



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

GIULLIA TAUIL WANDERLEY

**O ACESSO DA COMUNIDADE SURDA À REDE BÁSICA DE ENSINO DE
ARACAJU**

São Cristóvão/SE
2025

GIULLIA TAUIL WANDERLEY

**O ACESSO DA COMUNIDADE SURDA À REDE BÁSICA DE ENSINO DE
ARACAJU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção de título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Cecília Tavares Leite

São Cristóvão/SE
2025



SERVIÇO PÚBLICO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO APRESENTADA AO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL PELO(A) DISCENTE GIULLIA TAUIL WANDERLEY

Ao 09º dia do mês de setembro do ano de 2025, às 15h, na sala de reuniões do DSS (UFS), reuniu-se a Comissão Julgadora da Monografia em epígrafe, indicada pela chefe do Departamento de Serviço Social, com parecer favorável do Conselho do referido Departamento, composta pelos membros Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Tavares Leite (Presidente/Orientador(a) – DSS/UFS), Prof.^a Dr.^a Vânia Carvalho Santos (1ª Examinadora) e Dr.^a Tatiana Ferreira dos Santos (Examinadora Externa), para examinar o trabalho do(a) discente **GIULLIA TAUIL WANDERLEY**, sob o título **“O ACESSO DA COMUNIDADE SURDA À REDE BÁSICA DE ENSINO DE ARACAJU”**. O(A) orientador(a), assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra à/ao candidato(a) para que ele(a) expusesse sua monografia, informando que ele(a) dispunha de 20 minutos para a apresentação; cada examinador(a) dispunha de 15 minutos e o(a) candidato(a) de mais 15 minutos para respostas. Terminada a exposição do(a) discente, o(a) Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof.^a Dr.^a Vânia Carvalho Santos (1ª Examinadora), Dr.^a Tatiana Ferreira dos Santos (Examinadora Externa) e Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Tavares Leite (Presidente/Orientador(a) – DSS/UFS). Terminada a arguição, foi dada a palavra à/ao candidato(a) para que ele(a), caso desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora se retiraram da sala para a atribuição das notas. Ao retornarem, o(a) Presidente anunciou que o(a) candidato(a) foi considerado(a) aprovado(a) com a nota 100 (Dez). Em seguida, agradeceu aos/às senhores(as) membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata. Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 09 de setembro de 2025.

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Tavares Leite
Presidente/Orientador(a)

Prof.^a Dr.^a Vânia Carvalho Santos
1ª Examinadora

Dr.^a Tatiana Ferreira dos Santos
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Deus, que iluminou minha trajetória até aqui, me concedendo saúde, sabedoria, forças e coragem, colocando em minha vida pessoas que fizeram a caminhada mais fácil.

Gratidão eterna à minha mãe, Carla, e ao meu pai, André, que transformaram minhas vitórias e sonhos em seus próprios. Esta conquista é fruto da dedicação, das renúncias e do esforço de vocês. À minha mãe, que é também minha amiga, confidente, referência e base, dedico este trabalho como forma de agradecer por todos os anos que destinou à minha educação. Tenho orgulho imenso de ser filha de uma mulher resiliente, forte e corajosa, que esteve ao meu lado desde a matrícula até a conclusão desta etapa. Ao meu pai, exemplo maior de homem batalhador e persistente, também dedico esta conquista. Foi ele o primeiro a me apoiar e aconselhar na escolha pelo curso de Serviço Social e, mesmo após longas jornadas de trabalho, sempre encontrava forças para me esperar acordado, ouvindo minhas angústias e alegrias de cada dia. Não existem palavras que expressem plenamente a minha gratidão por ter ambos ao meu lado em cada passo desta caminhada. Amo vocês, sempre e para sempre.

Ao meu irmão, Pedro, meu primeiro amigo da vida, gratidão por estar ao meu lado em cada etapa do meu crescimento. Por me apoiar e aconselhar em decisões difíceis. Você é uma das minhas maiores inspirações, obrigada por deixar os dias mais leves com suas piadas ruins e seu amor camuflado de implicância. Amo você!

Gratidão também às minhas avós Cacilda e Lúcia, duas mulheres fortes que foram o alicerce para os dois lados da minha família, e que de formas diferentes marcaram a história da educação em minha vida.

Aos meus tios (Antônio e Renata) e primos (Patrick e Kaick) agradeço por todo apoio e carinho, não só durante o período desta caminhada, mas desde sempre. Amo a todos!

Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho. Sendo assim, um agradecimento especial à minha amiga Leandra Vitória, que mesmo longe fisicamente me apoiou em todas as etapas desde o início, quando esta graduação era apenas um sonho. Sua escuta e carinho durante longas horas de desabafo foram essenciais. Agradeço também às amigas que fiz durante essa jornada, àquelas que estiveram comigo desde o primeiro período dessa aventura, Ingrid, Hellen, Mariana e Natália, obrigada por fazer os dias serem mais leves, compreendendo pela vivência o que é e o que significa esse processo. Sendo

assim, obrigada por compartilharem dos desafios, das risadas, das preocupações e das conquistas comigo.

Agradeço à minha orientadora, Maria Cecília Tavares Leite, por ter acreditado e me orientado na construção deste trabalho mesmo diante das dificuldades; aos professores que fizeram parte da minha trajetória na UFS, por todo apoio e desempenho que me permitiram chegar a este trabalho final e impactaram de formas distintas no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

Sendo assim, estendo meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu processo de formação profissional. Cada pequeno gesto de apoio, incentivo, compartilhamento de conhecimento foram a diferença ao longo desta caminhada. Entendo que esta conquista não é fruto apenas do meu esforço, mas também da presença de todos aqueles que colaboraram para que eu chegasse até aqui.

“A inclusão acontece quando se aprende com as
diferenças e não com as igualdades.”

(Autor Desconhecido)

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a política educacional para a população surda e, como objetivo geral, abordar as políticas de educação inclusiva para pessoas surdas que promovem o acesso à rede básica de ensino em Aracaju, na perspectiva de garantia de direitos. Os objetivos específicos delineados foram: discorrer sobre as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e em Aracaju; pontuar sobre os tipos de metodologias de ensino para surdos e identificar como ocorre o acesso das pessoas surdas ao ensino básico de Aracaju. O método de análise foi o materialismo histórico-dialético, que guiou a análise do contexto histórico da temática abordada. A pesquisa caracterizou-se como exploratória descritiva, de natureza qualitativa, por meio da coleta de dados bibliográficos e documentais. Os principais resultados apontam que, ainda que haja avanços notáveis com relação as legislações e a expansão de matrículas na perspectiva inclusiva, permanecem pontos de fragilidades relacionados à acessibilidade linguística, à escassez de profissionais capacitados e a uma adaptação curricular que seja efetiva. Assim, o trabalho aponta que há a necessidade de ampliar o investimento na efetivação das políticas públicas específicas que garantam uma inclusão integral da comunidade surda ao ensino básico.

Palavras-chave: Pessoas surdas. Política Educacional. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study focused on educational policy for the deaf population. The overall objective was to identify inclusive education policies for deaf people that promote access to basic education in Aracaju, from the perspective of guaranteeing rights. The specific objectives outlined were: to discuss public policies on inclusive education in Brazil and in Aracaju; to briefly highlight the types of teaching methodologies for deaf people and to identify how deaf people access basic education in Aracaju. The method of analysis was historical-dialectical materialism, which guided the analysis of the laws and historical context of the topic addressed. The research was characterized as exploratory descriptive, qualitative in nature, through the collection of bibliographic and documentary data. The main results indicate that, although there have been notable advances in legislation and the expansion of enrollment from an inclusive perspective, there remain weaknesses related to linguistic accessibility, the shortage of trained professionals, and effective curriculum adaptation. Thus, the study points to the need to increase investment in the implementation of specific public policies that guarantee the full inclusion of the deaf community in basic education.

Keywords: Deaf people. Educational policy. Inclusive education.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDAC	Educação de Deficientes da Audiocomunicação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FME	Fórum Municipal de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Política Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROLIBRAS	Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Aracaju
TAN	Triagem Auditiva Neonatal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1. Comparativo de matrículas entre 2023 e 2025.....	51
Gráfico 2. Quantitativo de estudantes por modalidade de ensino	53
Gráfico 3. Quantitativo de estudantes com deficiência auditiva por ano	54
Gráfico 4. Quantitativo de estudantes com deficiência auditiva que utilizam a SRM	58

QUADROS

Quadro 1. Legislações acerca da educação inclusiva no Brasil	41
Quadro 2. Panorama geral do crescimento de matrículas	49
Quadro 3. Comparativo de matrículas por região.....	50
Quadro 4. Comparativo de matrículas por modalidade.....	52
Quadro 5. Resultados da Meta 4 da PME de Aracaju 2023	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SURDEZ E OS DIREITOS DA POPULAÇÃO SURDA: PERSPECTIVA TEÓRICA-HISTÓRICA	15
1.1 Conceitos sobre a surdez.....	15
1.2 Breve panorama histórico da surdez	19
1.3 Direitos da População Surda no Brasil: Uma perspectiva Histórica.....	22
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E MODELOS EDUCACIONAIS	29
2.1 Modelos de ensino voltados para a educação de surdos: Panorama mundial.....	29
2.2 Marcos legais da política de educação inclusiva para surdos no Brasil	33
3 O ACESSO DA COMUNIDADE SURDA À REDE BÁSICA DE ENSINO EM ARACAJU	45
3.1 Caracterização da rede básica de ensino em Aracaju	45
3.2 Estratégias pedagógicas para viabilizar o acesso da pessoa surda.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

Compreende-se a política educacional para a população surda, no Brasil, como um conjunto de diretrizes, programas e legislações que tem como objetivo assegurar o direito a educação, de forma inclusiva e equitativa para essas pessoas. Sua finalidade é garantir que elas tenham acesso a condições pedagógicas adequadas e que respeitem suas especificidades linguística e cultural.

Em um panorama geral, estabelecido na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito universal e fundamental, representando um dos principais caminhos para o exercício pleno da cidadania, além de desenvolver a autonomia e o pensamento crítico. Porém, tanto o acesso quanto a concretização desse direito permanece sendo uma barreira para diferentes grupos sociais, especialmente quando se trata da população surda no Brasil, a qual teve seu processo histórico demarcado por diversos episódios de exclusão e barreiras estruturais.

Para efeito desse estudo, parte-se do pressuposto que o acesso à educação para a comunidade surda não se efetiva somente quando essas pessoas são inseridas em espaços físicos como a escola, mas, para além disso, é necessário conhecer e reconhecer suas especificidades, o que demanda políticas públicas que garantam uma educação de qualidade, principalmente através do ensino bilíngue.

O modelo pedagógico de educação bilíngue apresenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua e a língua portuguesa (português escrito) como a segunda. Essa abordagem é tida, para os profissionais da área, como o modelo ideal de ensino para surdos(as), uma vez que respeita e valoriza a identidade linguística e cultural da comunidade surda ao promover a aprendizagem em uma língua onde a acessibilidade prevalece, tendo como produto um ambiente escolar que desenvolve de maneira mais profunda a autonomia e a autoestima dos(as) estudantes surdos(as). Além disso, a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, valoriza a Libras como um instrumento central na luta por uma educação inclusiva e de qualidade.

Com os estudos do linguista William Stokoe, nos Estados Unidos, a década de 1960 foi marcada como o início do processo de legitimação dos elementos gramaticais e sintáticos nas línguas de sinais, o que deu partida para o processo do reconhecimento da surdez sob uma perspectiva sociocultural. Essa nova visão causou impactos sociais criando movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), este promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tal movimento buscava defender a inclusão como um direito humano e influenciou, no Brasil, no processo de criação

de bases legais as quais reconhecem a Libras como um meio legítimo de comunicação, resultando na garantia de intérpretes e do ensino bilíngue nas instituições educacionais.

De acordo com o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), cerca de 10 milhões de brasileiros possuem alguma deficiência auditiva no Brasil. Entretanto, segundo informações publicadas, em 2023, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de acordo com o Censo Escolar de 2022 entre os 47,3 milhões estudantes da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada a surdez e que, nas matrículas da educação especial em classes comuns, há um quantitativo de 17.141 de estudantes com surdez e, em relação as matrículas da educação especial em classes exclusivas, apenas 3.558 são estudantes com surdez.

A inclusão das pessoas surdas na rede básica educacional transpassa o aspecto de acesso à escola, pois atravessa a questão de cidadania e a inserção dessa população na sociedade. Atualmente, a comunidade surda tem o direito à educação garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo. Sendo assim, esse trabalho ao buscar identificar como as políticas públicas educacionais vêm sendo implementadas na cidade de Aracaju e caracterizar de que formas elas viabilizam, ou não, o acesso da população surda à rede básica de ensino, reconhece que a educação é um direito social que necessita ser garantido de forma igual para todos, respeitando as especificidades de cada pessoa. A partir desta realidade, este estudo partiu das seguintes questões norteadoras: Como se caracteriza a rede de educação básica para a população surda em Aracaju? Essa rede está estruturada para, efetivamente, viabilizar o acesso da população surda? Como ocorre o acesso das pessoas surdas à rede básica de ensino em Aracaju?

Para efeito desse estudo, parte-se do pressuposto que o acesso à educação para a comunidade surda não se efetiva somente quando essas pessoas são inseridas em espaços físicos como a escola, mas, para além disso, é necessário conhecer e reconhecer suas especificidades, o que demanda políticas públicas que garantam uma educação de qualidade, principalmente através do ensino bilíngue.

Deste modo, o trabalho teve como objetivo geral abordar as políticas de educação inclusiva para surdos(as) que promovem o acesso à rede básica de ensino em Aracaju, na perspectiva da garantia de direitos. Neste sentido, foram traçados como objetivos específicos: 1) Discorrer sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil e em Aracaju; 2) Pontuar sobre as metodologias de ensino para surdos; 3) Identificar como ocorre o acesso ao ensino da pessoa surda na rede básica de ensino de Aracaju.

A escolha do tema da pesquisa teve como início da motivação uma experiência enquanto discente, quando, durante a participação em um curso básico de Libras, no período de graduação, foi identificado, durante as aulas, as dificuldades vivenciadas pela comunidade surda no processo de escolarização. A motivação encontrou base nos princípios do Serviço Social, uma profissão que pauta no seu projeto ético-político a luta pela garantia de direitos, pelo acesso e mediação às políticas de inclusão, pela justiça social e contra as desigualdades estruturais da sociedade.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de ampliação do conhecimento sobre as políticas públicas educacionais que dão acesso a população surda à rede básica de ensino, de contribuir para futuras análises críticas das políticas de educação inclusiva existentes no país e do papel do assistente social enquanto articulador dessas políticas, além de contribuir o acesso da população surda à rede básica de ensino. Além de buscar e incentivar o preenchimento na lacuna que existe em relação de produções acadêmicas no Serviço Social acerca dessa temática.

Para Minayo (2009) uma pesquisa é iniciada a partir da indagação de uma problemática, que consequentemente se atrela a conhecimentos já existentes ou na busca de novas referências. Deste modo, para abordar a temática do presente estudo foi utilizado o método de análise que percorre a linha do materialismo histórico-dialético de Marx, uma vez que a pesquisa adentrou aspectos sócio-históricos da educação para pessoas surdas, para identificar os impactos na atualidade no que se refere ao acesso dessa comunidade na rede básica de ensino, expondo fatores sociais, pedagógicos, legais etc.

