



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

RUBIA CARLA DONDA DA SILVA

Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação

MARÍLIA

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

RUBIA CARLA DONDA DA SILVA

Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Dr^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

MARÍLIA

2018

Silva, Rubia Carla Donda da.
S586e Educação de surdos nos Planos Estaduais e
Distrital de Educação / Rubia Carla Donda da Silva. –
Marília, 2018.
255 f. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade
de Filosofia e Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 214-227

1. Surdos - Educação. 2. Educação e
Estado. 3. Língua brasileira de sinais. 4. Plano
Nacional de Educação (Brasil). I. Título.

CDD 371.92

RUBIA CARLA DONDA DA SILVA

Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Dr^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

Membros componentes da banca de defesa:

Dr^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP – Marília - SP)

Dr^a Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP – Ribeirão Preto - SP)

Dr^a Graziela Zambão Abdian (UNESP – Marília - SP)

Suplentes:

Dr^a Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar – São Carlos - SP)

Dr. Pedro Ângelo Pagni (UNESP – Marília - SP)

Aprovação: Marília, ____ de _____ de _____.

AGRADECIMENTOS

Agora uma pausa para expressar minha profunda gratidão às pessoas que se fizeram fundamentais na concretização deste projeto.

Com os olhos marejados, eu agradeço:

À minha orientadora, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, que me encoraja, que me põe pra cima, que me direciona e que tem me oportunizado muitas experiências acadêmicas por acreditar em mim.

À Ana Cláudia Balieiro Lodi, importante referência para o tema desta pesquisa, provedora de uma produção teórica consistente, enunciada em escritos sólidos e por uma voz tão suave. Um ser humano de receptividade tão sublime que me causa uma admiração ímpar e uma larga confiança.

À Graziela Zambão Abdian, pelas importantíssimas contribuições em minha formação inicial, no ano de 2007, e por esse reencontro amparado pela estima e pela confiabilidade em um olhar de pesquisadora, muito cuidadoso.

Aos parceiros do GEPDI/LaLis (Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão/Laboratório de Linguagem e Surdez), por nossas partilhas e encontros produtivos. Em especial, aos parceiros Ricardo, Érica, Alessandra, Natália Gavaldão, João, Marcília, Juliana Louzada e Adelson, que me acompanharam mais de pertinho.

Aos responsáveis pelas Secretarias de Educação dos estados do Acre, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Piauí, Paraíba e Tocantins, por prontamente responderem minhas solicitações no processo de busca pelos documentos desta pesquisa.

Ao João Bonini e à Vanessa Palermo, pela interpretação em Libras nos meus exames de qualificação e defesa do Mestrado.

Ao Ricardo, pelo cuidado na tradução para o inglês do resumo desta dissertação.

À Helena Schiavoni Sylvestre, pela revisão deste texto.

Aos professores Júlio, Sadao, Pedro, Olavo, Miotello, Dagoberto e prof^a Sandra Eli, que compartilharam seus conhecimentos e me proporcionaram crescimento teórico durante as disciplinas do curso de mestrado.

À equipe da seção técnica da pós-graduação, por prontamente esclarecer minhas dúvidas, pela gentileza e atenção de sempre.

Às colegas Aleteia, Kátia Abreu, Natália Dorini, Cris Ginde, Natália Gavaldão, Meire Dangió, prof^a Simone Ghedini e prof^o Sandra Eli, pelas caronas Bauru – Marília.

À amiga Viviani Hojas, por todos os gestos de amizade: ofereceu-me estadia, carona, consolo, orientação, dispôs-se a ler meu texto e fazer sugestões, buscando tornar o fardo mais leve. Estendo este agradecimento à tão atenciosa Dona Sueli.

À amiga Vanessa, minha conterrânea, e seu esposo Antônio, pois me ofereceram estadia em Marília e muuuito incentivo, sem contar as longas ligações telefônicas para compartilhar angústias e trocar ideias.

À amiga Natália Gavalvão, pessoa encantadora que sabe me animar com sábias palavras, que propôs parcerias na participação em eventos acadêmicos e que me acompanhou na caminhada. Obrigada por sua amizade!

À equipe gestora da E. E. Torquato Minhoto - Bauru/SP, por não se opor às minhas faltas e licenças durante o curso de Mestrado e por não desamparar as turmas que estiveram sob minha responsabilidade durante as minhas ausências. Obrigada pela compreensão!

Aos amigos de Bauru: Lucimara, Élcio, Renatinha, Simone e Bruno pela torcida.

Aos amigos e compadres Bruna e Alexandre e à minha afilhada Maitê, pois se fizeram presentes durante toda a trajetória, buscando amenizar minha tensão, meu cansaço e minha preocupação com um carinho revigorante.

Ao meu sogro Rubens, minha sogra Antônia, às cunhadas Micheli e Kelli, aos cunhados Marcos e Fábio, aos sobrinhos Enzo, Henrique e Heitor, por compreenderem minhas ausências, pela preocupação, pelo incentivo e pelo carinho.

Ao meu esposo Alex, por sempre amenizar minha preocupação com um abraço, por não medir esforços, por travar esse compromisso comigo e me amparar todos os dias, do início ao fim: você encarou a estrada comigo, foi meu primeiro leitor e meu editor de *layout* de mapas, dispensou os passeios de férias e programas divertidos em inúmeros finais de semana para estar comigo, muitas vezes assumiu os afazeres da casa sozinho para me proporcionar mais tempo... obrigada por essa dedicação infinita! Também te amo e você sabe que pode contar comigo!

Aos meus queridos pais, Rui e Rozeli, pela materialização do amor, por todo esforço, por serem meu exemplo na Terra, por compreenderem minha ausência nos últimos dois anos e por estarem sempre por perto, ainda que distantes.

À minha irmã Rayani, pois ela entrou na minha vida fazendo um ninho, atropelando-me, mostrando-me que estar entre diferenças é estar entre o desconhecido. Rayani impactou-me com seu silêncio, com aquele barulho incompreensível e com o tumulto das mãos remexendo. Encontramo-nos e desencontramo-nos, e aqui estou, em nome do que essa presença essencial em minha vida tem me causado. Obrigada, minha irmã, por alargar-me desde a infância.

À Deus, por manifestar seu infinito amor em minha vida, colocando-me na presença de pessoas tão especiais, e pela inspiração, energia e perseverança concedidas.

O comum é o público, o de todos. Mas assim que a totalidade é mencionada, vem com ela a sensação de que alguma coisa escapa, alguma coisa foge à compreensão, alguma coisa se distorce na incógnita. É habitual julgar o passado das instituições escolares como aquele que não foi de todos, que foi excludente, desintegrador e, ao mesmo tempo, homogeneizador. E se deseja para o futuro uma escola inclusiva, para todos. Mas: como é que as instituições são habitadas no presente, neste mesmo instante, entre a ideia do homogêneo e a ideia do múltiplo, entre o único e o plural? Em princípio, é preciso dizer que não há escola, mas escolas, e que as escolas não estão prontas, é preciso fazê-las.

