquisa de PIBIC⁴⁸, feita por Muller (2012), sobre a história da Educação Especial no município de Benjamin Constant, no período de 1988 a 2011, evidenciou-se que a educação especial, como modalidade de ensino, começou a ser ofertada na década de 80, do século XX, em meados de 1987, na Escola Estadual Imaculada Conceição.

⁴⁶ A pesquisa foi elaborada a partir do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e Fundação João Pinheiro - FJP, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

⁴⁷ Trata-se da ocupação pelas formas de democracia representativa, de espaços até agora dominados por organizações hierárquicas e burocráticas, nas quais estão presentes as exigências e o exercício efetivo de uma sempre nova participação (BOBBIO, 1997).

⁴⁸ Programa Institucional de Iniciação Científica.

Naquele período, o Estado do Amazonas detectou a busca de instrução nas escolas por parte de pessoas com deficiências. E não diferente de Benjamin Constant, foi percebido o aumento dessa demanda na região. Por isso, foi criada uma turma com dez (10) alunos, com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência, a qual foi denominada de “Classe Especial”.

Conforme Andrade (2007, p. 24): “Na década de 90 o atendimento da rede estadual de ensino manteve-se instável. E, com a proposta de inclusão, aproximadamente 60% das classes especiais, foram extintas e os alunos encaminhados para o ensino regular”.

Muller (2012) ressalta que, naquela época, a classe especial que funcionava na referida escola vinculada à igreja católica foi desativada, deixando este alunado sem acesso à educação formal, pois não foram inseridos em turmas da escola regular na época, ou seja, ficaram de fora tanto da escola regular como foram excluídos dos serviços de educação especial. Isto ocorreu, por aproximadamente doze anos, provavelmente, até o início dos anos 2000.

Em meados de 2002, foi criado o Centro Educacional de Apoio à Educação Especial- CMAEE, com a finalidade de atender um número expressivo de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), identificados por meio de um levantamento populacional realizado pela professora Açucena Fernandes Amazonense. Muller (2012) apresenta os dados de um relatório feito pela referida professora a partir dos censos escolares em que foi traçado uma pequena linha do tempo de 2002 a 2005.

Tabela 1
Linha de tempo com a amostra de matrícula de alunos de 2002 a 2005

Alunos cadastrados	Down	Auditivos	Mentais	Visuais	Físicos	Total
Ano						
2002	09	20	18	05	06	58
2003	05	15	15	05	05	45
2004	05	16	15	05	05	46
2005	10	20	15	05	06	56

Fonte: Muller (2012).⁴⁹

⁴⁹ Os dados apresentados nesta tabela foram obtidos no trabalho de iniciação científica (MILLER, 2012). Porém, ressalto que, a partir das informações, criei a tabela para apresentação neste trabalho.

Nos dados acima, percebemos que de 2002 a 2005, o número de surdos matriculados no CMEE variou entre 20 e 15. Ressaltamos que não faz parte do foco da pesquisa, mas acreditamos ser importante dizer que, de acordo com o levantamento sobre os surdos matriculados no sistema educativo, constatamos a matrícula de quatro, em 2014. Assim sendo, nos perguntamos por que a demanda de alunos surdos diminuiu e por que não chegaram ao curso superior? Onde estão estes surdos? Cabe dizer que não é nosso objetivo responder a estas questões, mas acreditamos que são questionamentos válidos que precisam de respostas. Podem indicar uma ausência de serviços especializados, que acolham, de forma adequada os surdos, e valorizem a língua de sinais, para que se sintam partícipes nas atividades escolares e integrados na comunicação.

A partir do pressuposto do princípio de gestão democrática, na qual as relações sociais permitem a participação da sociedade civil nas tomadas de decisão voltadas à estrutura orgânica da educação local, em atendimento a lei 9394/96-LDB, art. 11, Inc. I, II, III e IV, criou-se pela Lei Orgânica do Município o CME- Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant, art. 170: “O Município criará e organizará o Conselho Municipal de Educação [...]”.

Teixeira (2004, p. 692) conceitua Conselho como:

Os conselhos são, em sentido geral, órgãos coletivos de tomada de decisões, agrupamentos de pessoas que deliberam sobre algum negócio. Apareceram nas sociedades organizadas desde a Antiguidade e existem hoje, com denominações e formas de organização diversas, em diferentes áreas da atividade humana. Seu sentido pode ser buscado na etimologia greco-latina do vocábulo. Em grego refere à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar”. Em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates.

O Conselho Municipal de Educação tem grande apreço numa sociedade democrática, em que as decisões não estão centralizadas apenas no poder executivo, mas passam por um Conselho que tem papel importante de deliberar decisões sempre com o olhar zeloso pelo interesse coletivo quanto a uma educação cidadã. Embora o CME tenha um papel relevante, cabe enfatizar, que em alguns municípios, estes estão atuando como mecanismos mantenedores do poder dominante local. Com o propósito de evitar atitudes de “estadania”, que é diferente da cidadania, o Conselho deve se despojar de qualquer corporativismo com

benefícios do poder estatal local. Para José Murilo de Carvalho Apud por Jamil Cury (2008, p. 57) denominou:

“Estadania” em contraste com ‘a cidadania’, em que a mescla dos fatores supracitados criou uma cultura de ‘esperar do Estado’ ou de ‘aproveitar-se do Estado’ mais do que buscar democratizá-lo mediante processos de participação. Mas não se pense que a ‘estadania’ é um dom natural. Ela é também o produto de elites que impediram o acesso à cidadania de muitos e muitos que ficaram apelidados de ‘bestializados’.

O Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant, segundo o Regimento Interno, foi criado pela lei N° 839 de 25 de fevereiro de 1991. Entretanto, esta lei foi revogada pela lei N° 953 de 04 de março de 1998. O CME é um órgão público integrante do sistema municipal de ensino, teoricamente dotado de autonomia administrativa e funcional, vinculado a Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao chefe do poder executivo Municipal. O CME tem como função garantir a educação como direito constitucional.

Este órgão tem como atribuições:

- I – analisar e aprovar o Plano Municipal de Educação, e fiscalizar a sua execução;
- II – baixar normas disciplinadoras do Sistema Municipal de Ensino;
- III – autorizar funcionamento de estabelecimento de ensino particular;
- IV – aprovar os planos de aplicação dos recursos públicos destinados à educação;
- V – aprovar as anuidades escolares na forma da lei;
- VI – assessorar a Secretaria Municipal de Educação.

Na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) consegui acessar os documentos locais que utilizamos como fonte de informação nos quais destacamos elementos textuais que tratam sobre as diretrizes e orientações locais em particular para a educação dos surdos.

Com relação à escolarização dos discentes surdos, de acordo com documentos formulados pelo CME, como a Resolução de N°07/2008-CME, destaca-se o seguinte: esta será ofertada a partir dos pressupostos da Resolução CNE/ CEB n° 02/2001 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Especial. No art. da Resolução N°07/2008-CME enfatiza:

Centro de apoio a Educação Especial demandará uma equipe multidisciplinar de profissionais (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicoterapeuta, psicopedagogo, entre outros), abrangendo as diversas

áreas de conhecimento envolvidas na Educação Especial, contemplando ainda instrutor e intérprete de LIBRAS e professor itinerante de Braille, de acordo com as condições financeiras e estruturais da mantenedora. (Art 6º, Parágrafo único)

Com relação ao art. 9º os inc. IV e VII pautam:

IV assegurar o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais aos espaços sociais da sua comunidade, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e o estabelecimento de sinalizações sonoras e visuais.

VII adotar práticas de ensino condizentes com as garantias estabelecidas pela legislação vigente que atendam às diferenças dos alunos em geral, oferecendo opções metodológicas que facilitem a aprendizagem e contemplem a diversidade.

Ainda enfatiza que:

Art. 15 A escola deverá acolher os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, devendo o atendimento ser feito em classes comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas.

Art. 18 A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula regular onde o mesmo será escolarizado deverá priorizar como critério a idade cronológica, considerando sua maturidade biológica, cognitiva, psicológica e social e a especificidade de suas diferenças.

§ 1º Poderão ser incluídos no máximo dois alunos com a mesma deficiência e na mesma sala de aula, observados os critérios do caput deste artigo e a natureza da necessidade especial que o escolar apresente.

Os dispositivos legais acima correspondem a uma orientação da Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva de educação inclusiva (2008), que determina que a escolarização dos surdos deve ser realizada na escola regular com os ouvintes. Estas orientações prescrevem: onde, quantos surdos, a faixa etária, como, por exemplo, o estabelecimento de dois surdos por sala. Isso faz parte de todo um controle para separar e enfraquecer os “guetos” ou grupo cultural que tem como identificador a mesma língua.

Sobre a organização dos currículos, podemos destacar na Resolução 007/2008 CME:

Art. 19 A concepção, a organização e operacionalização do currículo serão de competência do sistema municipal de ensino, devendo constar no projeto pedagógico das escolas as disposições requeridas para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Art. 20 A organização e operacionalização do currículo obedecerão ao princípio de flexibilidade, sofrendo adequações que se fizerem necessárias

para favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Parágrafo único: Para efeito desta Resolução, flexibilidade curricular engloba os ajustes de grande e de pequeno porte a serem implementados na operacionalização do currículo.

Inc. I ajuste de grande porte compreende as medidas adotadas para a superação das barreiras arquitetônicas, propiciando recursos físicos, materiais e ambientais, além dos sistemas adaptados de comunicação, promovidos pelo poder executivo nas escolas de sua rede ou em espaços públicos.

Os artigos da Resolução 007/2008 CME apresentados acima estão de acordo com a Resolução 002/2001, porém, o documento, apesar de falar que as escolas devam se organizar para atender às diferenças específicas de aprendizagem do educando, não assegura que, para sanar a particularidade de ensino ao surdo, é fundamental a inclusão da LIBRAS, como um componente curricular, e, não somente, se referir a LIBRAS, como adaptação curricular complementar. De acordo com a Resolução 02/2001, esta complementação do ensino de LIBRAS deve acontecer na sala de recurso e na comum.

Art. 21 O sistema de avaliação terá caráter formativo, considerando as flexibilidades curriculares e respeitando as possibilidades e limites do aluno, considerando o disposto no art. 24, inciso V, alínea "a", da Lei 9394/96.

Art. 25. Ao aluno que apresente formas de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis como o Sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo de língua portuguesa.

Os itens detectados ressaltam como será feita a avaliação com os surdos e mencionam a valorização do uso da LIBRAS durante o processo, porém, na política de educação inclusiva, a LIBRAS não é a língua de instrução, mas um instrumento para o acesso ao currículo e a comunicação.

A Resolução 03/2008 do Conselho Municipal de Educação- CME estabelece normas de organização da estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental e da sua ampliação para nove anos, tendo como axiomas: a formação humana em toda a sua dimensão calcada na equidade, com a finalidade de democratizar as oportunidades educacionais; do respeito às condições concretas de vida; do respeito às experiências escolares, tomadas como indicadores para interferências pedagógicas, que conduzam à qualidade do ensino e ao desenvolvimento humano

pleno; do compromisso compartilhado da comunidade escolar pelo processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à formação dos professores para atuar com os educandos surdos, o Art. 14 preconiza que “A Secretaria Municipal de Educação proporcionará capacitação aos professores que atuam no Ensino Fundamental de 09 (nove) anos objetivando a melhoria da atuação pedagógica e a coerência com a política vigente” (Resolução nº 04/2008).

Destaca-se também na Resolução nº 03/2008, que trata no capítulo das escolas indígenas e da educação especial, em seu Art. 11 estabelece:

Como modalidade da Educação Básica, a Educação Especial no sistema Municipal de Ensino considerará a singularidade da comunidade escolar do aluno com necessidades educativas especiais, os perfis dos mesmos, as características biopsicossociais, as faixas etárias, pautando-se em princípios éticos, políticos, assegurando a dignidade humana, a identidade e a cidadania.”

No mesmo artigo, é determinado que:

§ 5º A inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais nas instituições de Ensino Regular ensinará currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, organização e práticas pedagógicas apropriadas para atender as suas capacidades e necessidades.

§ 6º O sistema Municipal deverá prover no mínimo, uma sala de recurso e serviços especializados para atender ao aluno com necessidades educativas especiais nas escolas públicas.

Destaca que o docente realizará adaptações curriculares utilizando recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitado a frequência obrigatória, disposta no art. 8º. (Resolução 01/2008, Art. 11, § 2º)

Ainda preconiza na Resolução 03/2008 CME, no art. 5º:

As escolas do sistema municipal de Educação que oferecem o Ensino Fundamental [...] Construirão sua proposta pedagógica, com a participação do corpo docente e em articulação com os demais integrantes das comunidades escolar e local, observando as finalidades, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial, os objetivos e as metas do Ensino Fundamental, e os processos didáticos – pedagógicos a serem cumpridos em consonância com a legislação vigente

A partir da exigência que todas as atividades escolares de cunho pedagógico, educativo, financeiro, jurídico e administrativo devem estar contempladas no Projeto Político-Pedagógico das instituições escolares, a SEMED criou uma proposta aos profissionais da educação, com orientações para as escolas municipais elaborarem o PPP no ano de 2006.

No estudo da proposta de orientação para criação do PPP, definida pela SEMED, notei que esta tem o objetivo de permitir que cada escola construa o PPP considerando os desafios e as necessidades da realidade local dos discentes. Então, cada escola visará o que e como fazer, a partir das suas próprias necessidades locais. Porém, a SEMED não prevê nenhuma orientação referente à forma de acompanhamento e avaliação das ações definidas no PPP de cada instituição escolar.

Acreditamos que, a partir da sistematização do que vamos fazer e como vamos desenvolver tais ações, torna-se necessário um acompanhamento processual ação-reflexão-ação. Para tanto, é preciso um acompanhamento das atividades para que o PPP ultrapasse o seu caráter burocrático e de gabinete e possa realmente ser uma ferramenta de intervenção concreta na realidade, construída e assumida coletivamente. Para Gandin e Gandin (2010) o PPP tem três ações: uma propondo rumos, horizontes; outra, propondo caminhos, o que só será possível, de maneira digna, se, como terceira ação, as duas forem ligadas entre si pela avaliação e pelo diagnóstico da prática. Desse modo, o PPP tem que ser um plano participativo em que pais, alunos, professores, técnicos, funcionários, representantes de associações e comunitários participem das proposições que direcionam as ações escolares, bem como das estratégias e procedimentos para a sua realização. Entrelaçado a este processo, precisamos de mecanismos avaliativos sobre as ações, se foram cumpridas ou não, e as formas de melhorar nossas práticas, para alcançarmos o que foi idealizado em comum.

Outro elemento jurídico relevante, é o Plano Municipal de Educação (PME), que foi elaborado por exigência ao cumprimento da Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação 2014-2024. Em seu Artigo 8º, determina que, após um ano de vigência desse documento legal, os municípios devem estar com os seus PME aprovados em forma de Lei. Diante disso, o PME foi aprovado em Lei Municipal N° 1.237/2015, no dia dezoito de junho, de 2015, com vigência de 10 anos.

No tratamento da educação inclusiva dos surdos, o PME estabelece no art.8º:

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.

Também apresenta, no ponto 4 do anexo único, um diagnóstico referente ao número de educandos, número de surdos matriculados, evidenciando que tem 6 (seis) salas de recursos no ensino regular do município e detecta a não existência de interpretes. O PME preconiza, para a educação dos surdos, a meta 4.7, de acordo com o PNE Lei 13.005/2014:

4.7. Buscar parcerias com a União e o Estado para a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua e em Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, aos (às) alunos (as) com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Com relação às normativas locais que orientam a educação dos surdos, constatei nos documentos, que a educação bilíngue está pautada na Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva de educação inclusiva, em que a LIBRAS será operacionalizada por serviços de intérpretes, instrutores de LIBRAS na escola comum e na sala de recursos. Sendo assim, apesar desta política estabelecer a LIBRAS como recurso para o acesso as informações e conhecimentos escolares, ela contraria a proposta de educação bilíngue em escolas específicas em que a LIBRAS, seja língua de instrução, e a Língua Portuguesa, segunda língua, na modalidade escrita (Decreto Federal 5626/05 defendido pelo movimento de surdos).

As orientações legais locais preconizam a matrícula dos discentes surdos na escola comum e também fixam um limite de educandos surdos por sala, a fim de evitar supostas formações de guetos. A Língua de sinais, neste caso, será um recurso em sala de aula, pois tomará a posição de segunda Língua (L2) enquanto a língua majoritária será a Língua Portuguesa (L1).

Recentemente, com a aprovação do PME, a Lei Municipal 1.237/2015, instituída por exigência do PNE 13.005/14, evidencia uma visibilidade em “tese”

sobre a educação bilíngue em escolas bilíngues, salas bilíngues, escolas inclusivas. Sendo atribuída a valorização da LIBRAS como língua de instrução, bem como da identidade surda, a partir da data de publicação que foi 2015.

Em suma, no estudo dos documentos locais fica clara a existência de textos jurídicos com recomendações operacionais locais para educação dos surdos sob a égide da política de educação inclusiva (2008). Sendo necessário, no próximo capítulo, um estudo sobre a consonância e uso destas orientações do Projeto Político-Pedagógico nas escolas pesquisadas.

CAPÍTULO 3

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A ESCOLA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT

Para cumprir o terceiro objetivo da pesquisa proposta que é verificar no Projeto Político-Pedagógico a oferta de Educação Bilíngue aos alunos surdos em escolas de Ensino Fundamental, no município de Benjamin Constant, buscamos nos sustentar em Poker e Bortoloni (s.d.) que apontam critérios indicadores em sua pesquisa referente a uma análise no Projeto Político- Pedagógico para uma escola inclusiva. Dentre os critérios balizadores para esta pesquisa, selecionamos 4 (quatro) critérios que serão indicadores de um PPP para uma educação bilíngue na escola inclusiva. Em nosso trabalho, destacamos os seguintes: a) Escola inclusiva, b) Profissionais da educação para discentes surdos, c) LIBRAS na escola inclusiva; d) Sala de Recursos.

Tendo em vista que o estudo concernente à educação bilíngue foi feito no Projeto Político- Pedagógico em duas escolas da rede municipal, torna-se significativo apresentar, primeiramente, as primeiras incursões na pesquisa documenta no campo de investigação.

3.1 Percursos iniciais da análise documental

As primeiras iniciativas do estudo se deram a partir de uma conversa com as gestoras da escola Professora Graziela Corrêa de Oliveira, a qual denominarei de escola “X”, e da escola Sofia Barbosa, a qual identifiquei, no decorrer do texto, como escola “Y”, verificando a confirmação da matrícula de alunos surdos no período de 15 a 26 de Julho de 2014. E, tive acesso, pela coordenadora de educação inclusiva, a uma lista dos discentes com NEs, matriculados nas escolas da rede municipal de Benjamin Constant. Este documento evidenciou o registro de 3 (três) educandos surdos na escola “Y” e 1 (um) na escola “X”. Ao confirmar a existência da matrícula e frequência dos educandos surdos, decidi realizar a pesquisa nestas escolas. Visto que, uma das condições para a seleção do campo, é a inserção do surdo na escola.