Seguindo essa perspectiva, Trivinos (1987) revela que o método dialético procura explicar de forma concreta e racional os eventos da sociedade, trazendo a prática social como uma crítica à realidade, ou seja, é necessário analisar o cotidiano social em seu âmago para se ter a verdade sobre a sociedade. Como também é histórico, uma vez que investiga e procura compreender a sociedade e alguns dos aspectos que a envolve, como por exemplo sua formação socioeconômica, organização política, estrutura social e seus processos sociais. A partir destes, é possível analisar de maneira crítica as transformações nos grupos sociais, suas práticas e suas relações sociais. Seguindo nessa lógica, é necessário que o presente estudo assume a natureza exploratória e descritiva, pois segundo Gil (1987) o objetivo final desse tipo de pesquisa é justamente discutir, esclarecer e investigar ideias e conceitos pouco explorados que surgiram através de indagações do autor.

A pesquisa se configura também dentro da natureza qualitativa, a partir do delineamento dos seus objetivos. Ainda que tenham sido utilizados dados quantitativos para embasar o estudo,

sua principal intenção é explorar por meio de diferentes concepções a política de educação inclusiva para pessoas surdas. Nesta perspectiva, Minayo (2009) aponta que esse modo específico de pesquisa analisa os significados por trás das ações dos seres humanos. Ele trabalha com os significados, os motivos e as atitudes por trás das ações do indivíduo, o que consequentemente está interligado com a realidade social dele. Neste contexto, esta pesquisa seguirá um viés de identificação dos fatores que permitem a inclusão do surdo(a) no sistema educacional.

Os dados aqui usados foram coletados através de pesquisa bibliográfica e documental. O que permitiu, através da pesquisa bibliográfica, acessar teorias, concepções e discussões já estudados sobre o tema, oferecendo um referencial teórico fundamental para o desenvolvimento do trabalho, além de permitir identificar lacunas daquilo que ainda não foi investigado para futuros estudos. Enquanto a pesquisa documental foi essencial para complementar a pesquisa a partir de dados concretos como leis, decretos, portarias etc.

Diante disso, foram utilizados materiais como livros, artigos científicos, monografias, dissertações que deram fundamento ao debate proposto. Para isso, foram consultadas plataformas de base bibliográficas como o Scielo e o Google Acadêmico. Para melhores resultados dos materiais analisados, foram usados como guias, marcadores como: “surdez na história”, “políticas públicas para pessoas surdas”, “educação inclusiva, pessoas surdas”, “tipos de ensino para pessoas surdas” e “políticas de educação”.

O presente estudo foi, assim, estruturado em três seções. A primeira trata sobre a pessoa surda e as diferentes perspectivas sobre a surdez, sob um contexto teórico-histórico, além de discutir o processo de conquista de direitos sociais da população surda ao longo das décadas. Na sequência, a segunda seção identificou quais as abordagens pedagógicas foram utilizadas com a comunidade surda no ambiente escolar ao longo dos anos, além de trazer um breve panorama sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva. Por fim, na sessão três foi feita a caracterização e a identificação das políticas que permitem o acesso de pessoas surdas a educação básica de Aracaju.

1 SURDEZ E OS DIREITOS DA POPULAÇÃO SURDA: PERSPECTIVA TEÓRICA-HISTÓRICA

Para compreender o conceito de surdez é necessário ultrapassar as concepções restritas a uma deficiência ou a perda de um dos sentidos. Durante a história, a surdez foi definida sob diferentes perspectivas, tanto pela visão médica e patológica, como pela visão mais atual que leva em consideração aspectos como a identidade cultural, linguística e social. Desta forma, esta sessão visa apresentar os conceitos sobre a surdez, além de identificar os aspectos históricos que construíram os direitos sociais da população surda, considerando seus avanços, desafios e as lutas da comunidade por reconhecimento.

1.1 Conceitos sobre a surdez

Por um longo período da história, especialmente entre o século XVIII e XX (mais de dois séculos), a surdez foi desenvolvida principalmente em uma concepção estruturada sob a perspectiva médica, ou seja, uma visão altamente influenciada na ideia da deficiência, do comprometimento funcional e da concepção da necessidade de reabilitação para o indivíduo com surdez. Sendo assim, nessa abordagem médica pode-se compreender a surdez como a perda parcial ou total da capacidade auditiva, sendo classificada como leve, moderada, severa ou profunda, a partir de avaliações especializadas como a audiometria tonal (Guia de Orientação na Avaliação Audiológica, 2020).

O Decreto Federal nº 5.626/2005 define que uma pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, utiliza-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de experiências visuais para compreender e interagir com as outras pessoas, em sociedade. Além disso, tal documento considera deficiência auditiva, em termos médicos, como a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais (Brasil, 2005).

Em contrapartida, anos após, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara que uma pessoa com perda auditiva é aquela com níveis auditivos de 20 dB ou mais, em ambos os ouvidos. Anteriormente, essa referência estava em 25dB, porém houve tais reajustes após ser recomendado por profissionais técnicos e estudos epidemiológicos com o objetivo de aumentar o alcance de diagnóstico através da sensibilidade auditiva, assim permitindo uma identificação antecipada de perdas auditivas (OMS, 2025; Stevens et al., 2013).

Essa mudança traduz um avanço no que se refere a inclusão dos indivíduos que possuem uma perda mais sutil da audição nos processos de prevenção, acompanhamento e reabilitação.

Tal diagnóstico precoce é uma das partes centrais para a diminuição dos impactos nos campos da educação e do social.

Ainda, é explicitado pela OMS (2025) que uma pessoa com deficiência auditiva é diferente de uma pessoa surda, por exemplo. Pois, enquanto o primeiro caso ainda consegue, em sua grande maioria, se comunicar pela linguagem oral, muitas vezes por meio de aparelhos auditivos, implantes cocleares e outros dispositivos auxiliares, além de legendas, as pessoas surdas geralmente apresentam uma perda auditiva profunda, o que, consequentemente, acarreta uma audição muito baixa ou nenhuma (Organização Mundial da Saúde, 2025)

De acordo com a visão médica, uma pessoa surda é vista como alguém que tem uma deficiência que pode ser melhorada com o uso de tecnologia ou tratamentos, como aparelhos auditivos, implantes ou cirurgias. Segundo Bevilacqua e Formugoni (2000), essa abordagem busca fazer com que a pessoa se aproxime do que é considerado normal, usando esses recursos de reabilitação auditiva.

Segundo a OMS (2025) cerca de 1,5 bilhão de pessoas no mundo vivem com algum grau de perda auditiva e prevê que, até 2050, a taxa pode chegar a 2,5 bilhões de pessoas que terão perda auditiva e 700 milhões precisarão de reabilitação auditiva. Ainda, que existam mais de setenta tipos de surdez hereditária (Groce, 1985, p. 22 apud Gesser, 2009), para a OMS (2025) as causas da perda auditiva e da surdez estariam mais suscetíveis durante períodos críticos da vida, como o período pré-natal e perinatal, na infância, adolescência e na velhice.

No Brasil, quando se trata de política pública de saúde auditiva o Ministério da Saúde se baseia principalmente nos fundamentos biomédicos, tendo como prioridade o diagnóstico precoce e o encaminhamento para uma possível reabilitação auditiva. A título de ilustração, pode-se mencionar a implementação da Triagem Auditiva Neonatal (TAN), regulamentada pela Portaria nº 2.776/2014 e pelas Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal que tornaram obrigatório o exame de emissões otoacústicas em recém-nascidos. Tal protocolo tem como objetivo assegurar o desenvolvimento adequado da linguagem oral, integrando no modelo considerado normativo de comunicação (Brasil, 2012).

Embora obtenha-se avanços no âmbito da medicina e da fonoaudiologia em relação ao combate da perda auditiva, esse modelo biomédico de estudo tem sofrido críticas nos debates das áreas de ciências humanas e sociais, particularmente quando se trata de aspectos de identidade, linguagem e cultura das pessoas surdas. Para Skliar (1998) quando se foca em

corrigir “falhas biológicas”, o resultado são práticas que reforçam o capacitismo¹ e a exclusão que, durante o processo histórico de construção da identidade da comunidade surda, deslegitimaram a utilização da Libras e implicaram no oralismo como único modo de inclusão. O Congresso de Milão, ocorrido em 1880, é considerado a primeira conferência de educadores surdos(as), porém grande parte de seu público eram de estudiosos ouvintes. É um exemplo notório disso, onde foi decidido de forma oficial a proibição da Libras nas instituições de educação para surdos(as), o que serviu para fortalecer o conceito de normalização auditiva e a exclusão linguística.

Ao passo que, nas últimas décadas, tem se consolidado uma nova abordagem da surdez: a sociocultural. Ela procura romper com os paradigmas da concepção patológica, lutando para que a surdez não seja conhecida como uma deficiência, mas apenas como uma diferença. Padden & Humphries (1988) apud Gesser (2009) afirmam que:

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade.

Sob essa perspectiva, Silva (2019) expõe que, para as pessoas da comunidade surda serem referidas como pessoas com deficiência soa quase como um ataque, um insulto, uma vez que, para eles, a língua de sinais representa sua voz e sua visão, seus ouvidos e, dessa forma, a surdez vista como uma deficiência, demonstra um ponto de vista controverso por parte das pessoas ouvintes acerca de pessoas surdas. O indivíduo surdo então é percebido como parte de uma comunidade linguística específica, a comunidade surda, tendo como base de sua comunicação e expressão cultural, a Libras, que possui uma estrutura gramatical própria, não deixando de ser complexa e completa, equivale tal qual a qualquer outra língua oral, e é a principal representação da identidade surda.

A cultura e a identidade da comunidade surda se consolidam através da comunicação visual, uma vez que é onde se tornam evidentes as principais diferenciações entre a comunidade surda e a ouvinte. Isso é observado principalmente dentro das tradições e valores da comunidade surda, que são passadas por gerações através da própria Libras, como também por expressões artísticas e nas lutas pelo reconhecimento da comunidade.

¹ Capacitismo é a discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania dessas pessoas. Ele é caracterizado, principalmente, quando se pressupõe que alguém é incapaz apenas pelo fato de possuir alguma deficiência (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024).

Assim, a Libras se torna o principal aspecto da identidade surda, pois no percurso histórico de luta da população surda sempre existiu a exclusão, uma vez que não havia cidadania se não houvesse fala (Skliar, 1998). Sendo assim, a aprovação da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e define parâmetros para a educação e inclusão de pessoas surdas, é um marco em sua identidade. Assim como a educação bilíngue, essa legislação simboliza a luta e resistência da comunidade surda contra o preconceito e exclusão da sociedade (Brasil, 2005). Outro aspecto da identidade da comunidade surda é a forma a qual se manifestam através de expressões culturais e da arte, sendo elas visual e corporal, sempre priorizando a comunicação em Libras, sempre reverenciando e utilizando-se de muitas expressões corporais, como faciais, gestos e vibrações. São exemplos dessas manifestações o teatro surdo, a poesia em libras, o cinema surdo etc.

O “Orgulho Surdo” foi e é um movimento social que ajuda a alavancar a luta da comunidade surda pela valorização e o reconhecimento de sua cultura, identidade e direitos (Buze et al., 2024). A Caminhada do Orgulho Surdo, realizada em 2016, no Rio de Janeiro, foi a primeira manifestação pública deste movimento. Reuniu, além das pessoas surdas, ativistas, estudantes e associações locais de surdos, tendo como propósito reafirmar a identidade surda, valorização da Libras e ampliação da visibilidade na sociedade da cultura surda, como também serviu como forma de resistência à medicalização da surdez (Buze et al., 2024). O “Movimento do Orgulho Surdo” faz parte de um movimento maior que teve início na década de 1980, quando o reconhecimento da Libras passou a ser reivindicado por tais associações, junto com a luta pela garantia de direitos linguísticos e culturais, e contra o modelo oralista que ignorava a surdez (Brito, 2013). O Orgulho Surdo no Brasil teve como inspiração movimentos internacionais, como exemplo a Revolta de Gallaudet, em 1988, nos Estados Unidos, compartilhando da resistência frente à visão clínica da surdez, e da reafirmação da identidade surda como uma expressão autêntica de diversidade linguística e cultural (Buze et al., 2024).

Ao incentivar o uso da Libras, a educação bilíngue e o reconhecimento da diversidade, esse movimento enfatiza a luta para ser reconhecido como uma identidade cultural e linguisticamente única, e não apenas uma deficiência. No Brasil, esse movimento é marcado pelo “Setembro Azul”, mês de campanha anual surgida nos anos 1970 para dar visibilidade à comunidade surda, com o objetivo de promover a inclusão e os direitos dessa população (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2020).

É possível constatar que se tornou fundamental a distinção entre “deficiente auditivo” e “surdo”. O primeiro se baseia em aspectos clínicos e na investida de adaptar o surdo ao mundo dos ouvintes, enquanto o segundo abraça e traz representativa de fatores linguísticos e de identidade cultural, pautado em vivências visuais, valores e uma história de resistência. Portanto, a surdez passa a ser valorizada de forma oficial com suas particularidades, deixando de ser sinônimo de “falta”. Portanto, ao reconhecer a surdez como um elemento linguístico e cultural único, abrem-se novos caminhos para uma ótica mais aprofundada e inclusiva. Isso nos leva a investigar como a história moldou e legitimou a comunidade surda, em um percurso marcado por lutas e conquistas.

1.2 Breve panorama histórico da surdez

Historicamente, as pessoas surdas enfrentaram processos de exclusão, marginalização e até invisibilização social. Desde a Antiguidade, a deficiência, de forma geral, era associada a estereótipos depreciativos. No caso das pessoas surdas, por exemplo era muito comum a linha de raciocínio de que se não havia capacidade de fala, conseqüentemente, não haveria capacidade de pensamento, ou seja, para algumas civilizações, como a grega, romana, egípcia e persa, a surdez relacionava-se com uma incapacidade intelectual do indivíduo (Strobel, 2009).

Strobel (2009) expõe que, na Idade Antiga, para os romanos, os(as) surdos(as) eram pessoas castigadas e enfeitiçadas e, por esse motivo, eram abandonados ou jogados no rio para que houvesse a “eliminação física” daquele indivíduo para a sociedade. Só sobreviviam aqueles que eram capazes de nadar ou os que os pais escondiam, mas nesses casos eles eram escravizados, obrigados a passar a vida em trabalhos manuais extremos. Strobel, na mesma obra, elucida que os gregos valorizavam a saúde e o exercício físico de seus cidadãos, portanto para eles pessoas com deficiência em geral não podiam contribuir em nada com a sociedade, sendo encarados como incompetentes, levando ao assassinato e à escravização dessa parcela da população. E assim como era para a civilização romana, para os gregos as pessoas surdas também eram consideradas um incômodo para a sociedade, pessoas inválidas que não podiam contribuir em nada, por isso eram condenados à morte, sendo lançados em direção a rochedos. Os que sobreviviam eram também escravizados.