Carlos Skliar

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados da pesquisa que teve por objetivo investigar como os Planos Estaduais e Distrital de Educação se estruturaram a partir do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), no que diz respeito à educação dos surdos. Para o desenvolvimento do estudo, foram adotadas algumas contribuições conceituais presentes na “abordagem do ciclo de políticas”, formuladas por Stephen Ball e colaboradores. Em linhas gerais, tais formulações permitem operar com uma nova perspectiva de análise, pois os textos são tomados como fragmentos de um embate ininterrupto em que os discursos e, por conseguinte, as políticas, são retrabalhados, aperfeiçoados e recriados nas diferentes localidades e contextos. Nesse sentido, compreende-se que cada um dos 27 Planos de Educação investigados comporta enunciados concretos e únicos acerca da educação de surdos. Trata-se de um estudo documental que propôs mapear as relações estabelecidas entre os Planos Estaduais e Distrital de Educação com o PNE – 2014 e as políticas educacionais e linguísticas que se articulam a eles, analisar as implicações dessa relação na proposição de estratégias para intervir na oferta da educação para estudantes surdos, e evidenciar as estratégias apresentadas nos Planos Estaduais e Distrital de Educação, que apontam modos de organização da educação bilíngue distintos dos previstos no PNE – 2014. A reunião dos documentos incluiu o rastreamento nos portais das Secretarias da Educação dos 27 entes federados; a solicitação dos documentos por *e-mail* e/ou carta às secretarias; a consulta nos portais das Assembleias Legislativas dos Estados e do Distrito Federal; e a consulta na página do "PNE em Movimento", no portal do Ministério da Educação (MEC). Embora os Planos de Educação contemplem uma multiplicidade de estratégias para intervir no atendimento educacional dos estudantes surdos, a maior parte das estratégias sinalizam uma tendência dos entes federados em responder as recomendações das políticas linguísticas da Libras, articulando-as à proposta da política nacional de educação inclusiva. Tal flexibilização incide em uma compreensão equivocada de que a educação de surdos pode ser bilíngue e inclusiva se for condicionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e à presença do intérprete de Libras, em espaços preponderantemente ocupados por ouvintes. Todavia, de modo excepcional, o Plano Distrital de Educação (PDE) e alguns Planos Estaduais de Educação (PEEs) outorgam propostas educacionais favoráveis às reivindicações do movimento surdo pela consolidação de um projeto educacional bilíngue, promovendo compreensões distintas acerca da experiência da surdez, dos valores e papéis atribuídos à Libras e à Língua Portuguesa e, por conseguinte, da inclusão educacional dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos. Política Educacional Inclusiva. Libras. Plano Nacional de Educação. Planos Estaduais e Distrital de Educação.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research that aimed to investigate how the States and Federal District education plans were structured from the National Education Plan (PNE – 2014), regarding the education of deaf students. For the development of the study were adopted some conceptual contributions present in the "policy cycle approach" formulated by Stephen Ball et al. In general terms, such formulations allow us to operate with a new perspective of analysis, because the texts are taken as fragments of an uninterrupted confrontation in which discourses and, therefore, politics are reworked, improved and recreated in the different localities and contexts. In this sense, it is understood that each of the 27 education plans investigated includes concrete and unique statements about the education of the deaf. It is a documentary study that proposed to map the relations established between the States and Federal District Plans of Education with the PNE – 2014 and the educational and linguistic policies that are articulated to them, to analyze the implications of this relation in proposing strategies to intervene in offering education for deaf students and highlighting the strategies presented in the State and Federal District Education Plans, that point to ways of organizing bilingual education distinct from those foreseen in PNE – 2014. The documents' collecting included the tracking of the portals of the education departments of the 27 entities federated; the request of the documents by e-mail and / or letter to the state secretaries; the consultation in the portals of the Legislative Assemblies of the States and the Federal District and the consultation in the page of the "PNE in movement" in the portal of the Ministry of Education (MEC). Although the Education Plans contemplate a multiplicity of strategies to intervene in the educational service of deaf students, most strategies signal a tendency of the federated entities to respond to the recommendations of the linguistic policies of Brazilian Sign Language – Libras, articulating them to the proposal of the national policy of inclusive education. Such flexibility implies a misunderstanding that the education of the deaf can be bilingual and inclusive if it is conditioned to the Specialized Educational Service (SES) in the counter-shift and the presence of an interpreter of Libras, in spaces predominantly occupied by hearing. However, the Federal District Education Plan (PDE) and some States Education Plans (PEEs), however, grant educational proposals favorable to the demands of the deaf movement for the consolidation of a bilingual education project, promoting different understandings about the experience of the deafness, values and roles attributed to Libras and the Portuguese languages and, consequently, the educational inclusion of deaf students.

Key words: Education of the deaf. Inclusive Educational Policy. Libras. National Education Plan. States and District Education Plans.

LISTA DE SIGLAS

AC - Acre
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AL - Alagoas
AM - Amazonas
AP - Amapá
BA - Bahia
Caes - Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez
Cape - Centro de Apoio Pedagógico Especializado
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAS - Centro de Atendimento à pessoa com Surdez
CAS - Centro de Apoio ao Surdo
CE - Ceará
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal
CEE - Conselho Estadual de Educação
Ceesp - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CGCEB - Coordenadoria Geral do Censo Escolar
Cima - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coes - Coordenadoria de Educação Especial
Coesp - Coordenação de Educação Especial
Conae - Conferência Nacional de Educação
Coped - Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
Corde - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEE - Departamento de Educação Especial
Deed - Diretoria de Estatísticas Educacionais
Dieesp - Divisão de Educação Especial
DF - Distrito Federal
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ES - Espírito Santo
e-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
Feneida - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNE - Fórum Nacional de Educação
Funad - Fundação de Apoio ao Deficiente
Gae - Gerência de Atendimento Educacional Específico
Geed - Gerência Educacional
GEIDH - Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva Direitos Humanos e Cidadania
GO - Goiás
IES - Instituição de Ensino Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipaese - Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras - Língua Brasileira de Sinais
MA - Maranhão
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MT - Mato Grosso
MS - Mato Grosso do Sul
NEE - Núcleo de Educação Especial
Nuesp - Núcleo de Educação Especial
ONU - Organização das Nações Unidas
OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação
PA - Pará
Pandesb - Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro
PB - Paraíba
PCCREB - Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica
PDE - Plano Distrital de Educação
PE - Pernambuco
PEE - Plano Estadual de Educação
PI - Piauí
PNE - Plano Nacional de Educação
PR - Paraná
RJ - Rio de Janeiro
RN - Rio Grande do Norte
RO - Rondônia
RR - Roraima
RS - Rio Grande do Sul
SC - Santa Catarina
SE - Sergipe
SED - Secretaria de Estado da Educação
Sedu - Secretaria de Estado da Educação
Seduc - Secretaria de Estado da Educação
Seec - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
Seed - Secretaria de Estado da Educação
Subeb - Subsecretaria de Educação Básica
Sued - Superintendência da Educação
SP - São Paulo
TO - Tocantins
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014).....	54
Quadro 2 - Alterações na redação da estratégia 4.7 (PNE – 2014)	72
Quadro 3 - Estratégias relativas ao atendimento educacional dos estudantes surdos (PNE – 2014)	83
Quadro 4 - Indicativo de profissionais destinados ao atendimento educacional especializado dos estudantes surdos nas redes estaduais e distrital de ensino.....	164
Quadro 5 - Indicativo de ações para formação continuada dos servidores envolvidos no atendimento educacional dos estudantes surdos no âmbito das redes estaduais e distrital de ensino	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de matrículas de alunos com surdez ou deficiência auditiva em turmas do AEE – Comparativo anual 2009 a 2013 – MEC/Inep/DEED/Censo Escolar	80
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos Planos de Educação nos portais.....	52
Figura 2 - Cores utilizadas para indicar as unidades federativas nos mapas.....	58
Figura 3 - Mapa modelo: configuração dos mapas e legendas.....	59
Figura 4 - Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos	89
Figura 5 - Público beneficiário da oferta da educação bilíngue em Libras – Língua Portuguesa	92
Figura 6 - Regulamentações recobradas na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue	94
Figura 7 - Lócus da oferta da educação bilíngue.....	98
Figura 8 - Faixa etária dos estudantes definida na estratégia da educação bilíngue	104
Figura 9 - Faixa etária dos estudantes definida na meta da Educação Especial/Inclusiva	105
Figura 10 - Atendimento aos estudantes surdos na Educação Infantil.....	114
Figura 11 - Detecção da surdez.....	116
Figura 12 - Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Fundamental	121
Figura 13 - Alfabetização bilíngue de pessoas surdas.....	126
Figura 14 - Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Médio	129
Figura 15 - Atendimento aos estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	134
Figura 16 - Atendimento aos estudantes surdos na Educação Profissional.....	138
Figura 17 - Atendimento aos estudantes surdos nas escolas do campo e na Educação Escolar Indígena	142
Figura 18 - Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Superior.....	146
Figura 19 - Oferta de programas para formação de profissionais especializados na educação de surdos nas Instituições de Ensino Superior (IES)	151
Figura 20 - Cursos de graduação para formação de professores de Libras distribuídos por estados com base nos dados extraídos do e-MEC (2015)	154