Ainda, no mesmo período, solicitei autorização para uma pesquisa documental exploratória nas escolas. Esta visita visou as primeiras negociações para a entrada, em campo, para a coleta de informações posteriormente.

O gestor da escola “X”, em exercício, informou que a gestora estava de férias, mas que retornaria à escola dias depois. Em seguida, conversei com a gestora da escola “X”, e ela foi solícita e se dispôs, em nome da escola, a participar da pesquisa assinando o Termo de Anuência, autorizando a pesquisa. Também conversei com o gestor da escola “Y” e percebi uma disposição para participar do estudo.

Neste mesmo período, conversamos informalmente com as gestoras das referidas escolas e explicitamos os objetivos da pesquisa, e, enfim, conseguimos a autorização. Também, conversei com a coordenadora de educação inclusiva, da rede municipal, e a mesma me orientou e me ajudou a conseguir na SEMED os documentos que orientam a educação no sistema educativo de Benjamin Constant.

Para realizar a pesquisa em duas escolas municipais, também conversei com o Secretário de Educação do município, que concedeu a autorização para realizarmos a pesquisa nos documentos legais.

Para iniciar o levantamento nos documentos, conversamos informalmente com a gestora da Escola “X” e a gestora da escola “Y” a respeito da matrícula de estudantes surdos e também quanto à existência ou não do Projeto Político-Pedagógico da escola. Durante essa conversa, foram explicados os objetivos da pesquisa, o pedido para o acesso aos documentos necessários como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico e se este poderia ser disponibilizado para a nossa

pesquisa. A gestora da escola foi receptiva ao concordar com a pesquisa e nos agradeceu.

O estudo foi restringido a uma pesquisa documental e, para situar o campo da pesquisa, faremos uma caracterização das escolas.

3.1.1 Caracterização da escola “X”

A coleta destas informações foi feita em dois momentos, no período de julho 2014 até julho 2015, em duas escolas. A primeira foi a escola Professora Graziela Corrêa de Oliveira, com o codinome escola “X”.

A instituição escolar foi regulamentada em 1988, em substituição à antiga Escola Antônio de Souza Braga, sendo reconhecida como Grupo Escolar. Pelo Decreto N° 039 de 08/11/1996 torna-se Escola Municipal. No ano de 2011, a escola “X” passou por uma reforma de ampliação e construção, ganhando novas dependências, tornando-se uma escola com estrutura de qualidade para o ensino do município de Benjamin Constant, favorecendo também a educação inclusiva.

A escola se situa na zona leste de Benjamin Constant, Bairro de Coimbra, à Rua Portugal, n° 05, ficando bem localizada, em uma região central no município. Após a reforma, foi toda planejada para atender à acessibilidade com rampas, barras e sinalizações. Possui material específico para educandos com necessidades educativas especiais como reglete, punção, bengala, material como alfabeto móvel, material dourado, globos e mapas.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2011, p.8), a escola:

[...] tem 6.000 m² de área sendo que esta dividido em 1.500m² o 1º prédio, no 2º prédio tem mais 1.500m² e de área livre atrás da escola é de 3.000m² em dois prédios, ficando assim sua estrutura física: parte térrea, 11 salas de aula, 01 sala da coordenação pedagógica e orientação pedagógica, 01 (uma) secretaria, 01(uma) sala da gestora, 01(um) banheiro, 01(um) pátio coberto, 01(uma) sala de professores, 01(um) banheiro para professores, 01(um) deposito para guardar material de limpeza, 02 banheiros dos servidores administrativos masculino e femininos,01(uma)área para estacionamento,01(uma)cozinha,01(um)refeitório, 01(um) auditório. No 1º andar:01(um) laboratório de informática,01(uma) sala de recursos pedagógicos,01(uma) biblioteca,01(um)laboratório de Ciências,01(um) almoxarifado.

Durante a análise do PPP, constatamos que a escola conta com 47 docentes e com 40 funcionários, distribuídos pelas várias funções como

merendeiras, secretárias, vigias e serviços gerais. A mesma pertence a esfera de ensino público municipal, sendo articulada à Secretaria Municipal da Educação Cultura e Desporto - SEMED, do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico – FUNDEB e Associação de Pais Mestres e Comunitários (APMC).

A escola funciona no turno matutino e vespertino, com a etapa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano. Também atua, no turno da noite, com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) divididos em: EJA I, que abrange o primeiro e segundo anos (1º e 2º); EJA II, equivalente ao terceiro e quarto anos (3º e 4º) anos; EJA do segundo seguimento, correspondente ao quinto e sexto ano (5º e 6º anos); E, por fim, EJA segundo seguimento, concernente ao sétimo e oitavo anos (7º e 8º anos).

No ano de 2014, a escola atuou com 1.041 (Um mil e quarenta e um) estudantes, dentre eles, 16 são educandos com deficiência, divididos em: 11 (onze) com deficiência intelectual, 3 (três) com deficiência visual e 1 (um) surdo.

No que diz respeito à categoria dos discentes, é muito variado. Atende, além dos moradores do bairro, também discentes de outras regiões da cidade: Colônia, Castanhal, Cidade Nova, Bom Jardim e Centro. A maioria dos discentes é da zona Urbana da cidade e das comunidades ribeirinhas: Boa Vista, São Francisco, Comunidades indígenas, entre outras. Também, tem estudantes de origem peruana vindos da Islândia, que fica na fronteira Brasil-Peru. Ainda, sobre os discentes, a faixa etária é diversa, sendo a maioria do sexo feminino: crianças e adolescentes entre 11 a 19 anos. Existem vários alunos com distorção idade/série, em particular, no período noturno.

A profissão dos pais é vinculada, em sua maioria, às atividades como pedreiros e ajudantes de pedreiros, pescadores, professores, agricultores e domésticas.

Quanto à comunidade em que está inserida a escola, podemos destacar como principais construções públicas e privadas: um posto médico; a Escola Municipal CESBI e Escola Estadual Raimundo Cunha; regimento da Polícia Militar; a quadra esportiva Arnaldo Pires; uma Igreja Católica, diversas Igrejas Evangélicas e uma Igreja Israelita; Centro de Convenção cultural; uma estação de tratamento de água – COSAMA; Prefeitura; prédio da Secretaria de Educação; prédio da Câmara de vereadores; hospital público; sede do TER (Tribunal Regional Eleitoral); uma clínica médica particular.

3.1.2 Caracterização da Escola “Y”

Para realização do levantamento de dados da escola Municipal Sofia Barbosa, que denominarei a partir de agora como escola “Y”, conversamos formalmente com a gestora da escola no período de 06 a 19 de maio. Voltamos novamente à escola no período de 15 de julho até 30 de agosto de 2015.

A escola “Y” apresenta uma diversidade cultural bastante visível em seu dia a dia, pois de acordo com o PPP (2011, p. 10) da escola: *“parte dos discentes são filhos de indígenas, outra parte é de etnia Cocama e, ainda fazem parte do ciclo escolar, alunos peruanos e colombianos que vieram morar na comunidade”*.

Em sua maioria, a instituição escolar recebe em seu espaço, educandos oriundos do Bairro de Bom Jardim, além de outros como a comunidade de Filadélfia, Porto Cordeirinho, Nova Floresta. Os pais dos educandos, em sua maioria, praticam atividades de pesca e agricultura. Muitos possuem como fonte de renda, para o sustento, o Programa Bolsa Família. Quanto aos educandos, são constituídos por pessoas de várias etnias e nacionalidades, como peruanos, colombianos, nordestinos, negros, brancos e, principalmente, indígenas (Ticuna e Cocama) (SOUZA, 2015).

O documento da escola esclarece a ausência da discriminação entre uns com os outros, e que, mesmo assim, a escola busca um trabalho de aceitação do outro como ele é, tentando amenizar a visão etnocêntrica de superioridade de uma etnia sobre a outra.

A escola Municipal “Y” está situada na Rua 13 de maio, na estrada de Bom Jardim, na Zona Urbana do município de Benjamin Constant. Fundada em 1976, como Escola Bom Jardim, passou à denominação atual após a municipalização do Ensino Fundamental, no ano de 1987, inaugurada em 08/12/1988.

No ano de 2015,⁵⁰ a escola atua com a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais do primeiro ao quinto ano (1° ao 5°) e anos finais do sexto ao oitavo (6° ao 8°) ano. No ano vigente, a escola atende 425 discentes. Dentre esses alunos, três são surdos. Porém, de acordo com as informações da secretária, dos três, dois são desistentes.

⁵⁰ Essa informação foi de acordo com um documento com dados atualizados da Secretaria da escola (2015).

A instituição escolar dispõe de oito salas de aula, (todas climatizadas) medindo 7m X 6m cada uma, com capacidade de 25 a 30 alunos. Os alunos residem no próprio bairro, filhos de agricultores e pescadores autônomos e funcionários públicos.

3.1.3 Conhecendo os espaços e as pessoas da escola “X”

Quanto ao espaço, a escola “X” apresenta uma estrutura física de dois andares. No segundo andar temos onze (11) salas de aula, uma (01) biblioteca, uma (01) sala de informática, uma (01) cozinha bem espaçosa, uma (01) sala de professores, (01) sala de almoxarifado, um (01) auditório, um (01) refeitório, (01) pátio coberto, um depósito, uma quadra esportiva, uma(01) sala de coordenação pedagógica e orientação pedagógica, (01) secretaria, uma (01) sala do gestor, quatro banheiros divididos em: (01) banheiro gestor, (01) banheiro de professores, um banheiro masculino e um feminino. No local do banheiro feminino há divisões com três(03) banheiros comuns e um (01) é adaptado ao estudante cadeirante. De acordo com Carvalho (2015, p. 69):

Os banheiros possuem portas alargadas e espaços suficientes para que um aluno cadeirante consiga se locomover dentro desse espaço. No entanto, é necessário além dos espaços as barras de apoio adaptadas na parte lateral e no fundo dos banheiros (ou se não for possível, nos dois lados da localização do vaso sanitário) e a sinalização tátil conforme estabelece a ABNT 9050.

O banheiro, apesar de atender algumas exigências de acordo com ABNT (Associação Brasileira de Normas técnicas de Acessibilidade), ainda não apresenta a sinalização tátil, e por isso, não se enquadra num banheiro acessível para educandos com deficiência.

Quanto ao primeiro andar, temos: Uma (01) sala de recurso, uma (01) sala de informática, uma (01) biblioteca, um (01) laboratório de ciências e um (01) almoxarifado.

Os educandos que estudam na escola estão entre a faixa de 11 a 19 anos. Alguns apresentam distorção idade-série, principalmente, no turno da noite. Os discentes são oriundos do Bairro de Coimbra e, como já foi dito, de bairros vizinhos.

Eles são filhos de pescadores, agricultores, pedreiros, ajudantes de pedreiros, professores e domésticas.

Quanto ao quadro docente, a escola conta com 47 professores. E vários funcionários divididos entre gestor, vigia, secretários, auxiliar de serviços gerais.

3.1.4 Conhecendo os espaços e as pessoas da escola “Y”

A escola “Y” atende à etapa da Educação Infantil com turmas de Pré I e Pré II, com alunos da faixa etária de quatro a cinco anos. Também trabalha com Ensino Fundamental, dos anos iniciais e finais. Vale ressaltar que, a partir do ano de 2015, o 9º ano foi eliminado da escola, assim como a EJA (Educação de Jovens e adultos) que consta no PPP.

Identificamos no texto do PPP referente às condições físicas e materiais da escola:

O prédio de um andar, construído em alvenaria, cobertura em alumínio é composto de oito (08) salas de aula, uma secretaria, sala do gestor, uma sala de professores como banheiros, uma sala de recursos que funciona como biblioteca e informática, uma cozinha, uma dispensa, (03) três banheiros masculinos, (03) três banheiros femininos e dois banheiros para especiais, um refeitório, dois corredores e um pátio externo.

Notei no PPP as impressões sobre a existência da sala de recursos. Porém, foi detectado, que o espaço da sala de recursos está dividido em três ambientes que são: sala de recursos, biblioteca, sala da coordenação pedagógica. Ou seja, além de sala de recursos, ele funciona como biblioteca e coordenação pedagógica. Esta situação vivenciada na escola “Y” contradiz um dos critérios para implantação da sala de recurso que é a disponibilização de espaço físico (BRASIL, 2010).

3.2 O projeto político-pedagógico: A inclusão Bilíngue para discentes surdos nas escolas de Benjamin Constant- AM.

No estudo do documento do Projeto Político-Pedagógico, sem perder de vista sua consonância com as políticas educacionais, foi construído quadro-síntese com as respectivas categorias a) Educação Inclusiva; b) Profissionais da educação para discentes surdos; c) LIBRAS na escola inclusiva; d) Sala de Recurso. O quadro está

dividido em sete colunas. A primeira coluna trata da categoria analisada, a segunda até a quarta apresentam passagens retiradas dos textos legais da esfera internacional, nacional, estadual e municipal abordados no segundo capítulo. Em seguida, apresento duas colunas com elementos coletados no texto do Projeto Político - Pedagógico da escola “X” e da escola “Y” sobre o assunto.

3.2.1 A incorporação da educação inclusiva para surdos no Projeto Político-Pedagógico.

O movimento da inclusão, defendido nas legislações a nível internacional, nacional, estadual e municipal, tem base nos direitos humanos, e visa a suprir as necessidades básicas de aprendizagem de cada indivíduo, em especial a dos surdos, assegurando-lhes uma formação cidadã para a inserção do indivíduo no meio social. Para tanto, exige-se das escolas uma reestruturação de concepção pedagógica, física, linguística e recursos humanos. Estas informações devem constar no Projeto Político-Pedagógico da escola. A educação inclusiva está fundamentada em legislações como apresentamos no quadro síntese 1, a seguir:

Quadro-síntese 1
As políticas educacionais para a Educação Inclusiva

Categorias	Leis Internacionais	Leis Nacionais	Leis Estaduais	Leis Municipais	P.P.P Escola X	P.P.P Escola Y
Educação inclusiva	<p>Salamanca Endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.</p> <p>Carta de Montreal As declarações levantaram a voz por práticas e políticas inclusivas.</p>	<p>Const. Federal 1988 Art. 208, inc. III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>Política de educação especial numa perspectiva de educação inclusiva 2008 Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.</p> <p>Decreto nº 5626/05 Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I- escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental;</p>	<p>Plano estadual de educação AM (2015) 4.9 Garantir a oferta de Educação Bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Aos(s) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngües e escolas inclusivas[.].</p> <p>Resolução nº 138/2012 do Conselho Estadual de Educação que trata sobre a educação especial na educação básica Parágrafo 1º – É dever constitucional do Poder Público a oferta de Educação Especial na Educação Básica, tendo início na faixa etária de 0 a 5 anos, durante a Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando os serviços de Educação às pessoas com Deficiência, Transtornos do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado;</p>	<p>Resolução nº 007/2008 CME/ BC Art. 15 A escola deverá acolher os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, devendo o atendimento ser feito em classes comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas.</p> <p>Lei orgânica do Município Art. 167– O Sistema.§ 1º- O Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e Pré-Escolar.[.]atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.</p>	<p>A Escola passa por uma nova reforma de ampliação e construção ganhando novas dependências, tornando-se assim uma escola com estrutura de qualidade para o ensino do município de Benjamin Constant, favorecendo também a educação inclusiva.</p>	<p>Ter um apoio qualitativo para os discentes especiais.</p>

Continuação do Quadro Síntese 1

Educação inclusiva		<p>II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.</p> <p>§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.</p> <p>§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.</p> <p>Decreto 7611/11 Art. 1o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;</p> <p>Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 Art. 24. Acesso a educação Alínea b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade.</p>	<p>Parágrafo 2º - O Poder Público adotará como Política de Atendimento Escolar a ampliação do processo de inclusão de educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em Educação Especial na oferta de Atendimentos Complementares.</p>	<p>Lei Municipal nº 1.237/2015 Art. 8º Buscar parcerias 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.</p>		
---------------------------	--	---	---	--	--	--

Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, 2015.

Com relação à análise feita no PPP- Projeto Político-Pedagógico (2011, p.16) da escola “Y”, referente à inclusão educacional dos surdos, identificamos que um dos objetivos específicos deste documento diz o seguinte: “*Ter apoio qualitativo para os discentes especiais*”, porém, no decorrer do texto analisado não percebemos nenhum registro concernente ao que seria este apoio qualitativo. O que será feito? Para quem? De que forma e como será efetivado este apoio? De acordo com a política nacional de inclusão (2008) e a Resolução 02/2001 CNE/CEB- a inclusão dos educandos surdos deve estar institucionalizada no Projeto Político-Pedagógico da escola. Apesar desta determinação jurídica, Prieto (2006, p.52) mostra como em muitos casos isso não acontece, continua a autora

Quanto ao apoio pedagógico oferecido a alguns desses alunos matriculados nas classes comuns, não há declaração sobre o tipo de apoio oferecido, sua frequência, que profissionais prestam esse atendimento e qual sua formação.

Concordamos com Prieto, quando declara que para o PPP ser realmente inclusivo devem constar nele detalhadamente as estratégias, os caminhos, os profissionais que atuaram com o público-alvo, uma vez que o PPP deve transformar-se em um guia para a ação política coletiva da comunidade escolar (pais, educandos ouvintes e surdos, gestores, coordenadores, funcionários e representantes da comunidade, intérpretes, professores de Libras).

Lembramos que o PPP como documento público, deve estar disponível à comunidade escolar, pois explicita, por exemplo, o número de estudantes surdos matriculados, suas necessidades básicas de aprendizagem, suas diferenças linguísticas, as competências do profissional que vai atuar com o surdo e a metodologia de ensino para atender às necessidades desse público-alvo, do AEE na sala de recursos bilíngue. Tendo isto posto, o professor deve usar esse documento como um subsídio para o planejamento e execução das atividades escolares.

Apesar de no PPP a escola declarar o apoio aos discentes com necessidades educacionais especiais para a educação inclusiva, em particular no caso dos surdos, se percebeu no PPP uma falta de informação e clareza sobre o tema por parte dos atores que constam neste documento e que participaram na construção dos mesmos. Também, não encontrei nenhum documento ou projeto registrando ações norteadoras para a inclusão bilíngue dos surdos

A educação inclusiva não se faz ao assegurar a matrícula do educando surdo na escola. Educação inclusiva, vai muito além disso, porque a escola não pode mais ser pensada na lógica de um ensino para ouvintes. Ao contrário, a educação inclusiva, para que aconteça de fato, deve romper com a sujeição do aprendiz surdo às formas de organização que desvalorizam a língua de sinais e as práticas educativas específicas determinadas pelo modelo de ensino ouvinte.

Para Poker e Bortoloni (s.d), a escola, para se tornar um espaço inclusivo, deve atender às diferenças de seus alunos e há de pensar num novo projeto pedagógico que redefina sua organização estrutural, funcionamento e prática pedagógica.