Diferentemente dessa visão agressiva e preconceituosa em relação às pessoas surdas os egípcios e persas os consideravam como criaturas privilegiadas, enviados pelos deuses, pois em sua lógica as pessoas surdas não falavam de forma oral porque se comunicavam em segredo com os deuses. Segundo Strobel (2009, p.18) “havia um forte sentimento humanitário e

respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados”.

Durante a Idade Média, período de grande influência religiosa, considerava-se que a surdez chegava como uma punição divina, maldição ou uma provação espiritual. Eram postos pela religião como loucos, criminosos e até mesmo que estariam possuídos por demônios (Agapito Alves; Leão, 2017). Por essas razões sofriam violência extrema, eram colocados em fogueiras. Além disso, em virtude da grande influência da religiosidade e de seus dogmas nesse tempo, eram proibidos de receber comunhão, visto que, ao passo que não podiam falar, eram incapazes de confessar seus pecados. Sendo assim, se tornaram pessoas marginalizadas durante aquele período pois uma vez que não podiam “ouvir a palavra de Deus” eram incapazes de benções divinas (Strobel, 2009).

Os primeiros avanços se deram na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVII. Karin Strobel (2009), ao estudar a história dos(as) surdos(as), evidencia que, na Espanha, Pedro Ponce de Leon foi considerado o primeiro professor para pessoas surdas, fundou a primeira escola para surdos(as), porém se limitava a ensinar para aqueles que eram filhos de famílias da alta sociedade. Segundo Guarinello (2007 *apud* Silva, 2019 p. 31) os estudantes surdos eram forçados a certas atividades para serem reconhecidos como pessoas pela lei e, assim, poderem herdar títulos e propriedades da família. Eram obrigados a falar, ler, escrever, orar e se confessar através de palavras.

Assim como no resto da Europa, o principal método desenvolvido e utilizado para a educação dos(as) surdos(as) era o oralismo, a qual priorizava a fala e a leitura labial. Pedro Ponce de Leon baseava-se no ensino tanto da oralização quanto no uso de sinais. Porém, o foco não era a língua de sinais, era o ensino da língua oral na perspectiva que isso iria estimular outros sentidos como o tato e a visão (Silva, 2019).

Outra pessoa que se tornou um marco na história das pessoas surdas, foi Juan Pablo Bonet, na Espanha, que iniciou a educação de um membro de família aristocrata através do uso de sinais, do treinamento da fala e do alfabeto em datilologia. Para ele, o ensino para pessoas surdas devia seguir uma lógica em que deveria primeiramente se basear na escrita associando-se ao alfabeto datilológico e escrito, para somente então ensinar a língua falada (Strobel, 2009). O sucesso do método usado por Bonet o levou a publicar o que foi considerada a primeira obra impressa sobre a educação de surdos(as), onde foi exposto seu método oral.

Diversos pioneiros contribuíram significativamente para a educação das pessoas surdas. Johan Conrad Ammon, médico suíço, desenvolveu, em 1700, o método “Surdus Laquens”,

baseado na fala e leitura labial. Na França, Jacob Rodrigues Pereire oralizou sua irmã surda e utilizou exercícios auditivos, sendo reconhecido pela Academia Francesa de Ciências, em 1741. Em 1755, Samuel Heinicke, considerado o “Pai do Método Alemão”, iniciou o oralismo puro na Alemanha e fundou a primeira escola baseada nesse método, em 1778. Já o abade Charles Michel de L’Epée, contrário ao oralismo, defendeu a língua de sinais e criou o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, promovendo os “sinais metódicos”. Em 1760, Thomas Braidwood fundou a primeira escola para surdos(as) na Inglaterra, com foco na leitura orofacial e pronúncia (Strobel, 2009).

Após esse período, Karin Strobel (2009) produz uma linha do tempo da idade contemporânea (1789 até os dias atuais). Antes disso, a partir de 1750, o francês Charles-Michel de L’Epée foi destaque ao aprender a língua de sinais com os(as) surdos(as) de Paris e, a partir disso, combinou com a gramática francesa, desenvolvendo o que ele chamou de “sinais metódicos”. Além disso foi pioneiro no que se trata da educação para as pessoas surdas, ao fundar a primeira escola pública para surdos(as), aceitando estudantes de todas as classes sociais: o Instituto Nacional de Surdos de Paris (Costa e Barbosa, 2021). Durante anos, ensinou através do que foi denominado de gestualismo, ou seja, o método gestual. Segundo Costa e Barbosa (2021, p. 18) “o primeiro a reconhecer que os surdos tinham uma língua, algo que não tinha sido considerado por outros educadores”.

No Brasil, a história da surdez tem um marco no ano de 1855, quando Eduard Huet, um professor surdo francês, chega ao país a convite de Dom Pedro II, com o objetivo de abrir uma escola para pessoas surdas (Strobel, 2009). Porém, foi dois anos depois, em 26 de setembro de 1857, que fundou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Carvalho, 2016). A iniciativa teve grande impacto no âmbito da educação, já que, como expõe Strobel (2009, p. 24), “foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)”.

Em 1880 foi realizado o emblemático Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão. O evento foi um marco na luta pelos direitos das pessoas surdas, especialmente em se tratando da educação, pois o método de ensino mais votado foi o oralismo. Tido como o mais adequado para ser usado pelas escolas, excluía a importância da língua de sinais, a qual foi proibida de uso com a alegação de que inibia a capacidade de fala desse grupo. Os votantes ainda alegaram que tal proibição era para o “bem-estar” dessas pessoas, uma vez que “os surdos são ‘preguiçosos’ para falar, preferindo a usar a língua de sinais” (Strobel, 2009, p. 26). É

importante ressaltar que o congresso foi idealizado, organizado e patrocinado por especialistas ouvintes na área da surdez, que defendiam o oralismo puro, como por exemplo Alexander Graham Bell, escritor que teve grande influência na assembleia de votação. Alexander já demonstrava seu preconceito pelas pessoas surdas ao publicar diversos artigos entre os anos de 1870 e 1890, nos quais criticava o casamento entre pessoas surdas e a cultura da comunidade surda. Além disso, era totalmente contra a língua de sinais, alegando que impedia o desenvolvimento intelectual dos surdos (Strobel, 2009). O resultado do congresso (proibição do uso da língua de sinais) também se deve ao fato de que os professores com surdez foram excluídos e impedidos de votar.

Conforme afirma Strobel (2009), em 1957, com a mudança de nome e de direção, o INES passou a proibir oficialmente o uso da Libras em salas de aula, ainda que os estudantes resistissem e continuassem a usá-la em espaços não formais da escola. Nesse ínterim, nos Estados Unidos, William Stokoe foi o primeiro a publicar um estudo sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), a reconhecendo seu uso como uma língua legítima, contendo uma estrutura própria, o que "plantou as primeiras sementes das pesquisas linguísticas modernas sobre as línguas de sinais" (Strobel, 2009, p. 73).

No Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) foi fundada em 1987. Reestruturada a partir da antiga FENEIDA (1977), é integrada por pessoas surdas e, nos anos 1990, houve mais avanços: a fundação da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), em 1994; a estreia do *Closed Caption*, no Brasil, em 1997; e o lançamento da primeira revista da FENEIS, em 1999, com ilustração do desenhista surdo Silas Queirós (Strobel, 2009). Já nos anos 2000, destaca-se o início do curso Letras/Libras em 2006, em nove polos, e a atuação conjunta do MEC e da FENEIS para formar multiplicadores em Libras em Contexto, consolidando o reconhecimento da Libras como parte da identidade e cultura surda (Strobel, 2009, p. 112).

O contexto histórico dos(as) surdos(as) no Brasil e no mundo, como observado nesta seção, tem como ponto central a educação e revela uma trajetória repleta de avanços e desafios, que marcam a luta e a resistência da comunidade surda, por direitos que começaram a ser conquistados.

1.3 Direitos da População Surda no Brasil: Uma perspectiva Histórica

A história da população surda no Brasil é marcada por lutas, resistência, desafio e conquistas que demonstram um movimento de décadas para que as pessoas surdas fossem reconhecidas no âmbito social, cultural, linguístico e jurídico. Durante muito tempo, as pessoas

surdas foram associadas somente a paradigmas médicos e reabilitadores, que consideravam a surdez apenas como uma deficiência exclusivamente biológica, o que impulsionava medidas que buscavam “normalizar” as pessoas surdas principalmente através da fala e do ensino da oralização. Essa lógica não somente desvalorizava, como também excluía as características específicas da comunidade surda, como os aspectos linguísticos e culturais, resultando no comprometimento da sua participação e desenvolvimento social (Skliar, 1998).

Percebe-se as dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas em construir e consolidar sua identidade cultural devido à essa opressão por parte da ideologia ouvinte, seja ela explícita ou disfarçada, dessa forma “[...] fazem-se necessárias políticas sociais que possibilitem aos surdos acesso, permanência e aproveitamento das produções culturais da comunidade surda e, também, dos serviços de educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros (Barros e Horas, 2009, p.50).

Para melhor clareza sobre a necessidade de políticas para a população surda, importa ressaltar que as políticas sociais são iniciativas e programas desenvolvidos pelo Estado com o objetivo de assegurar o acesso aos direitos sociais, buscando promover e resguardar o bem-estar da população (Nascimento, 2024). Elas procuram assegurar e facilitar a inclusão da população surda em áreas como a educação, saúde, lazer e da seguridade social, por exemplo.

Porém, tais políticas, que de forma recorrente são apresentadas como ferramentas no enfrentamento às expressões da questão social, necessitam de uma observação mais crítica sob a perspectiva marxista. Não se trata de respostas neutras ou universais às necessidades da sociedade, mas sim são políticas que estão historicamente intrínsecas no modelo de produção capitalista e suas contradições, e muitas vezes funcionam como instrumentos de gerenciamento da força de trabalho e de “contenção” das desigualdades provocadas pelo próprio sistema.

Segundo Behring (2003), as políticas sociais se estabelecem como parte do processo de reprodução das relações na sociedade capitalista. Surgiram como resposta às expressões da questão social, que dentro do conceito marxista são as várias formas de desigualdade, exclusão e precarização vivenciadas pela classe trabalhadora (racismo, machismo, capacitismo, pobreza, violência, etarismo, fome etc.), porém, ainda assim, não desfazem os laços com suas causas estruturais. Elaine Berhring (2003) ainda destaca que, nesse contexto capitalista, as políticas sociais tendem a atuar numa lógica focalizada, seletiva e residual, sob uma ótica de “gerenciamento da pobreza”. Nessa perspectiva, ao invés de garantir direitos universais, tais políticas são tratadas como uma ajuda destinada apenas para aqueles que mais “necessitam”, o que contribui para a ideia em torno do controle social e para controlar as demandas por direitos mais amplos. A autora Marilda Iamammoto corrobora nesse pensamento ao destacar que as

políticas sociais, ao passo que podem representar formar de ampliação de direitos, também são usadas como uma abordagem de controle social:

"As políticas sociais são partes constitutivas da sociedade capitalista e se concretizam sob formas historicamente determinadas, resultantes de disputas entre projetos societários distintos, expressando tanto conquistas da classe trabalhadora quanto mecanismos de controle social e de reprodução das relações sociais capitalistas." (Iamamoto, 2007, p. 37)

Nesse sentido, Behring e Boschetti (2011) evidenciam que as políticas sociais, dentro da lógica capitalista, assumem um papel contraditório ao expressar as conquistas da classe trabalhadora e ao mesmo tempo operar como forma de dominação por parte do Estado burguês. Portanto, não se configuram como ambiente imparcial, uma vez que há uma disputa entre a autonomia da classe trabalhadora e a manutenção do sistema capitalista.

Além disso, no Brasil as políticas sociais são historicamente vinculadas aos interesses econômicos, pois em períodos de reordenamento fiscal, por exemplo, são os primeiros a sofrer cortes e restrições. Boschetti (2006) evidencia que essas políticas são suscetíveis às disputas de classe e à lógica de acumulação capitalista.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Além disso, este documento afirma, em seu art. 6º, que é dever do Estado garantir a todos os direitos da educação, saúde, alimentação, trabalho, segurança, moradia, transporte, lazer e previdência social.

Anteriormente à Constituição Federal de 1988 foi exposto, na seção anterior, que o oralismo a qual a população surda foi imposta, teve reflexos no mundo a partir do Congresso de Milão, realizado em 1880, o qual resultou na proibição da utilização da língua de sinais nas instituições de ensino. No Brasil, tal acontecimento impactou por décadas os(as) surdos(as), que foram privados de sua língua natural, dificultando seu acesso principalmente à educação, mas também em outras esferas da vida social. O autor Carlos Skliar (1998, p.95) desta em sua obra que

a decisão de Milão provocou um retrocesso gigantesco na educação de surdos em todo o mundo. Ao proibir as línguas de sinais nas escolas, suprimiu-se não apenas um meio de comunicação, mas também uma manifestação cultural, uma identidade, uma história e uma comunidade inteira foi silenciada

Porém, a partir da segunda metade do século XX, o movimento surdo brasileiro começou a ganhar visibilidade e força, sendo influenciados tanto por movimentos internos, no próprio país, quanto por mobilizações em outras regiões do mundo. Nesse cenário, a sanção da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representa um dos maiores marcos jurídicos para a comunidade surda, com ela a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada como meio legal de comunicação e expressão no Brasil (Brasil, 2002, art. 1º). A partir da regulamentação desta referida lei, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foram estabelecidas diretrizes para a divulgação e o ensino da Libras, assim como prevê a formação de profissionais capacitados, como intérpretes e tradutores, com o objetivo de garantir uma maior acessibilidade na comunicação para as pessoas surdas.

Cabe ressaltar que, para as legislações brasileiras, os surdos estão inseridos dentro da categoria de “deficientes”, sendo alocados também como “deficientes auditivos” ou outros termos. Sendo assim, muitas das políticas sociais que são aplicadas para essa população estão no contexto de políticas sociais para pessoas com deficiência. Mesmo que, como já abordado anteriormente, os surdos não se consideram como “deficientes”, mas sim como uma comunidade, um povo, uma vez que possuem especificidades linguísticas e culturais.

Após milênios de exclusão e opressão social e mais de meio século à margem dos direitos humanos, as pessoas, com deficiência numa ótica geral, entraram para a declaração dos direitos humanos², saindo da bolha do “defeituoso” para se tornarem sujeitos de direitos. A partir disso, a Organização da Nações Unidas (ONU) organizou a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” em 2006, se tornando um marco na promoção, defesa e garantia dos direitos e condições de vida dessas pessoas. Tal episódio foi oficializado através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e teve como propósito promover, proteger e assegurar a plena execução de todos os direitos humanos da pessoa com deficiência, a qual é definida pelo documento como

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009)

Além de estabelecer orientações gerais acerca de igualdade e não discriminação, conscientização, acessibilidade, justiça, liberdade, educação, saúde etc., o Decreto Federal nº

² Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, tenha representado um marco na afirmação de direitos fundamentais, ela não mencionava explicitamente as pessoas com deficiência, o que contribuiu para a continuidade de sua invisibilidade nas políticas e normativas internacionais.

6.949, em seu art. 12º também reconhece que as pessoas com deficiência têm o direito de serem reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei (Brasil, 2009).

