

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE JAICÓS-PI
PUBLIC POLICIES FOR DEAF EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF JAICÓS, PIAUÍ,
BRAZIL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-024>

Jaíssa Mercês Freitas Silva e Souza

Licenciatura em Física (UFPI)

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Evangélica Cristo Rei
Jaicos-PI, Brasil

E-mail: jaissarecursoslivrosfreitas@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3291639909009633>

Otatiana de Sousa Franco

Graduada em Serviço Social pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá
Jaicos-PI, Brasil

E-mail: otatiana@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8876854392875446>

Sanatiana Gomes Alencar

Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Federal do Piauí - IFPI (2013)

Docência do Ensino Superior e Especialização LIBRAS - UESPI

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1334255018064211>

Adriana de Sousa Lima

Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI)

E-mail: drisousalima12@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0738671171797295>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8420-331>

Jardes Figuerêdo do Rêgo

Doutor em Química pelo Instituto de Química da UNESP - Campus Araraquara

Professor EBTT de Química Instituto Federal do Maranhão, Campus Buriticupu

E-mail: jardes.figueredo@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0930923807805772>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-5077>

Wendell Marques Bezerra Braga

Mestrando pelo Mestrado Profissional do Ensino de Física (UFPI),

Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Coordenador de Currículo e

Avaliação de Ciências da Natureza (SEDUC-PI), Teresina - PI

E-mail: wendellbraga@seduc.pi.gov.br

Marli da Mata Dias

Especialista em Controle de Qualidade na Indústria Química;
Auxiliar de Laboratório do Departamento de Química da UFPI;

E-mail: marli.damatadias@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0198849089130536>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4457-4184>

Ana Gabriela Costa Almendra

Licenciatura Plena em Letras Portuguesa (UESPI)

Curso de proficiência em Libras (CAIS)

Técnico de Educação Profissional e Tecnologia (SEDUC-PI)

E-mail: almendragab@gmail.com

Rondenelly Brandão da Silva

Doutor em Biotecnologia - Universidade Federal do Piauí UFPI

Professor rede privada da UNIFAESF

E-mail: rondenelly@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6004-2478>

Leandro de Miranda Santos

Mestre em Ciência dos Matérias pela UFPI

Técnico de Laboratório do Departamento de Química da UFPI e Docente da Secretaria Municipal de

Educação de Timon (SEMED - Timon)

E-mail: leandro.ufpi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6593402382301329>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-2306>

Eziel Cardoso da Silva

Doutorado em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente da

Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), Teresina-PI, Brasil

E-mail: ezielcardoso@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7996813724797159>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3187-1170>

Antônio Carlos dos Reis Filho

Mestre em Farmacologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente na Fundação Bradesco

Teresina-Piauí, Atualmente Doutorando em Farmacologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: carlosfilho_089@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3031454132305075>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7066-2806>

Jairton de Moura Alencar

Licenciatura em Química pela UFPI

Bacharelado em Farmácia pela UNINASSAU - Teresina

Mestre em Química – Área Físico-Química pela UFPI

Técnico de Laboratório do Departamento de Química da UFPI e Docente da Secretaria de Educação do

Estado do Piauí (SEDUC-PI)

E-mail: jairtonsimplicio@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4590622705000794>

Jaíssa Mercês Freitas Silva e Souza | Otatiana de Sousa Franco | Sanatiana Gomes Alencar | Adriana de Sousa Lima | Jardes Figuerêdo do Rêgo | Wendell Marques Bezerra Braga | Marli da Mata Dias | Ana Gabriela Costa Almendra | Rondenelly Brandão da Silva | Leandro de Miranda Santos | Eziel Cardoso da Silva | Antônio Carlos dos Reis Filho | Jairton de Moura Alencar | Maria de Brito Vieira Neta | Fernando Luiz Machado de Araújo Júnior | Stella Regina Arcanjo Medeiros

Maria de Brito Vieira Neta

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado (IFPI), Teresina – PI, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4684081550360558>

Fernando Luiz Machado de Araújo Júnior

Bacharel em Direito pelo Instituto Camillo Filho Teresina-PI
E-mail: dr.machadofernando@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5424395201337491>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9090-4807>

Stella Regina Arcanjo Medeiros

Engenharia Agrônoma, Departamento de Fitotecnia, UFPI
Docente na Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petronio Portela
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2113434070256338>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0764-9406>