A educação inclusiva ultrapassa o pensamento obsoleto de integração escolar, porque o aluno não terá que se adequar à escola regular, mas a escola regular terá que transformar-se, reestruturar-se, ressignificar-se, construindo situações concretas inclusivas, como no caso dos surdos, uma educação bilíngue com intérpretes, instrutor de LIBRAS, professor de LIBRAS, professor surdo e salas de recursos bilíngues. Além disso, há necessidade de profissionais que tenham domínio teórico e técnico dos processos de ensino e aprendizagem.

As escolas precisam, segundo Lima (2011, p. 148):

Organizar-se, considerando as questões educacionais mais amplas, relacionadas à discussão atual sobre a importância de definição de propostas pedagógicas para as escolas e, sobretudo, no caso específico da surdez, as especificidades relativas ao reconhecimento político da surdez, tendo como símbolo maior a língua de sinais.

O projeto Político-Pedagógico é um documento importante na escola, pois nele consta a filosofia, as metas e objetivos da escola e os caminhos estratégicos para atingir as metas. Dessa forma, o PPP deve considerar as diferenças de aprendizagem dos surdos, valorizando a Língua Brasileira de Sinais e os profissionais da educação capacitados para a educação escolar do surdo.

Concordamos com Veiga (2013) quando afirma que o Projeto Político-Pedagógico tem uma natureza política, considerando três pontos básicos. O primeiro, o projeto é uma antecipação do futuro, que deve orientar e conduzir nossa ação do presente. O segundo quesito é que o PPP possui uma dimensão utópica, uma ideia a transformar-se em ato, o que reforça o caráter político da educação, valorizando o papel do PPP voltado para o desenvolvimento de um projeto histórico

de transformação social. Quanto ao terceiro o PPP é concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social, coletiva, possibilita a pertença da identidade como proposta.

O Projeto Político-Pedagógico, no espaço educacional inclusivo, tem a finalidade de superar práticas espontâneas e autoritárias, uma vez que deve levar em consideração a opinião dos diversos segmentos escolares para que juntos tracem objetivos comuns visando à qualidade do ensino para cada um e todos em prol da diminuição das desigualdades no processo educacional.

Dessa maneira, o PPP resultará de uma ação coletiva, por parte da comunidade escolar, a partir da realidade concreta da instituição, com o olhar nos textos legais nacionais, regionais que regem a educação brasileira e considerando a realidade local do município, tratados no capítulo dois desta dissertação. Assim, neste documento serão definidos os caminhos e situações para assegurar ao educando o que preconiza a LDB 9394/96, o acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos surdos e com deficiência auditiva. Por isso, é importante que os profissionais da educação tenham um olhar de pesquisador para captar as diferenças na sala de aula, as diferenças linguísticas, culturais para que estas possam ser problematizadas e possibilitem a definição de estratégias para o acesso dos surdos ao currículo.

Diante disso, é necessária a construção de um PPP para além da visão monocultural e burocrática da escola (RESENDE, 1998). Um PPP como um elemento da escola que atenda à diversidade cultural e às diferenças linguísticas, de aprendizagem dos educandos, e em especial dos surdos. Segundo Sacristã (1995, p.97) apud Resende (1998, p.34) “a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais. Nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens.”

A construção e operacionalização do PPP só se tornam significativas quando a comunidade escolar coloca em evidência a realidade da sua escola, seus alunos, suas diferenças linguísticas, grupos culturais distintos que ali estão, de modo que possam pensar sobre sua realidade e traçar ações comuns, pois todos terão conhecimento e se tornarão corresponsáveis pela materialização na prática de ensino e escolar.

No que diz respeito ao estudo no PPP da segunda escola pesquisada, à qual demos o codinome “X”, o documento menciona a matrícula de alunos surdos de

acordo com a política de educação inclusiva (2008), pois, como já referido, conforme as diretrizes da política de inclusão, todos os alunos surdos devem estar matriculados no ensino regular com os demais educandos. A escola “X” não registra no PPP os documentos oficiais nacionais ou locais que tratam da oferta e organização de uma escola inclusiva. Contudo está condizente, em “tese”, com a política de inclusão, quando afirma no texto que este recinto é uma escola inclusiva.

A matrícula dos alunos com deficiência da escola “X”, de acordo com o PPP se deu a partir de abril do ano de 2011. No decorrer deste ano, a Escola “X” passa por uma reforma visando à ampliação e construção. E assim, ganha novas dependências, em favor também da educação inclusiva. De acordo com a ficha de matrícula do educando surdo, ele encontra-se matriculado na escola desde 2010, mostrando que já existia em 2010 a necessidade de reformulação do PPP da escola.

Foi constatado no PPP o registro da matrícula de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEs) e também a afirmação recorrente de que esta é uma escola inclusiva e de acessibilidade, sem contudo esclarecer no texto porque esta é uma escola inclusiva e quais as ações que possibilitaram a esta, de fato, ser um espaço de inclusão. Também não identificamos no PPP porque ela é um espaço de acessibilidade e para quem é a acessibilidade. A simples matrícula de alunos com deficiência e a declaração verbal de que a escola é inclusiva não é suficiente para caracterizá-la assim, pois falta o quê? Como? para quem? Onde? Isso será realizado no corpo do documento do PPP. Se não está nesse documento, muito menos será executado no dia a dia da escola.

Para a educação dos surdos, numa visão da política de educação inclusiva, a implantação da sala de recursos na escola de ensino regular é uma condição essencial conforme a Nota técnica 05/2011 MEC/SECADI/ GAB:

A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei no. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

A sala de Recursos, como propõe Felipe (2012), tem que trabalhar o ensino da LIBRAS como língua primária e da Língua Portuguesa como secundária em todas

as séries da Educação Básica. Sua proposta é de uma sala de recursos bilíngue, e não como acontece na escola “X” onde a sala de Recursos Multifuncional (SRM), que segue a orientação de educação inclusiva do MEC, visa à prestação de recursos didáticos e pedagógicos para complementar e suplementar as necessidades específicas das pessoas com deficiência.

A sala de Recursos tem que atender às necessidades específicas de aprendizagem dos educandos surdos, e, por isso, deve ser uma sala bilíngue, onde tenha professores de LIBRAS surdos, intérpretes de LIBRAS, instrutor de LIBRAS, o professor de Língua Portuguesa para ensinar português, na modalidade escrita para os surdos.

Dessa forma, apesar de no PPP escolar aparecer que há sala de recursos e acessibilidade, e ela existir materialmente, esta não é utilizada com o objetivo definido pelo PPP. É, possível, que pela falta de especificação no PPP de quais ações podem ser feitas nesta sala, para assegurar aos surdos uma educação bilíngue, que valorize a Língua Brasileira de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, faça com que esse espaço físico e os recursos nele existentes sejam desviados de função.

Relembrando Carvalho (2013, p. 28), sobre a Educação Inclusiva: “[...] é que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente”.

Portanto, educação inclusiva não é somente tolerar, acolher os alunos com deficiência para estudar com os demais educandos na escola regular. Entendê-la assim, é simplificá-la, pois educação inclusiva rompe com o paradigma de que os surdos devem se adequar ao modelo ouvinte, mas propõe o espaço da inclusão bilíngue na escola em que a língua de sinais passa a ser valorizada para a formação cidadã e inclusão social desses sujeitos.

3.2.2 Profissionais da educação nas escolas

Para a análise desta categoria, para a educação bilíngue na escola inclusiva, criei um quadro-síntese que vem lembrar as orientações dos dispositivos legais a nível internacional, nacional, estadual e municipal tratados no segundo capítulo, com

o intuito de permitir uma comparação analítica das informações legais e o conteúdo encontrado no PPP. escolares.

Quadro-síntese 2
Dos textos legais sobre outros profissionais da educação

Indicador	Leis Internacionais	Leis Nacionais	Leis Estaduais	Leis Municipais	PPP Escola "X"	PPP Escola "Y"
Outros profissionais da educação		<p>Política de educação inclusiva (2008) Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.</p> <p>Decreto nº 5626/05 Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;</p>	<p>Plano estadual de educação (2015) Ampliar as equipes de profissionais de educação para atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, também garantido a oferta de professores(as) do Atendimento Educacional Especializado professores de apoio e auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores Bilíngües.</p>	<p>Resolução N° 007/2008 CME/ BC Art. 15 A escola deverá Centro de apoio a Educação Especial demandará uma equipe multidisciplinar de profissionais (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicoterapeuta, psicopedagogo, entre outros), abrangendo as diversas áreas de conhecimento envolvidas na Educação Especial, contemplando ainda instrutor e intérprete de LIBRAS e professor itinerante de Braille, de acordo com as condições financeiras e estruturais da mantenedora. (Art 6°, Parágrafo único).</p> <p>Lei Municipal N° 1.237/2015 Buscar parcerias com a União e o Estado para a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua e em Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, aos (às) alunos (as) com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.</p>	<p>Obs. Não foi encontrada nenhuma menção no PPP sobre os profissionais da educação para atuar na educação dos surdos.</p>	<p>Obs. Não foi encontrada nenhuma menção no PPP sobre os profissionais da educação para atuar na educação dos surdos.</p>

Continuação do Quadro Síntese 2

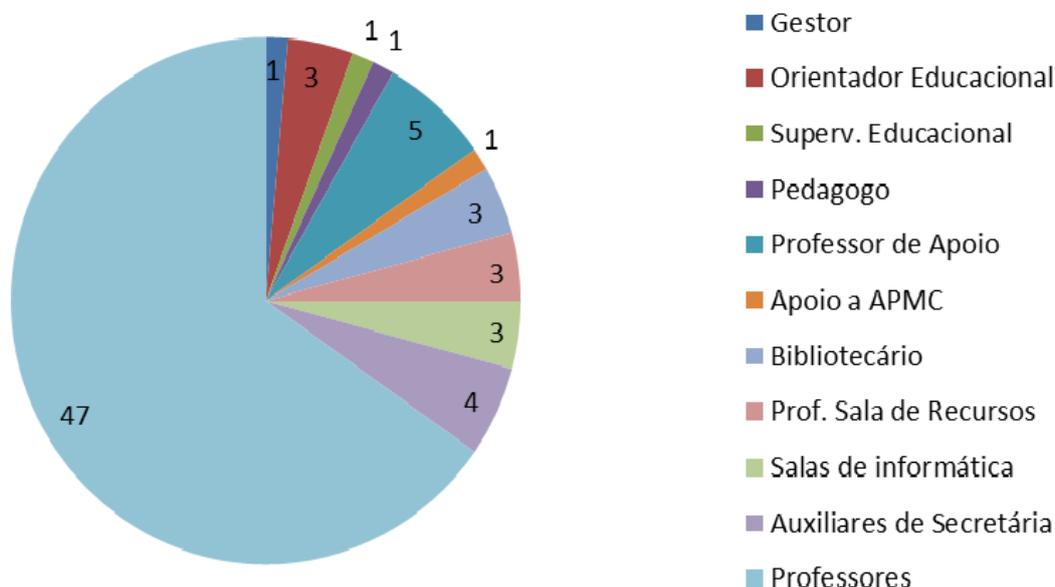
Outros profissionais da educação	<p>III - prover as escolas com:</p> <p>a) professor de Libras ou instrutor de Libras;</p> <p>b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;</p> <p>c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e</p> <p>d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;</p> <p>Lei 10098/00</p> <p>Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à Política de educação inclusiva (2008) comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.</p> <p>Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.</p>				
----------------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes, 2015.

Na escola “X” foi constatada a matrícula de um (01) aluno surdo, matriculado na turma B do 9º ano. De acordo com a legislação vigente, esta situação, exige uma equipe de profissionais da educação além dos professores das disciplinas específicas de sala de aula, estes profissionais da educação como, por exemplo, professores surdos, o instrutor de Libras, intérprete de libras, como especificado no Decreto 5626/05. No entanto, como podemos observar no quadro-síntese, evidenciou-se a inexistência no PPP de critérios e ações determinando a presença desses profissionais na sala de aula.

Ao pesquisar os documentos da escola, me foi fornecida uma lista (anexo A4,p.174-187) com informações atualizadas do número de profissionais, formação e função de cada um. Com estes dados, criei dois gráficos apresentados a seguir, nos quais pode-se observar se existem estes profissionais na escola em questão.

Gráfico 1
Funções existentes na escola



Fonte: Secretaria da Escola ‘X’, 2014.

Na escola, existem as seguintes funções: 01(um) gestor, 01 Supervisor Educacional, 01 Pedagogo, 03 (três) orientadores educacionais, 05 (cinco) professores de apoio, 01 (um) apoio Associação de pais e mestres e comunitários da escola, 03 (três) bibliotecários, 03 (três) professores que atuam na sala de

informática, 03 professores da sala de recursos, 04 (quatro) auxiliares de secretaria e 47 (quarenta e sete) professores. O gráfico demonstra a inexistência de outros profissionais imprescindíveis ao ambiente escolar no processo de educação dos surdos, tanto no documento do PPP criado em 2011, bem como nos dados retirados de um documento atualizado com o número de professores, cargos existentes e formação equivalente ao ano de 2014.

As informações mostradas acima entram em incongruência com a resolução do CME 007/2008 do município, que prevê a educação dos surdos numa escola comum inclusiva, preconizando no texto que, para atender às necessidades básicas de aprendizagem dos surdos, a escola deve contar com a presença de instrutores, tradutores e intérpretes de LIBRAS.

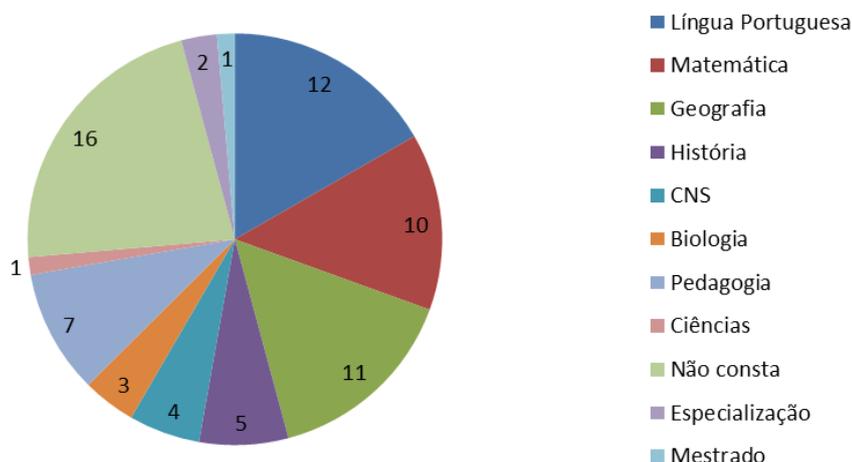
A escola “X” salienta no PPP que é uma escola inclusiva. Porém, vemos em tal documento que, ao mesmo tempo, que declara ser inclusiva, ela nega a educação inclusiva ao detectarmos no texto a ausência de critérios balizadores pelo decreto 5626/05, que é a presença de profissionais como o instrutor de LIBRAS e intérprete de LIBRAS na sala de aula, de forma a legitimar a escola como um espaço de inclusão para os surdos.

Recordo que a escola inclusiva, para Dias (2010), é um espaço que disponibilize uma proposta bilíngue para surdos, sendo necessária uma reorganização da escola que a leve a assumir uma perspectiva bilíngue, derivando daí mudanças curriculares, presença da língua de sinais e participação de novos agentes educacionais: professor fluente em LIBRAS, intérprete de LIBRAS/Português e educador surdo capacitado. Esta reorganização precisa estar expressa no Projeto Pedagógico da escola.

A escola, como espaço inclusivo, deve instituir no PPP, que é o documento que apresenta a identidade da escola, sua filosofia e os caminhos para alcançar as metas e objetivos da instituição sinalizando a necessidade desses profissionais. Como registrar no PPP que a escola é inclusiva sem definir os meios pelos quais assegurará a inclusão do surdo como a língua de sinais, a formação e competência técnica do docente que atuará na sala de aula com os surdos, e a organização da sala bilíngue para o atendimento educacional especializado? Identifica-se, assim, mais uma contradição na realidade escolar.

O gráfico (2), a seguir, apresenta com detalhamento a formação dos professores para atuar na escola “X”.

Gráfico 2
Habilitação dos professores



Fonte: Secretaria da Escola 'X', 2014.

O gráfico 2 foi construído a partir de uma lista atualizada cedida pela secretaria da escola. No mesmo documento consta a informação referente à formação dos professores que atuam na escola. Dessa forma, foi possível perceber que não temos profissionais da educação com formação para instrução e/ou interpretação de Língua de sinais.

Ao observar o gráfico acima, percebemos que ele trata da formação dos professores indicando que 12 (doze) deles tem a formação em Letras, 10 (dez) em Matemática, 11 (onze) em Geografia, 5 (cinco) em História, 03 (três) em Biologia, 04 (quatro) no Curso Normal Superior, 7 (sete) Pedagogia, 01 (um) Ciências, 17 (dezesete) não consta a formação, 02 (dois) Especialização e 01 (uma) é Mestra.

Na sala em que estuda o educando surdo do 9º ano, os professores tinham formação na área específica de acordo com a matéria que ministravam. Porém, não constava na sala o intérprete de LIBRAS para realizar a interpretação da Língua Portuguesa para a Língua brasileira de Sinais e vice-versa.

Com relação à capacitação dos docentes para atuar na escola "X" de acordo com o PPP é:

[...] dever do Prefeito capacitar os profissionais que trabalham com educação nas Escolas municipais. A própria escola pode promover cursos na área de educação especial, desenvolver parceria com a Associação de Pais e Amigos com Universidades e demais instituições de caráter

pedagógico, objetivando a realização de eventos apropriados (palestras, seminários, cursos específicos, entre outros).

O texto do PPP referencia a responsabilidade do poder executivo na oferta de cursos de qualificação continuada e também as parcerias com a universidade e outras instituições. Nós somos sabedores que a disciplina, a partir do Decreto 5626/2005, passou a fazer parte da matriz curricular, com a carga de 60 horas nos cursos de Licenciatura. Todavia, sabe-se que esta disciplina é apenas uma introdução referente a conhecimentos básicos sobre a especificidade linguística do surdo e curso básico de LIBRAS, o que não visa ao domínio do idioma nem à formação do intérprete ou instrutor de LIBRAS. Para isso, temos em andamento cursos em Universidades como UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e atualmente UFAM (Universidade Federal do Amazonas) cursos de LETRAS/LIBRAS.

Os cursos de LETRAS /LIBRAS ofertados nestas instituições de Ensino Superior estão de acordo com o Decreto 5626/05, em seu art. 4, que trata sobre a formação docente inicial para ministrar aula nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior aos educandos surdos, que deve ser a Licenciatura em Letras/LIBRAS. No que concerne à formação de instrutor de LIBRAS e formação continuada o Decreto estabelece:

Art. 6 A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

Inc. II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

Inc. III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

Dessa forma, foi notório na realidade pesquisada que os docentes não têm a formação mínima exigida para atuar com educandos surdos nos anos finais como pauta a Lei de LIBRAS (Decreto 5626/05). Porém, foram oferecidos cursos de formação continuada pela UFAM e CETAM.