Outro progresso significativo foi a criação da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Mais conhecido como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa Lei consolidou os direitos das pessoas com deficiências no Brasil de forma mais integral e ampla, incluindo as pessoas surdas (Brasil, 2015). A LBI fortalece a compreensão de que a deficiência não está na pessoa, e sim nos limites em torno dos aspectos sociais, comunicacionais e de atitudes que impedem a plena execução dos direitos.

Ainda que se deva considerar tais conquistas, é de suma importância compreender que os direitos da população surda ultrapassam apenas o reconhecimento como sujeitos de direitos, alcançando outras áreas da vida social dessa comunidade. Um dos aspectos a ser discutido nesse sentido é o direito à comunicação e à acessibilidade, que deve ser garantido em todos os espaços, sejam eles público ou privado. Isto é, é necessário assegurar a presença de intérpretes de Libras em espaços plurais como hospitais, delegacias, tribunais, órgãos públicos, além de recursos como legendas em produções audiovisuais, campanhas institucionais, meios de transporte, eventos culturais e transmissões, por exemplo.

A Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Porém, em 25 de outubro de 2023 foi promulgada a Lei nº 14.704, que altera a lei citada anteriormente e dispõe acerca do exercício da profissão e suas atribuições considerando que

I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem; II – guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas (Brasil, 2023).

É importante ressaltar que a Lei nº 14.704 estabelece que tal atividade profissional pode ser realizada em qualquer área ou situação em que é necessário haver uma comunicação entre pessoas surdas ou surdocegas, com pessoa não falantes de sua língua. Além disso, o art. 4º da referida lei reforça que só está habilitado para exercer a profissão àquele que está

I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras; II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras

– Libras; III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa.

Com o intuito de valorizar e profissionalizar o uso da Libras no Brasil, foi implementado em 2010 o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), o qual apresenta como seus principais objetivos avaliar e certificar intérpretes de Libras e professores, além de certificar e garantir a qualidade e competência do ensino e da tradução de Libras conforme a legislação. Foi um elemento importante para promover a inclusão tanto social quanto educacional para a comunidade surda através da qualificação de profissionais. Porém, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2021) esse tipo de certificação já não existe, devido à ampliação de cursos de nível superior de Letras/Libras no Brasil.

Outro direito fundamental da população surda é o acesso à saúde. É garantido pela Constituição Federal em seu Art. 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988).

Como também pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, no qual tornou-se obrigatório que hospitais públicos disponibilizem intérpretes de Libras para atendimentos. Na esfera municipal, há cidades como Teresina e Belo Horizonte que criaram leis garantindo tais profissionais em hospitais públicos e maternidades, tendo possível penalidade em casos de não cumprimento. Já no âmbito federal, há projetos de lei em tramitação afim de consolidar a obrigatoriedade da presença de intérpretes. A ausência desses profissionais interfere diretamente em outro direito da comunidade surda: o direito à informação e ao atendimento humanizado. Muitas vezes, a pessoa surda se depara com a dificuldade de compreender diagnósticos, orientações e procedimentos, o que pode resultar em riscos à sua saúde.

No âmbito do trabalho e da empregabilidade, a legislação brasileira, através da Lei nº 8.213/1991, conhecida como Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência, estabelece que empresas com mais de 100 funcionários devem, obrigatoriamente, reservar vagas para pessoas com deficiência. Apesar da garantia do direito, é importante observar que somente a disponibilização de vagas não é suficiente. As barreiras construídas com base no preconceito e capacitismo, como também as barreiras comunicacionais, ainda são constantes, o que dificulta a inserção da pessoa surda no mercado de trabalho. Tal fato é exemplificado quando apenas

37% de pessoas surdas possuem um trabalho, muitas na realidade atuando no mercado informal (Portal Aceso, 2023). O nível de escolaridade tem impacto direto sobre essa realidade, pois

Segundo estudo feito pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda em 2019, cerca de 7% dos surdos brasileiros têm ensino superior completo, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o fundamental, enquanto 32% não têm um grau de instrução (Alesp, 2021).

Essa limitação educacional compromete significativamente as oportunidades de emprego formal: entre as pessoas com deficiência, apenas 51,2 % com nível superior estão ocupadas, contra 84,2 % das pessoas sem deficiência no mesmo nível (Portal Aceso, 2023). A falta de educação básica de qualidade, associada à ausência de acessibilidade linguística e metodológica nas escolas, contribui diretamente para esse cenário de exclusão profissional. Esses dados demonstram como a base educacional impacta diretamente em outras áreas da vida de uma pessoa, evidenciando uma desigualdade oriunda de um processo longo de exclusão para com as pessoas surdas. Sendo assim, a próxima seção busca fazer um apanhado das políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E MODELOS EDUCACIONAIS

Nos últimos anos, a temática acerca das políticas públicas voltadas para a população surda no Brasil tem se tornado cada vez mais pautas de debates. Isso ocorreu graças a legislações criadas a partir da luta dos movimentos sociais que reivindicam direitos sociais, como o acesso à educação de forma justa e equitativa. Sendo assim, nesta seção será tratado sobre as principais abordagens pedagógicas no ensino para pessoas surdas e como o processo de mudança nestes modelos de ensino impactaram na atualidade. Além disso, será abordado sobre os marcos legais do país na educação para a comunidade surda, como a Política Nacional de Educação Inclusiva.

2.1 Modelos de ensino voltados para a educação de surdos: Panorama mundial

Historicamente, de acordo com as autoras Patrícia Kalatai e Eliziane Manosso Streiechen (2012), a educação para surdos(as) no Brasil transitou por vários modelos pedagógicos, com distintas percepções sobre o indivíduo surdo. São destacados os métodos identificados em diversas bibliografias: o método do oralismo, da comunicação total, a metodologia mista, o bilinguismo e a pedagogia surda.

Uma das primeiras abordagens apontadas foi o oralismo, que se baseava na tentativa de ensinar a fala por meio da leitura labial e da prática oral, excluindo inteiramente qualquer tipo de língua de sinais. Segundo a autora Karin Strobel (2009), esse método de ensino foi incentivado e promovido intensamente após o Congresso de Milão que, como citado anteriormente neste trabalho, proibiu o uso da língua de sinais em ambiente escolar, causando um impacto no andamento dos direitos linguísticos da população surda por mais de 80 anos.

De acordo com Goldfeld (2002. P. 34, *apud* Kalatai e Streiechen, 2012, p. 5)

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Sendo assim, este modelo visa a concepção clínica da surdez, traduzindo uma metodologia de ensino para uma metodologia terapêutica, uma vez que as salas de aula foram reestruturadas para serem salas em que as pessoas surdas eram atendidas de forma médica e então eram obrigados a serem oralizados. Tal abordagem era aplicada como forma de reabilitação, tida para como a pioneira no âmbito da educação e, segundo essa corrente de pensamento, para chegar a um resultado satisfatório era necessário “[...]obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos para que assim pudessem melhor oralizar. Posteriormente, retiraram-se as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula para coibir a comunicação sinalizada entre os alunos” (Shelp, 2008, p. 50).

Após o oralismo, teve início uma nova abordagem pedagógica: a comunicação total. Surgida no século XX, depois que educadores do período oralista se demonstraram insatisfeitos com os resultados obtidos, tinha como objetivo criar e usar qualquer técnica que permitisse recuperar a comunicação para os surdos, seja de forma total ou parcial. Para isso foi necessário criar um sistema metodológico que combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial e qualquer outro mecanismo que auxiliasse no uso da língua oral (Shelp, 2008). Sendo assim, foi um modelo que não surgiu para negar a abordagem opressora do oralismo, mas sim como uma abordagem complementar.

Sobre isso Ciccone (1996, p.06-08, apud Kalatai e Streiechen, 2012, p.7) aponta que

A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

Diante disso, fica exposto que essa abordagem desconsiderava o sentido controlador e opressor impostos para os estudantes. Acreditava-se fielmente que tal filosofia de ensino era justa e traria independência e melhores condições de vida para a pessoa surda e seus familiares. Entretanto, segundo Kalatai e Streiechen (2012) a comunicação total não obteve êxito em seus resultados, pois o uso do bimodalismo (fala e sinais) dificultava ainda mais o desenvolvimento educacional dos estudantes.

A partir da segunda metade do século XX, particularmente entre as décadas de 1960 e 1970, o ensino bilíngue passou a ser implementado de forma mais sistemática após estudos que

demonstravam a importância da língua de sinais para o desenvolvimento intelectual e educacional da criança surda. No Brasil, esse modelo pedagógico ganhou força principalmente em 1990, quando surgiram legislações que valorizavam a Libras.

Atualmente, o bilinguismo consiste em um dos modelos educacionais mais inclusivos, tendo em vista que ele propõe operar em sala de aula com duas línguas, sendo a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa (escrita) como a segunda (L2) (Kalatai e Streiechen, 2012). Um dos fatores que coloca o bilinguismo como a proposta mais adequada para a educação da comunicação surda é o fato de que ela

[...]se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos tem apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (Guarinello, 2007, p.45-46 apud Kalatai e Streiechen, 2012, p.8).

Nessa perspectiva, Lacerda (1998, apud Kalatai e Streiechen, 2012) afirma, ao defender o ensino bilíngue, que os(as) surdos(as) conseguem desenvolver de forma mais eficaz os conteúdos apresentados a eles através do meio visual. Sendo assim, conclui-se que tanto o oralismo quanto a comunicação total criava obstáculos visto que misturavam a língua oral e a língua de sinais em sala de aula, ambas com características próprias.

Contudo, Schelp (2008) acrescenta que grande parte da população surda vem de famílias nas quais os pais são ouvintes e se utilizam da língua oral para interagir em seu núcleo familiar. Desta forma, ao chegar nas instituições educacionais, as pessoas surdas já tiveram acesso a linguagem oral, e é a partir do acesso às escolas que terão o primeiro contato com a língua de sinais, caso tal instituição tenha a concepção de que a língua de sinais é essencial para a criança surda.

É notório que o bilinguismo surgiu a partir das lutas sociais feitas pela comunidade surda, mas para além do aspecto educacional este método de ensino representa a garantia de acesso e permanência nas escolas de forma que não oprime todas as particularidades e cultura de toda uma comunidade. O bilinguismo apoia a ideia de que a língua de sinais é uma prioridade em relação a língua portuguesa, mas que uma não abstrai a outra visto que a pessoa surda terá um acesso mais amplo aos conteúdos escolares por meio das duas línguas, tendo em vista que uma complementa a outra.

Sobre isso Bernardino (2000, p.29 apud Kalatai e Streiechen, 2012, p. 9) aponta que

[...] a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

A língua de sinais, num contexto geral, é organizada com uma estrutura gramatical própria, assim como as línguas orais. Porém, tem como uma das suas particularidades ser realizada através de gestos, necessitando de recursos espaciais e visuais. Desta forma, a educação para surdos deve ser iniciada durante a infância (Kalataí e Streiechen, 2012).

O método bilíngue, ainda, é uma das ferramentas que a comunidade surda utiliza para reafirmar sua identidade e cultura. Ao ter acesso a um ambiente escolar que valoriza a Libras, a comunidade passa a negar automaticamente o modelo de ensino ouvinte. Para Goldfeld (1997, p.138 apud Kalataí e Streiechen, 2012, p. 10) “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a sua surdez”.

Ainda na perspectiva do bilinguismo surge a pedagogia surda, uma iniciativa que apoia a presença de professores surdos em sala de aula para lecionar para os próprios estudantes surdos. Esse modelo teria como objetivo promover uma troca direta de experiências, onde a criação de vínculo e reconhecimento fortaleça o sentimento de pertencimento cultural. No entanto, as autoras Kalataí e Streiechen (2012) evidenciam que este é um modelo pedagógico que enfrenta barreiras estruturais, como por exemplo a presença de estudantes ouvintes e o número escasso de docentes surdos que são formados. Assim, como “não há professores ouvintes fluentes em Libras para atuarem como tradutores/intérpretes nas instituições.” (Kalataí e Streiechen, 2012, p. 12).

O trabalho de Aquino (2024) ainda aponta que os desafios enfrentados pela comunidade surda não se limitam somente à aspectos físicos e pedagógicos, mas também simbólicos. Leiliana Aquino ainda destaca em seu trabalho que existe uma resistência no que diz respeito à presença de professores surdos nas instituições de ensino. O preconceito estrutural ainda presente na sociedade impacta diretamente na representatividade e na exclusão dessa população. Tais barreiras impactam não somente o acesso à educação, como também sua permanência e o êxito do estudante. Sob essa ótica, se torna importante reforçar a concepção em que a surdez, para a comunidade surda, não é vista como uma deficiência, mas sim como

uma identidade, e à medida em que se compreende isso o enfrentamento para essas limitações se fortalece.

Nesta perspectiva, a pedagogia surda é uma das metodologias de ensino que a comunidade surda mais almeja. Ela surge com objetivo de levar em consideração as particularidades culturais desse povo (Kalataí e Streiechen, 2012). Ela é realizada por meio de um professor surdo presente nas salas de aula de ensino regulares, assim como acontece em escolas específicas para pessoas surdas e centros de atendimentos especializados. Para Perlin (2006 apud Kalataí e Streiechen, 2012) a pedagogia surda representa o rompimento com o ambiente pedagógico pensado para o público ouvinte, sendo assim esse modelo de ensino traz para os(as) estudantes surdos(as) o contato com mais de uma cultura, porém com o respeito necessário com ambas. Portanto, para a comunidade surda essa metodologia representa liberdade dentro do ambiente escolar, ao poderem expressar e viver sua cultura através da Libras sem a dependência de outros profissionais para intermediar.

Porém, as autoras alertam que essa ainda é uma realidade distante para o contexto brasileiro, pois

[...]ainda não há professores surdos em número suficiente e preparados para assumirem tais funções, assim como não há professores ouvintes fluentes em Libras para atuarem como tradutores/intérpretes nas instituições. (Kalataí e Streiechen, 2012, p. 12).

Em síntese, o caminho da educação para as pessoas surdas reflete uma mudança significativa quando se trata das abordagens pedagógicas. Saindo de modelos baseados na opressão como o oralismo, a qual buscavam adequar a pessoa surda nos padrões considerados “normais”, para abordagens como o bilinguismo e a pedagogia surda, consideradas a mais inclusivas para o ensino da comunidade surda. Tais modelos reconhecem a surdez como uma identidade cultural com toda uma língua e características próprias, e não uma deficiência com necessidade de correção.

Esse processo histórico evidencia a necessidade de se ter políticas que garantam o direito linguístico e cultural da comunidade surda. É nesse sentido que o próximo tópico faz um agrupamento das principais legislações brasileira que tratam da educação inclusiva para a pessoa surda.

2.2 Marcos legais da política de educação inclusiva para surdos no Brasil

Como observado nas seções anteriores, por muito tempo ao longo da história dos surdos ao redor do mundo, a exclusão social foi a realidade desta comunidade, impactando diretamente na efetivação de direitos sociais como a educação. No cenário nacional constatou-se a mesma tendência:

[...]políticas e práticas educacionais legitimaram o privilégio à escolarização de certos grupos sociais em detrimento de outros. A primeira Constituição Nacional promulgada em 1824 assegurava a instrução primária gratuita para todos, mas privava as pessoas consideradas incapacitadas física ou moralmente do acesso à escola (Barros, 2022, p.31).