Figura 21 - Equipe de profissionais para o atendimento educacional especializado dos estudantes surdos	162
Figura 22 - Provimento de cargos para o atendimento educacional dos estudantes surdos	173
Figura 23 - Oferta de formação continuada para os profissionais envolvidos na educação de surdos	180
Figura 24 - Disponibilização de tecnologias e recursos didáticos específicos para apoiar a educação de surdos	189
Figura 25 - Infraestrutura para o desenvolvimento da educação de surdos	193
Figura 26 - Avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos	198
Figura 27 - Abertura para participação dos representantes surdos na elaboração e execução dos Planos de Educação	202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO DA POLÍTICA	36
1.1 Textos oficiais: a política convertida em formações discursivas comedidas.....	39
1.2 Garimpo: a busca pelos textos oficiais	46
1.3 Planos de Educação: construção composicional.....	53
1.4 Geração dos dados: a exibição das estratégias em mapas.....	55
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: VOZES DISCORDANTES	61
2.1 Educação bilíngue para surdos no âmbito dos textos oficiais da União.....	62
2.2 O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), o movimento surdo e os documentos a ele articulados: relações e implicações	70
3 PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS SEGUNDO OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E VARIAÇÕES	85
3.1 A oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos.....	87
3.1.1 Público beneficiário da oferta da educação bilíngue em Libras – Língua Portuguesa	91
3.1.2 Receptividade aos termos dos documentos oficiais que regulamentam a educação de surdos no Brasil	93
3.1.3 Os lócus de oferta da educação bilíngue.....	97
3.1.4 A faixa etária dos estudantes contemplados pela oferta da educação bilíngue	100
3.2 Atendimento aos estudantes surdos: níveis, etapas e modalidades de ensino.	110
3.2.1 Atendimento aos estudantes surdos na Educação Infantil.....	111
3.2.2 Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Fundamental	120
3.2.3 Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Médio	128
3.2.4 Atendimento aos estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	133
3.2.5 Atendimento aos estudantes surdos na Educação Profissional	137

3.2.6 Atendimento aos estudantes surdos nas escolas do campo e na Educação Escolar Indígena	140
3.2.7 Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Superior.....	144
3.3 Recursos humanos, materiais de apoio e infraestrutura física para o atendimento educacional dos estudantes surdos	157
3.3.1 Quadro funcional: perfil, contratação, atuação e formação continuada dos profissionais	160
3.3.2 Disponibilização de tecnologias e recursos didáticos de apoio.....	185
3.3.3 Infraestrutura física para o desenvolvimento da educação de surdos	192
3.4 Avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos	196
3.5 Abertura para participação dos representantes surdos no desenvolvimento das diretrizes, metas e estratégias dos Planos de Educação	200
CONCLUSÃO	205
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICE A - Consulta nos portais das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação.....	228
APÊNDICE B - Solicitação de documentos	231
APÊNDICE C - Solicitação de documentos às Secretarias de Educação (via <i>e-mail</i>)	233
APÊNDICE D - Solicitação de documentos às Secretarias de Educação (via Correios)	237
APÊNDICE E - Busca nas páginas das Assembleias Legislativas dos estados e do Distrito Federal.....	238
APÊNDICE F - Textos normativos dos Estados e do Distrito Federal	242
APÊNDICE G - Textos subsidiários dos Estados e do Distrito Federal.....	249
APÊNDICE H - "PNE em Movimento" - Planos Estaduais de Educação	250
APÊNDICE I - Planos de Educação: síntese de informações	251
APÊNDICE J - Planos Estaduais e Distrital de Educação: metas e estratégias	253

APRESENTAÇÃO

Ela nasceu dois dias após eu completar seis anos. Minha boneca viva, eu não arredava o pé de perto dela.

Com o passar dos meses, eu ouvia nossa mãe dizer algo assim: "Ela não olha, não responde quando a gente faz barulho, vou procurar um médico".

Foi quando retornou para casa chorando: "Sua irmã não ouve". E antes que Rayani completasse um ano, começaram as viagens de Jales, município do interior de São Paulo, nossa terra natal, para Bauru. Minha irmã havia sido encaminhada para o "Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo", conhecido por "Centrinho", para receber tratamento especializado devido ao diagnóstico de perda auditiva bilateral de grau profundo, de natureza congênita. Nossa mãe teve rubéola na segunda gestação, contraiu-a quando trabalhava no guichê de agendamento de consultas do Posto de Saúde Central, do Sistema Único de Saúde (SUS).

De lá para cá, a vida da nossa família se transformou, nossos pais ficaram confusos, sem saber como proceder, eu não compreendia muito o que estava acontecendo. Um tempo depois, minha irmã começou a utilizar Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e nossa mãe a levava às terapias com a fonoaudióloga religiosamente, sob orientação do "Centrinho". Meus pais viajavam com ela para Bauru com frequência. Eles compravam brinquedos para fazer a estimulação auditiva, e com tudo isso eu compreendia que minha irmã devia aprender a falar, escutar, embora eu via as mãozinhas dela se remexerem.

Aos poucos, nossa mãe conheceu outras mães com filhos surdos, e todos começamos a adentrar o universo da surdez. Ela liderou um movimento para fundar a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apada), em Jales e, posteriormente, vieram outras iniciativas: palestras com surdos para falar da surdez e da importância da Libras, oferta de atendimento fonoaudiológico na Apada, implementação de duas salas especiais para surdos em uma escola estadual do município - a qual minha irmã frequentou de 1998 a 2003 e fui estagiária no ano de 2003, quando cursava o 4º ano do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefam), cursos básicos de Libras para pais e

familiares dos surdos associados à Apada e aulas de reforço escolar com duas professoras especialistas importadas da Unesp de Marília, Nancy e Patrícia.