No Projeto Político-Pedagógico da escola "X" consta um plano de ação com 30(trinta) ações para serem realizadas. Contudo, a escola "X", apesar de receber 16 alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles, um educando surdo, não prevê nenhuma ação visando a torna-se um espaço de educação inclusiva, que atenda às diferenças de aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, em específico os educandos surdos.

Destaco que a Secretaria Municipal de Educação- SEMED, apesar de ter uma coordenação de educação inclusiva, não tem ainda investido na qualificação dos recursos humanos para satisfazer a necessidade linguística dos educandos surdos.

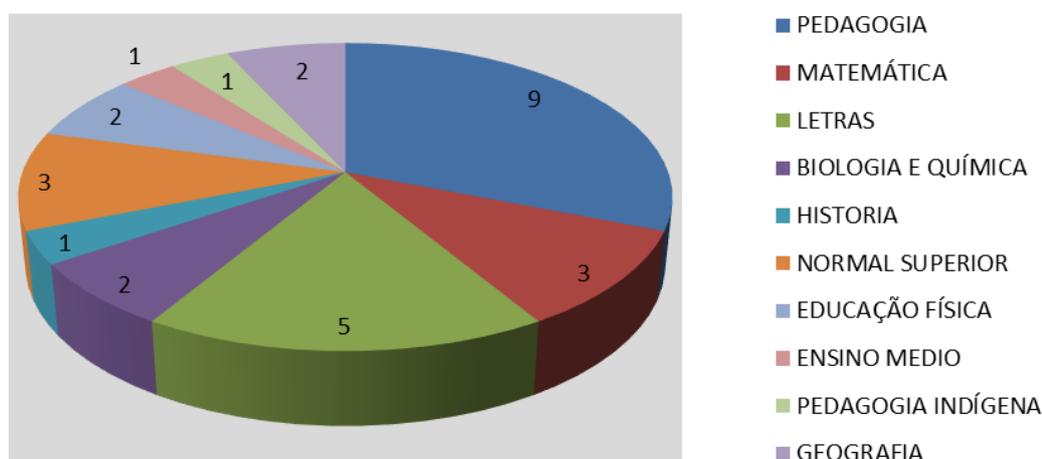
Também não identificamos nenhuma menção no PPP sobre o intérprete de Libras, segundo Quadros (2004, p. 7), o intérprete ⁵¹de Libras é: “A pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”. Ainda enfatiza:

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinados [...]

Constatamos, em nossa atividade investigativa, na realidade da escola “Y”, a ausência do intérprete de Libras como condutor das relações em sala de aula entre o professor e o aluno surdo e alunos ouvintes e aluno surdos.

Ressaltamos que solicitamos da secretaria da escola um documento atualizado com a formação dos professores, mas a escola ainda não tinha essas informações tabuladas. Então peguei o livro de registro de ponto com o nome os docentes. E a secretária informou sobre a formação dos professores que atuam na escola. Sendo assim, foi criado o gráfico apresentado abaixo.

Gráfico 3
Habilitação de docentes da escola “Y”



Fonte: Coordenação Pedagógica da Escola “Y”, 2015

⁵¹ Ver mais em: QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** Programa nacional de apoio a educação de surdos. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

Podemos observar no gráfico que a escola, conta atualmente com um quadro funcional de 39 professores. Dos 39 professores apenas 29 estão em sala de aula. Dos 29 foi constatado que nove (09) são Graduados em Pedagogia; três (03) em Matemática; cinco (05) em Letras; dois (02) em Biologia e Química; um (01) em História; três (03) Normal Superior; dois (02) em Educação Física; um (01) Ensino Médio; um (01) Pedagogia indígena e, por fim, dois (02) em Geografia.

Os dados acima mostram que nenhum dos docentes tem habilitação específica para atuar com o discente surdo como define o Decreto 5626/05. As informações coletadas nas fichas de matrícula apontam que, apesar de a escola receber desde 2004 alunos surdos no ensino regular, ainda não tem de fato ações desenvolvidas pela SEMED voltadas à formação específica de professores em LIBRAS.

A ocorrência supracitada contrapõe o que está estabelecido na nota técnica⁵²05/2011 sobre a implementação da educação bilíngue nas escolas de ensino regular que orienta a atuação do professor de LIBRAS, intérprete e instrutor de Libras na escola e na sala de recurso.

Com relação à inserção dos discentes surdos na escola regular, Felipe (2012, p. 47) diz: “na maioria das classes inclusivas não há intérpretes”: Ainda enfatiza:

A educação dos surdos nessas escolas regulares em que apenas um ou pouco surdos são “inseridos” em classes, mas nem os alunos ouvintes nem o professor utilizam a LIBRAS para se comunicarem com os alunos surdos, além de propiciar um isolamento devido à comunicação, na maioria dos casos, essa língua não é também a língua de instrução, utilizada por um intérprete.

Em suma, assegurar a inserção dos surdos no espaço escolar sem a presença de profissionais bilíngues, (professores surdos para assegurar o direito ao surdo uma comunicação em sua língua, metodologias específicas, o ensino da língua portuguesa para surdos) é falsear a realidade escolar dizendo que é inclusiva, quando na verdade deixa, à margem do processo educacional este grupo.

⁵² Ver mais em: BRASIL, Ministério da Educação. **Implementação da Educação Bilíngue. Nota Técnica05/2011-MEC/SECADI/GAB.** Disponível em: < Nota técnica 05_2011(MEC/SECADI_GAB) inclusão já. Adobe reader>. Acesso em: 20 de Agosto de 2015.

3.2.3 A oferta da LIBRAS na escola inclusiva

A Língua Brasileira de Sinais é mais um elemento considerado como um dos indicadores para a educação inclusiva dos discentes surdos, sendo atualmente considerado um idioma com estrutura gramatical própria desde o reconhecimento de status linguístico, na década de 60, pelo linguista Stokoe. No Brasil, esta língua superou, em “tese”, os mitos que se tinha em torno deste idioma como, por exemplo, que esta não era completa, era uma língua icônica, etc. Os estudos sobre esta língua e o movimentos sociais, inclusive os surdos, legitimaram oficialmente nos documentos, como a língua de comunicação e expressão dos surdos, como demonstro com a apresentação de um quadro-síntese sobre a categoria LIBRAS e os principais documentos jurídicos que estabelecem a educação bilíngue.

Quadro-síntese 3
Documentos legais sobre a oferta de LIBRAS

Categoria	Leis Internacionais	Leis Nacionais	Leis Estaduais	Leis Municipais	P.P.P Escola "X"	P.P.P Escola "Y"
LIBRAS	<p>Declaração de Salamanca 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.</p>	<p>Política de educação inclusiva (2008) Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.</p> <p>Lei 10.436/2002 Art. 1º E reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- Libras e outros recursos de expressão a eles associados.</p> <p>Parágrafo único:Entende-se como Língua Brasileira de Sinais-Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual- motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</p> <p>Decreto nº 5626/05 Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.</p>	<p>Plano Estadual de Educação – AM (2015) 4.9 Garantir a oferta de Educação Bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Aos(s) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngües e escolas inclusivas, nos termos o art. 22. do Decreto 5626/, de 22 de Dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos</p> <p>Resolução nº 138/2012 do Conselho Estadual de Educação que trata sobre a educação especial na educação básica § 2º - Para uma educação de qualidade aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação é fundamental prover e promover para seu atendimento: II - A estimulação precoce deve ser estruturada por equipe especializada, que possa oferecer atendimento sistemático à criança e à sua família. § 4º - Será garantido aos alunos surdos pré-lingüísticos atendimento em instituição específica, de forma a oportunizar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Língua Portuguesa na modalidade escrita e a construção de sua identidade enquanto pessoa surda.</p>	<p>Resolução nº 007/2008 CME/ BC Art. 25. Ao aluno que apresente formas de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis como o Sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo de língua portuguesa.</p>	<p>Obs: Não foi encontrada registro sobre o assunto.</p>	<p>Obs: Não foi encontrada registro sobre o assunto.</p>

Continuação do Quadro Síntese 3

LIBRAS	<p>II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;</p> <p>Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.</p> <p>Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009</p> <p>Art. 24. Acesso a educação</p> <p>Alínea b – facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade.</p> <p>Alínea c – garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja administrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.</p>				
--------	---	--	--	--	--

Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes, 2015.

O Quadro síntese 3 tem a função de recordar as políticas discutidas na sessão dois, de forma que possamos averiguar se a LIBRAS foi contemplada no PPP da escola “X” e “Y” .

A escola “X” apresenta em seu PPP uma proposta curricular limitada ao ensino de Artes faltando explicitar os outros componentes que integram a matriz curricular.

Quando solicitei na escola “X” a proposta da matriz curricular, tive como justificativa que a proposta que orienta o planejamento dos docentes é a proposta curricular Estadual (s.d). Repassaram-me o arquivo desta em *pdf*. Ressalvamos, que em certo momento do PPP, o documento deixa aparecer o nome das disciplinas quando menciona que a escola tem projetos na área de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Espanhola, Matemática, História, Geografia. Porém, não redige no PPP detalhadamente a proposta de cada disciplina, nem apresenta nenhuma menção a LIBRAS apesar de encontrarmos estudando na sala do 9º ano, do Ensino Fundamental, um discente surdo que está nesta escola desde 2010.

No estudo do PPP da escola “Y”, encontramos escrito que a organização curricular segue “O currículo pleno da Educação Básica, parte integrante da Proposta Pedagógica, é constituído por uma Base Nacional Comum[...]”. Esta passagem converge para a Resolução N° 02/2008 CME/BC, que trata da Organização Curricular para a etapa do Ensino Fundamental no município. Na leitura desta Resolução, encontramos na matriz curricular os seguintes componentes de base comum que a escola trabalha: a Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Artes e Educação Física. E ficou claro que nem o PPP e muito menos a Resolução 02/2008 CME/BC referencia à LIBRAS como componente curricular.

Não faz parte do nosso estudo, porém acredito ser pertinente enfatizar nesta mesma Resolução que a estrutura curricular para os indígenas contemplará a disciplina da Língua e Literatura Ticuna. Segundo Silva, essa orientação legal (2010, p. 82) : “Foi resultado das reivindicações dos Ticuna em decorrência das muitas discussões ocorridas, principalmente, no curso de formação de professores em nível médio e realizado pelo OGPTB”.

Este fato é relevante para refletirmos por que os surdos que têm direito de ser educados em sua Língua que é a LIBRAS, não estão sendo, pois a LIBRAS não consta nos documentos locais e, em particular, nas escolas pesquisadas. Isso

evidencia uma falta de conhecimento por parte da sociedade civil, em especial dos pais, dos profissionais da educação e dos surdos que não estão reivindicando, no espaço local, os direitos conquistados nos documentos jurídicos Nacionais como 5626/05 e a 10.436/02.

Também não contempla a Lei Federal Nº 180/2004, que acrescenta em seu texto normativo o art. 26-B, que garante aos discentes surdos, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da LIBRAS. Para Doziart (2011, p. 78): “a inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas”. A LIBRAS deve ser reconhecida no PPP como componente da matriz escolar, pois é um elemento fundamental no processo educacional dos surdos, assim como o reconhecimento e valorização das associações e comunidades surdas como parceiras da instituição com o objetivo da real inclusão. Ao contrário, é exclusão na educação inclusiva.

Concordamos que para que a escola torne-se um espaço inclusivo precisamos valorizar e reconhecer a Língua Brasileira de Sinais constituída no currículo escolar. Caso a escola não ofereça a disciplina de LIBRAS como condição favorável no processo de formação do surdo, ela mascara que é uma escola inclusiva, embora na verdade esteja sendo um ambiente educativo perverso e excludente ao negligenciar um ambiente inclusivo necessário para atender às diferenças individuais, linguísticas, culturais e sociais no processo de construção de conhecimento.

Sendo assim, a escola que utiliza o discurso de escola inclusiva em seus documentos como o PPP e não cria situações e práticas inclusivas para seus estudantes surdos aprenderem por meio da LIBRAS, que é sua Língua, conforme o decreto 10.436/02, indica mais um mecanismo silencioso perverso de exclusão escolar e, conseqüentemente, social do indivíduo surdo, porque incluir não se restringe a garantir a matrícula do aluno e o assento no banco escolar. Educação Inclusiva é o respeito às diferenças individuais no processo de construção de conhecimento.

No caso dos surdos é reconhecer que ele tem outro canal de comunicação que é o visual espacial e, por isso, outra forma de aprender a realidade. Educação Inclusiva é permitir que os educandos, em específico os surdos, construam

habilidades e competências em seu próprio idioma e na modalidade escrita da Língua portuguesa para participar ativamente da vida em sociedade.

De acordo com Felipe (2007, p. 9) em sua obra Libras em contexto esclarece:

O parágrafo 2º do artigo 12 da Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiu que ao aluno surdo deva ser assegurado o acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa.

Apesar da ênfase da LIBRAS como ferramenta para acessibilidade ao currículo percebe-se o descaso com o direito do surdo, pois o PPP não institui em seu documento nada, no que concerne a LIBRAS, apesar de constar em seu texto que: “a escola foi planejada para a acessibilidade”. Uma vez que já foi comprovado que a LIBRAS é essencial, pois sabemos da peculiaridade do surdo para construir conhecimento, ele o faz pelas experiências visuais que são vivenciadas. E, de acordo com a Lei 10.098/00, que é a lei da acessibilidade, que assegura a eliminação das barreiras de comunicação para o acesso à informação e à educação e, também, ratifica a formação de intérpretes, tradutores e instrutores para a comunicação em língua de sinais.

Dessa forma, tanto a LIBRAS como componente da Matriz curricular da escola, como a atuação dos profissionais professores de LIBRAS, instrutor de Libras e o intérprete de Libras precisam estar institucionalizados no PPP (Brasil, 2010). Além disso, deve estar assegurado no PPP. a sistematização das ações de organização escolar para os educandos surdos com foco na educação inclusiva.

3.2.4 Sala de recursos e a questão bilíngue para inclusão dos surdos

Encontramos registrado no texto do PPP da escola “X” a existência de uma sala de recursos conforme apresenta o quadro da infraestrutura a seguir:

Tabela 2
Infraestrutura da escola "X"

Estrutura Física da escola		
Cômodos Andar térreo		Quantidade
Sala de aula		11
Cozinha		1
Sala de professores		1
Almoxarifado		1
Auditório		1
Refeitório		1
Pátio coberto		1
Depósito		1
Quadra esportiva		1
Coordenação pedagógica e orientação Pedagógica		1
Secretaria		1
Banheiros	Gestor	1
	Professores	1
	Funcionários administrativo	2
Cômodo 1º Andar		1
Sala de Recurso		1
Laboratório de Ciências		1
Sala de informática		1
Biblioteca		1
Almoxarifado		1

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola "X", 2011

A escola "X" possui uma sala de recursos no espaço da escola condizente com o que preconiza o manual de orientação para a implementação da sala de recursos (BRASIL, 2010), conforme nós podemos verificar, no quadro-síntese 4, que sintetiza as legislações concernentes à sala de recursos, trabalhados no texto da seção 2, da dissertação.

Quadro-síntese 4
Documentação legal sobre Sala de recursos no PPP

Categoria	Leis Internacionais	Leis Nacionais	Leis Estaduais	Leis Municipais	PPP Escola "X"	PPP Escola "Y"
SALA DE RECURSOS		<p>Política de educação inclusiva (2008) O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.</p> <p>O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.</p> <p>Manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais 2010 2. Institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino Regular. I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;</p>	<p>Plano estadual de educação-AM (2015) 4.3. Implantar e implementar [...] salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, de campo, indígena e de comunidades quilombolas [...]. 4.9 Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua[...] em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas[.]</p> <p>Resolução nº 138/2012 do Conselho Estadual de Educação que trata sobre a educação especial na educação básica V - Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, suplementados ou complementados, em contra turno, por uma parte diversificada, conforme as características específicas de cada aluno e</p>	<p>Resolução nº 03/2008, CME/BC 6º O sistema Municipal deverá prover no mínimo, uma sala de recurso e serviços especializados para atender ao aluno com necessidades educativas especiais nas escolas públicas.</p>	<p>A sala de recursos pedagógicos dispõe de uma professora em cada turno que atende alunos com problemas de aprendizagem, baixo rendimento e com necessidades especiais. A sala é ampla e climatizada com capacidade para atender até trinta alunos por turno. O espaço dispõe de trinta (30) mesas e trinta (30) carteiras, quadro branco, TV 42 polegadas, aparelho de DVD, retroprojeto, fitas de vídeos educativos, jogo de dominós, damas, globo terrestre, mapas históricos e regionais, bengalas de alumínio lupas manuais etc. Todo esse aparato de matérias é de uso exclusivo para atender os alunos.</p> <p>O atendimento na sala de recurso visa despertar no aluno o seu entorno de valorização do ensino, o respeito pelo seu sucessor, pela família e pelos colegas e professores.</p>	<p>A escola tem uma sala de recurso dividida em três ambientes.</p>

Continuação do Quadro Síntese 4

	<p>III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pessoa.</p> <p>Resolução nº 4 , de dois de Outubro de 2009 Art 10. Inc. I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.</p> <p>Decreto nº 7611/11 Decreto nº 5626/05 Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e</p>	<p>realizado em Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos ou Centro de Apoio Pedagógico. Parágrafo único - Os alunos surdos, da mesma série, poderão ser agrupados até o limite máximo de 06 em cada turma. Art. 13 - Aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação será assegurado: I - Serviços de apoio pedagógico especializados, complementar ou suplementar realizado em Salas de Recursos Multifuncionais e/ou em Centros de Apoio Especializados mediante: b) Atuação de professores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de códigos e sistemas aplicáveis, de professores e outros profissionais itinerantes, intra e inter institucional.</p>	<p>As atividades acontecem pela manhã com alunos que estudam no período da (tarde) e pela tarde com alunos que estudam pela manhã. Com esses alunos, são trabalhadas diversas metodologias em sala de aula. Todo processo de ensino é cuidadosamente acompanhado por profissionais competentes e muito bem treinados para exercer a função. O atendimento oferecido pela escola inclui crianças do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental.</p>	
--	---	---	---	--

	<p>d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;</p> <p>IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;</p> <p>Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.</p>			
--	---	--	--	--

Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, 2015.

No que diz respeito à escola “Y”, não encontramos registro sobre a sala de recursos na tabela apresentada no Projeto Político-Pedagógico (2011, p.11) referente a infraestrutura conforme se percebe a seguir:

Tabela 3
Dependência da escola Municipal “Y”

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequada	Inadequada
Sala da diretoria	01		
Sala de professores	01	X	
Sala de informática	01	X	
Biblioteca	01		X
Sala de aula	08	X	
Banheiro para alunos	08	X	
Banheiro para APNE	02	X	
Banheiro para professores	01	X	
Cozinha	01	X	
Despensa	02	X	
Pátio e Garagem	01	X	

Fonte: Projeto Político Pedagógico.