Para a autora Barros (2022) a educação especial começou a se estruturar no país a partir da segunda metade do século XX, tendo como principal marco o ano de 1961, com a Lei Federal nº 4.024/61 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB). Tal lei preconizava o direito à educação no sistema geral de ensino para aqueles, que no contexto da época, eram denominados e considerados “excepcionais”.

Em sua nova versão de 1971 (uma década depois) a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, evidencia ser necessário um tratamento especial para estudantes com deficiência físicas e mentais. Além da mudança de terminologia para se referir a pessoas com deficiência, a LDB/71 constatou a necessidade de alocar esses estudantes para classes e escolas especiais, uma vez que não existia um sistema geral de ensino que fosse qualificado para atender as necessidades específicas desta população. Porém, o efeito deste alocação foi mais um episódio de exclusão, uma vez que estes estudantes foram separados daqueles que não possuíam nenhuma deficiência.

Ainda nesta década, Barros (2022) ressalta que foi criada para qualificar os professores do curso de Pedagogia para a educação de pessoas com surdez, foi criada a Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC). Tal habilitação tinha como objetivo um melhor apoio para o(a) estudante surdo(a), que como a autora evidencia era considerado como deficiente. Entretanto, mesmo sendo considerado um “avanço” para época ter profissionais considerados habilitados para a educação da população surda, os mesmos usavam a abordagem de treinamento auditivo e reabilitação da fala, uma concepção que como visto anteriormente, se baseava em uma perspectiva médica.

Como tratado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 é também um marco no processo de reconhecimento de uma educação inclusiva no Brasil. Seu Art. 206 por exemplo, assegura que o ensino será oferecido seguindo o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, a CF/88 também prevê que é dever do Estado

garantir a educação através do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.128).

A mesma autora debate a influência de documentos e movimentos internacionais para o início dos debates acerca da Libras e da educação bilíngue na década de 1990. Um desses documentos é a Declaração de Salamanca, a qual trata de princípios políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial (MEC, 2023). Ela se consolidou fundamental para o processo de desenvolvimento das políticas públicas no Brasil, pois foi a partir deste documento que foi firmado o

[...]compromisso com a educação para todos, assumindo a importância de a educação para Surdos ser realizada por meio da língua de sinais, reconhecendo que, diante das necessidades particulares de comunicação dos Surdos e das Pessoas Surdas/Cegas, a educação deles poderia ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares (Brasil, 1994 apud Barros, 2022, p.32)

Em 1996 é publicada a Lei Federal nº 9.394, que estabelece a versão mais atualizada da LDB, uma das bases legais mais importantes no que diz respeito ao projeto de educação inclusiva no Brasil. Na perspectiva da educação para surdos, Barros (2022) ressalta alguns pontos importantes da dita lei, como por exemplo seu Art. 59 que explicita a necessidade de assegurar professores que possuam especialização para o atendimento especializado em nível médio ou superior, assim como a necessidades que se tenha tais profissionais capacitados para demandas de integração desses estudantes (educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades) em classes comuns.

Nesse aspecto, o atendimento educacional especializado (AEE) também é garantido pela LDB/96, desde a educação infantil. Esse meio de ensino foi criado com o intuito de facilitar o estudo de estudantes com deficiência em salas de aulas regulares. Isso ocorre através de recursos, serviços e orientações de profissionais que possuem o AEE dentro de sua formação continuada (Barros, 2022). A LDB/96 prevê que tais profissionais deveriam ter qualificação em “conhecimentos gerais e específicos, como aqueles relacionados ao ensino da Libras” (Barros, p.33, 2022). Nesse sentido, o professor deveria ser especialista em AEE e trabalharia em conjunto com o professor regular em sala de aula, ou seja, o professor AEE trabalha de forma

³ Convém ressaltar que, embora haja a separação de surdez e pessoas com deficiência, as pessoas surdas estão incluídas nas legislações direcionadas para pessoas com deficiência.

complementar aos conteúdos dados nas classes regulares, com objetivo de promover uma educação de qualidade aos educandos com deficiência.

A mesma autora (Barros, 2022) ainda destaca a Lei nº 10.098/2000 como parte das políticas públicas que promovem a acessibilidade da comunidade surda a diversas áreas da sociedade, inclusive a educação. A referida lei “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (Brasil, 2000), porém é enfatizado os artigos 17, 18 e 19 que tratam especificamente da garantia de acesso a informação para as pessoas surdas através da linguagem de sinais. A lei supracitada é considerada para Costa (2010 apud Barros, p.34, 2022) a pioneira no que se refere a considerar a Libras como um meio de comunicação efetivo para pessoas surdas, de forma a ser avaliada como o primeiro passo no processo de reconhecimento da comunidade surda e sua língua.

Após anos de luta pelo reconhecimento e pelos seus direitos, a comunidade surda alcançou, no dia 24 de abril de 2022, uma nova conquista na política linguística e educacional. Foi sancionada a Lei nº 10.436/02 que oficializava a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma legal de comunicação e entendendo-a como

[...]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, parágrafo único)

A Lei ainda frisa em seu Art, 4º que a Libras deve ser incorporada nos cursos de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério como parte de sua estrutura curricular (Brasil, 2002).

Na sequência, no ano de 2005 foi publicado o Decreto nº 5.626 em 22 de dezembro, o qual regulamenta a Lei nº 10.346 e trata da educação de pessoas surdas e com deficiência auditiva no Brasil. Tratando-se especificamente do âmbito da educação, o Capítulo VI aborda a garantia do direito à educação, assegurando a inclusão dessas pessoas na rede básica de ensino através de escolas e classes de educação bilíngue, abertas para alunos(as) surdos(as) e ouvintes. Neste espaço, a Libras e o português escrito são utilizados como línguas de instrução em todo o processo educacional. Desta forma, o português escrito foi posto como segunda língua para os surdos, enquanto a Libras foi reconhecida como sua língua principal. Para a autora Barros (2002, p. 35) isso “significou um enorme avanço para a educação dos Sujeitos Surdos”.

Para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, o mencionado decreto prevê a existência de escolas bilíngues ou escolas de ensino regular, na qual os docentes das diferentes áreas de ensino devem estar conscientes das características singulares dos(as) estudantes surdos(as), além de garantir como obrigatória a presença de tradutores e intérpretes de Libras (Brasil, 2005).

Vale ressaltar que as duas últimas legislações são um marco importante no que diz respeito à separação entre pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva. Essa distinção se faz importante pois, historicamente, a legislação brasileira tende a agrupar esses dois grupos sob o mesmo conceito de “deficiente auditivo”. Para a comunidade surda, essa diferenciação não se trata apenas de uma questão técnica, mas sim como uma afirmação de sua identidade e sua cultura.

No que se refere ao AEE, no ano de 2008 foi publicada o Decreto Federal nº 6.571 que abordava sobre o atendimento educacional especializado na educação básica. Entretanto, ele foi revogado em 2011 pelo Decreto nº 7.611 o qual “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (Brasil, 2011).

O Decreto nº 7.611 dispõe então sobre a educação especial e o AEE, estabelecendo diretrizes para a educação de estudantes com deficiência. Em um panorama geral seus objetivos são: garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ensino regular; assegurar que haja conexão entre a educação especial e o ensino regular; promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos removam as barreiras em torno do processo de aprendizagem; e garantir a continuidade dos estudos para outros níveis e modalidade de ensino (Brasil, 2011).

O Decreto também prevê a oferta da educação especial, de forma preferencial na rede regular de ensino e não exclusão de estudantes do sistema educacional sob a justificativa de ser uma pessoa com deficiência. Para que isso seja concretizado, é explicitado que é dever do poder público garantir apoio técnico e financeiro para o sistema de ensino e as instituições privadas sem fins lucrativos, que sejam focadas na educação inclusiva. Este incentivo tem como objetivo ampliar a oferta do AEE e incluir ações, tais como aprimorar o AEE já existente, implantar salas de recursos multifuncionais (SRM's), formação continuada de professores, entre outras ações (Brasil, 2011).

No que diz respeito à educação para pessoas surdas e com deficiência auditiva, o Decreto Federal nº 7.611/2011 trata com base nas diretrizes e princípios do Decreto nº 5.626/2005, prestando apoio técnico e financeiro em ações como a formação continuada de

professores para o desenvolvimento da educação bilíngue. Além disso, prevê que a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade devem incluir materiais didáticos em Libras.

Anteriormente a isso, no ano de 2008 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A PNE Inclusiva, como é chamada, é um documento elaborado com o intuito de defender os direitos à educação de todos os/as estudantes que possuam alguma deficiência, sem qualquer discriminação. Segundo o próprio documento é necessário reconhecer que, no Brasil, os sistemas de ensino passam por um momento em que é fundamental reconhecer as práticas discriminatórias para com os/as estudantes com deficiência e que a educação inclusiva se tornou o ator principal para superar tais barreiras. A PNE Inclusiva tem como objetivo central o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Desta forma, é orientado que os sistemas de ensino ofereçam algum retorno às necessidades educacionais específicas a partir da

[...]transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; do atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p.8)

Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado tem como objetivo criar e executar ferramentas que permitam o acesso dos estudantes à educação, considerando todas suas necessidades específicas (Brasil, 2008). Está previsto como uma das atividades do AEE “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (Brasil, 2008, p.10). Ressalta-se que é essencial que este atendimento esteja atrelado ao currículo comum ao longo dos anos de ensino.

Sobre o acesso de estudantes surdos(as) a PNE Inclusiva discorre sobre a educação bilíngue, ressaltando que o ensino nessa modalidade deve ser feito com a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita, como a segunda. Porém, o documento frisa que “devido à diferença linguística” (Brasil, 2008, p. 11) é recomendável que os(as) estudantes surdos(as) sejam alocados em turmas comuns com outros colegas surdos. Sobre o AEE para a população surda, este deve se dá através da mediação de

[...]profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (Brasil, 2008, p.11)

A avaliação pedagógica do/a estudante deve ocorrer por meio de um processo que considere como relevante não só o conhecimento que ele/ela já tem e em que nível de desenvolvimento se encontra, como também a aprendizagem que ele ainda pode ter. Dessa forma a avaliação se configura como uma ação gradual que analisa o/a estudante de forma qualitativa, observando-se o progresso individual de cada um (Brasil, 2008). Em outras palavras, o professor que trabalha com educação especial deve se atentar no que o estudante aprendeu e como ele aprendeu, para desta forma criar estratégias com base em seus pontos fortes e pontos fracos. O documento ainda destaca que a avaliação pedagógica deve ser adaptada “considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana” (Brasil, 2008, p.11).

Em suas diretrizes, a PNE Inclusiva aponta sobre a formação do professor que atua no campo da educação especial. Este profissional deve ter uma formação completa, ou seja, é necessário que se tenha tanto um conhecimento geral da profissão quanto os conhecimentos específicos da área (Brasil, 2008). Isso possibilita que o docente trabalhe em diferentes locais, como

[...]salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008, p.12)

Por fim, o texto evidencia a relevância do docente ter certo domínio no que se refere ao conhecimento de uma gestão de um sistema educacional inclusivo, uma vez que é necessário, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a garantia da intersetorialidade na efetivação das políticas públicas de educação, sob a ótica de que o trabalho de inclusão se relaciona diretamente com áreas como a saúde, assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008).

No ano subsequente a publicação da PNE Inclusiva, foi promulgada a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de

Educação Básica (CEB). A citada resolução institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica dentro da modalidade de educação especial (Brasil, 2009).

Em um panorama geral, a Resolução nº4 CNE/CEB traz muitos pontos descritos no Decreto nº 6.571/2008. Sendo assim cabe ressaltar aspectos operacionais que os diferenciam. O Art. 5ª da mencionada Resolução menciona que o AEE deve ser realizado de modo preferencial em salas de recursos multifuncionais da própria escola em que o estudante está matriculado. Caso seja em outra unidade escolar de ensino regular o atendimento deve ser realizado no turno inverso da escolarização, uma vez que o AEE não substitui as aulas das classes comuns (Brasil, 2009).

É reiterado em seu Art. 7º que os/as alunos/as que estão matriculado em classes comuns e no AEE devem ser matriculados de forma duplicada, pois o financiamento proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para as matrículas do AEE depende de sua matrícula no ensino regular da rede pública.

Com relação as responsabilidades dos professores que atuam no AEE, é válido ressaltar a elaboração e a execução do plano de AEE, os quais devem ser feitos em conjunto com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em consonância com outros serviços setoriais. Além disso, o Art. 13º cita as demais atribuições do docente atuante no atendimento educacional especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Em 2014 foi publicada a versão mais recente que se tem da Política Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, que determina as diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas no âmbito da educação nacional.

A autora Barros (2022) destaca a Meta 4 do PNE/2014 a qual trata especificamente do atendimento às pessoas com deficiência. A estratégia 4.7, por exemplo, aborda a garantia da educação bilíngue ao estudante surdo. Outra estratégia que vale evidenciar é a 4.13, que trata da garantia de uma equipe profissional que seja capacitada para atender as necessidades de um estudante surdo em relação a suas especificidades linguísticas.

Já a Meta 5, especificamente na estratégia 5.7, prevê a alfabetização de pessoas surdas através do ensino bilíngue. Por fim, a estratégia 16.3 do PNE/2014 aborda a relevância para a educação de estudantes surdos ao serem disponibilizados materiais produzidos em Libras aos professores da rede pública, com o objetivo de “valorizar e ampliar o conhecimento sobre a Cultura Surda” (Muttão; Lodi, 2018 apud Barros, 2022, p.36).

A Lei nº 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, se consolida como uma base legal importante para a educação inclusiva no Brasil e reforça o direito da pessoa com deficiência à educação em condições justas para todos (Brasil, 2015).

Por fim, a legislação mais recente que trata sobre a educação inclusiva (com um foco maior na perspectiva da educação para a população surda) é a Lei Federal nº 14.191, promulgada em 03 de agosto de 2021. A referida lei modifica a LDB/96 no que se refere ao ensino bilíngue reforçando que essa modalidade é aquela na qual a principal língua é a Libras e o português escrito como a segunda língua. Segundo Barros (2022, p.37) a nova lei “define a educação bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente da educação especial”.

Para uma melhor visualização e agrupamento das principais legislações que abordam a educação inclusiva utilizadas nesta seção, o Quadro 1 abaixo apresenta as bases legais e do que cada uma trata respectivamente, com o objetivo de facilitar a visualização delas.

Quadro 1. Legislações acerca da educação inclusiva no Brasil

ANO	LEGISLAÇÃO/DOCUMENTO
1961	Lei nº 4.024/61 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

1971	Lei nº 5.692/71 - Nova versão da LDB, prevendo atendimento diferenciado para pessoas com deficiência em classes e escolas especiais.
1988	Constituição Federal de 1988 - Garante igualdade de acesso à escola e prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.
1994	Declaração de Salamanca - Documento internacional que reforça a educação inclusiva e bilíngue para surdos.
1996	Lei nº 9.394/96 - Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura professores especializados e o AEE desde a educação infantil.
2000	Lei nº 10.098/00 - Estabelece normas gerais de acessibilidade, garantindo acesso à informação em Libras.
2002	Lei nº 10.436/02 - Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão.
2005	Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei nº 10.436/02; dispõe sobre a educação de surdos, escolas bilíngues e presença de intérpretes de Libras.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Orienta a inclusão dos estudantes com deficiência em classes comuns e reforça a educação bilíngue para surdos.
2008	Decreto nº 6.571/08 - Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica (revogado em 2011).