Resumo

O presente artigo tem por objetivo avaliar as ações governamentais implementadas por meio das políticas públicas voltadas ao atendimento educacional de estudantes surdos no município de Jaicós, estado do Piauí. A pesquisa parte da compreensão de que a educação inclusiva constitui um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Nesse contexto, busca-se identificar a existência de políticas públicas e ações institucionais destinadas à inclusão escolar desse público, analisando as estratégias adotadas pelos sistemas municipal e estadual de ensino, bem como sua efetividade na promoção do acesso, da permanência, da aprendizagem e da participação dos estudantes surdos no ambiente escolar. Os sujeitos da pesquisa são alunos surdos, professores e gestores pertencentes às redes públicas municipal e estadual de ensino. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de visitas ao campo e da realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes. Os dados foram organizados e analisados à luz da análise qualitativa, buscando compreender as percepções dos diferentes atores sobre as políticas educacionais implementadas, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as condições de atendimento oferecidas aos estudantes surdos. Os resultados evidenciam a existência de iniciativas voltadas à inclusão educacional, tais como a oferta de atendimento especializado e ações pontuais de apoio pedagógico. Entretanto, essas medidas mostram-se insuficientes para garantir uma educação verdadeiramente bilíngue, inclusiva e de qualidade. Foram identificadas

limitações relacionadas à escassez de profissionais proficientes em Libras, à insuficiência de formação continuada dos docentes, à carência de recursos didático-pedagógicos acessíveis e à fragilidade na implementação das políticas públicas destinadas à educação de surdos. Tais fatores comprometem o reconhecimento da identidade linguística e cultural da comunidade surda e dificultam o pleno exercício do direito à educação em igualdade de oportunidades. Conclui-se que, embora existam avanços normativos e iniciativas locais, ainda há necessidade de fortalecimento das políticas públicas, ampliação dos investimentos em formação docente, contratação de profissionais especializados e consolidação de práticas pedagógicas bilíngues que assegurem a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Educação inclusiva; Língua Brasileira de Sinais; Políticas públicas educacionais.

Abstract

This chapter aims to evaluate the governmental actions implemented through public policies designed to support the educational provision for deaf students in the municipality of Jaicós, in the state of Piauí, Brazil. The study is grounded in the understanding that inclusive education is a fundamental right guaranteed by the 1988 Federal Constitution of Brazil, the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996), the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015), and Law No. 10,436/2002, which officially recognizes the Brazilian Sign Language (Libras) as the legal means of communication and expression of the Brazilian deaf community. Within this framework, the research seeks to identify the existence of public policies and institutional actions aimed at promoting the educational inclusion of deaf students by examining the strategies adopted by both municipal and state education systems, as well as assessing their effectiveness in ensuring access, school retention, meaningful learning, and active participation in the educational environment. The participants included deaf students, teachers, and school administrators from municipal and state public schools. This investigation is characterized as a qualitative, descriptive, and exploratory study conducted through field visits and semi-structured interviews with the participants. The collected data were organized and analyzed using a qualitative approach, allowing for an in-depth understanding of the perceptions of the different stakeholders regarding the implementation of educational policies, the challenges encountered in everyday school practices, and the educational support available to deaf students. The findings reveal the existence of initiatives aimed at fostering educational inclusion, including specialized educational support services and targeted pedagogical interventions. However, these measures remain insufficient to ensure a genuinely bilingual, inclusive, and high-quality education. Significant challenges were identified, including the shortage of professionals proficient in Libras, the limited availability of continuing professional development for teachers, the lack of accessible

teaching and learning resources, and weaknesses in the implementation of public policies specifically addressing deaf education. These limitations hinder the recognition of the linguistic and cultural identity of the deaf community and restrict the full realization of the right to education on equal terms with hearing students. The study concludes that, despite important legislative advances and local initiatives, substantial efforts are still required to strengthen public policies, expand investments in teacher education, recruit qualified professionals, and consolidate bilingual pedagogical practices capable of ensuring effective inclusion and the comprehensive development of deaf learners.

Keywords: Brazilian Sign Language (Libras); Deaf Education; Educational Public Policies; Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

As conquistas vivenciadas pela comunidade surda no tocante à materialização de políticas públicas, tem sido resultado de intensas lutas dos movimentos sociais na busca pelo reconhecimento dos seus direitos. Conquistas que podem ser visualizadas com a aprovação de leis que reconhecem o direito a utilização da língua materna e sua identidade, como também a inserção desta no currículo escolar. Neste trabalho pretendemos abordar as políticas públicas educacionais destinadas aos surdos na rede pública de ensino, buscando averiguar os objetivos deste trabalho a partir do foco principal avaliar as políticas públicas de educação para os surdos na rede regular de ensino, buscando de forma mais específica verificar a existência de ações voltadas para a educação do surdo no município, analisar as estratégias adotadas e averiguar a eficiência das ações desenvolvidas pelo poder público. A Metodologia utilizada se deu através de observações tendo como escolha do tipo a pesquisa de campo, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas para coleta das informações necessárias e confrontadas com a visão dos autores que refletem a temática desse estudo. Ao analisarmos os significados de políticas públicas compreendemos através de Oliveira (2010) que uma política pública refere-se a ações voltadas para o atendimento de um problema comum, de todos. Bucci (1997) e Secchi (2013) afirmam que não há um conceito ou definição específica para o tema. Cristovam (2005) afirma que estas são atividades próprias da Administração Pública.