Na tabela acima, não consta a sala de recursos, contudo seguindo a leitura do PPP (2011, p.11) da escola “Y” averiguou-se a seguinte passagem que trata da questão da estrutura física e material:

O prédio de um andar, construído em alvenaria, cobertura em alumínio é composto de oito (08) salas de aula, uma secretaria, sala do gestor, uma sala de professores com banheiros, uma sala de recursos que funciona como biblioteca e informática, uma cozinha, uma dispensa, (03) três banheiros masculinos, (03) três banheiros femininos e dois banheiros para especiais, um refeitório, dois corredores e um pátio externo.

Esta citação evidencia o registro da sala de recursos, embora, durante as observações, tenhamos constatado que a sala de recursos encontra-se inadequada, pois o espaço está dividido em três ambientes: biblioteca, sala de recurso e coordenação pedagógica. Ressaltamos que tanto a escola ‘X’ quanto a Escola “Y” foram escolas⁵³ selecionadas pela Secretaria de Educação Especial, constituídas

⁵³ Ver mais res010_13052010 escolas selecionadas, pdf.

pelo Ministério da Educação, para atendimento pelo PDDE-⁵⁴ (Programa Dinheiro Direto na Escola/ Acessibilidade (BRASL, 2010).

O documento do Governo Federal, (BRASIL, 2010) esclarece que o MEC não disponibiliza verba para a construção de espaço físico para sala de recursos, este disponibiliza recursos materiais e de acessibilidade considerando como critérios que a escola tenha matriculado e registrado alunos com NEEs no censo escolar e a escola também tenha disponível um espaço físico para a criação da referida sala. Constatou-se que a escola foi contemplada, por isso pensa-se que ela apresentou dados com a disponibilização da sala.

O Decreto Federal 5626/05, no art. 14, estabelece que para garantir a inclusão educacional aos surdos é relevante o AEE e, por isso, as Instituições Federais devem:

§1º [...] prover escolas com professores de Libras, instrutor de Libras, tradutor de Libras- Língua Portuguesa, professor de língua Portuguesa como segunda língua nas salas de aula, com o intuito de sanar as necessidades de aprendizagem dos educandos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e também na sala de recursos .

Diante disso, podemos dizer que é importante que a escola tenha um espaço adequado para a implantação da sala de recursos, bem como crie critérios para concurso público para professores intérpretes e instrutores de LIBRAS, principalmente surdos, para atuarem na sala de recursos bilíngue, do contrário o espaço não trará nenhum benefício para os estudantes surdos.

O PPP da escola “Y” não menciona os recursos pedagógicos e ao observar a sala detectei alguns como: alfabeto manual, dominó, pois nos estudo de Souza (2015) foi detectada a falta de recursos específicos para trabalhar com discentes surdos. Quadro e Schimedt (2006) esclarecem a variedade de recursos didáticos que podem ser utilizados na educação dos surdos e que a criatividade do professor é um elemento que faz a diferença, pois muitas vezes esses recursos não vêm prontos e precisam ser criados. Os recursos são: fichário, dicionário em LIBRAS/Português, caixas de gravuras, caixas de verbos, caixas de histórias em quadrinho sequenciadas, e etc.

⁵⁴ Não tive acesso aos valores recebidos pela escola neste programa.

A sala de recursos da escola “X” funciona no contraturno da escolarização comum em que estuda o aprendiz surdo. Possui materiais pedagógicos e conta com três professoras, em cada turno. De acordo com o PPP (2011, p. 45), estas professoras “[...] *atendem alunos com problemas de aprendizagem, baixo rendimento e com necessidades especiais*”. Segundo o documento, é objetivo da sala de recursos: *“despertar no aluno o seu entorno de valorização do ensino, o respeito pelo seu sucessor, pela família e pelos colegas e professores*”. No entanto, de acordo com a nota técnica para implementação da educação bilíngue (2011), esta deve assegurar a participação, acesso à comunicação e às informações como pauta no art. 15 e 16:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior.

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

Os objetivos elencados no PPP divergem significativamente do que está proposto para a sala de recurso bilíngue dos surdos numa escola inclusiva. Percebe-se uma valorização muito mais de caráter moral do que propriamente dos direitos do estudante surdo à inclusão. Isto sinaliza uma fragilidade no conhecimento por parte da comunidade escolar no que se refere às estratégias de inclusão dos surdos.

No estudo do PPP encontramos uma tabela com dados sobre o mobiliário da sala de recurso, conforme a tabela 4.

Tabela 4
Mobiliário e materiais pedagógicos

Sala de Recurso		
Materiais	Quantidade	Estado
Estante de madeira (APMC)	01	-
Mesa redonda	01	Nova
Mesa quadrada	01	Nova
Cadeiras com acento	06	Nova
Armário pequeno	01	Novo
TV 32 ”	01	-

Estante de madeira simples (APMC)	01	-
Datas Show (APMC)	01	-
Ar condicionado	01	Novo
Micro System (APMC)	01	-
Tela de projeção	01	-

Fonte: PPP (2011, p. 22).

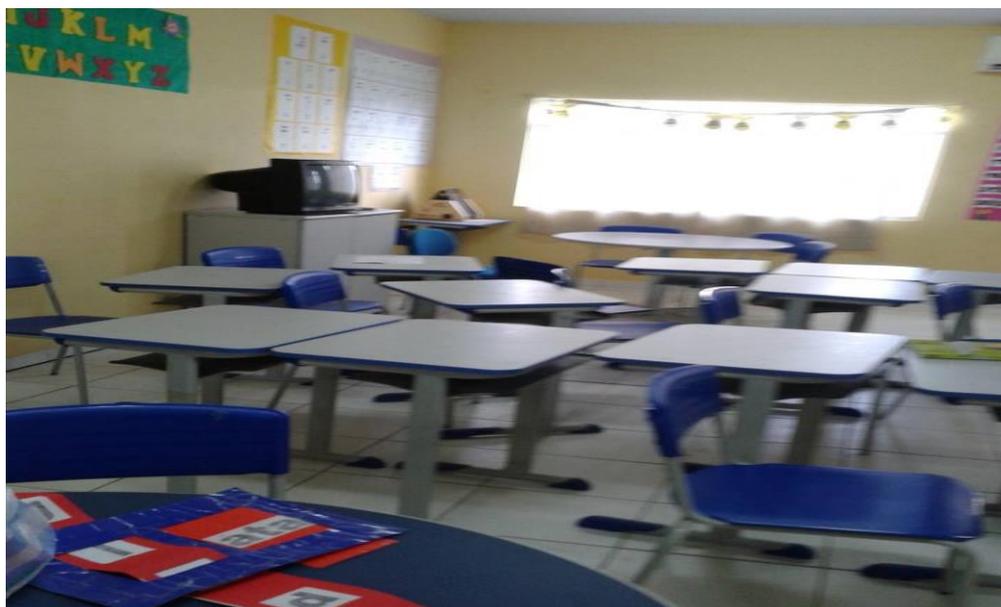
Destes materiais discriminados na tabela 4, averiguou-se por meio de observação na sala de recursos que a TV está em desuso porque “pifou”. O aparelho de data show não estava na sala e nem a tela de projeção. Em conversas informais, evidenciou-se que alguns equipamentos estão com defeitos e outros como: computador, máquina Braille, impressora, jogos didáticos, foram retirados da sala por questão de falta de segurança nas portas e janelas.

Conforme o texto do PPP (2011, p.45) da escola:

A sala é ampla e climatizada com capacidade para atender até trinta alunos por turno. O espaço dispõe de trinta (30) mesas e trinta (30) cadeiras, quadro branco, TV 42 polegadas, aparelho de DVD, retroprojetor, fitas de vídeos educativos, jogo de dominós, damas, globo terrestre, mapas históricos e regionais, bengalas de alumínio, lupas manuais etc. Todo esse aparato de materiais é de uso exclusivo para atender aos alunos.

Foi feita uma observação na sala de recurso no período de 15, 16 e 17 de julho de 2014. E depois retornamos à escola no dia 22 de setembro a 07 de novembro de 2014.

Figura 3
Sala de recursos da Escola “X”



Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, 2014.

A sala de recursos possui afixados na parede, cartazes com o alfabeto manual em datilografia em LIBRAS e os numerais. Também encontramos DVDs em LIBRAS disponibilizados pelo MEC. Mas a TV e o aparelho de DVD estão com defeito.

Foi constatado no gráfico (1), que trata das funções existentes na escola abordada anteriormente no item 3.2.2, a ausência do profissional intérprete, instrutor de LIBRAS, e docentes que não têm formação na área (Gráfico 2). Dessa forma, é notória a falta de recursos humanos e pedagógicos como profissionais da educação professores de Libras, instrutor de Libras e/ou tradutor e interprete em Libras e Língua Portuguesa para surdos.

O estudo no PPP evidenciou que houve uma preocupação da escola em registrar a sala de recursos no texto, porém não foram cautelosos em apresentar registros sobre como é a sala de recurso? Para quem? Como estão organizadas as atividades pedagógicas? Quem atuará como profissional e quais suas competências? Por que não apresentam a LIBRAS como componente curricular? Todos estes questionamentos devem estar respondidos e prescritos para atender às diferenças individuais reais dos surdos para uma educação bilíngue, para que possam ter acesso à comunicação, às informações contidas no currículo escolar e o acesso à formação educacional.

Também não apresenta a definição de um planejamento e de um cronograma com as atividades a serem realizadas na sala de recursos conforme define o manual de orientação do programa de implantação da sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010). Outro ponto fundamental, desconsiderado, foi o ensino da Língua Portuguesa para surdos na sala de recurso, na modalidade escrita.

3.2.4.1 A sala de recursos e a importância do Planejamento

Sobre o planejamento, este é um ato intrínseco ao ser humano porque estamos sempre pensando em fazer coisas e para isso precisamos refletir como atingir o que almejamos. Que instrumentos facilitarão a conseguir o que decidi fazer para atingir meus objetivos. Logo, o planejamento no processo educativo dos surdos é significativo como possibilidade de ação, reflexão e ação, pois o docente visará a conhecer a realidade escolar ou da sala de aula para nela intervir.

De acordo com Gandin e Gandin (2010, p. 38), o planejamento é:

O processo de transformar ideias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando ideias e, assim, transformando estruturas. Para qualquer intervenção na realidade, ou seja, para qualquer mudança no que existe [...].

O planejamento, no processo educativo dos surdos, é um momento de pensar no processo de ensino aprendizagem do surdo diferente do ouvinte, porque o ouvinte aprende pelo modelo educacional com estimulação na língua oral auditiva e o surdo não. O surdo não é deficiente. Ele tem uma condição que é a surdez, e isto o constitui como parte de uma minoria linguística que pressupõe a necessidade de outra forma de ensino que tem como propósito primordial a língua de sinais.

Por isso, o planejamento é uma possibilidade de o professor pensar sobre os discentes, sobre a organização da aula e, a partir disso, optar e formular estratégias para ensinar desde a opção pela língua, metodologias diferenciadas, recursos. Pois ele pensará em seus alunos não apoiados em sua deficiência, nos seus limites, mas nas suas particularidades, diferenças de lidar com o mundo. Conforme Alencar (2003, p. 106), “A educação humanista é querer compreender a realidade para querer transformar e acreditar nos grupos e classes como sujeitos da História”.

Ao me reportar ao estudo do projeto político- pedagógico (2011, p. 65), da escola “X”, encontramos a seguinte alusão sobre o planejamento:

[..] devemos levar em conta o que ensinar para quem ensinar o que vai ser aprendido, e de que forma vai ser ensinado. Podemos dizer que essa prática deve proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno a possibilidade de buscar o conhecimento teórico numa perspectiva de reflexão sobre o fazer prático do cotidiano.

A linha de pensamento do que ensinar e como ensinar deve seguir um planejamento prévio, primando à experiência de vida do aluno e do professor, que se bem aproveitado, contribui para o enriquecimento do conhecimento e cria um clima de predisposição favorável à aprendizagem.

Apesar do PPP prever no seu texto uma chamada de atenção sobre o processo de ensino e a atenção que se deve ter sobre o que será ensinado e para quem será ensinado, não obtivemos nenhum registro no texto de que maneira será feito o planejamento para o trabalho com os educandos surdos.

Em relação ao PPP (2011, p. 55), da escola “Y”, consideramos interessante reproduzir esta passagem contida no documento sobre o objetivo do planejamento:

Conhecer o aluno, observar e categorizar as suas necessidades e a partir desta constatação, pensar em um planejamento concreto que faça a relação das vivências para o conhecimento científico.

Este aspecto, retirado do PPP demonstra que o planejamento possui um caráter diagnóstico sobre o educando. É a partir da reflexão sobre as necessidades do processo de ensino e aprendizagem, da cultura, da comunidade que o docente deve pensar em um planejamento que possa ser desenvolvido concretamente. Mas o que percebi foi um planejamento das disciplinas de maneira ainda fragmentada, sem uma reflexão sobre o educando surdo e os materiais necessários para que ele possa comunicar-se e interagir com os outros e com o conhecimento, por meio de experiências visuais.

Nesta escola, também constatamos que o PPP não menciona uma parceria para o planejamento e organização da sala de aula, pois não está previsto no planejamento uma forma diferenciada para atender às necessidades linguísticas e promover as experiências visuais no processo de ensino do surdo. Ao educando surdo é negado um pensar, um planejar das atividades diferenciadas dos discentes ouvintes.

Com isso, percebemos que ele é aceito no meio dos demais, porém, continua uma perspectiva da escola integracionista que o aceita estudando com os ouvintes desde que ele “acompanhe” o ritmo, a forma, a prevalência da língua oral, as formas de ensino. Mas o que entendemos por educação inclusiva é a escola adequar os modelos educacionais, às formas de ensino, à língua para suprir as diferenças de aprendizagem do educando surdo.

Portanto, o estudo do projeto político-pedagógico, à luz dos documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais para inclusão bilíngue dos educandos surdos evidenciou que, em “tese”, as leis asseguram o direito do surdo a participar do processo formativo, em uma escola inclusiva, em sua língua, LIBRAS, com profissionais bilíngues, bem como de uma sala de recurso bilíngue. Porém, é evidente que os documentos legais, à medida que se aproximam de sua área de aplicação regional, local e principalmente do PPP das escolas foi percebida a ausência, quase total, do que preconiza o conjunto da legislação sobre a questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do tema: **“Políticas de educação do surdo: Problematizando a inclusão Bilíngue nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant- AM”** foi significativo porque, partindo do pressuposto do direito à diferença como um direito universal, percebi que este não é nato, mas uma construção histórica. Isso foi percebido quando, no início desta dissertação, me propus a escrever sobre a história da educação dos surdos e detectei que nem sempre esta categoria foi vista como um sujeito com direito à educação.

Somente com os conflitos e lutas dos movimentos sociais, que permitiram a revolução do conhecimento científico em detrimento do poder clerical, é que os surdos foram reconhecidos como educáveis, embora o ensino fosse limitado apenas ao surdo com posses. A retrospectiva histórica auxiliou no entendimento dos processos sóciohistóricos e ideológicos pelos quais os surdos passaram da condição de incapazes para sujeitos de direito, da sujeição ao método oralista até a posição de sujeito detentor de uma condição diferenciada com uma linguagem própria.

A educação dos surdos no Amazonas teve as primeiras iniciativas em salas especiais. A pesquisa evidenciou que em Benjamin Constant o atendimento a esta categoria também surge em salas especiais. Entretanto, não foi iniciada somente com os surdos, pois foram matriculados educandos com deficiência intelectual, física, visual e múltiplas e etc. Porém, as salas especiais não tinham professores

com conhecimento em LIBRAS, adquiridos em outros Estados, como aconteceu em Manaus. Em Benjamin, a partir dos dados, foram feitos atendimentos em salas especiais, mas os profissionais não tinham formação específica.

Com o movimento da educação inclusiva, esta sala foi desfeita e o município recebeu uma forte influência do discurso legal embasado na política de educação inclusiva (2008), na qual todos os alunos da sala especial deveriam ser direcionados para a escola comum, nas suas respectivas séries.

O discurso hegemônico defensor do oralismo como melhor forma de ensino para o surdo vem predominando no Brasil, no Estado do Amazonas e em Benjamin Constant. Políticas educacionais que visam a assegurar uma educação bilíngue aos surdos no Brasil já são visíveis e em números razoáveis, embora o que precisamos em Benjamin Constant é pensar como colocá-las em prática e protegê-las. As lutas dos movimentos sociais, em particular dos movimentos surdos, obtiveram conquistas com a aprovação e sanção de várias leis e defino como as principais a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05, 10.098/00, para que o ensino do surdo seja feito em seu idioma, a Língua de Sinais.

Então, realizar uma análise no projeto político- pedagógico escolar, a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas à implementação da educação bilíngue para os surdos, revelaram nas escolas investigadas uma incongruência no que estabelece o decreto 5626/05 e o que realmente é constituído no PPP e/ou mesmo colocado em prática na escola.

Foi detectado nas políticas educacionais locais para educação dos surdos que estas políticas estão baseadas nas orientações da Política de educação especial, numa perspectiva de educação inclusiva (2008), a qual não é nossa opção. Mesmo assim, este documento estabelece orientações no processo de educação de surdos em escolas, juntamente aos discentes ouvintes, em que a LIBRAS é um instrumento no processo de ensino e aprendizagem, o professor de LIBRAS, intérprete de LIBRAS, instrutor de LIBRAS etc.

Porém, os dados obtidos no estudo dos PPPs das escolas revelaram uma contradição entre o que estabelece a política de inclusão e o que realmente está instituído no PPP, uma vez que notei o descaso com o educando surdo, pois o PPP, apesar de registrar que é uma escola inclusiva, não definiu ações e estratégias para incluir os surdos na comunicação, no acesso às informações e participação das atividades.

Nenhuma das duas escolas estudadas reconheceu o idioma de LIBRAS como componente da matriz curricular como prevê a Lei 180/2004, que altera a LDB 9394/96 e prevê no art. 26-B que garante aos discentes surdos, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da LIBRAS. Além do PPP, também percebi a ausência desta menção legal na Resolução 002/2008 CME, que trata da organização curricular do Ensino Fundamental do município. Diante disso, como dizer que nossas escolas são inclusivas e oferecem acessibilidade apesar de não respeitar a diferença linguística do educando surdo que tem um outro canal de comunicação próprio, que é o visual, e este se dá por meio da LIBRAS.

Outro dado relevante, detectado na análise do PPP, foi a ausência de referência sobre a necessidade da escola contar com outros profissionais da educação como: intérprete de LIBRAS, instrutor de LIBRAS, professor surdo embora seja conhecedora da matrícula de educandos surdos.

Referente à sala de Recursos, a escola “X” apresenta uma estrutura física adequada, enquanto a outra escola não está atuando, porque a sala está dividida em três ambientes.