2009	Resolução nº 4/09 (CNE/CEB) - Estabelece diretrizes operacionais para o AEE na educação básica.
2011	Decreto nº 7.611/11 - Dispõe sobre a educação especial, o AEE e a inclusão, garantindo apoio técnico e financeiro.
2014	Lei nº 13.005/14 - Plano Nacional de Educação (PNE)
2015	Lei nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
2021	Lei nº 14.191/21 - Altera a LDB/96 e reconhece a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente da educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos de Barros (2022) e MEC⁴ (2023).

A efetividade de tais políticas públicas de educação inclusiva no Brasil pode ser verificada a partir de alguns dados. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2023, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2024, sobre a educação especial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

O número de matrículas [...] chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola. (INEP, Censo Escolar, 2024)

Esses dados representam um número crescente de estudantes matriculados na educação especial, sobre o ponto de vista inclusivo e, mesmo que não haja dados específicos representando a população surda, é necessário que tais informações sejam analisadas, na perspectiva da surdez, inseridas no âmbito de políticas para pessoas com deficiência. Além disso, o resumo técnico do Censo Escolar de 2023 destaca a meta 4 do PNE, a qual se refere à educação especial inclusiva para pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas idades escolar de 4 a 17 anos. Os dados indicam que sobre essa

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/legislacao-e-atos-normativos> .

meta houve um aumento gradativo de matrículas em classes comuns entre o período de 2019 a 2023, passando de 92,7% de estudantes para 95%, respectivamente. Esse avanço pode indicar possivelmente um avanço na efetivação das políticas públicas de educação inclusiva. Ademais, é ressaltado também o aumento de estudantes incluídos em classes comuns que necessitam e tem acesso ao AEE, passando de 40,6% de estudantes, em 2019, para 42% em 2023.

3 O ACESSO DA COMUNIDADE SURDA À REDE BÁSICA DE ENSINO EM ARACAJU

Esta seção procura identificar se a comunidade surda tem acesso a rede básica de ensino em Aracaju, por meio de delineamento da capacidade da estrutura física das unidades escolares e quais estratégias pedagógicas foram construídas e implementadas para viabilizar a inclusão do(a) estudante surdo(a) no sistema educacional público municipal. Parte-se do pressuposto de que o direito à educação deve ser assegurado de forma que prevaleça a equidade, com o respeito às diferenças linguísticas e culturais. Sendo assim, em se tratando da população surda, torna-se essencial identificar como a rede de ensino do município vem se organizado para atender tais especificidades.

Ainda, esta seção constitui-se como estratégica para evidenciar como as atuais restrições impostas pelos princípios neoliberais impactam nas políticas públicas, especialmente as que são direcionadas a um grupo historicamente invisibilizado, como é o caso das pessoas com deficiências. Em um cenário de contenção orçamentária, redefinição de prioridades e enfraquecimento de mecanismos de inclusão, torna-se indispensável demonstrar se a rede pública municipal de ensino de Aracaju assegura condições de acessibilidade linguística (Libras e português escrito), serviços de apoio (intérpretes, professores bilíngues, materiais didáticos acessíveis), formação docente contínua, e adaptações curriculares e arquitetônicas. Mapear essas condições em Aracaju permite qualificar o debate público sobre o tema e a defesa de direitos (à luz da LDB, da Lei 10.436/2002 – Libras, do Decreto 5.626/2005, do Estatuto da Pessoa com Deficiência e da Lei 13.935/2019), além de indicar caminhos intersetoriais para garantir permanência e aprendizagem, e não apenas matrícula.

3.1 Caracterização da rede básica de ensino em Aracaju

Para entender o acesso da comunidade surda à rede básica de ensino em Aracaju, tornou-se necessário, inicialmente, caracterizar sua estrutura física e pedagógica, de modo a identificar as condições de oferta da política de educação para estudantes com deficiência, em particular estudantes surdos(as). Esse mapeamento permitiu situar o debate acerca da inclusão na conjuntura de políticas públicas e revisar se a rede de ensino está de acordo com o que garante às normativas de direito a educação inclusiva.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Aracaju, Lei nº 4.647 de 2015, aprovada no dia 23 de junho de 2015 (vigente até o presente ano) é uma política elaborada em conformidade com o PNE/2014 (Lei nº 13.005/2014). O PME estabelece as diretrizes, metas e estratégias que tem como objetivo universalizar o direito da educação e a redução das desigualdades sociais no

município de Aracaju. Em seu Art. 2º “são diretrizes do Plano Municipal de Educação - PME, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE”:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; 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; (Aracaju (SE), 2015, p.1).

Para atingir estes objetivos, o PME (2015) traçou metas e estratégias os quais, segundo o Art. 3º do próprio documento, devem:

I – assegurar a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, especialmente as culturais; II - garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; III - promover a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (Aracaju (SE), 2015, p.1-2).

Desta forma, o PME é uma ferramenta essencial e assume uma relevância considerável no que diz respeito à garantia de mecanismos de atendimento para os estudantes da educação especial, com foco no acesso, permanência, e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, inserindo, de forma específica em muitos pontos, a comunidade surda. Ademais, o PME, como citado no seu Art. 3º, reforça seu compromisso de articular suas diretrizes com outras políticas sociais.

Para assegurar o monitoramento e a efetivação de suas metas, o PME define como sujeitos a Secretaria Municipal da Educação (SEMED), a Comissão de Educação da Câmara Municipal, o Fórum Municipal de Educação (FME), o Conselho Municipal de Educação (CME) e através da representação sindical da categoria do Magistério Público Municipal (Aracaju (SE), 2015, p.2). Além da função de executora do Plano Municipal de Educação, a Secretaria Municipal (SEMED), é também responsável por divulgar resultados dos monitoramentos e avaliações através dos sites institucionais e do Diário Oficial do Município, avaliar e elaborar políticas públicas que tenham como objetivo assegurar a execução das estratégias traçadas para cada meta, e analisar e propor a análise do repasse público para a educação.

Ao todo, o PME contempla 20 metas, com suas respectivas estratégias. Porém, para efeito desse estudo, destaca-se a Meta 1 a qual prevê quanto à educação infantil:

[...]universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. (Aracaju (SE), 2015, p.3).

No que se refere à educação inclusiva, a estratégia 1.11 traçada para esta meta, evidencia a necessidade de garantir o acesso à educação infantil para crianças com deficiência e assegurar a oferta do AEE, destacando, de forma particular sobre a obrigatoriedade da educação bilíngue para crianças surdas:

1.11) garantir o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (Aracaju (SE), 2015, p. 4).

Isso demonstra um reconhecimento de que a educação inclusiva deve estar contemplada desde a primeira infância e, em se tratando da população surda, é evidenciada a importância da Libras como primeira língua. Por sua vez, a Meta 4 é a que trata especificamente sobre a educação inclusiva, estabelecendo como objetivo central a universalização do acesso à educação básica para estudantes de quatro a dezessete anos com deficiência, como mostra o seguinte trecho:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Aracaju (SE), 2015, p.9).

Entre as estratégias dispostas para efetivar a Meta 4 destacam-se a implantação e ampliação de salas de recursos multifuncionais, a garantia do atendimento educacional especializado de forma articulada ao ensino regular e a criação de um Centro Público de Referência em Educação Especial, o qual deve contar com uma equipe multidisciplinar

composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, mas ainda não foi construído.

No que compete aos estudantes surdos, a estratégia 4.7 da referida Meta 4 da PME é taxativa ao assegurar a oferta de educação bilíngue, alinhado com o Decreto nº 5.626/2005, o qual regulamenta o ensino da Libras, e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Outra estratégia traçada é a 4.13 que prevê a ampliação das equipes de apoio nas unidades escolares, que atendem às demandas de inclusão. Sendo assim, o PME estabelece a necessidade de profissionais especializados, como por exemplo professores bilíngues, instrutores de Libras, tradutores e intérpretes (Aracaju (SE), 2015). Essa estratégia representa um avanço significativo, uma vez que mesmo tendo a matrícula garantida, o(a) estudante surdo(a) necessita ter condições linguísticas adequadas para garantir sua permanência e aprendizagem de qualidade.

Além das metas acima citadas, a Meta 5 é outra que dialoga com a temática da inclusão. Ela tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, destacando, na estratégia 5.7, a necessidade de garantir a alfabetização de estudantes com deficiência, inclusive na modalidade bilíngue para surdos. Esta medida demonstra que o direito a alfabetização está para além do âmbito de um direito universal, mas que deve ser estruturada pensando também na diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Em síntese, é constatado que o Plano Municipal de Educação de Aracaju (2015-2025) assume um compromisso com a educação inclusiva, reconhecendo em suas metas e estratégias que o acesso da pessoa surda a rede básica de ensino não se detém apenas no momento da matrícula, ou seja, não se dá somente pelo acesso, mas também com ações pedagógicas para a permanência na escola, com as necessárias condições linguísticas, pedagógicas e ambiência física que assegurem seu direito à educação. Entretanto, para que tais metas sejam efetivadas é necessário o monitoramento destas normativas⁵ e sua plena efetivação.

Além das políticas citadas acima, é necessário ressaltar também a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e em seu Art. 4º, do Título III, que trata sobre o direito a educação, define que é dever do estado efetivar a educação escolar pública e gratuita através da educação básica obrigatória. A rede

⁵ Na Secretaria Municipal da Educação (SEMED) de Aracaju, observa-se que estrutura da gestão abarca os seguintes setores: Coordenadoria de Educação Especial (COESP), Coordenadoria de Apoio Educacional às Pessoas com Deficiência (COEDPD) e Coordenadoria de Políticas Educacionais para a Diversidade (COPED) (Prefeitura Municipal de Aracaju, 2024, p.s/n). Porém, não foram encontradas informações sobre suas funções no organograma ou em outras fontes oficiais.

básica de ensino abrange pessoas na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, sendo estruturada da seguinte forma: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (I: anos iniciais do 1º ao 5º ano, e II: anos finais, com as turmas do 6º ao 9º ano) e ensino médio, que é ofertado somente nas redes públicas estaduais.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED), em 2025 a rede pública municipal de ensino é composta por 79 unidades escolares, divididas entre creches, pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, AEE, EJA (Educação de Jovens e Adultos). Essas unidades escolares estão distribuídas entre as 8 regiões de Aracaju, sendo compostas pelos seguintes bairros:

- a) Região 1: Bugio, Lamarão, Santos Dumont e Soledade;
- b) Região 2: Cidade Nova, Dezoito do Forte, Japãozinho, Palestina e Porto Dantas;
- c) Região 3: América, Capucho, Novo Paraíso e Olaria;
- d) Região 4: Getúlio Vargas, José Conrado, Siqueira Campos e Suíssa;
- e) Região 5: Centro, Industrial, Jabotiana, Ponto Novo e Santo Antônio;
- f) Região 6: Atalaia, Coroa do Meio, Inácio Barbosa, Luzia e São Conrado;
- g) Região 7: 17 de Março e Santa Maria;
- h) Região 8: Aeroporto, Farolândia, Areia Branca, Mosqueiro e Robalo;

A fim de ilustrar as políticas públicas de educação em Aracaju, como o Plano Municipal de Educação (PME), o qual revela um compromisso com a educação inclusiva, foi elaborado um panorama geral das matrículas dos anos de 2023, 2024 e 2025 da rede municipal de ensino, com base em dados obtidos no sítio oficial da SEMED. O objetivo é a possibilidade de visualização, por meio de gráficos e quadros, o crescimento e distribuição das matrículas entre as regiões de Aracaju. O Quadro 2 apresenta um panorama geral do crescimento de matrículas aos longos dos anos de 2023, 2024 e 2025 em Aracaju.

Quadro 2. Panorama geral do crescimento de matrículas

ANO	TOTAL
2023	30.448
2024	32.910
2025	34.765

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do sítio da SEMED⁶ (2025).

⁶ Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>.

Os dados acima demonstram um crescimento constante no número de matrículas. De 2023 para 2024, houve um crescimento de 909 novas matrículas, um salto de 34,8%. Já entre os anos de 2024 para 2025, o crescimento foi de 514 novas matrículas, o que representa um aumento de 14,6%.

Para uma análise mais detalhada dos dados de matrículas da rede pública municipal de ensino de Aracaju, o Quadro 3 mostra como as matrículas estão distribuídas em cada uma das oito regiões da cidade. Essa divisão ajuda a identificar em quais áreas estão crescendo mais e quais precisam de mais atenção, ao comparar os números de matrículas de 2023, 2024 e 2025 em cada região.

Quadro 3. Comparativo de matrículas por região

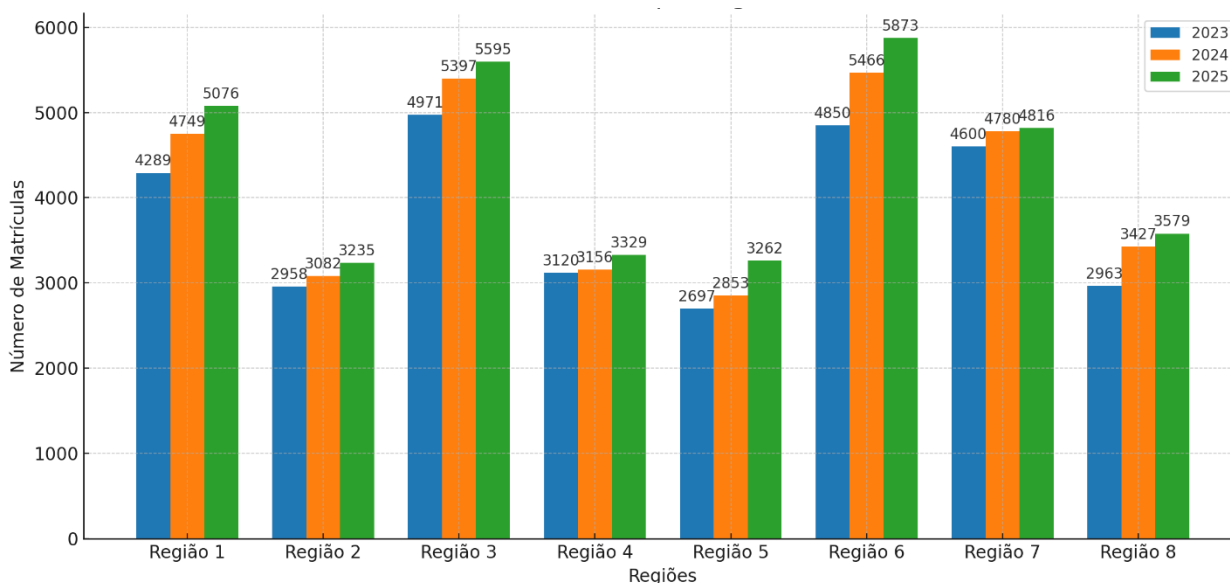
REGIÃO	MATRÍCULAS (2023)	MATRÍCULAS (2024)	MATRÍCULAS (2025)
Região 1	4.289	4.749	5.076
Região 2	2.958	3.082	3.235
Região 3	4.971	5.397	5.595
Região 4	3.120	3.156	3.329
Região 5	2.697	2.853	3.262
Região 6	4.850	5.466	5.873
Região 7	4.600	4.780	4.816
Região 8	2.963	3.427	3.579

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do sítio da SEMED⁷ (2025).