Constatamos através de Silva (1998) a importância da identidade cultural surda. Logo Skliar (1999) Perlin (2010), Strobel (2009), reforçam a importância da identidade surda e refletem que quando há o contato surdo-surdo, laços fortalecem a identidade surda sobre o ouvintismo. Explanamos importantes momentos na história da educação dos surdos no Brasil, abordado na visão de Skliar (1999), Mazzotta (2005), Strobel (2009), Campello e Rezende (2014), Nunes (2015) que relatam os marcos na educação dos

surdos. Apontamos evidências de pesquisadores como Quadros (2006), Capovilla (2008, 2011) e Strobel (2009) que defendem a escola bilíngue como a melhor opção para o sujeito surdo, onde Capovilla (2008) através de sua pesquisa afirma que “[...] o Panbesb descobriu que a política de inclusão, embora benéfica ao deficiente auditivo, é nociva ao surdo, e que este se desenvolve mais e melhor em escolas específicas para surdos no caldo de cultura de Libras [...]”

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história das Políticas Públicas na área da educação sofreram várias alterações ao longo de seu delineamento. Passando por visões que se materializaram em políticas públicas pensadas por um grupo específico. Ao abordar o termo “política pública”, Oliveira (2010) destaca a necessidade de um estudo etimológico das palavras para o entendimento de seu significado. Desmembrando assim o termo, temos que “política” sendo uma palavra de origem grega, “politikós” exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade (pólis). Já a palavra pública, de origem latina “publicu”, significa pertencente ou relativo a um povo ou ao povo. Sendo o termo compreendido a partir da etimologia das palavras como a participação do povo nas questões relativas ao público.

Alguns autores afirmam que há uma dificuldade na caracterização do termo, pois este não possui um conceito ou definição específica na literatura (Bucci, 1997; Secchi, 2013). Souza (2006, p.26) corrobora dessa afirmativa e reitera que não existe uma única nem uma melhor definição para políticas públicas, apontando sua concepção sobre o tema: “Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...]e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas.” Segundo Bucci (1997, p.95) as políticas públicas “são os programas de ação do governo para a realização de objetivos determinados num espaço de tempo certo”, tendo no plano sua expressão mais frequente, assumindo um caráter geral, regional ou setorial de acordo com sua abrangência. Segundo ainda a autora, o instrumento normativo desse plano é a lei que estabelece os objetivos, as metas, os instrumentos e as condições de sua implementação. Independentemente de onde forem propostas essas políticas, pelo Poder Público ou pela sociedade civil organizada, Cristovam (2005, s.p.) reitera que elas: “são atividades marcadamente administrativas e submetidas ao regime jurídico administrativo. As funções de planejar, governar, gerir e direcionar os recursos financeiros são próprias da Administração Pública.”

As políticas públicas enquanto ações do governo podem ser direcionadas para os mais diversos campos, como saúde, educação, moradia, emprego, entre outros. No campo da educação, elas assumem a denominação de Políticas Públicas Educacionais, conceituado por Oliveira (Oliveira, 2010, p. 04). como: Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais

é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. [...] Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Questões referentes a políticas públicas na área educacional não dizem respeito apenas a presença de todas as crianças na escola, mas da necessidade de edificação de uma sociedade mais justa a partir do acesso de todos a uma educação pública de qualidade, construindo valores de respeito às diferenças e valorização das individualidades de todos os seres humanos.

A partir dessas concepções de igualdade entre todos, Lima (2006) levanta um paradoxo ao afirmar que somos incluídos pela identidade e excluídos pela diversidade na sociedade. Argumenta que fazemos parte de uma mesma sociedade e estamos incluídos nela pelo princípio da identidade humana, porém excluídos pelo princípio da diversidade, pois apesar de sermos todos humanos, somos formados por diferentes aspectos físicos, psicológicos e culturais.

É neste ponto que segundo a autora está a contradição humana, pois ao tempo que estamos reunidos sob a igualdade, nos excluímos por nossas diferenças. Diferenças que por vezes tornam-se visíveis a partir de conceitos socialmente construídos entre aqueles tidos como “normais” e aqueles que estão fora do padrão estabelecido, vistos como “anormais”. Onde aqueles se consideram superiores a estes, produzindo a divisão de classes e a desigualdade entre os homens. Essas desigualdades podem se expressar em vários aspectos, sendo a deficiência mais perceptível ao olhar do outro.

Para compreender melhor o termo deficiência, apresentamos alguns conceitos que buscam clarificar nosso entendimento sobre o tema. Para Neri (apud Lima, 2003, p.40-41) existem diversas definições de deficiência a nível internacional, entre as quais conceitua:

Segundo a Convenção de Guatemala, “deficiência [é] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.”