Em 2004, as classes especiais foram extintas e os estudantes surdos foram reconduzidos para as classes comuns, com direito ao atendimento complementar em salas de recursos para deficientes auditivos no contraturno, onde agora atuava a professora Márcia Tokar, também formada na Unesp de Marília.

Com 12 anos de idade, minha irmã foi reconduzida para a 3ª série do Ensino Fundamental e assim frequentou a sala comum até a conclusão do Ensino Médio, sem nunca ter contado com a presença de um instrutor e de um tradutor e intérprete de Libras. Nessa trajetória, aprendeu a oralizar razoavelmente, apesar das intensas terapias fonoaudiológicas realizadas até os 18 anos; sinalizar razoavelmente, devido à convivência com os colegas surdos, vindos de um contexto linguístico restrito e intervenções restritas à sala de recursos; e escrever razoavelmente, apesar de todos os anos de escolarização.

Nesse contexto, sempre me senti impotente. Tentei aprender Libras, mas não sou proficiente, sentava longas horas com ela para ajudar nas tarefas escolares, assistir vídeos, nomear as coisas, brincar... queria ajudar de alguma forma, pois via que aquele modelo de escola e aquele modelo de atendimento fonoaudiológico não eram suficientes, e que faltava língua.

Por um tempo, eu quis ser fonoaudióloga, mas depois que ingressei no Cefam, encantei-me pela educação, principalmente pela educação especial. Nas vésperas do vestibular e devido ao contato com as professoras da minha irmã, sabia que na Unesp de Marília tinha o curso de pedagogia com habilitação em deficiência auditiva. Mas meus pais não poderiam me manter longe de casa, ainda que a faculdade fosse pública.

No final do ano de 2003, meu último ano de Cefam, ganhei a isenção na inscrição do vestibular da Unesp por meu desempenho acadêmico, assim, escolhi inscrever-me para o vestibular do curso de pedagogia de Marília e realizar as provas na cidade de São José de Rio Preto. Mas na incerteza de ser aprovada, também prestei vestibular para o curso de Serviço Social em uma faculdade privada.

No ano de 2004, quando Rayani foi reconduzida para a classe comum, eu estava começando minha trajetória universitária. Passei em 1º lugar do curso de Serviço Social, na Funec (Fundação Municipal de Educação e Cultura), instituição localizada no município de Santa Fé do Sul. Meu projeto era trabalhar durante o dia

para financiar minha graduação no curso noturno. Embora essa não fosse minha primeira opção, fiz a matrícula e iniciei o curso. Com um pouco mais de uma semana de aulas, saiu o resultado do vestibular da Unesp. Passei! Meus pais nem acreditavam, ficamos atônitos.

Os projetos mudaram, fui para Marília. Consegui a Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAE) e um estágio remunerado na Secretaria Municipal de Educação de Marília, nos dois primeiros anos de graduação, o que ajudava a me manter na faculdade. Devido à bolsa, tive o prazer de ser orientada da professora Dr^a Rosimar Bortolini Poker, que me ajudou a mergulhar nos estudos surdos.

Realizei o curso de extensão em Libras e estava feliz com a realização de um sonho, mas devia aguardar até o 4º ano para optar pela habilitação em deficiência auditiva.

Foi então que passei no concurso da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP). Assumi o cargo de Professora de Educação Básica (PEB 1) em 2006, e precisei me mudar para Bauru; veja só as peripécias do destino: Bauru! O sonho da habilitação que viria em 2007 precisou ser adiado, pois eu não poderia dispensar o emprego e não seria possível conciliá-lo com os estágios diurnos no *Campus* da Unesp de Marília.

Optei pelas habilitações em Administração Escolar e, posteriormente, em Supervisão Escolar, que eram ofertadas no período noturno. Ainda assim, mantive meu olhar para os surdos e na disciplina "Trabalho de Conclusão de Curso" (TCC), a professora Rosimar orientou a minha pesquisa, intitulada: "Surdez e Língua Portuguesa escrita: análise das produções textuais realizadas por uma aluna surda no contexto escolar".

Mais tarde, as habilitações foram extintas, agora eu não poderia mais concretizar meu projeto inicial.

Alguns anos depois, em 2011, a Unesp abriu processo seletivo para selecionar candidatos para o curso de especialização *lato sensu* em "Atendimento Educacional Especializado: área da deficiência auditiva". Ingressei. A professora Rosimar, docente do curso, orientou novamente meu TCC, dessa vez intitulado: "O ENEM: discussões relativas ao atendimento específico, à participação e ao desempenho dos candidatos com deficiência auditiva e surdez".

A essa altura, minha irmã já estava no 2º ano do Ensino Médio.

Em 2012, tornei-me professora da divisão da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, onde atuei por quase quatro anos como professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Devido ao acúmulo de cargos, deixei a pesquisa um pouco de lado. Nunca tive alunos surdos sob minha responsabilidade.

Em 2015, exonerei o cargo municipal nas vésperas do processo de seleção para o curso de Mestrado em Educação, da Unesp de Marília e, por isso, a professora Sandra, hoje minha orientadora, disse-me: "Agora é tudo ou nada! As atitudes que às vezes parecem temerosas, nos impulsionam para possibilidades mais promissoras".

Na época, eu era "professora de rede" bolsista no projeto de pesquisa em rede "Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", financiado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc-Capes), sob coordenação da professora Sandra. Mas nós já nos conhecíamos anteriormente, pois ela havia sido uma de minhas professoras no curso de especialização.

Um dos temas que nos instigava durante os encontros de estudo do projeto, sempre foi pensar na interface entre as políticas linguísticas da Libras e as políticas de educação inclusiva no que diz respeito à educação de surdos: Em que medida a intersecção entre as políticas viabilizaria a garantia dos direitos linguísticos no processo educacional dos estudantes surdos?

Essa temática acabou me mobilizando a elaborar o projeto de pesquisa para concorrer a uma vaga no mestrado. Ingressei oficialmente no curso em 2016, e minha trajetória chega ao fim ao mesmo tempo em que minha irmã conclui o curso de graduação em Pedagogia.

Devo parte das minhas escolhas a ela.

Diferentemente do processo que ela vivenciou na Educação Básica, na faculdade pôde contar com a presença integral de tradutora e intérprete de Libras. Integrou-se à comunidade surda e conquistou proficiência na Libras. Ainda existem muitas lacunas, mas agora ela já sabe como prosseguir e eu também.

Considerarei a redação desta apresentação oportuna para anunciar que este texto é atravessado pela minha história e pela insatisfação que as políticas

educacionais me causam quando não voltam seu olhar para a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos.

Não desejo, no entanto, fazer da dissertação um instrumento de militância, mas discorrerei de um lugar demarcado pelos estudos surdos que outorga à experiência da surdez a marca da diferença linguística e rompe com a concepção de (d)eficiência auditiva indicada pela aferição clínica dos limiares auditivos abaixo do normal.

Desse modo, ao propor-me a investigar políticas de educação de surdos, aspiro identificar propostas educacionais favoráveis aos direitos linguísticos e ao desenvolvimento bilíngue dos estudantes surdos.