A sala de recurso da escola “X” tem professores atuando, porém a professora atual da sala não tem formação para atuar em LIBRAS. Outro fato constatado foi a falta de conhecimento sobre o objetivo da sala de recursos o que acaba desviando a função. A sala de recursos bilíngue tem que primar pela instrução em LIBRAS e, para tanto, necessita de um professor surdo, um instrutor de LIBRAS, um tradutor de LIBRAS, um professor de LIBRAS, um tradutor e intérprete de LIBRAS e um professor de Língua Portuguesa para ensinar o idioma, na modalidade escrita, para os surdos. Do contrário, estas salas de recursos em vez de serem um espaço de formação acabam sendo espaço de embrutecimento e isolamento dos surdos.

Quanto aos recursos didáticos, estes são insuficientes e notei a falta de recursos pedagógicos visuais. Quadro e Schimedt (2006) aclaram a variedade de recursos didáticos que podem ser utilizados na educação dos surdos e que a criatividade do professor é um elemento que faz a diferença, pois muitas vezes esses recursos não vêm prontos e precisam ser criados. Os recursos são: fichário, dicionário em LIBRAS/Português, caixas de gravuras, caixas de verbos, caixas de histórias em quadrinho sequenciadas, etc.

O fato de permitir ao surdo um assento no banco escolar não significa incluí-lo efetivamente na escola. Educação inclusiva, em seu sentido amplo, é proporcionar ao educando a participação no processo de ensino, na comunicação desenvolvida, no acesso às informações e envolvimento na construção de atividades escolares. Opôr-se a isso, resistir a este cenário é aumentar as desigualdades sociais e negar a formação cidadã.

O PPP prevê apenas que a escola receba alunos com deficiência, mas não registra no documento das escolas pesquisadas o que será feito, para quem e como será feito. Isto ficou evidenciado no estudo do PPP configurando uma educação excludente mistificada pelo discurso de educação inclusiva.

Não é nosso alvo da pesquisa, mas acredito ser um aspecto importante o fato de que em uma das escolas estudavam três alunos surdos. Destes, dois desistiram, ou seja, não resistiram a “mordança” que os fez silenciar sem dar opção de tentar construir conhecimento, viabilizando outra forma de ensinar que não seja o modelo ouvinte e para ouvintes, visto que um dos surdos já estava na escola desde 2003, na Educação Infantil, e não foi pensada nenhuma ação educativa para atender à necessidade básica de aprendizagem deste discente. Dias (2010) aponta que algumas pesquisas já indicam que a falta da utilização da língua de sinais na instituição escolar impossibilita o processo de escolarização dos surdos e produz a evasão escolar. A escola tem discentes surdos desde 2003 e não dá visibilidade no PPP a esta situação concreta. Aparentemente, é falta de clareza e de compromisso, fragilidade das políticas educacionais locais e falta de conhecimento por parte da população para exigir e proteger os direitos deste público-alvo.

Quando encontramos discentes surdos, matriculados no 9º e no 5º ano do Ensino Regular, “inseridos” sem o reconhecimento do seu idioma (a Língua de sinais e a forma diferenciada de conduzir o processo de ensino e aprendizagem) penso neles como resistentes tentando quebrar a barreira intransponível da ausência de comunicação, e que a escola tem que repensar o PPP sua prática para superar essa invisibilidade que os educandos surdos sofrem. Pois estou de acordo com Sá (2011), quando afirma que a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois esta não atende às necessidades básicas de aprendizagem e diferença de aprendizagem de todos.

Portanto, não é somente responsabilidade da escola, mas de todos os cidadãos, pela educação da população benjamim-constantense, não somente

reconfigurar as políticas educacionais locais para os surdos, com propostas de educação bilíngue, mas também criar ações concretas como inserir no plano de carreira dos professores a criação de vagas de concursos para professor intérprete, instrutor de Libras, como também para o professor surdo.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas educacionais: Transformações e desafios**. Vozes: Petrópolis/RJ. 2011.

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. IN:GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças Zapatistas**. Vozes. Petrópolis. 2003.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e inclusão educacional**. Arara Azul. 2010.

ANDRADE, Joelise M. de. **Teoria e prática da educação especial**. Universidade do Estado do Amazonas. PROFORMAR. Manaus: UEA Edições, 2007.

APPLE, Michel. **Educando a direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna. 2ª edição.1999.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia. Uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurelio. 8ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Selvier, 1997.

_____. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 edição, Rio de Janeiro, Selvier 2004.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: Ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

_____, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 15 de abr. 2014.

_____, Decreto nº 5626 de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato 2004-2006](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006)>. Acesso em: 11 de Março de 2014.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2010. Disponível em: <diretrizes_curriculares_nacionais2013(2).pdf. Adobe Reader>. Acesso em: 31 de Agosto de 2015.

_____, **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: Julho de 2014.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: Dezembro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001.

_____. **Política de Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela portaria948/2007 entregue ao MEC no dia 07 de Janeiro de 2008. Brasília: MEC.2008.

_____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013.

_____. **Manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010 Disponível em:< manual_orientacao_programa_implantacao_salas_recursos_multifuncionais%20(1).pdf> Acesso em 18 de Março de 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SEESP: Brasília,1994.

_____. **Implementação da Educação Bilíngue. Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB**. Disponível em: < Nota técnica 05_2011(MEC/SECADI_GAB) inclusão já. Adobe reader>. Acesso em : 20 de Agosto de 2015.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF. MEC/SECADI 2014.Disponível:file:///D:/Users/Francisca%20Nunes/Downloads/Relat%C3%B3rioM_EC_SECADI.pdf.Acesso em: Novembro, 2014.

BENJAMIN CONSTANT. **Lei Municipal N° 1.237/2015** de. Aprova o Plano Municipal de Educação- PME e dá outras providências, 18 de Junho de 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **A Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, SEESP, 1997.

BUENO, José Geraldo. **Educação Inclusiva e escolarização dos surdos**. *Revista Integração*. MEC/SEESP, nº23.P.37-42. Ano13,2001.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. IN:LACERDA, Cristina Broglia Feitosa SANTOS, Lara Ferreira dos Santos.(Org.) **Tenho um aluno surdo , e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos**.Edufscar. São Carlos,2013.

CAPOVILLA, F. César. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: Do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. IN: **Revista brasileira de Educação Especial** V.6 N1, 2000.

CAPOVILLA, F. César. RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Volume I e II, Sinais de A a L.** Universidade de São Paulo 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “iS”.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil. O longo caminho.** Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2012.

CARVALHO, Adrielle Guimarães. **Os caminhos da(ex) inclusão: descrevendo a acessibilidade de aluno com necessidades educacionais especiais aos espaços escolares a partir da infra estrutura arquitetônica.** Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, Benjamin Constant, 2015.

CICCONE, Marta. **Comunicação total.** 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

CHHOMSKY, Noam. **Neoliberalismo e ordem global. Crítica do Lucro.** Lisboa Notícias 2000, p.7)

COLOMBO, Macri Elaine. **O processo comunicativo das crianças surdas: o caso da escola Estadual Augusto Carneiro.** Dissertação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2012.

CONDORCET. **Escritos sobre a Instrução pública: Relatório do projeto e decreto”.** Trad. Introdução e notas à tradução brasileira Fanik Goldfarb Figueira. Campinas/SP, Autores Associados, 2010.

CORRÊA, Roseane Modesto. Aspectos Históricos da Educação dos Surdos. Da inclusão a exclusão. IN: TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel. SILVA, Rosana Valeria Farias. OLIVEIRA, Sebastião Reis. **Língua de sinais.** Universidade Estadual do Amazonas: Valer. Manaus, 2008.

_____. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus:** Repercussões na prática pedagógica. Dissertação do Programa de Pós- Graduação em Educação- PPGE. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2013.

CURY, Jamil. Os conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. IN: FERREIRA, Naura Sirya Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 6 edição. São Paulo: Cortez, 2008.

DALL' ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação: Negociação da Cultura Surda.** Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS/BR, 2013.

DAMÁZIO, Marilene Ferreira Macedo. **Educação Escolar para pessoa com surdez: Uma proposta inclusiva.** Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/SP. 2005

_____. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoas com surdez.** SEESP/SEED/MEC: Brasília, 2007.

DIAS, Tércia Regina da Silveira. A educação do aluno surdo: Alguns estudos realizados. IN: MENDES, Eunicéia Gonçalves. ALMEIDA, Maria Amelia.(org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara, Junqueira/São Paulo, 2010.

DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: Diferentes olhares.** Mediação. Porto Alegre, 2011.

FELIPE, Tânia. Aquisição da linguagem e escolas bilíngues para surdos. IN: **Revista Amazônica** do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 17, nº1, Jan/ Ju, 2012

_____. **Libras em contexto. Curso básico livro do estudante.** Brasília. WalPrint, 8ª edição, 2007. Disponível em: c:/users/user/desktop/2015/ Após qualificação. Libras_em_contexto_livro_do estudante: Acessível em: 15 de Maio de 2015.

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório anual**,1993. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA_qkAB/feneis-relatorio-. >. Acesso em: 22 de Fevereiro de 2015.,

_____ **Relatório anual**, 2013. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA_qkAB/feneis-relatorio-. >. Acesso em: 22 de Dezembro de 2014.

FERREIRA, Jarliane da Silva. COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Projeto Político Pedagógico e Interculturalidade: Relato de uma pesquisa na escola de campo/Ribeirinha**.Unicamp.2013. Disponível em: <.file:ile:///C:/Users/User/Downloads/D07PROJETO%20PEDAGOGICO%20E%20INTELCULTURALIDADE%20(7).pdf>. Acesso em: Em 24 de Dezembro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Barbára. **Escola, Estado e Sociedade**. Moraes: São Paulo,1986.

_____ **Política Educacional e Indústria Cultural. Polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1987.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o Trabalho Científico**. Dactilo Plus. Porto Alegre, 2015.

GAMBOA, Silvia A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani(org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997

GANDIN, Danilo. GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes,2010.

GARCIA, Rosalba Maria. Políticas inclusivas na educação: do global ao local IN:BATIPSTA. Claudio Roberto. CAIADO, Katia Regina Moreno. JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Mediação Porto Alegre, 2010.

GARRIDO, Luis Javier. Novas Reflexões sobre a crítica do Neoliberalismo realmente existente. IN: CHOMSKY, Noam, A sociedade Global: **Educação, mercado e democracia**. Tradução Jorge Esteves da Silva. Blumenau/ SC,1999.

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

GILDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade:** tradução de Raul Fiker. São Paulo. UNESP, 1991

GOES, Alexandre Morand. CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da Gramática da LIBRAS. IN:LACERDA, Cristina Broglia Feitosa SANTOS, Lara Ferreira dos Santos.(Org.) **Tenho um aluno surdo , e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos.** Edufscar. São Carlos, 2013.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** Plexus. São Paulo, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010 Disponível em: www.ibge.gov.br/>. Acesso: abril de 2014.

JOKINEÑ, Markin. Alguns Pontos de vista sobre a Educação dos surdos nos países nórdicos. IN: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngüe.** Porto Alegre. Mediação, 1999.

KARNOPP, Lodenir. MOURÃO, Claudio. THOMA, Adriana. **Curso de LIBRAS I: Língua Brasileira de Sinais.** UFRGS.2009.

KOTAKI, Cristiane Satiko.LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O intérprete de LIBRAS no Contexto da escola inclusiva. Focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa SANTOS, Lara Ferreira dos Santos.(Org.) **Tenho um aluno surdo , e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos.** Edufscar. São Carlos, 2013.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo. Editora Perspectiva,6ª edição, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. ALBRES, Neiva de Aquino. DRAGO, Silvana Lucena. **Política para uma educação bilíngüe e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** Revista Educação e Pesquisa. Vol. 39. Nº 1. São Paulo. Jan/Março, 2013.

Lei Orgânica do Município de Benjamin Constant. 05 de Abril de 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, e estrutura e organização**, CORTEZ, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo, 2006.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Tese apresentada no Programa de Pós- Graduação em Língua aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LIMA, Niedja Maria Ferreira. Inclusão escolar dos surdos: O dito e o feito. In: Ana Dorziat. (org.). **Estudos surdos. Diferentes olhares**. Porto Alegre. Mediação, 2011.
LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº5626/05**. Educação e Pesquisa. v. 39, nº. São Paulo Jan/ mar. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100004> Acesso em: 27 de Junho de 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. IN: SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre. Mediação 2005.
MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão. Um olhar do egresso surdo**. Edição da UFSC/ SC. Florianópolis, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco**. Cortez. São Paulo. 12 ed., 2006.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque Fenomenológico em Pesquisa em Educação. IN: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11 Ed. São Paulo: Cortez 2008.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATOS, Maria Almerinda. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: Um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública**. Manaus: Edua, 2008.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 3ª edição. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000.

MENDES, Eunicéia Gonçalves. ALMEIDA, Maria Amélia.(org.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, Junqueira/São Paulo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, edição 25 2012.

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva. Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação. V.12, n 01,p.117-128, Abril de 2006.

_____. **Análise Textual Discursiva**. 2 edição. Ijuí: Ed, Ybuhypum 2011.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter,2000.

_____As Leis e a Realidade. IN: MOURA, Maria Cecília. VERGAMINI, SabiniAntonialli Arena. CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Educação dos Surdos: Práticas e Perspectivas**. Santos. 2008.

Moura, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira (Orgs). **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução a Libras e educação de surdos**, 2013.

MULLER, Patrick Reis. SILVA, Antonia Rodrigues. Universidade Federal do Amazonas. **Os caminhos da educação especial no município de Benjamin Constant. Relatório do PIBIC. 4.006/2011**. Benjamin Constant,2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. Práticas de Atendimento Educacional Especializado com alunos surdos em sala de recursos multifuncionais. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 9 de junho de 2013.

PERLIN, Gladis. STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

POKER, Rosimar Bortoloni. TENDOLINI, Eliana Alice. **Implementação da Educação Inclusiva: análise do Projeto Político Pedagógico**. Universidade Estadual Paulista/UNESP-Marília. s.d.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. p. 31-73. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PIETRO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorin. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília. MEC/SEESP, 2006.

Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação do Município de Benjamin Constant. Lei 933, 1998, Benjamin Constant, 2008.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOSTKY: Uma perspectiva-Histórico-cultural da educação**. Vozes, Petrópolis/RJ, 1995.

REIS, Joab Grana. **O surdo no mercado de trabalho na cidade de Manaus**. Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2006.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. A perspectiva do multicultural no Projeto Político Pedagógico. (33-47). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. REZENDE, Lucia Maria

Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

RESOLUÇÃO N° 001/2008- CME/BCT. Aprovada em 30 de Abril de 2008. **Estabelece normas de Avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.** 2008.

RESOLUÇÃO N° 002/2008- CME/BCT. Aprovada em 21 de Abril de 2008. **Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant.** 2008.

RESOLUÇÃO N° 003/2008- CME/BCT. Aprovada em 03 de Junho de 2008. **Estabelece as normas de organização da estrutura e funcionamento e da sua ampliação para nove anos, para o sistema municipal de Ensino de Benjamin Constant.** 2008.

RESOLUÇÃO N° 004/2008- CME/BCT. Aprovada em 06 de Junho de 2008. **Dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de Duração, no sistema municipal de Ensino de Benjamin Constant.**

RESOLUÇÃO N 07/ 2008- CME/BCT. Aprovada em 27 de junho de 2008. **Fixa normas para a educação de alunos com necessidades educativas especiais no âmbito do sistema municipal de ensino de Benjamin Constant.**

SÁ, Nelson Pereira. **Escolas de Surdos: Avanços, Retrocessos e Realidades.** Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM. PPGE/UFAM, 2011.

SÀ, Nídia Regina Limeira. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói/RJ: EDUFF, 1999.

_____ **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus EDUA. 2002.

_____ **Surdos, qual escola?** Manaus EDUA. 2011.

_____(org.). Revista Amazônica do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 17, nº1, Jan/ Ju, 2012

SACKS, Oliver. **Ouvindo vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos,** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia de Letras, 2010.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. 1990. Mérida: Ceprosord, 1990. <<http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/654/6/Capitulo%205.pdf>> Acesso: 11 de Março de 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 2001.

SASSAK, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

SCANTBELRUY, Iran Cavalcante. **Educação dos surdos: Um estudo sobre as implicações da utilização de mediadores tecnológicos na formação de professores**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2010.

Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico. **Perfil Econômico dos municípios do Amazonas. Centros Sub-regionais. Texto de fundamentação 1ª sub região – Benjamin Constant**. 2009-2012.

Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. SEDUC/CME, 2008. Disponível em: <[file:///D:/Users/Francisca%20Nunes/Documents/documentos%202014/Pasta%20de%20Documento/dissertações%20sobre%20meu%20projeto/Disciplina%20de%20Políticas%20publicas/plANO%20eSTADUAL_seduc%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Francisca%20Nunes/Documents/documentos%202014/Pasta%20de%20Documento/dissertações%20sobre%20meu%20projeto/Disciplina%20de%20Políticas%20publicas/plANO%20eSTADUAL_seduc%20(1).pdf)>. Acesso em: 19/03/2014.

_____ **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. SEDUC/CME, 2015. disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/arquivos/planos/pee-am-doc-base-elaborado.pdf>>. Acesso em: 20/12/2015.

SILVA, Antonia Rodrigues da. **Identidade/diferenças Tikuna e o processo educativo formal: Um olhar através das escolas Ebenezer e Maravilha do município de Benjamin Constant/Am**. Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2010.

SILVA, Otto Marques da: **Uma epopéia ignorada**, 1986.

SKLIAR, Carlos. A localização Política da Educação Bilíngue para surdos. IN: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue**. Porto Alegre. Mediação, 1999.

_____ Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão. Abordagens Sócio antropológicas em educação especial.** Porto Alegre. Mediação, 2006.

_____ **A surdez: Um olhar sobre as diferenças da diferença.** Porto Alegre: Mediação, São Paul: Plexus, 2002.

SOARES, Maria Aparecida Leite **A educação dos surdos no Brasil.** Campinas/SP, 2005.

SOUZA, Ismael Oliveira de. **Educação inclusiva no contexto escolar: os desafios e saberes do aluno surdo de uma escola pública do município de Benjamin Constant-AM.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Instituto de Natureza e Cultura/UFAM. 2015

SOUZA, Maria Regina. O Ensino para surdos na escola inclusiva. Considerações sobre o excludente contexto da inclusão. IN: Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue.** Porto Alegre. Mediação, 1999.

STROBEL, Karen Lilian. História dos surdos: representações" mascaradas das identidades surdas. IN: QUADROS, Ronice Muller de. PERLIN, Gladis(Orgs.), **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____ **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis 2008.

TEIXEIRA, Helena Lucia G. **Conselhos Municipais de Educação: Autonomia e democratização do Ensino.** IN: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

UNESCO, **Declaração Universal sobre os Direitos Humanos de 10 de Dezembro de 1948.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15/12/14.

_____, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO. Jomtien, Espanha, 1990.

_____. **Declaração de Dakar. Educação para Todos: O compromisso de Dakar.2000.**Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509p orb.pdf>>. Acesso em: 15 de Dezembro 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: _____. (org) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas. Papirus, 1995. (11-87).

_____. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva.** IN: VEIGA, I.P.A (org) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** 29 edição. Campinas. Papirus, 2013.