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva conceitua [...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (Brasil, 2008, p.15)

Nesse contexto, deficiência é compreendida como a ausência ou incapacidade do indivíduo para realizar algo, assumindo diversas denominações com o passar do tempo, desde incapazes, excepcionais, portadores de necessidades especiais até a denominação de pessoas com deficiência, atribuída na Convenção de Guatemala em 1999.

Neste limiar de transformações, a forma como a sociedade percebe e interage com as pessoas com deficiência tem se transformado ao longo da história. Da Antiguidade à Idade Média, as pessoas com

deficiência eram exterminadas ou privadas do convívio social, motivados por crenças religiosas ou ideias de perfeição, Ribeiro (2003) menciona que com o advento da doutrina cristã houve uma tolerância com os deficientes, mas com sentimento de caridade, onde estes deveriam ser alimentados e ter moradia, mas deveriam permanecer confinados, separados do resto da sociedade.

É a partir da Idade Moderna e sob a influência dos ideais humanistas de igualdade, que ocorre uma maior valorização do homem e a mudança nessa visão de exclusão. Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, foi reconhecido o direito de todo ser humano a educação escolar e a participação comunitária. Esse reconhecimento influenciou as discussões no mundo, sobre a necessidade de incluir os segregados do ambiente educacional. (Frias, 2008)

É nesse contexto de busca por uma escola para todos independente da origem do aluno, que segundo Lima (2006, p.28) surge a Educação Especial “como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social.” Ela se organiza tradicionalmente como atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, com diferentes terminologias e modalidades, resultando na criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais, que se ancoravam na visão médico de normalização do indivíduo, segundo o qual: Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (Brasil, 2008, p.9-10)

Apesar de toda essa discussão sobre a necessidade de democratização da escola para todos, o atendimento educacional às pessoas com deficiências continuava a ser realizado de forma separada até meados de 1980, por instituições especializadas de cunho filantrópico e assistencial, priorizando a repetição de exercícios mecânicos sem grande influência sobre o aprendizado dos deficientes.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência ocorreram no período Imperial com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, hoje denominado Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, localizado no Rio de Janeiro. Com o mesmo objetivo, mas visando atingir outro público ou servir de apoio a família das pessoas com deficiência, no século seguinte (1954) foram criadas instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência mental (Instituto Pestalozzi) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (Brasil, 2008)

Com a aprovação da Constituição Federal/88, foi definido nos artigos 205 e 206 que a educação é um direito de todos e que deve haver igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado garantir a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para todos que a ela recorrerem (Brasil, 1988). Esses princípios foram corroborados por

Convenções Internacionais a partir da década de 90 que, marcaram as discussões sobre o fracasso escolar e a necessidade de pensar novas formas de educação para atender as exigências do mundo contemporâneo.

Dois eventos foram marco regulatório dessas discussões: A Conferência Mundial da Educação para Todos, na Tailândia(1990), que tratou da necessidade de inclusão de todos na educação. Na Conferência de Salamanca na Espanha (1994), surge um tema desafiador aos educadores e governos, a ideia da Escola Inclusiva, utilizando o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” para designar todas as crianças ou jovens que tenham necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca resultado desse encontro sugeriu que “[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (Brasil, 2006, p.18). E estabelece ainda que qualquer dificuldade na escolarização do aluno deveria ser considerada como uma necessidade educativa especial e, a escola necessitaria adaptar-se para atender esse público, que deveria ocorrer na sala comum.

Neste mesmo período, o Ministério da Educação (MEC) publica a Política Nacional de Educação Especial, considerada por Santos (2012, p.4) como um documento na contra mão na linha de atuação das políticas públicas da época, pois orienta o processo de “integração instrucional”, condicionando o acesso das pessoas com deficiência às classes comuns desde que esses acompanhem o ritmo dos demais alunos tidos como “normais”.

Em 1996 foi aprovada a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tida como nova LDBEN, que prevê entre outros pontos, que os sistemas de ensino devem assegurar instrumentos específicos aos estudantes para atender suas necessidades, disciplinando também a organização da educação básica e assegurando a escola pública como espaço de todos. Com a aprovação e as posteriores alterações, a Educação Especial passou a ter um capítulo exclusivo, conceituado e disciplinado na legislação como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

No ano de 2002, foi aprovado o marco regulatório na educação dos surdos, através da Lei nº 10.436/02 que reconhece a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda brasileira: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

Regulamentando essa Lei, foi aprovado o Decreto nº 5.626/05 que entre outros pontos “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” Com a aprovação dessas e de outras legislações (deliberações da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, e o lançamento do Plano e Desenvolvimento da Educação – PDE em 2007), foi acordado que os governos deverão garantir um sistema de “educação inclusiva” em todos os níveis de ensino, a plena participação e inclusão das pessoas com deficiência, a formação de professores para a educação especial, implantação de salas com recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, entre outros, voltados para integração/inclusão dos alunos surdos.