INTRODUÇÃO

A reivindicação pela educação bilíngue ocupa o conjunto de demandas atuais do movimento surdo no Brasil. Os ativistas surdos, adeptos a esse movimento, posicionam-se como membros de uma minoria linguística e cultural que milita pelo reconhecimento e prestígio da língua de sinais e, especialmente, pelo reconhecimento de sua diferença linguística e sociocultural investindo na luta "[...] contra uma história de ensino que ignora, não escuta, não acredita nas experiências visuais e na língua de sinais." (LIMA; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 105).

No Brasil, o movimento social surdo despontou do movimento das pessoas com deficiência no momento em que os membros surdos perceberam a necessidade do seu grupo de evidenciar sua diferença linguística e exercer a militância pela implementação de uma política linguística para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em defesa da valorização, difusão e uso dessa língua.

Segundo Brito, Neves e Xavier (2013), foi nesse contexto que, em 1987, representantes surdos assumiram a gestão da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida) e transformaram-na em Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), rompendo com a concepção orgânica da deficiência atribuída à surdez e adotando um discurso emblemático sobre o "Orgulho Surdo" e a defesa da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No mesmo ano, a Feneis passou a receber recursos financeiros da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e, também por intermédio da Corde, tornou-se interlocutora dos interesses dos surdos brasileiros junto ao Estado.

Em estudos realizados, os autores (2013) apontam que após um longo processo de negociações que envolveram diversos saberes e agentes, a sanção da Lei nº 10.436/2002 – "Lei da Libras" e, posteriormente, a aprovação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, foram o coroamento do reconhecimento de todas as ações coletivas engendradas pelos polos de latência¹ do movimento surdo em defesa da particularidade linguística das pessoas surdas usuárias da língua de sinais.

¹ Os polos de latência referem-se às associações e organizações de surdos, diversas escolas especiais, instituições religiosas, grupos culturais e de pesquisa acadêmica relativos à temática no Brasil. (BRITTO, NEVES E XAVIER, 2013).

Sob aparato legal das políticas linguísticas da Libras, as quais admitem a oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, sob acompanhamento de professores proficientes em Libras, como forma legítima de educação de surdos, os representantes do movimento surdo agora protestam contra o modo de organização da educação bilíngue, delineado nos documentos que subsidiam a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2008), por compreenderem que os discursos presentes nesses textos secundarizam o papel da Libras, obstaculizando a inclusão dos estudantes surdos. Afinal, os referidos documentos definem as salas comuns da rede regular de ensino, onde a Língua Portuguesa é a língua de instrução poucas vezes mediada por intérprete de Libras, como sendo o espaço educacional mais adequado para o surdo. Logo, o ensino da Libras fica a cargo do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), alguém com formação generalista que ensinará a Libras parcamente, como forma de complementação curricular, no turno contrário ao da escolarização.

De fato, ao investigar os textos políticos estabelecendo a interlocução entre a política nacional de educação inclusiva e a política linguística da Libras, Souza e Lippe (2012); Lodi (2013; 2014a); Müller *et al.* (2013); e Fernandes e Moreira (2009; 2014) tornam pública a constatação de um cenário contraditório na política de educação de surdos, em que convivem o discurso de incapacidade, forjado na materialidade da condição biológica da deficiência auditiva, e o discurso da diferença, que trata a experiência da surdez como uma diferença linguística e sociocultural e, portanto, educacional.

Para as autoras, enquanto o discurso da surdez como diferença preconiza um modelo de transformação social que admite o plurilinguismo² e a coexistência de formas distintas de vivenciar o mundo, o discurso de incapacidade privilegia o monolinguismo, pautado na valorização da língua oral oficial, bem como o ouvintismo, pautado na percepção de um mundo exclusivamente ouvinte. Por sua vez, a língua de sinais é "pseudo-tolerada" (ALBRES; OLIVEIRA, 2013) na educação, o que provoca a exclusão do surdo em espaços preponderantemente

² As nações plurilíngues são aquelas que reconhecem o domínio de diferentes línguas por seus cidadãos, abrindo possibilidades para o exercício e uso dessas línguas. Uma nação plurilíngue deve garantir as variedades linguísticas como um direito, por meio da lei de cooficialização e adoção de estratégias para aumentar o papel das comunidades de fala, assim como a circulação das línguas cooficializadas nos espaços sociais, visando uma "pedagogia para o plurilinguismo". (ALTENHOFEN; BROCH, 2011 apud MORELLO, 2015).

ocupados por ouvintes, dentro de uma conjuntura escolar e social inalteradas e muito distantes dos princípios do bilinguismo.

Lodi (2014a, p. 165) explica que na política educacional inclusiva

[...] defende-se a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, incluindo os considerados com necessidades educacionais especiais, cabendo às escolas se organizar para o atendimento, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Conforme a autora, quando se trata da educação dos surdos, a política educacional inclusiva deve dialogar com a Lei nº 10.436/2002 e com o Decreto nº 5.626/2005, os quais

[...] garantem, como direito das pessoas surdas, o reconhecimento da Libras como meio legal de expressão e comunicação e, como decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue. (LODI, 2014a, p. 165).

Isso significa dizer que uma escola adjetivada inclusiva para surdos requer que a Libras seja priorizada, ou seja, a Libras é a língua de instrução no ensino regular e faz parte do currículo, assim como a Língua Portuguesa. (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Fernandes e Moreira (2014) apontam que, diferente do que é proposto na política linguística da Libras (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005), o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, qualifica a Libras como uma ajuda técnica que possibilita ao surdo acessar o currículo. Em outras palavras, o referido instrumento legal classifica a Libras como uma tecnologia assistiva e, por consequência, sua função é secundarizada. Assim, a língua é tratada como um recurso e, por conseguinte, é oferecida ao surdo como uma ferramenta escolar complementar, um elemento facilitador da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao investigar a "Declaração Universal dos Direitos Linguísticos" (1996), "A Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez" (2010), a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a "Proposta de criação do Sistema Estadual de Educação Bilíngue para Surdos" (2012), Müller *et al.* (2013, p. 11) concluíram que "[...] o documento do MEC, intitulado 'A Abordagem Bilíngue na Escolarização de

Pessoas com Surdez', não orienta devidamente uma proposta bilíngue no espaço escolar". Para as autoras (2013, p.11), a proposta "[...] é pensada na perspectiva de uma educação monolíngue (com supremacia da Língua Portuguesa, majoritária e de maior *status*)". Nesse sentido, afirmam que a política educacional contradiz as políticas linguísticas, pois mantém a concepção do surdo como um sujeito deficiente, enquanto a "Declaração Universal dos Direitos Linguísticos", a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a "Proposta de criação do Sistema Estadual de Educação Bilíngue para Surdos" (2012) entendem os surdos como sujeitos pertencentes a uma minoria linguística, reservando-lhes o direito de participarem do processo de ensino-aprendizagem, tendo a Libras como língua de instrução e *status* de primeira língua.

As mesmas constatações são realizadas por Lodi (2013) que, ao analisar os textos da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" (BRASIL, 2008) e do Decreto nº 5.626/2005, sustenta que

[...] o *Decreto* compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a *Política*, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. (LODI, 2013, p. 49, grifos da autora).