Para complementar os dados apresentados no Quadro 2, a figura 1 a seguir oferece uma representação visual do crescimento de matrícula por região. O gráfico de barras agrupadas permite identificar de forma rápida as regiões com maior ou menos expansão ao longo dos anos de 2023, 2024 e 2025.

⁷ Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>.

Gráfico 1. Comparativo de matrículas entre 2023 e 2025.



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do sítio da SEMED⁸ (2025).

Observa-se que nos dados dispostos no Quadro 3 e na Figura 1 que, todas as regiões apresentam um percentual de crescimento ao longo dos três anos. Entretanto, o ritmo desse crescimento varia consideravelmente entre as oito regiões, o que pode indicar dinâmicas diversas de expansão da rede de ensino e da demografia da cidade. A região 6, composta pelos bairros Atalaia, Coroa do Meio, Inácio Barbosa, Luzia e São Conrado, por exemplo, se destacou como o maior número de matrículas no ano de 2025, com o total de 5.873. Ela também é a região que teve maior aumento de matrículas no geral, de 2023 a 2025 totaliza um quantitativo de 1.023 matrículas. Em contrapartida, as regiões 2, 4, 7 e 8 demonstram um crescimento num ritmo mais lento. A região 7 por exemplo cresceu apenas 216 matrículas entre os três anos, porém ainda é um quantitativo positivo.

Já a região 5, composta pelos bairros Centro, Industrial, Jabotiana, Ponto Novo e Santo Antônio, apesar de ter apresentado um aumento de 2023 para 2024, num quantitativo de 2.697 matrículas para 2.853 matrículas, foi a menor expansão dentre as regiões. Isso pode se dar a diversos fatores, como por exemplo a necessidade de políticas específicas que fortaleçam a oferta de vagas nessa área de Aracaju, a existências de outras escolas públicas nos bairros (rede estadual de ensino) e a dinâmica demográfica.

⁸ Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>.

Além da distribuição por região, o Quadro 4 complementa o panorama acerca da composição da rede básica de ensino de Aracaju, ao detalhar o comparativo nos anos de 2023, 2024 e 2025 para cada tipo de ensino.

Quadro 4. Comparativo de matrículas por modalidade

MODALIDADE	MATRÍCULAS (2023)	MATRÍCULAS (2024)	MATRÍCULAS (2025)
Pré-Escola	5.907	6.536	6.630
Fund. Anos Iniciais	13.076	13.778	14.274
Fund. Anos Finais	6.716	7.033	7.601
AEE	699	927	1.051

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do sítio da SEMED⁹ (2025).

Os dados demonstram que, em 2025, por exemplo o total de matrículas, 29.555, sendo que o AEE representou cerca de 3,5% deste total. Isso demonstra que ainda que é lento o aumento do atendimento educacional especializado, apesar de um crescimento nos anos demonstrados. Essa demanda crescente evidencia a necessidade de identificar como essa prática pedagógica assegura uma ambiência de aprendizagem inclusiva para estudantes surdos(as).

3.2 Estratégias pedagógicas para viabilizar o acesso da pessoa surda

O acesso da comunidade surda à rede básica de ensino no Brasil tem sido alvo de políticas públicas e avanços legislativos durante as últimas décadas. Porém, esse processo ainda enfrenta desafios para sua consolidação, em especial no que se refere à matrícula, dificuldades no sistema educacional e a presença de apoio pedagógico especializado.

Segundo a SEMED, em 2025, há um total de 1.257 estudantes da educação especial que estão matriculados no ensino regular, em turmas que totalizam 3.057 estudantes matriculados. Ainda que, em 2025, apenas 17 escolas apresentam um quantitativo de estudantes com deficiência auditiva¹⁰ somente nas modalidades de pré-escola, fundamental anos iniciais e finais e PROEJA II (o qual não será utilizado para este estudo), totalizando 22 matrículas distribuídas em 20 turmas das regiões de Aracaju. É importante ressaltar que na rede de ensino básico há

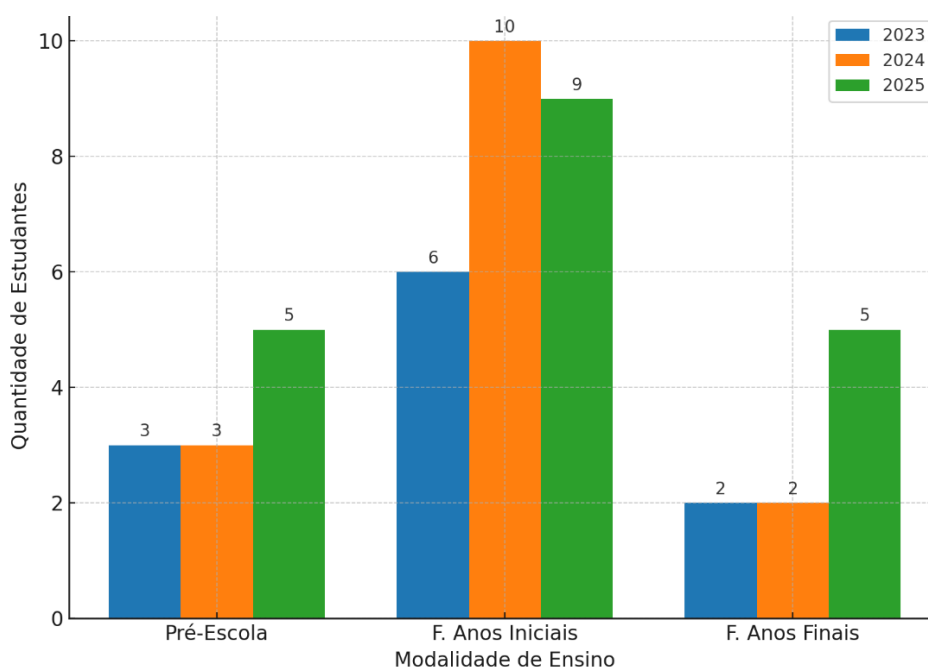
⁹ Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>.

¹⁰ Destaca-se aqui que para fins de estudos será utilizado o termo “deficiência auditiva” para nos referir a estudantes surdos. Isso se justifica pela falta de dados específicos para essa população e pelo fato de que a comunidade surda, como observado, frequentemente é incluída nas estatísticas gerais de deficiência auditiva.

uma distribuição de 5 matrículas de pessoas com deficiência auditiva na pré-escola, 9 nos anos iniciais e 5 nos anos finais o que contabiliza 19 estudantes com deficiência auditiva.

Com o intuito de ilustrar melhor o panorama do acesso ao ensino básico para estudantes com deficiência auditiva, a Figura 2, a seguir, observa o comparativo anual dos anos de 2023, 2024 e 2025, detalhando o número de estudantes em diferentes etapas de ensino.

Gráfico 2. Quantitativo de estudantes por modalidade de ensino



Fonte Elaborado pela autora com dados extraídos do sítio da SEMED¹¹ (2025).

Outra forma de visualizar o quantitativo total de estudantes com deficiência auditiva matriculados nos anos de 2023 a 2025 é o gráfico abaixo. Diferente do anterior, o qual detalha a distribuição por cada etapa de ensino (pré-escola, anos iniciais e finais), este nos permite uma visão mais generalizado dos números.

¹¹ Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>.

Gráfico 3. Quantitativo de estudantes com deficiência auditiva por ano



Fonte: Site da SEMED¹² (2025).

Estes índices indicam que, apesar de haver um aumento gradual do acesso da população surda no ensino básico, o quantitativo total ainda é considerado baixo tendo em vista o estudo feito pelo Censo de 2010, apresentado pelo Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), no qual Sergipe apresenta um contingente de 2.916 pessoas surdas em idades escolar (dos 5 aos 17 anos), nos dá uma média da quantidade de pessoas surdas em Sergipe. Ainda, considerando, a média de estudantes surdos(as) em idade escolar e o baixo crescimento de estudantes demonstrado no Gráfico 3, pode-se concluir que o objetivo geral da Meta 4 da PME, que dispõe a universalizar a educação básica e o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, não foi alcançada de forma integral. Este resultado pode ser atribuído a diversas barreiras no processo de ingresso e inclusão (IPAESE, 2019).

Verônica Souza (2007) ao analisar em sua obra “Gênese da Educação de Surdos em Aracaju”, expôs que o processo histórico da educação especial em Sergipe foi caracterizado por ações pontuais e de cunho assistencialista¹³, com baixa integração com políticas públicas de

¹² Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>.

¹³ O dicionário define assistencialismo com “Doutrina, sistema ou prática (individual, grupal, estatal, social) que preconiza e/ou organiza e presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade, nacional ou mesmo internacional, em detrimento de uma política que os tire da condição de carentes e necessitados”.

educação. Segundo essa autora, essa herança está tão entrelaçada na estrutura da sociedade que ainda pode ser refletida na atualidade, não contemplando um sistema e planejamento dos direitos da população surda em uma educação que seja em sua língua natural (Souza, 2007).

Uma das principais barreiras no acesso da pessoa surda ao ensino básico é ausência de intérpretes e profissionais em Libras alocadas nas unidades escolares. A Língua de Sinais Brasileira é reconhecida como imprescindível para que ocorra a inclusão social, educacional e profissional dos surdos, uma vez que ela torna possível a participação dessa população à comunidade. Para a autora Leiliana Aquino (2024, p. 7) é fundamental que se tenha “a formação de profissionais capacitados em Libras, sendo essencial para garantir uma comunicação eficaz com os surdos e promover sua integração plena na sociedade”. A presença desses profissionais em ambiente educacionais é essencial para garantir a acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes. Aquino (2007) aponta que a ausência dos intérpretes que sejam capacitados e qualificados traz empecilhos para a inclusão da comunidade surda em serviços públicos, o que afeta diretamente em sua independência e participação na sociedade.

A atuação dos intérpretes de Libras nas escolas é assegurada por três pilares: a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei citada anteriormente, além de estabelecer a oferta de recursos de acessibilidade nas escolas, como a presença de intérpretes, e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura a população surda o direito à comunicação e à inclusão educacional destes (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015).

Em Aracaju, segundo o site oficial da Prefeitura de Aracaju (2025) a rede de ensino municipal conta com 10 intérpretes de Libras e 2 instrutoras surdas. Elas acompanham os estudantes trabalhando junto às professoras em sala de aula, contribuindo nas atividades feitas, na adaptação do conteúdo para as especificidades daqueles estudantes e mediando a comunicação na relação entre estudantes e profissionais e colegas da instituição escolar. Porém, não foram encontrados dados referentes a distribuição desses profissionais entre as unidades escolares que recebem estudantes surdos(as) e se eles atendem plenamente todas as necessidades.

Embora seja importante a presença desses profissionais (ainda que em pequeno número), há outro aspecto importante para se refletir sobre as políticas públicas para a comunidade surda: ainda que o Plano Municipal de Educação (PME) de Aracaju mencione a necessidade do AEE e da valorização da diversidade, assim como promover a garantia de

educação bilíngue, em Aracaju há somente uma escola com práticas bilíngues para pessoas surdas, mas que faz parte da rede estadual de ensino.

A Escola Estadual 11 de Agosto, se estabeleceu como referência em todo o estado no que se diz respeito a prática do ensino bilíngue. A unidade escolar é pioneira e conta com um laboratório de língua para surdos, dispondo de professores surdos que são responsáveis por ministrar Libras (L1) e professores ouvintes especializados em língua portuguesa escrita (L2). Essa abordagem pedagógica demonstra o potencial do modelo de ensino inclusivo que valoriza as particularidades da cultura e da identidade da comunidade surda no ambiente escolar. Infelizmente, a rede municipal de ensino de Aracaju não conta com uma escola com essa estrutura e projeto pedagógico, demonstrando que não está em consonância com metas e estratégias traçadas no PME de Aracaju, que afirmam assegurar a educação bilíngue para estudantes surdos(as) na educação básica.

Para além disso, convém considerar que grande parte das escolas não possui uma estrutura física que seja adaptada para uma comunicação visual, o que interfere no aprendizado dos estudantes surdos mesmo que tenha um intérprete presente em sala de aula. A disposição das salas de aula, dos materiais didáticos, da utilização de imagens, como também o tempo que uma pessoa surda processa as informações, influenciam em sua aprendizagem. A autora Iranilde Souza (2016) ressalta que é necessário um planejamento pedagógico por parte das instituições de ensino que seja voltado para a modalidade visual-espacial e ao bilinguismo e que a ausência desta estratégia entra em desacordo com o que estabelece as legislações.

Diante desta realidade, o AEE se encontra como o principal instrumento para inclusão de estudantes surdos na rede básica de ensino em Aracaju. Dentre as 79 escolas do município, apenas 49 contam com essa modalidade de ensino (SEMED, 2025). São um total de 986 matrículas de estudantes com deficiência/transtorno (incluindo surdos) para o AEE.

Para dar suporte ao sistema AEE nas escolas, foi criado o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), respaldado pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007). As SRM's surgem como uma ajuda técnica a partir da promoção de “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (Brasil, 2007). Esta Portaria considera a SRM uma ferramenta essencial para potencializar a qualidade de ensino e a acessibilidade para todos os/as estudantes com deficiência nos locais comuns de ensino e aprendizagem. Em seu Art. 1º a normativa dispõe sobre o objetivo das salas de recursos multifuncionais

[...]apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (Brasil, 2007)

A Prefeitura de Aracaju divulgou, em seu sítio oficial, no ano de 2019, que ao longo do período de uma década a rede municipal de ensino contava com 23 unidades educacionais contendo SRM's. Demonstrando um grande passo para o processo de inclusão, 90% destas salas funcionavam em dois turnos em 2019. Além disso, a Prefeitura salientou que apenas 50% dos estudantes com necessidades específicas eram contemplados com essas salas, levando em consideração que, em 2018, o Censo Escolar divulgou a existência de 600 crianças com necessidade de inclusão na rede pública municipal de Aracaju. Segundo a coordenadora da Educação Especial da Semed do ano de 2019, isso justifica-se pelo seguinte fato: “[...]a quantidade varia por conta da condição dos alunos, que é um atendimento individual ou em grupo, de acordo com a necessidade de cada um” (SEMED, 2019).

Com a continuidade do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a Prefeitura divulgou no dia 15 de março de 2024, que a Rede Municipal de Ensino do município alcançava o total de 38 Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, segundo a Central de Dados/SEMED, em 2025 são 47 escolas que contam com a Sala de Recursos, sendo que 7 delas atendem estudantes 8 estudantes com deficiência auditiva (SEMED, 2025). Nos anos anteriores, como 2023, apenas 4 estudantes com deficiência auditiva foram contemplados nos dados referentes as SRM's. Em 2024, a SEMED (2025) apresenta que o quantitativo é o mesmo do ano atual, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 4. Quantitativo de estudantes com deficiência auditiva que utilizam a SRM



Fonte: Site da SEMED¹⁴ (2025).