Neste contexto, vale destacar que os conceitos de integração/inclusão produzem certa confusão devido a percepção dos mesmos como algo parecido entre si, mas Lima afirma que eles são antagônicos e exemplifica a diferenciação a partir das ideias de Sassaki (1998, apud 2006, p.24):

Sassaki (1998) considera a inclusão e a integração como formas de inserção social, mas mostra que são conceitos distintos. Ele associa a integração aos anos de 1960 e 1970 e ao modelo médico então adotado, que buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social. Por sua vez, a inclusão – cuja prática de iniciou na década de 1980, desenvolvendo-se nos anos 90 – propõe a modificação da sociedade para acolher todas as pessoas.

Sendo assim, integrar seria compartilhar o mesmo espaço comum: a sala de aula padrão em uma escola comum, sem haver mudanças estruturais e ideológicas na escola. Já a inclusão corresponde ao princípio do pertencimento, aquele que faz parte, constitui-se enquanto elemento desse espaço que está adaptado à suas necessidades.

Com estas alterações a educação especial, que antes era direcionada a “integração” da pessoa com deficiência ao ambiente educacional, agora está direcionada a inclusão dos indivíduos na sala regular das escolas comuns, onde a escola deve adequar-se para receber esse novo aluno.

Mas será que esta inclusão esta acontecendo de fato nas escolas? E, as pessoas com deficiência comungam das ideias propostas nas políticas de inclusão na área da educação? As políticas públicas propostas no Brasil estariam contribuindo para a inclusão desses alunos?

Essas questões precisam ser debatidas, mas sob o olhar dos beneficiários dessas ações, pois as políticas públicas enquanto ações direcionadas para o atendimento de demandas da sociedade, não podem desconsiderar a opinião de seus usuários.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e exploratória, por buscar compreender como as políticas públicas voltadas à educação de estudantes surdos são implementadas no município de Jaicós, estado do Piauí, bem como analisar sua efetividade no contexto escolar. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, contemplando a legislação brasileira referente à educação inclusiva e à educação de surdos, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Jaicós e da Secretaria de Estado da Educação do Piauí relacionados ao atendimento educacional especializado. A pesquisa de campo foi desenvolvida em escolas das redes pública municipal e estadual que atendem estudantes surdos. Os participantes foram selecionados por **amostragem intencional**, considerando sua relação direta com o processo de inclusão escolar. Participaram do estudo estudantes surdos regularmente matriculados, professores que atuam em turmas com esses estudantes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras, quando existentes, e gestores escolares.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo que os participantes expressassem suas experiências, percepções e dificuldades relacionadas à implementação das políticas públicas de educação inclusiva. Complementarmente, foram realizadas observações não participantes do ambiente escolar, registradas em diário de campo, com o objetivo de identificar aspectos relacionados à acessibilidade, às práticas pedagógicas, à comunicação em Libras e às estratégias de inclusão adotadas pelas instituições de ensino. Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas e submetidos à Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização, interpretação e inferência dos resultados. As categorias analíticas foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa e da recorrência dos temas identificados nas entrevistas e observações, tais como: implementação das políticas públicas, acessibilidade linguística, formação docente, recursos pedagógicos, identidade surda e desafios da inclusão escolar. A pesquisa respeitou os princípios éticos aplicáveis às pesquisas com seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes, a confidencialidade

das informações e a participação voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha do campo de pesquisa se deu a partir da constatação de alunos surdos inseridos no ambiente escolar no município de Jaicós-PI. Inicialmente fomos realizar levantamento junto a Secretaria Municipal e Supervisão Estadual de Educação, para identificar os ambientes com alunos surdos matriculados, porém essas informações não puderam ser fornecidas, pois os órgãos não dispunham de banco de dados. Diante da impossibilidade, nos dirigimos às escolas da zona urbana para obter a informação em locus, sobre a existência de alunos surdos matriculados.

Constatamos que haviam 03 estabelecimentos públicos de ensino com alunos surdos matriculados e que frequentavam regularmente o ambiente. Sendo duas escolas da rede municipal e 01 da rede estadual, ambas de ensino fundamental (1º ao 9º ano). Nesse mesmo contexto identificamos uma sala especial da rede municipal em comunidade da zona rural, dedicada exclusivamente a alunos surdos com 15 sujeitos matriculados, destes 13 frequentam regularmente.

Os sujeitos dessa pesquisa são compostos por (15 alunos surdos, 03 professores e 02 gestores) com os quais buscamos compreender e analisar a temática das políticas públicas elaboradas para a inclusão do surdo no município.