Ao analisar as leis e decretos editados pelo governo brasileiro e no estado de São Paulo na primeira década dos anos 2000, Souza e Lippe (2012) também atestam o embate na educação dos surdos, evidenciando que no Decreto nº 6.949/2009, que promulga a "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", as línguas de sinais são postas na mesma categoria de linguagem simples, restringindo-se à função instrumental e comunicativa e gerando uma concepção distorcida da situação das pessoas surdas comparativamente a outros sujeitos que assumem a expressão "pessoas com deficiência". Distorcida pois, segundo as autoras, para o movimento surdo e para os pesquisadores da educação de surdos,

[...] no caso da pessoa surda, se a ela for franqueada a escolaridade bilíngue, não há uma deficiência a ser superada, mas uma deficiência que deixou de ser produzida por restrições ou

impedimento de imersão da pessoa surda na língua de sinais, desde a primeira infância (SOUZA; LIPPE, 2012, p. 16).

Lodi (2014a) acredita que as tentativas de responder às recomendações da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, adotando a proposta da política nacional de educação inclusiva, são insuficientes para resolver as questões relativas aos processos educativos de surdos. A autora entende que a dissonância discursiva entre os documentos inviabiliza a busca por uma opção satisfatória em termos de garantia dos direitos linguísticos dos surdos e, evidentemente, da possibilidade de serem escolarizados a partir de uma perspectiva bilíngue.

Mediante as constatações das autoras, é preciso perguntar-se como a política educacional bilíngue para estudantes surdos tem sido delineada nas diferentes esferas político-administrativas do Brasil.

Nessa direção, tendo em conta que o regime político-administrativo da República Federativa do Brasil toma como parâmetro o regime de colaboração entre os entes federados, quais os reflexos dos pressupostos das políticas federais no âmbito das políticas estaduais e distrital de educação de surdos?

E, se de acordo com o Artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, as instituições federais de ensino devem prover as escolas com profissionais fluentes em Libras, garantir o atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos, adotar mecanismos de avaliação alternativos para os estudantes surdos, apoiar o uso e a difusão de Libras na comunidade escolar, disponibilizar equipamentos, recursos didáticos específicos e tecnologias de informação e comunicação, cabendo aos sistemas de ensino estadual, municipal e distrital, buscar implementar as mesmas medidas, de que maneira isso está previsto nas normativas estaduais e distrital?

Movida por essas questões, escolhi as políticas educacionais e linguísticas como tema para elaborar meu pré-projeto de pesquisa e concorrer a uma vaga no processo seletivo para o curso de mestrado em Educação. Enxerguei na investigação dos documentos produzidos no âmbito dos estados e do Distrito Federal a possibilidade de realizar a interlocução com Souza e Lippe (2012), Lodi (2013; 2014a), Müller *et al.* (2013), e Fernandes e Moreira (2009; 2014), adicionando outras vozes para ampliar o diálogo acerca das políticas linguísticas e educacionais para surdos.

Nessa época, a mídia estava enfatizando o processo de elaboração e reelaboração dos Planos de Educação nas instâncias administrativas estaduais, distrital e municipais. Atuando como professora da rede pública estadual paulista, participei do processo de "Consulta Pública" para opinar a respeito do conteúdo do texto-base do Plano de Educação do estado de São Paulo (PEE – SP), no portal da Secretaria Estadual de Educação. Foi então que pensei: as autoras que li discutem as políticas educacionais e linguísticas para educação de surdos focalizando os textos oficiais da União, mas se, segundo o Artigo 24 da Constituição Federal de 1988, compete aos estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre proteção ao patrimônio cultural³, educação, cultura e ensino (BRASIL, 1988), e, se de acordo com o Artigo 2º da Lei Federal nº 10.436/2002 (Lei da Libras), deve ser providenciado pelo poder público em geral "[...] formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais" (BRASIL, 2002), sendo que um dos desdobramentos da política linguística⁴ é alocar os direitos linguísticos dentro dos direitos educacionais (OLIVEIRA, 2015), como a política linguística para Libras e a política de e para educação de surdos estão delineadas nos textos oficiais dos estados e do Distrito Federal?

Instigada pelo tema, resolvi vasculhar ligeiramente a *internet* para saber se havia documentos de políticas educacionais e linguísticas das instâncias estaduais e

³ Sendo um elemento fundamental da diversidade cultural, a linguagem – e a própria diversidade linguística – pode ser tratada, no plano jurídico, como um bem cultural viabilizador de direitos humanos e como patrimônio cultural imaterial que possibilita aos indivíduos e aos povos expressarem e compartilharem com outros as suas ideias e valores. Assim expressa a “Convenção sobre a Diversidade Cultural” (UNESCO, 2005), ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 485, de 20 de dezembro de 2006 – para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial – que a língua é uma forma de expressão cultural das comunidades, grupos sociais ou indivíduos, que contribui para enriquecer a diversidade humana, desse modo, está ligada com essência humana devendo ser protegida e promovida como direito, para que os indivíduos tenham a possibilidade de escolher "expressões culturais", conforme assegurado pelo Artigo 5º, inciso IX da Constituição Federal de 1988, que estabelece ser livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e *de comunicação*, independente de censura ou licença. (MORELLO, 2015).

⁴ De acordo com Oliveira (2007), a política linguística está associada às mudanças políticas que levaram a alterações no estatuto das diversas comunidades linguísticas que integram a cidadania. Conforme o autor, no Brasil, onde a ideologia da ‘língua única’ tem camuflado a realidade plurilíngue do país, desde tempos coloniais, o crescimento de movimentos sociais organizados por mais de 200 grupos linguísticos diferentes, historicamente assentados no território brasileiro, usuários de línguas indígenas ou de imigração, de sinais ou faladas, e a reação do Estado a essas reivindicações vão tornando cada dia mais evidente o âmbito das responsabilidades das políticas linguísticas, seus métodos e interesses. Sobretudo, vão tornando mais claro que política linguística, para além de uma multidisciplina constituída de conhecimentos técnicos de linguística, antropologia, sociologia, história, direito, economia, politologia, mobilizados para a análise das situações linguísticas é, como uma prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas para a institucionalização, uso e difusão das línguas extraoficiais.

distrital disponíveis na rede. Descobri que em muitos estados e municípios, os Planos de Educação e suas respectivas leis já estavam aprovados ou passando pelo processo de tramitação nas Assembleias Legislativas, e que poderiam se constituir como uma fonte de dados para o desenvolvimento desta pesquisa. Então, novamente pensei: mesmo se não houver outros documentos oficiais disponíveis, os Planos de Educação são suficientes para identificar as relações estabelecidas entre os estados, o Distrito Federal e a União, e as implicações dessa relação na proposição de estratégias para intervir na oferta da educação para estudantes surdos no âmbito dos seus respectivos sistemas de ensino.

Elaborei meu projeto com essas ideias e propósitos, passei na prova de língua estrangeira e na prova dissertativa, e na etapa da entrevista fui questionada pela banca: Por que você não investiga somente o estado de São Paulo?

Naquele momento eu já vislumbrava que a análise das políticas educacionais dos estados e do Distrito Federal poderiam trazer à tona o panorama nacional da educação de surdos. Então respondi: O estado de São Paulo tem 645 municípios, como vou coletar os textos oficiais de tantos municípios? Em verdade, não compreendi que estavam se referindo apenas aos documentos estaduais, afinal, não imaginava que só os textos oficiais do estado de São Paulo poderiam render muito estudo. De qualquer modo, apesar da problemática quantitativa, continuei interessada em investigar os documentos no âmbito de todas as esferas estaduais e do Distrito Federal com o intuito de mapear as propostas educacionais para estudantes surdos instituídas em todo o território brasileiro.