Neste ano (2025), a Secretaria Municipal da Educação de Aracaju publicou o relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Aracaju, referente ao ano de 2023. Para fins deste trabalho, cabe dar atenção aos resultados estatísticos da 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” (SEMED, 2025, p. 7).

Para ilustrar os resultados da meta acima mencionada, a Figura 5 abaixo apresenta os dados de 2023, de acordo com o relatório publicado pela SEMED (2025).

¹⁴ Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>.

Quadro 5. Resultados da Meta 4 da PME de Aracaju 2023

INDICADOR 4A	Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.		
META	META ALCANÇADA		FONTE DO INDICADOR
100%	Resultado Nacional	82,5%	Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Demográfico 2010/IBGE
	Resultado Municipal	-	Não foi possível mensurar.
INDICADOR 4B	Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.		
META	META ALCANÇADA		FONTE DO INDICADOR
100%	Resultado Nacional	95%	Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep 2023
	Resultado Municipal	100%	Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep 2023
INDICADOR 4C	Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado		
META	META ALCANÇADA		FONTE DO INDICADOR
100%	Resultado Nacional	47%	Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep 2023
	Resultado Municipal	45,6 %	Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep 2023

Fonte: Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Aracaju, referente ao ano de 2023 (SEMED, 2025).

Ao analisarmos os dados dispostos na figura acima, podemos levar em consideração os indicadores 4B e 4C, pois são os que possuem resultados municipais. No que se refere ao indicador 4B o resultado municipal de 100% alcançado demonstra que, no ano de 2023, Aracaju atingiu a meta de inclusão de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades em classes comuns. Entretanto, o indicador 4C, demonstra um maior desafio para o município. O resultado aponta que apenas 45,6% (menos da metade) de estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão realmente recebendo este serviço. Ao analisar este dado, pode-se concluir que, embora a meta de matrículas em classes comuns tenha sido atingida

(como demonstra o indicador 4B), ainda há uma barreira quando se trata do suporte especializado para estes estudantes.

Em síntese, tais dados demonstram que, mesmo que o Plano Municipal de Educação (PME) de Aracaju signifique um compromisso com a inclusão, os desafios operacionais ainda é uma barreira para sua efetivação plena. Encontra-se uma contradição ao analisar a taxa de 100 de matrículas (conforme apresentado no indicado 4B) e a baixa oferta de Atendimento Educacional Especializado, a qual apresenta alcance de apenas 45,6% da meta traçada, revelando que a inclusão não está ocorrendo de forma efetiva.

A limitada quantidade de profissionais de apoio, somada a ausência de unidades escolares para surdos que sejam bilíngues na rede municipal demonstram a lacuna entre o que a legislação prescreve e o cotidiano vivenciado, especialmente pela comunidade surda. Essa conjuntura se torna complexa, ao passo que os avanços legais citados esbarram nas barreiras estruturais da sociedade. Sendo assim, torna-se necessário um olhar mais atento para o conceito de educação inclusiva e para a elaboração de legislações voltada para a população surda, em específico.

A ausência de políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil, que sejam efetivas de modo integral, pode ser analisada a partir da lógica neoliberal que, a partir dos anos 1990, passou a guiar as reformas do Estado e das políticas sociais. Segundo Behring e Boschetti (2011), o neoliberalismo surge como uma resposta à crise do capital, com o objetivo de recuperar o lucro em qualquer circunstância. Nessa perspectiva, o neoliberalismo enfraquece a política social de forma que seu foco passa a ser na seletividade, na focalização e na redução de custos, por fim negando seu caráter universalista.

Além disso, o processo de mercantilização das políticas sociais é uma característica marcante do neoliberalismo, onde “a responsabilidade pela proteção social é deslocada do Estado para o mercado e para família” (Behring; Boschetti, 2011). Esse movimento objetiva a “restrição e redução de direitos sociais com o argumento da crise fiscal do Estado, as políticas sociais em ações pontuais e compensatórias direcionadas para efeitos mais perversos da crise” (Behring e Boschetti, 2011, p.156 apud Nascimento, 2024, p. 42).

Outra premissa do neoliberalismo é a redução do gasto público e a austeridade fiscal, ou seja, setores que dependem do financiamento do Estado, como a educação por exemplo, tendem a ter seus recursos cortados ou repassados com um limite imposto, o que prejudica na criação ou manutenção de programas dispostos por políticas sociais (Behring; Boschetti, 2011).

De acordo com Marx (2013, apud Nascimento 2024, p. 42) a sociedade capitalista necessita de um trabalhador que esteja disposto a colaborar com o sistema de produção oferecendo sua força de trabalho, não para seu benefício próprio, mas sim para a lógica de acumulação de capital. É necessário que esse indivíduo esteja apto e pronto para oferecer seu trabalho. Nesse contexto, Nascimento (2024, p.42) afirma que “[..]apesar de o indivíduo surdo ter total capacidade para exercer atividade laboral e de gerir sua própria vida civil, continua sendo, para a sociedade, “incapaz”, por necessitar que o Estado dê uma atenção a mais para esses indivíduos, através da acessibilidade”. Além disso, menciona que, apesar da educação estar presente na vida das pessoas surdas há muitas décadas, até recentemente estes indivíduos eram excluídos do “[...]mercado de trabalho e qualquer valor social. Sendo assim, faz-se a inviabilização do acesso de seus direitos, visando o desinteresse social e para o capital” (Nascimento, 2024, p. 42).

Conclui-se então que as barreiras encontradas na execução e elaboração de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, podem ser vistas como uma consequência indireta das estratégias do neoliberalismo para superar a crise do capital. Observa-se que esses distanciamentos entre a comunidade surda e as políticas educacionais inclusivas não são consequências apenas de questões da administração local, mas são também resultados de um projeto político de nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo identificar as políticas de educação que preconizam o acesso da população surda à rede básica de ensino em Aracaju. Para alcançar tal objetivo foi necessário inteirar-se sobre como legislações brasileiras e locais (município de Aracaju) vem sendo implementadas na rede de ensino e até que ponto elas têm garantido a inclusão educacional da comunidade surda.

A partir da revisão teórica e documental realizada na Seção 1, foi possível observar que o processo sócio-histórico de construção da comunidade surda foi marcado por episódios de opressão e exclusão social que duraram décadas. Entretanto, esse processo tornou-se o ponto de partida para estabelecer a identidade cultural dessas pessoas. Ao compreender, primeiramente, que o conceito de surdez ultrapassa as barreiras da perspectiva médica de deficiência, a população surda assume seu caráter social, cultural e linguístico.

Além disso, fica evidenciado que as lutas sociais das pessoas surdas foram responsáveis pela conquista de direitos sociais em diversas áreas como saúde, trabalho, assistência social e, em especial, a educação, quando se trata do reconhecimento da Libras e ao direito à educação inclusiva. Esse apanhado teórico-histórico foi necessário para servir como base para identificar o processo de construção de políticas públicas inclusivas no Brasil.

A partir das informações dispostas na Seção 2 conclui-se que as primeiras abordagens pedagógicas utilizadas para a educação de surdos, como o oralismo e a comunicação total, representavam os conceitos clínicos e biomédicos em relação a surdez, e era posto em prática ao reprimir e proibir a língua de sinais, sob a justificativa de moldar essas pessoas aos conceitos de “normalidade” da sociedade. Sendo assim, a educação da pessoa surda percorreu modelos educacionais diversos ao longo dos anos, cada um deles com uma ótica diferente sobre a surdez.

Diferente do oralismo e da comunicação, o bilinguismo e, mais recentemente, a pedagogia surda, surgiram como forma de ver a educação da comunidade surda sob um olhar cultural e identitário, onde a Libras é reconhecida como a língua principal e o português escrito, como a segunda língua. Esses modelos valorizam a identidade cultural e linguística da comunidade surda, principalmente no que se refere ao acesso ao conhecimento. Percebe-se que o percurso histórico que a educação para surdos passou, por meio de diferentes metodologias de ensino, reflete não somente a evolução dessas práticas pedagógicas como também as lutas sociais dessas pessoas pelo reconhecimento legal de suas características linguísticas e culturais.

Portanto, este trabalho demonstra que essa trajetória da comunidade surda justifica a necessidade de se ter políticas públicas que considerem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, assim como assegurem o uso da Libras como língua principal e que fortaleçam o ensino bilíngue. Constatou-se, também na Seção 2, que o Brasil possui uma base legal sólida no que diz respeito a políticas de educação para a população surda, como a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda e o Decreto nº 5.626/2005 que estabelece sua difusão. Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 orienta a implementação de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão.

Porém, apesar de existirem essas e outras legislações que respaldem o acesso da população surda na educação básica, a Seção 3 revelou que, em Aracaju, há avanços legais como a presença de salas de recurso multifuncionais, apoio educacional especializado e disponibilização de intérpretes de Libras garantidos pelo PME e outras legislações nacionais. Contudo, apesar disso, os dados mostram que a inclusão da população surda no ensino básico de Aracaju ainda enfrenta barreiras como a efetivação da implementação do ensino bilíngue no município, que ainda não possui uma unidade escolar que siga este modelo de ensino.

Sobre isso, a atuação do Serviço Social na educação básica é uma das ferramentas fundamentais no que se trata da garantia de direitos de crianças e adolescentes, especialmente na educação inclusiva para surdos. O assistente social se enquadra como um ator nas políticas sociais, identificando as barreiras que impedem a efetivação do acesso à educação inclusiva de qualidade. Nesse sentido, a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes de educação básica, reforça sobre a importância deste profissional na comunidade escolar. Suas atribuições incluem tanto a identificação das vulnerabilidades sociais dos estudantes e de suas famílias quanto a orientação acerca de seus direitos. É por meio dessa intervenção que não apenas a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva, como também a equidade, o combate as desigualdades sociais e a permanência desses estudantes são garantidos.

Diante disso, os objetivos traçados para essa pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível identificar quais são as políticas de educação que dão acesso a pessoas surdas à rede básica de ensino de Aracaju. O presente estudo contribui para o debate ao evidenciar que a inclusão está além da matrícula escolar. Ele serve como alerta para gestores, docentes e a sociedade de um modo geral ao alertar sobre a necessidade de fortalecimento na implementação de políticas que valorizem a Libras e o bilinguismo como modelo pedagógico, que assegurem que esses(as) estudantes estejam nas escolas, mas que para além disso, tenham seu

desenvolvimento respaldado em sua própria língua e cultura. Ou seja, procurou contribuir com a ampliação de conhecimento e reflexão crítica sobre a efetividade das políticas educacionais para pessoas surdas, frisando a importância de políticas que não somente garantam o acesso físico a escola, mas que também respeitem e considerem a acessibilidade linguística.

As conclusões desta pesquisa abrem oportunidades para novas investigações, que podem aprofundar a compreensão sobre a educação inclusiva e a realidade em que vive a população surda em Aracaju e no Brasil. Sugere-se aqui, portanto, que futuros estudos possam abordar temas como: o impacto da educação inclusiva que temos na atualidade no mercado de trabalho para a comunidade surda; uma análise sobre os índices de permanência e êxito escolar dos(as) estudantes surdos(as), para que dessa forma seja possível identificar se as atuais políticas promovem de forma efetiva uma educação de qualidade e que evitam a evasão dessa população; uma identificação e análise aprofundada dessa políticas num contexto prático, diretamente nas escolas, sendo investigado o cotidiano dos(as) estudantes surdos(as) e dos professores e professoras que os(as) acompanham.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisca Melo; ALVES, Leandro Francisco; LEÃO, Marcelo Franco. **Políticas Públicas Voltadas Para Inclusão Social de Surdos**. Destaques Acadêmicos, Lajeado, v. 9, n. 2, p. 149-162, 2017. ISSN 2176-3070. Disponível em:

<https://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/1399/1156> . Acesso em: 9 jun. 2025.

AQUINO, Leiliana Carla de Jesus. **A legislação brasileira e a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda**. 2024. 18 f. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso em Gestão Pública) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Ariquemes, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifro.edu.br/bitstreams/88054e5e-a089-4438-96cc-29f29f6bfb12/download> . Acesso em: 15 jun. 2025.

ARACAJU (SE). **Lei nº 4.647**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do Município] de Aracaju, Aracaju, SE, 23 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/2015/465/4647/lei-ordinaria-n-4647-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e....> Acesso em: 12 ago. 2025.

ARACAJU. Prefeitura Municipal. **Em Aracaju, rede pública de ensino atende cerca de 600 alunos com necessidades especiais**. In: Agência Aracaju de Notícias. Aracaju, 23 set. 2019. Disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/83256/em-aracaju-rede-publica-de-ensino-atende-cerca-de-600-alunos-com-necessidades-especiais.html>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ARACAJU. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Aracaju garante intérpretes de Libras e promove inclusão de alunos surdos na rede municipal de ensino**. Aracaju, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/109856/prefeitura-de-aracaju-garante-interpretas-de-libras-e-promove-inclusao-de-alunos-surdos-na-rede-municipal-de-ensino.html>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ARACAJU. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Aracaju inaugura mais uma sala de recursos multifuncionais para a educação especial**. In: Agência Aracaju de Notícias. Aracaju, 2 jun. 2024. Disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/104838/prefeitura-inaugura-mais-uma-sala-de-recursos-multifuncionais-para-a-educacao-especial.html>. Acesso em: 14 ago. 2025.

ARACAJU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional - ASPLANDI. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Aracaju/SE – 2023**. Aracaju, 2025. ARACAJU. Secretaria Municipal da Educação. **Central de Dados da SEMED**. [S. l.], [2024?]. Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves. **Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade**. *Work. Pap. Linguíst.*, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83310>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BARROS, Jozibel Pereira; DA HORA, Mariana Marques. **Pessoas Surdas: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social**. 2009. 127 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/vol2_jozibel.pdf . Acesso em: 12 jun. 2025

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: Fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BEVILACQUA, M. apenas 16ONI, G. M. **Reabilitação de crianças deficientes auditivas**. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, São Paulo, v. 66, n. 4, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas Especiais. 1994 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 26, 18 set. 2008. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm . Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 164, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 221-A, p. 5, 18 nov. 2011. Republicado por ter saído com incorreção

no DOU nº 221, de 18 nov. 2011, Seção 1, p. 12. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm . Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 1, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 169, p. 1, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm .

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, nº 146, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm . Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 204, p. 5, 26 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm .Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6377,

12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 14809, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm . Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/legislacao-e-atos-normativos>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Capacitismo: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

BUZE, Adilson Magarão *et al.* A Caminhada do Orgulho Surdo: Registros e reflexões sobre a história do movimento surdo no Rio de Janeiro. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 207-229, 2022. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1736?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 5 jun. 2025.

CARVALHO, Vanessa de Oliveira; **A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo**. [S. l.], 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-/arquivos/36782_final_a_hista%E2%80%99Cria_de_educa%E2%80%99A1a%C6%92o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

COSTA, Edivaldo da Silva; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. **História da Educação dos Surdos**. [S. l.]: [s. n.], 2020. 26 p. Aula 2.

Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

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