A caracterização destes é parte importante da análise, visto que apresentam características diversas entre eles. Para resguardar o sigilo das fontes, os mesmos serão identificados conforme a nomenclatura: P1 para professor da sala comum, P2 para professor da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e P3 para professor de sala especial, ambos com formação superior, com mais de 3 anos de experiência com aluno surdo, porém apenas o sujeito da sala especial com conhecimento e proficiência em LIBRAS. Quanto aos discentes adotaremos a designação: AS1 para alunos surdos da rede pública municipal, AS2 para aluno da rede pública estadual e AS3 para alunos da sala especial, em idade que varia entre 14 e 50 anos. Para designar os Gestores, que englobam diretores de escola e a secretária municipal de educação, adotaremos a nomenclatura G1 e G2, respectivamente.

A pesquisa foi delineada a partir da visita ao campo de pesquisa, abordando os dados sob uma visão qualitativa, que segundo Maanem (apud Neves, 1996, p.1) “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. [Com o] objetivo [de] traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social[...]”, a partir da utilização de instrumentais para coleta de dados com entrevista semiestruturada e observação. Os dados analisados foram discutidos através da articulação da fala dos entrevistados e o referencial teórico, distribuídos a partir de categorias que buscam apontar questões importantes levantadas com a visita e

observação ao campo de pesquisa, trazendo para o debate a necessidade de se analisar as informações com vista a compreender: Como acontece a interação do surdo com a família, na escola com os colegas e professor? Os sujeitos tem conhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)? O aluno surdo interage com a turma e compreende as explicações do professor? Que ações públicas estão sendo propostas ou que poderiam ser adotadas pelos Gestores para facilitar a aprendizagem desses alunos?

Para compreender melhor cada uma das questões levantadas, vamos dividi-las por categorias temáticas que serão abordadas quanto à inclusão do surdo na escola; o conhecimento do surdo e dos gestores sobre da legislação pertinente à educação do surdo e as ações desenvolvidas no município para a efetivação da política enquanto ação governamental.

3.1 INCLUSÃO DO SUJEITO SURDO NA ESCOLA

A maioria dos sujeitos surdos nasce em lares ouvintes que não tem contato com a Língua de Sinais. A comunicação entre o sujeito surdo e os familiares ouvintes acontece pelo uso de sinais caseiros, mímicas, gestos e outros, que devido a convivência diária não encontram obstáculos na comunicação. Porém, com a obrigatoriedade de inclusão de todos os alunos em um único ambiente escolar e o desconhecimento da comunidade sobre o uso desses gestos, a capacidade de comunicação do surdo fica comprometida.

Ao observamos o contexto das escolas pesquisadas quanto a inserção do aluno surdo, constatamos que ambas estão “integrando” o indivíduo, sem considerar suas reais necessidades. A integração segundo as ideias de Sassaki (1998) correspondem ao compartilhamento de um mesmo espaço entre os indivíduos, porém sem o sentido de pertencimento aquele grupo. Um exemplo desse não pertencimento é abordado pelo sujeito AS1 ao afirmar que “não gosto de ir à escola, mas minha mãe me força a ir, me deixa e me pega todos os dias. Agora estou gostando mais, pois fiz uma amiga”. O sujeito P1 que não sabe LIBRAS, afirma que “às vezes consigo [me comunicar] usando gestos ou peço ajuda dos outros alunos que conseguem se comunicar com ela devido a convivência”, mas que na maioria das vezes essa interação professor – aluno não acontece, sendo mediada por terceiros, no caso alunos, pois na escola pesquisada não tem interprete em libras, devido o aluno em questão não ter domínio da língua de sinais.

No contexto do sujeito AS3 essa interação acontece de maneira satisfatória, onde o conteúdo é repassado pelo professor diretamente ao aluno e este compreende e o socializa com os demais alunos, mas vale ressaltar que essa realidade é específica da classe especial, devido o domínio da língua de sinais pelo professor e a composição homogênea da sala, exclusivamente de surdos. Situação que possivelmente não ocorreria de esses alunos estivessem inseridos na sala comum, sem professor qualificado em LIBRAS. Corroborando dessa ideia, Ferreira (2003) enfatiza a partir das visões de GLAT (1997, 1998), Goffredo (1992), Mazzotta (1994) entre outros “[...] que na prática, a política de integração escolar não

funciona, porque, dentre outros fatores, o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial.[...]é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados[...].”

Sob esse ponto, o sujeito P1 afirma que “nunca recebi treinamento para trabalhar com surdos, me mandaram essa aluna e tenho que me virar como posso para que ela aprenda”. O sujeito G2 quando indagado sobre a organização do currículo escolar para o recebimento de alunos surdos, confirma a versão apontada pelo P1: “Não foi pensado nem organizado uma ação, nenhum professor recebeu capacitação. Houve apenas algumas oficinas promovidas pela Secretaria de Educação, mas que trataram o tema por alto.” O sujeito G1 responsável pela elaboração dessa política a nível municipal argumenta que “o professor é quem deve escolher a melhor forma de trabalhar com esse aluno”, informa ainda que a Secretaria já contratou um profissional fluente em LIBRAS, mas que este está direcionado exclusivamente a alfabetização dos alunos surdos em uma comunidade da zona rural.