Outro questionamento foi: Você tem disponibilidade para viajar para os estados e investigar a implementação da política em pelo menos alguns deles? Respondi: Pretendo focalizar apenas nos documentos. Em virtude das complicações temporais e financeiras, viajarei somente se houver grande necessidade.

Alguns dias depois veio o resultado: Fui aprovada! Minha reação misturava êxtase, ansiedade e preocupação. Desde então, não houve um dia em que deixasse de me ocupar da pesquisa, mesmo que mentalmente. Comecei logo a buscar estratégias para coletar os documentos. A princípio, tendo a *internet* como principal ferramenta, selecionei e elenquei em uma planilha do *Excel*, o endereço virtual de todas as secretarias estaduais e da secretaria distrital de educação.

No segundo semestre de 2015, já matriculada como aluna especial da pós-graduação, resolvi junto com a minha orientadora que cursaria uma disciplina

intitulada: "Políticas Públicas, Democracia e Cidadania: a Educação no contexto da formação do Estado Nacional Brasileiro", ministrada pelo professor Dr. Júlio César Torres. As leituras propostas nessa disciplina possibilitaram meu encontro com os teóricos Stephen Ball (1994) e Celina Souza (2003) e, ao lê-los, algumas propostas do meu projeto de pesquisa se confirmaram e se alinharam.

De acordo com Souza (2003, p. 18-19):

Já temos estudos importantes sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, mas sabemos ainda muito pouco sobre questões cruciais na esfera estadual. Não sabemos ainda, por exemplo, por que existem diferenças tão marcantes nas políticas formuladas e/ou implementadas pelos governos estaduais. Este é um tema de pesquisa importante no Brasil.

As constatações da autora (2003) serviram de estímulo para que minha opção por investigar os textos oficiais das políticas das esferas estaduais e distrital fosse mantida. Posto isso, sob o respaldo da Constituição Federal de 1988, que confere autonomia aos entes federados (Artigo 18) e autoriza a União, os estados e o Distrito Federal a legislar concorrentemente sobre educação (Artigo 24), concebi como problema desta pesquisa, a seguinte questão: Como a educação de surdos está contemplada nos 26 Planos Estaduais de Educação (PEEs) e no Plano Distrital de Educação (PDE)?

Como a proposta planejada foi a de analisar as políticas educacionais a partir dos documentos, os pressupostos teóricos de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) foram adotados para sustentar essa escolha.

Ao conceber a política como uma disputa em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente entre os competidores para emplacar seus objetivos, Ball (1994) propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. Dessa maneira, para responder a indagação central deste estudo, **na primeira seção** desta dissertação, apresento o percurso e as opções metodológicas realizadas na pesquisa, focalizando "O texto como objeto de estudo da política". No primeiro tópico, intitulado "Textos oficiais: a política convertida em formações discursivas comedidas", pontuo que ao propor que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso, Ball (1994) concebe o texto como uma "representação" da política; produto de uma negociação entre partes interessadas, o que sugere que, no processo analítico, o pesquisador

estabeleça o diálogo com e entre os textos políticos (textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e etc.), para identificar as vozes privilegiadas, as vozes ausentes e as contradições presentes nas políticas educacionais.

Com base nessas proposições, no segundo tópico, intitulado "Garimpo: a busca pelos textos oficiais", exponho detalhadamente as etapas percorridas para garimpar os textos oficiais referentes às políticas estaduais e distrital que abordam a educação de surdos e o reconhecimento da Libras. Descrevo também a forma de organização do material obtido em cada etapa do percurso e o processo de triagem dos 191 arquivos coletados, até chegar à delimitação dos documentos eleitos para o desenvolvimento deste estudo: o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), os atuais Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE – 2015).

Esclareço que a opção por me restringir aos Planos de Educação deveu-se ao fato de serem os únicos textos com o mesmo gênero e caráter normativo obtidos no âmbito da União e dos 27 entes federados investigados. Ademais, esta escolha foi sustentada por sugestão dos membros da banca durante o Exame Geral de Qualificação, devido à dimensão que a análise dos demais documentos atingiria, sendo inexecutável no prazo de realização da pesquisa.

Assim, constituí como objetivo geral deste estudo: Investigar como os atuais Planos Estaduais e Distrital de Educação se estruturaram a partir do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), no que diz respeito à educação dos surdos. Para isso, propus como objetivos específicos: 1) mapear as relações estabelecidas entre os Planos Estaduais e Distrital de Educação, o PNE – 2014, e as políticas educacionais e linguísticas que se articulam a eles; 2) analisar as implicações dessa relação na proposição de estratégias para intervir na oferta da educação para estudantes surdos; e 3) evidenciar as estratégias apresentadas nos Planos Estaduais e Distrital de Educação, que apontam modos de organização da educação bilíngue distintos dos previstos no PNE – 2014.

Perseguindo os objetivos firmados, realizo uma descrição da construção composicional dos Planos no terceiro tópico: "Planos de Educação: construção composicional" para, no quarto e último tópico da primeira seção, intitulado "Geração dos dados: a exibição das estratégias em mapas", explicar o critério de localização e seleção das estratégias relativas ao atendimento educacional dos surdos nos textos,

justificar a opção por organizar as propostas contidas nos Planos de Educação, literalmente em mapas (Mapa do Brasil: estados e capitais), e os procedimentos utilizados para construção dos mapas, constituídos como instrumentos elucidativos das análises e articuladores do diálogo com e entre os Planos de Educação.

Na segunda seção da dissertação, intitulada "Políticas educacionais para surdos: vozes discordantes", contextualizo a política nacional desenvolvida em torno da educação de surdos, demonstrando que no cenário brasileiro a educação bilíngue ainda é palco de discussão controversa, pois as partes interessadas entram em disputa para sustentar concepções distintas acerca da surdez e dos valores e papéis atribuídos à Libras e à Língua Portuguesa.

No primeiro tópico: "Educação bilíngue para surdos no âmbito dos textos oficiais da União", procuro evidenciar como as dissonâncias presentes nos documentos federais refletem modos diferentes de definir a oferta da educação bilíngue. De um lado, aponto um modelo de organização que coaduna com a política linguística da Libras, disposta na Lei nº 10.436/2002 – "Lei da Libras", e no Decreto nº 5.626/2005, que ao regulamentar a Lei da Libras, advoga para que a educação das pessoas surdas seja ministrada nas línguas, nos modos e em ambientes que favoreçam ao máximo a aprendizagem e o desenvolvimento bilíngue.

Por outro lado, menciono um modo de organização que privilegia os pressupostos da educação inclusiva, dispostos no documento da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008) e demais documentos que a validam, o que equivale à matrícula dos surdos nas salas comuns da rede regular de ensino, onde o português oral é a língua de instrução preponderante, bem como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para concessão do ensino da Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, como forma de complementação curricular à escolarização.