VIEIRA, Fracilene Batista de Almeida. **O aluno surdo em classe regular. Concepções e práticas dos professores.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Ridendo Castigat Moraes. Books Brasil.São Paulo. Martins. Fontes, 2002. <www. Jahr. Org>.

WOODWARD, kathrin. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. HALL, Stuart. WOODWARD, kathrin. **Identities e diferenças: A perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

OBRAS CONSULTADAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução LuísUntero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, edição 70, 2

TORRE, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional. IN: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em educação.** Tradução Vânia Paganini Thurler e Thomaz Tadeu. Petrópolis/RJ. Vozes (2002).

VASCONCELLOS, Celso dos S.Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: Libertad: 2008.

VYGOSTKY, L. S. **A formação Social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto. Solange Castro Afuche. São Paulo. Martins. Fontes, 1994.

ANEXOS

ANEXOS A1
TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

Av.21 de Abril, s/n, Centro, CEP: 69.630-000, Benjamin Constant/AM
Telefone: (97) 3415-6206 e-mail: semedbcam@gmail.com



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilíngue no contexto da inclusão numa escola da rede municipal de Benjamin Constant – AM.”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Maria Francisca Nunes de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED, da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Benjamim Constant, 15 de julho de 2015.

Hélio Alfrânio Moçambique Marreira
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 007/2015

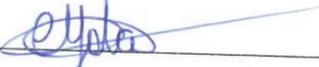


ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA GRAZIELA CORRÊA DE OLIVEIRA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilíngue no contexto da inclusão numa escola da rede municipal de Benjamin Constant – AM.”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Maria Francisca Nunes de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED, da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Benjamim Constant, 15 de Julho de 2014.



Marilucy Lourenço Mota
Gestora
(carimbar)

Decreto No. 039 de 08/11/1996
Escola Municipal Profª Graziela
Rua Portugal s/nº. Centro
CEP 69.630-000
Benjamin Constant - AM



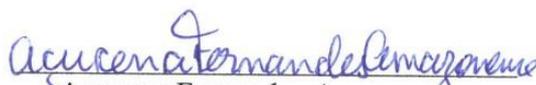
ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

Av.21 de Abril, s/n, Centro, CEP: 69.630-000, Benjamin Constant/AM
Telefone: (97) 3415-6206 e-mail: semedbcam@gmail.com

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilíngue no contexto da inclusão numa escola da rede municipal de Benjamin Constant – AM.”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Maria Francisca Nunes de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED, da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Benjamim Constant, 15 de julho de 2015.


Açucena Fernandes Amazonense
Coordenadora da Educação Inclusiva





ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA GRAZIELA CORRÊA DE OLIVEIRA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilíngue no contexto da inclusão numa escola da rede municipal de Benjamin Constant – AM.”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) Prof(a). Maria Francisca Nunes de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED, da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Benjamim Constant, 15 de Julho de 2015

Elson Barbosa da Costa
Gestor
(carimbar)

Decreto No. 039 de 08/11/1996
Escola Municipal Profª Graziela
Rua Portugal s/nº. Centro
CEP 69.630-000
Benjamin Constant - AM



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilingue no contexto da inclusão numa escola da rede municipal de Benjamin Constant – AM.”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Maria Francisca Nunes de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED, da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

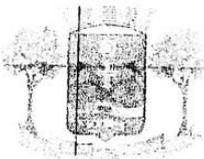
Benjamim Constant, 15 de Julho de 2015.

Euvânia Araújo Gomes

Euvânia Araújo Gomes
Gestora
(carimbar)

Euvânia Araújo Gomes
Euvânia Araújo Gomes
Gestora Escola Municipal
Prof.ª Sofia Barbosa
Decreto nº 180/2015

ANEXOS A2
LEI MUNICIPAL Nº 1237/2015



LEI MUNICIPAL Nº 1.237/2015.

Publicado neste Serviço de
Portaria Conforme o art
da Lei Orgânica do
Munic. de B.Constant/Am
Em 18/06/2015
Sec. de Adm.

Benjamin Constant/AM, em de 18 de junho de 2015.

Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e
dá outras providências

O PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT/AM,
EXCELENTÍSSIMO SENHOR ADONIAS CARVALHO SANTANA, no uso de suas
atribuições legais que lhe confere o Regimento Interno da Câmara Municipal de Benjamin
Constant/AM e Lei Orgânica do Município. Faço saber que o Plenário da Câmara Municipal
aprovou e eu Promulgo a seguinte:

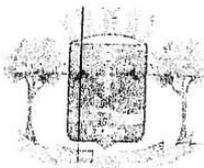
LEI:

Art. 1º É aprovado o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por 10 (dez)
anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do
disposto no inciso I do artigo 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 8º
da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no artigo 167 da Lei Orgânica do Município de
Benjamin Constant.

Art. 2º São diretrizes do PME:

- 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 do ensino;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos
em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;
- 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;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à
sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo Único desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência
deste PME, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.



Art. 4º As metas previstas no Anexo Único desta Lei têm como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo Único: O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Secretaria Municipal de Educação – SEMED;
- II - Comissão de Educação da Câmara Municipal de Benjamin Constant;
- III – Conselho Municipal de Educação – CME;
- IV – Fórum Permanente Municipal de Educação – FPME.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no *caput*:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet e através de Boletins e Conferências para a Comunidade Educacional e Sociedade Civil;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a ampliação progressiva do investimento público em educação, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PME.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PME, a Secretaria Municipal de Educação, com o suporte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PME e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

Art. 6º O Município promoverá, em colaboração com o Estado e a União, a realização de, pelo menos, 2 (duas) conferências municipais de educação até o final da década, com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PME e subsidiar a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Parágrafo Único: As conferências municipais de educação e o processo de elaboração do próximo Plano Municipal de Educação serão realizados com ampla participação de representantes

da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 7º Fica mantido o regime de colaboração entre o Município, o Estado do Amazonas e a União para a consecução das metas do PME e a implementação das estratégias a serem realizadas.

§ 1º Caberá aos gestores municipais a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PME.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei exigem a adoção de medidas de cooperação entre os entes federados.

§ 3º O Sistema Municipal de Ensino criará mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PME.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar indígena que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º O fortalecimento do regime de colaboração entre o Estado e Município incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação.

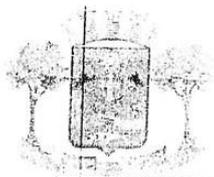
Art. 8º Para garantia da equidade educacional, o Município deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 9º O Município de Benjamin Constant deverá aprovar leis específicas para seu sistema de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação.

Art. 10 O Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e os Orçamentos Anuais do Município serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11 Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o Poder Executivo encaminhará a Câmara Municipal, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 12 O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Municipal de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias



ESTADO DO AMAZONAS
MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT
CÂMARA MUNICIPAL



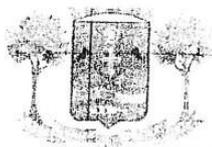
do Plano Municipal de Educação.

Art. 13 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE BENJAMIN
CONSTANT/AM, em 18 de junho de 2015.


Adonias Carvalho Santana
Presidente





4. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Diagnóstico

Matrícula de Alunos com Deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns

Ano	Total
2010	114
2011	124
2012	141
2013	134

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação

Matrícula na Educação Especial inclusiva por modalidade

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		Anos iniciais	Anos Finais	
2010	04	73	32	02
2011	06	68	40	07
2012	03	75	51	06
2013	03	55	56	07

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

Ano	Cegueira	Baixa visão	Surdez	Deficiência auditiva	Surdo-cegueira	Deficiência intelectual	Deficiência física	Deficiência múltipla	Transtorno global do desenvolvimento	Superdotação
2010	0	03	0	0	0	07	01	01	0	0
2011	01	02	0	0	0	06	02	03	0	0
2012	02	01	0	0	0	11	05	02	01	0
2013	02	06	02	01	0	23	05	03	02	0

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação

Número de Escolas com sala de recursos multifuncionais

Ano	Total
2010	02
2011	02
2012	06
2013	06

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação

Matrícula no Atendimento Educacional Especializado

Ano	Total
2010	10
2011	08
2012	17
2013	36

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação

Funções docentes no atendimento educacional especializado

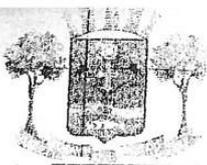
Ano	Total
2010	
2011	01
2012	01
2013	02
	05

Fonte: MEC/INEP/DEED-Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação

Número de tradutores e interpretes de libras

Ano	Total
2010 a 2014	0

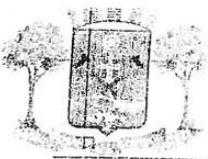
Fonte: MEC/INEP/DEED-Censo Escolar/Preparação: Todos pela Educação



Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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.

Estratégias:

- 4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar;
- 4.2) Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observando o que dispõe a lei de diretrizes e bases da educação nacional, facultando-lhes o atendimento da estimulação precoce com especialista nessa faixa etária;
- 4.3) Implantar, em parceria com a União e o Estado, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação inicial e continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, escolas do campo e escolas indígenas;
- 4.4) Garantir, em parceria com a União e o Estado, atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
- 4.5) Promover parcerias com a união, Estado, Secretaria de Saúde e Assistência Social, visando a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores (as) da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 4.6) Promover, em parceria com a União e o Estado, programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
- 4.7) Buscar parcerias com a União e o Estado para a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e em Língua Portuguesa como segunda



língua na modalidade escrita, aos (às) alunos (as) com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos;

4.8) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) Fomentar o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formação de políticas públicas Inter setoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializados;

4.12) Promover parcerias entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) Promover parcerias com a União e o Estado, a fim de ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) Apoiar a definição de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) Apoiar a iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

**ANEXOS A3
RESOLUÇÕES**



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BENJAMIN CONSTANT – CME/BCT

RESOLUÇÃO Nº 07/2008-CME/BCT

APROVADA EM 27 DE JUNHO DE 2008

Fixa Normas para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Benjamin Constant.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BENJAMIN CONSTANT, no uso de suas atribuições legais, fundamentado no que determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos, 58, 59 e 60; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

RESOLVE:

Art. 1º- A presente Resolução institui normas para a educação de pessoas com necessidades educativas especiais na Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino, compreendidas como aquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem que interferem na escolarização de todo e qualquer aluno, temporárias ou permanentes.

Art. 2º- Incluem-se como alunos com necessidades educativas especiais os que apresentem:

I- dificuldades acentuadas na aprendizagem ou limitações no desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares próprias do nível de ensino no qual está inserido, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica,

II- limitações de ordem física, sensorial, mental ou múltiplas, congênitas ou adquiridas, que comprometem o seu desempenho pleno;

III- limitações nas formas de comunicação, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

IV- notável desempenho e elevada potencialidade na capacidade intelectual e acadêmica, no pensamento criativo, na liderança, nas artes, na psicomotricidade ou em outro aspecto, de forma isolada ou combinada, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Art. 3º- A educação especial deverá ser fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 4º- A formação de professores para a Educação Especial processar-se-á de conformidade com o estabelecido pela LDB, artigos 59, inciso III, 62 e 67 inciso II, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes.

§ 1º- A formação de que trata o *caput* deste artigo será articulada por um plano de desenvolvimento profissional que abranja tanto Graduação quanto a Pós-Graduação.

§ 2º- Aos professores que já se encontram exercendo o magistério nessa modalidade de ensino, ou que atuarão junto a esses alunos, serão oferecidas oportunidades de formação continuada e em serviço que os instrumentalize no domínio das teorias e práticas educacionais inclusivas.

Art. 5º- Deverá ser instituído no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Benjamin Constant sob a responsabilidade do órgão municipal de educação, banco de dados que reúna informações sobre a situação das pessoas com necessidades educativas especiais e fomento pesquisas e estudos sobre o assunto, financiados com recursos do FUNDEB como estabelece o art. 70 da LDB nº 9394/96.

Art. 6º- O Poder Executivo Municipal instituirá de acordo com as condições financeiras e estruturais Centros de Apoio à Educação Especial, com atividades complementares à aprendizagem desenvolvidas no contra-turno, não substituindo a educação escolar regular e que não caracterize confinamento, dotados das condições materiais e humanas necessárias para a avaliação, diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais.

Parágrafo Único - O Centro de Apoio a Educação Especial demandará uma equipe multidisciplinar de profissionais (pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, psicoterapeuta, psicopedagogo, entre outros), abrangendo as diversas áreas de conhecimento envolvidas na Educação Especial, contemplando ainda instrutor e intérprete de LIBRAS e professor itinerante de BRAILLE, de acordo com as condições financeiras e estruturais da mantenedora.

Art. 7º- Percebida a necessidade de atendimento educacional especializado, a escola estabelecerá contato com o Centro de Apoio à Educação Especial, onde a equipe multidisciplinar, com o apoio da família, fará uso da avaliação diagnóstica compatível com a concepção de educação inclusiva.

Art. 8º- O Poder Público Municipal promoverá articulações com órgãos ou serviços governamentais ou não- governamentais voltados para a educação profissional, nos âmbitos federal, estadual e na esfera privada, visando a garantia da qualificação e inserção das pessoas com necessidades educativas especiais no mundo do trabalho.

Art. 9º - Compete aos órgãos públicos e entidades privadas responsáveis pela Educação Especial no município de Benjamin Constant:

- I- zelar pelo cumprimento das normas expressas na legislação vigente,
- II- promover programas de desenvolvimento profissional com a finalidade de qualificar os recursos humanos para a área da educação especial,
- III- responsabilizar-se pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dessa modalidade de ensino,
- IV- firmar convênios com instituições públicas ou privadas nas áreas de educação, saúde, trabalho, esporte, cultura e lazer, visando à qualidade do atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais;
- V- assegurar recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais às instituições escolares, provendo-as das condições necessárias ao atendimento dessa modalidade de ensino;
- VI- assegurar o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais aos espaços sociais da sua comunidade, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e o estabelecimento de sinalizações sonoras e visuais;
- VII- adotar práticas de ensino condizentes com as garantias estabelecidas pela legislação vigente que atendam às diferenças dos alunos em geral, oferecendo opções metodológicas que facilitem a aprendizagem e contemplem a diversidade;
- VIII- assegurar as pessoas com necessidades educativas especiais seus direitos sociais básicos, à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância, à maternidade e, de outros que, decorrente da legislação propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico

Art. 10- A Educação Especial será oferecida nas Instituições pública e privada, a partir da Educação Infantil, considerando:

- I- o que estabelece a Constituição Federal, no Capítulo III, Art. 208, Incisos III, IV, V, VI e parágrafo 1º.

III- a necessidade de mudança nas formas de acesso e atendimento escolar com base em novos paradigmas educacionais e, quando necessário, com apoio especializado.

Art. 11- Cabe ao Sistema Municipal de Ensino estabelecer e concretizar políticas efetivas e adequadas ao pleno funcionamento da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino de sua jurisdição.

Art. 12- O Sistema Municipal de Ensino de acordo com as condições financeiras e estruturais proporcionará ao aluno com necessidades educativas especiais atendimento que satisfaça as condições requeridas por suas características, visando ao seu desenvolvimento global e integração à sociedade e ao mercado de trabalho.

Art. 13- As Instituições Escolares deverão matricular os alunos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias e suficientes para uma educação de qualidade para todos.

Art. 14- O Sistema Municipal de Ensino deverá oferecer ambiente físico, humano e pedagógico, estabelecido no Plano Nacional de Educação que permita à comunidade escolar o uso dos bens culturais, científicos e educacionais, com harmonia, bem-estar e consciência de sua cidadania.

Art. 15- A escola deverá acolher os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, devendo o atendimento ser feito em classes comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas.

Parágrafo Único - O aluno poderá ser encaminhado para atendimento em Instituições Especializadas, se este for o entendimento do Centro de Apoio à Educação Especial, manifestado em Parecer realizado por equipe multidisciplinar, em concordância com a família.

Art. 16- De acordo com as especificidades dos alunos que apresentem necessidades educativas especiais, as escolas deverão organizar-se para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, propiciando o desenvolvimento das potencialidades desses educandos.

Parágrafo Único – Os serviços referidos no *caput* deste artigo compreenderão: salas de recursos, apoio pedagógico e psicopedagógico, havendo, ainda, de serem adotadas estratégias e intervenções pedagógicas alternativas visando a um atendimento que contemple as diferenças individuais.

Art. 17- Os alunos com necessidades educativas especiais, receberão atendimento especializado pela equipe multidisciplinar no Centro de Apoio à Educação Especial, em caráter transitório ou permanente.

§ 1º- Os atendimentos necessários e complementares para a aprendizagem dos alunos poderão ser oferecidos por serviços especializados, em escolas e instituições especializadas com as quais as redes públicas e particulares poderão manter parcerias.

§ 2º- O encaminhamento dos alunos para os serviços de apoio especializado de natureza pedagógica ou de reabilitação dependerá das avaliações de suas necessidades educativas especiais, sempre com a participação da família, realizadas pelo Centro de Apoio à Educação Especial.

Art. 18- A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula regular onde o mesmo será escolarizado deverá priorizar como critério a idade cronológica, considerando sua maturidade biológica, cognitiva, psicológica e social e a especificidade de suas diferenças.

§ 1º- Poderão ser incluídos no máximo dois alunos com a mesma deficiência e na mesma sala de aula, observados os critérios do *caput* deste artigo e a natureza da necessidade especial que o escolar apresenta.

§ 2º- Não será permitida a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais em turmas de aceleração de aprendizagem.

§ 3º- Do número total de alunos por turma, para cada aluno com necessidades educativas especiais, serão reduzidos cinco alunos.

§ 4º- Nos casos extraordinários, deverão ser observadas as orientações do setor responsável pela educação especial do órgão municipal de educação.

Art. 19- A concepção, organização e operacionalização do currículo serão de competência do Sistema Municipal de Ensino, devendo constar no projeto pedagógico das escolas as disposições requeridas para o atendimento de educandos com necessidades educativas especiais.

Art. 20- A organização e operacionalização do currículo obedecerão ao princípio de flexibilidade, sofrendo as adequações que se fizerem necessárias para favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Parágrafo Único - Para efeitos desta Resolução, flexibilidade curricular engloba os ajustes de grande e de pequeno porte a serem implementados na operacionalização do currículo.

I - ajustes de Grande Porte compreendem as medidas adotadas para a superação das barreiras arquitetônicas, propiciando recursos físicos, materiais e ambientais, além de sistemas adaptados de comunicação, promovidos pelo poder executivo nas escolas de sua rede ou em espaços públicos.

II - Ajustes de Pequeno Porte compreendem as medidas adotadas para garantir a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas diferentes atividades.

Art. 21- O sistema de avaliação terá caráter formativo, considerando as flexibilidades curriculares e respeitando as possibilidades e limites do aluno, considerando o disposto no art. 24, inciso V, alínea a, da Lei nº 9394/96.

Art. 22- O histórico escolar do aluno com necessidades educativas especiais, quando necessário, apresentará, de forma descritiva, as competências e habilidades adquiridas, em vez de notas ou conceitos.