Percebe-se a partir da análise desta categoria que não há uma política direcionada para a capacitação dos professores que atuam com alunos surdos na sala regular, nem o reconhecimento do direito do surdo a uma educação de qualidade, pois as práticas educacionais estão baseadas nas concepções “ouvintistas” abordadas por Skliar (1999), que visam normalizar o indivíduo e negar sua identidade.

3.2 CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

No percurso de elaboração de leis voltadas para a educação dos surdos, as iniciativas sempre foram propostas a partir da visão dos ouvintes de acordo com seus padrões, ou seja, as leis e decisões sempre foram baseadas em padrões ouvintes.

Um exemplo dessa padronização foram as decisões adotadas no Congresso de Milão (1880), onde 170 membros, em sua maioria ouvintes, aprovaram a abolição do uso de gestos em favor da linguagem oral pura, da fala como meio exclusivo de comunicação, sem considerar a opinião do surdo sobre o que seria melhor para ele. Skliar (2010, p.25-26) afirma que a educação dos surdos pode ser definida com uma história de impossibilidades, “impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos,[...]visando a organização de uma política educacional que reconhece a diferença”. Essa impossibilidade apresentada pelo autor refere-se a dificuldade do surdo em propor e assegurar junto a comunidade ouvinte o atendimento de suas reivindicações.

Com a aprovação da Lei 10.436/2002, a LIBRAS é reconhecida como Língua oficial da comunidade surda do Brasil. Essa legislação marca o reconhecimento da identidade e da cultura surda, ao garantir o direito do surdo quanto ao uso de sua língua materna e sua difusão nos meios educacionais. Regulamentando essa lei, é aprovado em 2005 o decreto nº 5.626 que trata entre outros pontos da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na formação dos professores, a formação de cursos para professor e intérprete de LIBRAS, entre outros. Quando questionamos os sujeitos da pesquisa sobre o

conhecimento da legislação a respeito da língua de sinais brasileira e suas garantias, os entrevistados manifestaram opiniões diversas, mas que em sua maioria marcam o desconhecimento tanto do indivíduo surdo sobre seus direitos, como a responsabilidade dos gestores no dever de propiciar o atendimento adequado ao aluno surdo no ambiente escolar. Situações que podemos observar nas falas a seguir: O sujeito AS1 não conhece LIBRAS. Já o AS2 conhece alguns sinais mas, não consegue se comunicar exclusivamente pela língua. O gestor G2 disse não saber nada sobre LIBRAS e nem conhece a legislação. Quanto aos professores, apenas P1 não conhece a língua de sinais, mas pesquisou sobre o assunto. Os demais professores (P2 e P3) conhecem a legislação e utilizam a língua no cotidiano de suas atividades. O desconhecimento da legislação por parte dos gestores e dos professores que atuam diretamente com o aluno surdo no ambiente escolar comum, comprometem a eficácia dos objetivos previstos na política de inclusão. Damázio (2007, p. 14) ao citar Dorziat apregoa que: “O aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. [...] os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Como pode acontecer esse aperfeiçoamento se a gestão, responsável direta pela proposição de ações voltadas para a efetivação das políticas de inclusão, desconhece a legislação mestra que norteia a surdez e suas especificidades? Acreditamos que essas constatações podem explicar ou justificar muitas das práticas adotadas na educação dos surdos no município.

3.3 AÇÕES DESENVOLVIDAS A NÍVEL MUNICIPAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva afirma que os sistemas de ensino são os responsáveis pela articulação e organização da educação especial e disciplinam que: Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (MEC, 2008, p.17) Partindo dessa premissa que cabe aos sistemas de ensino disciplinar a organização das ações direcionadas ao atendimento educacional inclusivo das pessoas com deficiência, consultamos os sujeitos sobre a existência de ações voltadas para esse fim no município. O sujeito G2 informa que o município contratou um professor para ministrar aulas de LIBRAS em uma sala especial de uma comunidade da zona rural, que apresenta um quantitativo significativo de surdos com o objetivo de possibilitar o letramento e a alfabetização dos mesmos. O gestor G1 afirma que

“o essencial seria uma escola especial no contra turno e o diálogo entre os professores para delimitar as linhas de ação para o aluno surdo”.

Os sujeitos AS1 e AS2 mencionaram a existência de uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), que funciona em dias alternados dentro de uma escola da rede estadual de ensino, porém as duas alunas dizem que não gostam de frequentar o local. Os pais dos sujeitos surdos que estavam observando a entrevista, colocaram a necessidade da existência de uma escola especializada para o atendimento dos surdos, onde estes poderiam aprender a língua de sinais. Os professores (P1, P2 e P3) apresentaram sugestões de ações que englobam desde a realização de reuniões com os pais para explicar a importância do acompanhamento escolar dos filhos, passando pela capacitação do professor, a oferta de ensino em Libras no contra turno para os alunos e a “abertura de espaço para o conhecimento de LIBRAS, tanto para os ouvintes quanto para os surdos” que possibilitassem a comunicação entre ambos. É necessário também envolver a família na aquisição da LIBRAS, fortalecendo assim a aprendizagem dos filhos surdos.

Essa visão levantada pelos pais e pelos educadores no tocante a necessidade de existência de uma escola especial para o surdo, é reafirmada por Capovilla (2011) ao enfatizar que as crianças aprendem mais e melhor o português e a interpretação nas escolas bilíngues, onde o aprendizado é mediado pelo uso de duas línguas (L1-LIBRAS e L2-Português), sendo a LIBRAS o recurso da metalinguagem que a criança usará para compreender o português.

Capovilla (2011) destaca ainda que a língua de sinais é uma língua natural, não pode ser aprendida no AEE (Atendimento Educacional Especializado), necessita de uma comunidade sinalizadora para existir e se desenvolver. Segundo ainda o autor, as escolas comuns necessitam de formação profissional para o professor, recursos e conhecimento da LIBRAS pela comunidade escolar.

4 CONCLUSÃO

Após análise e discussão das categorias que envolvem a efetivação das políticas públicas direcionadas à educação dos surdos, pudemos constatar que ações importantes foram adotadas pelos gestores públicos, porém ainda insuficientes para atender as peculiaridades desse público. A aprovação da Lei de LIBRAS e a obrigatoriedade da inclusão dos sujeitos surdos no ambiente escolar, provocaram alterações no sistema educacional e a necessidade de capacitação e formação continuada para o professor, em especial na área de LIBRAS.

Observamos também a ausência de ações mais efetivas dos gestores, no tocante a elaboração de planos, estratégias e avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, para que este não seja apenas integrado a escola, mas que seja incluído e atendido em todas as suas necessidades. Averiguamos que existe uma ação proposta pelos gestores municipais, mas em caráter limitado e exclusivista, direcionado a uma sala de educação específica, quando esta ação deveria ser ampliada e direcionada a todos os docentes

que atuam com alunos surdos no município, iniciando pela capacitação e estudo da LIBRAS, voltada à docentes, discentes e familiares. Como também a disponibilização de intérprete de LIBRAS para acompanhar os alunos que conhecem a língua de sinais.

A adoção de medidas como as expostas acima, poderiam contribuir com a difusão da língua de sinais, expandindo a identidade surda e facilitando o processo de comunicação entre o ouvinte e o surdo. Outra proposta que poderia auxiliar a difusão da LIBRAS pelo município, seria a criação de um Centro de qualificação e difusão da cultura surda. As discussões sobre a temática das Políticas Públicas voltadas para a inclusão das pessoas surdas não se esgotam com essa pesquisa, sendo necessário o aprofundamento de questões que não puderam ser abordadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 Agosto 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas Públicas e Direito Administrativo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 34, n. 133, p. 89-98, jan./mar. 1997. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198/r133-10.PDF?sequence=4>. Acesso em: 13 Agosto 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patricia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 71-92, 2014.

CAPOVILLA, Fernando César. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (org.). **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008. p. 151-163.

CAPOVILLA, Fernando César. **Entrevista do professor Fernando Capovilla à GloboNews**. São Paulo, 29 set. 2011.

CRISTOVAM, José Sergio da Silva. **Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional**. 2005.

FERREIRA, Maria Elisa Camputo. Aspectos de intervenção na área da educação física escolar e a política inclusiva. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; CARVALHO, Roseli Cecília Rocha de (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. 7th ed. London: Sage, 2022.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular**. Paranavaí, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em: 13 Agosto. 2026.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos**. PUCPR, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre, 1996.

NUNES, Sylvia da Silveira. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; CARVALHO, Roseli Cecília Rocha de (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Folha Explica: Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

SANTOS, Kátia Silva. **A Política Nacional de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: novos referenciais cognitivos e normativos**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, UFRGS, 2012.

Jaíssa Mercês Freitas Silva e Souza | Otatiana de Sousa Franco | Sanatiana Gomes Alencar | Adriana de Sousa Lima | Jardes Figuerêdo do Rêgo | Wendell Marques Bezerra Braga | Marli da Mata Dias | Ana Gabriela Costa Almendra | Rondenelly Brandão da Silva | Leandro de Miranda Santos | Eziel Cardoso da Silva | Antônio Carlos dos Reis Filho | Jairton de Moura Alencar | Maria de Brito Vieira Neta | Fernando Luiz Machado de Araújo Júnior | Stella Regina Arcanjo Medeiros

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Contrabando, incidentes de fronteira: ensaios de estudos culturais em educação**. Porto Alegre: 1998.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

YIN, R. K. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. 6th ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.