Art. 23 - A prática da educação física e do desporto reger-se-á pelo que estabelece o art. 26, parágrafo 3º da LDB, considerando a natureza e o comprometimento da necessidade apresentado, respeitando a avaliação clínica a que o aluno tenha sido submetido

Art. 24- Para alunos com algum comprometimento motor devem ser previstas adaptações no mobiliário e nas formas de acesso, para atendimento de suas necessidades físicas e pedagógicas

Art. 25- Ao aluno que apresente formas de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares, conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo da Língua Portuguesa.

Art. 26- Ao aluno que possui altas habilidades deverá ser oferecido serviço suplementar organizado para favorecer o aprofundamento e o enriquecimento das atividades curriculares, de conformidade com a sua capacidade cognitiva, visando a sua formação plena.

Parágrafo único – Ao aluno referido no *caput* deste artigo será permitido o recurso do avanço progressivo, conforme o disposto no Art. 24, inciso v, alínea c, da Lei nº 9394/94.

Art. 27- Ao aluno com necessidades educativas especiais será assegurada a terminalidade compatível com suas condições de aprendizagem e desenvolvimento, dentro dos níveis e modalidades de ensino sob a jurisdição do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 28 - Os casos não contemplados na presente Resolução deverão ser submetidos ao Conselho Municipal de Educação.

Art. 29- As Instituições de Ensino terão o prazo de até dois anos, a contar da data da publicação desta Resolução, para atender aos dispositivos nela contidos.

Parágrafo Único- A Secretaria Municipal de Educação produzirá os instrumentos de informação indispensáveis ao cumprimento desta Resolução.

Art. 30 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

SALA DO PLENÁRIO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em
Benjamin Constant, 27 de junho de 2008.

Mª da Conceição V. Rodrigues
Maria da Conceição Oliveira Rodrigues
Presidente do CME/BCT

ANEXOS A4
DOCUMENTOS DA ESCOLA

2015 - ESCOLA PROF ^a SOFIA BARBOSA - TOTAL DE ALUNOS POR TURMA			
MATUTINO		VESPertino	
TURMAS	ATUAL	TURMAS	ATUAL
PRÉ I	33	PRÉ II "B"	26
PRÉ II "A"	27	2º ANO "A"	21
1º ANO "A"	19	2º ANO "B"	22
1º ANO "B"	22	4º ANO	20
3º ANO "A"	29		19
3º ANO "B"	29	6º ANO "A"	23
5º ANO "A"	24	6º ANO "B"	22
5º ANO "B"	25	7º ANO	36
		8º ANO	31

TOTAL DE ALUNOS POR ANO	
PRÉ- ESCOLA	86
1º ANO	41
2º ANO	58
3º ANO	49
4º ANO	21
5º ANO	39
6º ANO	45
7º ANO	36
8º ANO	31

TOTAL DE ALUNOS POR TURNO	
MATUTINO	208
MASCULINO	110
FEMININO	103
VESPertino	220
MASCULINO	106
FEMININO	106

TOTAL DE ALUNOS	428
-----------------	-----

Lotação de Professores efetivos, contratados e comissionados ausente de sala de aula em 2014.

Endereço: Rua Portugal N.º 5 Bairro: Coimbra Zona urbana

PROFESSOR NÃO READAPTADO ATUANDO EM ATIVIDADE ESTRACLASSE

Nº	NOME	MATRÍCULA	CÓDGO	HABILITAÇÃO	FUNÇÃO	TURNOS	OBSERVAÇÃO
01	Marilucy Lourenço Mota	498	Ed. Esp. III	CNS/Esp. Psic	Gestora	M - V -N	Efetivo
02	Sintia Oliveira Araújo	1847	Ed. Esp. III	Lic.Letras	Sup. Edu	M	Efetivo
03	Francisco Flávio Gomes de Souza			Pedagogia	Pedagogo	V - N	Efetivo
04	Elson Barbosa da Costa		Ed. Esp. III	CNS/Esp. Psic	Orientador	M	Efetivo
05	Maria Onézia C. da Silva			LIC.Geografia	Orientadora	V	Contrato
06	Elson Barbosa da Costa		Ed. Esp. III	CNS/Esp. Psic	Orientador	N	Efetivo
07	Maria Neide de Souza Rocha		Ed. Lpl. IV	LIC.Geografia	Apoio	M - V	Efetivo
08	Nazilene Moutinho Aguiar	504	Ed. Lpl. IV	CNS	Apoio	M	Efetivo
09	Silvério Costa da Silva			Lic.Historia	Apoio	M	Efetivo
10	Vanderlúcia N. Carvalho				Apoio	V	Contrato
11	Jonathas Carvalho de Abreu				Apoio	M	Contrato
12	Alcimar Pinheiro Barbosa		Ed. Lpl. IV	Lic. Mat	Apoio - APMC	M	Efetivo
13	Yan Gabriel de Oliveira Barbosa				Biblioteca	M	Comissionado
14	Mª Gracilda Guimarães da Costa	486	Ed. Lpl. IV	LIC.Geografia	Biblioteca	V	Efetivo
15	Eleide Marinho de Souza			LIC.Geografia	Biblioteca	N	Efetivo
16	Gracildo Guimarães da Costa	455	Ed. Lpl. IV	Lic.Letras	Informática	M	Efetivo
17	Marines de Oliveira Muller	499	Ed. Lpl. IV	Pedagogia	Informática	V	Efetivo
18	Maria Glaucimeire Silva Graça	2742	Ed. Esp. III	Pedagogia	Informática	N	Efetivo
19	Alziane Garcia do Nascimento				Sala de Recurso	M	Contrato
20	Maria Auxiliadora M. Rocha				Sala de Recurso	V	Vago
21	Maria Cleide Guedes				Sala de Recurso	N	Vago
22	Maria Tereza Maia Mejia			Pedagogia			Efetiva

PROFESSORES READAPTADOS:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CODGO	HABILITAÇÃO	FUNÇÃO	TURNO	OBSERVAÇÃO
01	Tânia Mara Lima da Silva		Ed. Lpl. IV		Aux. Secretaria	M	
02	Charleida Ribeiro Dantas	491	Ed. Esp. III	Lic. Pedagogia	Aux. Secretaria	M	
03	Mª da Conceição CruzCastelo	479	Ed. Lpl. IV	Lic. Pedagogia	Aux. Secretaria	V	
04	Cosma Lopes de Almeida			Lic. História	Aux. Secretaria	N	

PROFESOR NÃO READAPTADO ATUANDO NO AMBIENTE DE MÍDIAS:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CÓDGO	HABILITAÇÃO	FUNÇÃO	TURNO	OBSERVAÇÃO
01	Manuelita Ramires do Nascimento	2772		Lic. CNS			Ag. Aposentadoria
02	Lidinéia Marcelice Gomes	463		Lic. Pedagogia			Ag. Aposentadoria

CARGO: SECRETÁRIO DE ESCOLA/ AUXILIAR ADMINISTRATIVO/ AGENTE ADMINISTRATIVO:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CARGO	GRAU DE INSTRUÇÃO	FUNÇÃO	TURNO	OBSERVAÇÃO
01	Raimunda Gomes Leão	670	Secretária	Graduada	Secretária	M – V	Efetiva
02	Nair Souza Acris		Aux. Adm.	Cursando Nivel Sup.		V	Contrato
03	Ivanete de Souza Barbosa		Ass. Educ. III	Cursando Nivel Sup.		N	Comissionado
04	Rosane Rocha do Nascimento		Aux. Sec.	Pós graduada		V	Contrato
05	Ilton Huanires Mendes		Aux. Sec.	Curso Superior(Licenciatura Plena em Geografia)		M	Contrato
	Maria Neide de S. Rocha		Aux. Sec.	Graduadaq		M	Efetiva

CARGO: MERENDEIRA

Nº	NOME	MATRÍCULA	CÓDIGO	GRAU DE INSTRUÇÃO	FUNÇÃO	TURNO	OBSERVAÇÃO
01	Darcilene da Silva Oliveira	048/2008		Ens. Médio	merendeira	M	efetiva
02	Ivanei Chuna Cauamari			Ens. Médio	merendeira	M	efetiva
03	Ermozina A. Rodrigues				merendeira	M	contrato
04	Gecilina Rios dos Santos	137/2006		Ens. Médio	merendeira	V	efetiva
05	Roseli Gomes de Almeida	137/2006		Ens. Médio	merendeira	V	efetiva
06	Cleidiane da Silva Farias	122/2006		Ens. Médio	merendeira	V	efetiva
07	Agatangela Maria S. Nascimento	137/2006		Ens. Médio	merendeira	N	efetiva
08	Rosa nely Pizango Moura	137/2006		Ens. Médio	merendeira	N	efetiva
09	Alcineia Fernandes Farias	137/2006		Ens. Médio	merendeira	N	Licença especial

CARGO: VIGIA

Nº	NOME	MATRÍCULA	CÓDIGO	GRAU DE INSTRUÇÃO	FUNÇÃO	TURNO	OBSERVAÇÃO
01	Claudabi Duarte Tapudima			ENS. Fundamental	Vigia	M/V	
02	Carlos Ferreira Cosmo				Vigia	M/V	
03	Aroldo Alegria Facundo	041/1999		Ens. Fundamental	Vigia	N	
04	Amazonino Salvador Maia				Vigia	N	
05	Edilson Franco Barbosa	089/1997		Ens. Fundamental	porteiro	V	

CARGO: AUXILIAR DE SERVIÇO GERAIS

Nº	NOME	MATRÍCULA	CÓDIGO	GRAU DE INSTRUÇÃO	FUNÇÃO	TURNO	OBSERVAÇÃO
01	Rosenira Martins Arcanjo	122/2006		Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	M	Efetivo
02	Francisca Claudenira C. da Silva	122/2006		Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	M	Efetivo
03	Luciele Assis Guimaraes			Lic. Pedagogia	Aux.Serv.Gerais	M	Efetivo/ licen.maternidade
04	Francelino M. Teixeira				Aux.Serv.Gerais	M	Contrato
05	Maria de Fatima B. da Costa				Aux.Serv.Gerais	M	Contrato
06	Maria Elizabeth Cabral				Aux.Serv.Gerais	M	Contrato
07	Francisca da Silva Guerreiro	049/2008		Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	V	Efetivo
08	Rosana Gouveia da Silva	122/2006		Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	V	Efetivo
09	Maria Alice Silva	085/1999		Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	V	Efetivo
10	Alzeney A. Melquiades			Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	V	Efetivo
11	Daianne M Almeida				Aux.Serv.Gerais	V	Contrato
12	Zilda Rozendo				Aux.Serv.Gerais	V	Contrato
13	Jesuina de Pinho Araujo	049/2008		Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	N	Efetivo
14	Maurilio Sangama Saraiva	122/2008		Ens. Medio	Aux.Serv.Gerais	N	Efetivo
15	Mario ArcadioPizango Moura	122/2008		Ens. Fundamental	Aux.Serv.Gerais	N	Efetivo
16	Jose Carlos da Cruz				Aux.Serv.Gerais	N	Efetivo
17	Luciane Oliveira da Costa				Aux.Serv.Gerais	N	Efetivo
18	Olivaldo Bezerra de Souza				Aux.Serv.Gerais	N	Efetivo
19	Isai Ramos Lourenço				Aux.Serv.Gerais		Efetivo/ lince.especial

**MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 6^a ao 9^a
TURNO: MATUTINO**

Nº	NOME DO PROFESSOR	HABILITAÇÃO	DISCIPLINA	Carga Horária					SITUAÇÃO	SUBSTITUTO DESIGNADO
				Ano	Turma	Aula/série	Aula semana	Carga		
01	Francisca Torres Ipuchima Filhas	letras	L. Port.	6º	03	05	15	16hrs	Contrato	
			Artes	8º	01	01	01			
02	Valciney Lima do Nascimento	Letras	L. Port.	7º	03	05	15	16hrs	Efetivo/espor te	Katia Jucelia Garcia Lopes
			Artes	9º	01	01	01			
03	Katia Dângela Firmino	Letras	L. Port.	8º	03	05	15	16hrs	Efetiva	
			Artes	9º	01	01	01			
04	Joicilane Ipuchima Medeiro	Letras	L. Port.	9º	03	05	15	16hrs	Contrato	
			Artes	9ºC	01	01	01			
05	Clenir da Silva Salvador	Matemática	Mat.	6º	03	05	15	15hrs	Gabinete	Antonio Bezerra de Souza
06	Rainey Barros Castelo Branco	Matemática	Mat.	7º	03	05	15	15hrs	Efetiva	
07	Liene Rocha de Lima	Matemática	Mat.	8º	03	05	15	15hrs	Efetiva	
08	Mara Suzi de Almeida Miguel	Matemática	Mat.	9º	03	05	15	15hrs	contrato	
09	Glaura Regina dos Santos Coelho	Biologia	Cienc.	6º	03	03	09	15hrs	Efetiva	
				7º	02	03	06			

10	Cizino da Assunção Rodrigues		Cienc.	8°	02	03	06	15hrs	Efetivo	
				9°	03	03	09			
11	Rosineire Souza Melo	Biologia	Cienc.	7°	01	03	03	15hrs	Efetiva	
				8°	01	03	03			
			E. Rel.	6°	03	01	03			
				7°	03	01	03			
				8°	03	01	03			
12	Sebastiana de Assunção Rodrigues	Geo.	Geo.	6°	03	03	09	15hrs	Efetiva	
				7°	02	03	06			
13	Sônia Luz Penha Firmino	Geo.	Geo.	7°	01	03	03	15hrs	Efetiva	
				8°	03	03	09			
				9°	01	03	03			
14	Vanisdete Moura Brasil	Geo.	Geo.	9°	02	03	06	15hrs	Efetiva	
			E. Rel.	9°	03	01	03			
			Hist.	7°	02	03	06			
15	Maria Onézia C. da Silva	Geo.	Hist.	6°	03	03	09	15hrs	Efetiva	
				8°	02	03	06			
16	Aliney G Joares	Geo.	Hist.	7°	03	03	03	15hrs	Efetivo	
				8°	01	03	03			
				9°	03	03	09			
17	Triciane O. Tavares	letras	L. Est.	6°	03	02	06	16hrs	Contrato	
				7°	03	02	06			
			Artes	6°	03	01	03			
				7°	01	01	01			

18	Gesabel P. Matos	Pedagogia	L. Est.	8°	03	02	06	16hrs	Efetiva	
				9°	03	02	06			
			Artes	7°	02	01	02			
				8°	02	01	02			
19	Cristiane Farias do Vale		Ed. Física	6°	03	02	06	16hrs	Efetiva	
				7°	1	2	2			
				6° V	4	2	8			
20	Ivan Freitas do Nascimento	Letras	Ed. Física	7°	2	2	4	16 hrs	Efetivo	
				8°	3	2	6			
				9°	3	2	6			

MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

TURNO: VESPERTINO

TURNO: VESPERTINO											
01	Alcilene Reis da Silva	CNS	L. Port.	6°	3	5	15	16hrs	Efetiva		
			Ens. religioso	6°	1	1	1				
02	Ewerton de Oliveira Placido	Letras	L. Port.	6°	1	5	05	16 hrs	contrato		
				7°	2	5	10				
			Ens. Religioso	6°	1	1	1				
03	Luciane Abreu de Souza	Letras	L. Port.	7°	1	5	5	16hrs	Contrato		
				8°	2	5	10				
			Arte	8°	1	1	1				
04	Elizamara Juliana	Letras	L. Port.	9°	2	5	10	16 hrs	Contrato		
			Arte	7°	3	1	3				
				8°	2	1	2				
			Ens. religioso	6°	1	1	1				

05	Rainey Barros Castelo Branco	Mat.	Mat.	6°	3	5	15	15 hrs		
06	Idis da Silva Paula	Mat.	Mat.	7°	3	5	15	15 hrs	Efetivo	
07	Almecir Ferreira de Souza	Mat.	Mat.	8°	2	5	10	15 hrs	Efetivo	Domingas Késsia M. Ribeiro
			Mat.	6°	1	5	5			
08	Alex Caldas de Araújo	Mat.	Mat.	9°	2	5	10	15 hrs	Efetivo	Cintia Costa da Silva
			Ens. Religioso	7°	3	1	3			
			Ens. Religioso	9°	2	1	2			
09	Wigson da Silva Chuna	Cienc.	Cienc.	6°	4	3	12	18 hrs	Efetivo	
			Cienc.	7°	2	3	6			

10	Rejane Guimaraes Rocha	Bio.	Cienc.	7°	1	3	3	15 hrs	Efetiva	
			Cienc.	8°	2	3	6			
			Cienc.	9°	2	3	6			
11	Eleide Marinho Souza	Geo.	Geo.	6°	4	3	12	18hrs	Efetiva	
			Geo.	7°	2	3	6			
12	Cássia Souza de Mesquita	Geo.	Geo.	7°	1	3	3	15 hrs	Efetiva	
			Geo.	8°	2	3	6			
			Geo.	9°	2	3	6			
13	Fernanda Adila Paula Sabino	Hist.	Hist.	6°	4	3	12	18 hrs	Contrato	
			Hist.	7°	2	3	6			
14	Eliana M. Pantaleao	Linc Historia	Hist.	7°	1	3	3	15 hrs	Efetivo	
			Hist.	8°	2	3	6			
			Hist.	9°	2	3	6			
15	Maria Joselia L. Dacio	Mestra	L. Estr.	6°	4	2	8	16hrs	Efetiva	
			L. Estr.	7°	3	2	6			
			L. Estr.	8°	1	2	2			

16	Adriana de Souza	Letras	L.Estr.	8°	1	2	2	15hrs	Contrato	
			L.Estr.	9°	2	2	4			
			Artes	6°	3	1	3			
			Artes	9°	2	1	2			
			Ens. religioso	8°	2	1	2			
			Ens. religioso	6°	2	1	2			
17	Cristiane Farias do Vale	CNS	E. Fís	7°	3	2	6	14hrs	Efetiva	
				8°	2	2	4			
				9°	2	2	4			
18	Patricia Lemos Mota	Mat	Mat	6°ao9°	01				contrato	
			Ens. Religioso	6° ao 9°	01					
19	Gesabel P. de Matos	Pedagogia	Cien	6° ao 9°	01				Efetiva	

07	Edivaldo Campos da Silva		Mat	6º ao 9º	02				contrato	
			Ens religioso	6º ao 9º	02				Contrato	
08	Luziene Nonato F. de Castro		Cien	6º ao 9º	02				Contrato	
			L. Estrangeira	6º ao 9º	02					

ANEXOS A5
RESOLUÇÃO 00/2008



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENJAMIN CONSTANT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME

RESOLUÇÃO Nº 02/2008 – CME/BCT
APROVADA EM 21 DE MAIO 2008

Dispõe sobre Organização Curricular do Ensino
Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Benjamin
Constant.

Relator: Edson Pacífico de Almeida
Suplente: Maria das Candêias Reis Nogueira

Parecer nº 003/08
Processo nº 004/2008