No segundo tópico, denominado "O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), o movimento surdo e os documentos a ele articulados: relações e implicações", busco assinalar a interferência da política nacional de educação inclusiva, do movimento surdo, da "Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência" (BRASIL, 2009a) e do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) na composição do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), no que tange ao atendimento educacional dos estudantes surdos. Nessa trama, com base nos estudos de Quadros e Schmiedt, 2006; Sá, 2011; Gomes, 2012; Souza e Lippe, 2012; Lodi,

2014b; Fernandes e Moreira, 2014; Nascimento e Costa, 2014; Stürmer, 2015; Piconi, 2016; Thoma, 2016; Lodi e Albuquerque, 2016; Souza, 2016 e Rezende, 2016, procuro evidenciar que as dissonâncias discursivas presentes nas referidas políticas são acomodadas no PNE – 2014, gerando ambiguidades que refletem a flexibilização nos modos de organização da oferta da educação bilíngue e, por sua vez, ocasionam a vulnerabilidade em termos de garantia dos direitos linguísticos e da concretização de uma proposta educacional que seja inclusiva para o surdo.

Na terceira e última seção do texto, intitulada "Panorama nacional da educação de surdos segundo os Planos estaduais e distrital de Educação: tendências, resistências e variações", focalizo as estratégias dos atuais Planos Estaduais de Educação (PEEs) e do Plano Distrital de Educação (PDE – 2015) referentes à oferta do atendimento educacional direcionado aos estudantes surdos, colocando-as em diálogo com as estratégias do PNE – 2014. O movimento proposto é realizado sob a mediação dos pesquisadores (SÁ, 2011; OLIVEIRA, 2011, 2015; LACERDA, 2012; AGRIA e VIEIRA, 2013; ALBRES; OLIVEIRA, 2013; LACERDA, ALBRES e DRAGO, 2013; LODI, 2014a, 2014b; FERNANDES e MOREIRA, 2014; NASCIMENTO e COSTA, 2014; STÜRMER, 2015; PICONI, 2016; MARTINS, 2016; THOMA, 2012, 2016; LODI e ALBUQUERQUE, 2016; SOUZA, 2016; BERGAMO e OLIVEIRA, 2016; MARTINS e NASCIMENTO, 2016; NASCIMENTO *et al.*, 2016; REZENDE, 2016; KUMADA, 2017), uma vez que se constituíram como o referencial teórico necessário para conhecer os embates discursivos envolvidos nas políticas de educação de surdos, possibilitando-me perceber o desdobramento das estratégias do PNE – 2014 na composição dos atuais PEEs e do PDE – 2015, constatar os posicionamentos distintos situados nos respectivos documentos e, por sua vez, as diferentes propostas educacionais bilíngues para surdos que compõem o cenário brasileiro.

A terceira seção está dividida em cinco tópicos, os quais correspondem aos temas que emergiram da recorrência de estratégias identificadas nos Planos de Educação. Neles, os mapas por mim elaborados são utilizados para acionar o diálogo com e entre os planos.

No primeiro tópico, abordo o tema "A oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos", tomando como base a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue para estudantes surdos. Para estabelecer o diálogo com e entre os Planos de educação investigados, tendo como parâmetro a referida estratégia, adoto como

categorias de análise a indicação do público beneficiário da educação bilíngue, a receptividade aos termos dos documentos oficiais que regulamentam a educação de surdos no Brasil, a definição dos lócus da oferta da educação bilíngue e a fixação da faixa etária dos estudantes contemplados pela oferta. Assim, busco evidenciar que as contradições presentes na estratégia do PNE – 2014 ocasionam diferentes interpretações e, por conseguinte, modos distintos de propor a oferta da educação bilíngue no âmbito dos PEEs e do PDE. Nessa relação, busco demonstrar que, embora uma interpretação predomine marcando uma tendência, os desvios ou interpretações adversas ganham importância por sinalizar os diferentes valores, propósitos e interesses imbricados no desenvolvimento da política de educação de surdos.

No segundo tópico, intitulado “Atendimento aos estudantes surdos: níveis, etapas e modalidades de ensino”, realizo uma explanação acerca do atendimento aos estudantes surdos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, em que focalizo as estratégias do PNE – 2014, dos PEEs e do PDE, situadas nas metas da Educação Infantil (Meta 1 do PNE), do Ensino Fundamental (Meta 2 do PNE), do Ensino Médio (Meta 3 do PNE), da Educação do Campo e Educação Escolar Indígena (situadas na Meta 7 do PNE), na Educação de Jovens e Adultos (Metas 9 e 10 do PNE), na Educação Profissional (Meta 11 do PNE) e na Educação Superior (Meta 12 do PNE). Assim, busco evidenciar em que medida o princípio de transversalidade da Educação Especial é atendido nos Planos de Educação investigados, no que concerne a proposição de estratégias para o atendimento educacional dos estudantes surdos, uma vez que na política educacional eles são inscritos como público-alvo da Educação Especial, devendo receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No terceiro tópico, cujo tema abrange o provimento de “Recursos humanos, recursos materiais e infraestrutura física para o atendimento educacional dos estudantes surdos”, tomo como parâmetro as estratégias que tratam da composição do quadro funcional envolvido no atendimento educacional dos estudantes surdos, bem como as estratégias que dizem respeito à disponibilização de tecnologias e recursos didáticos, e à providência de infraestrutura física para o desenvolvimento da educação de surdos. Assim, no subtópico intitulado “Quadro funcional: perfil, contratação e atuação dos profissionais”, evidencio as estratégias que dizem

respeito à criação, regulamentação e provimento de cargos para o atendimento dos estudantes surdos no âmbito das redes estaduais e distrital de ensino. Para tanto, busco abordar aspectos como a função, e a formação inicial e continuada dos profissionais, entre eles: professores do atendimento educacional especializado (AEE), tradutores e intérpretes de Libras, instrutores de Libras, professores de Libras, professores bilíngues, intérpretes educacionais e professores interlocutores de Libras, tendo por base as recomendações do Decreto nº 5.626/2005.

No subtópico “Disponibilização de tecnologias e recursos didáticos de apoio”, focalizo as estratégias que indicam a consolidação e a ampliação da oferta de materiais produzidos em Libras para viabilizar o desenvolvimento da proposta educacional bilíngue, bem como o acesso dos estudantes surdos à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2015).

No terceiro subtópico, intitulado “Infraestrutura física para o desenvolvimento da educação de surdos”, exponho as estratégias que abordam a expansão, a construção, a manutenção, a reestruturação e a implementação de espaços físicos específicos para o atendimento dos estudantes surdos, entre os quais as salas de recursos multifuncionais (SRMs), os Centros de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez” (CASs), e as escolas e classes bilíngues para surdos.

No quarto e penúltimo tópico da seção 3, a conversa dá-se em torno da "Avaliação da qualidade da educação bilíngue", mencionada sem detalhamentos em 12 dos 27 Planos de Educação investigados.

Por fim, abro uma discussão acerca do tema “Abertura para participação dos representantes surdos no desenvolvimento das diretrizes, metas e estratégias dos Planos de Educação”, em que procuro ponderar em que medida o direito dos representantes surdos de decidir o grau de presença de sua língua no seu processo educacional está garantido.

Na conclusão, apresento os resultados da pesquisa com a sensação de dever provisoriamente cumprido, pois o propósito de adicionar mais vozes ao diálogo acerca dos processos educacionais de estudantes surdos foi alcançado. Tendo em conta que o objetivo da pesquisa foi compreender como as políticas estaduais e distrital estão delineadas a partir do diálogo com as políticas nacionais, no que diz respeito à educação de surdos, procuro realizar uma síntese para evidenciar que o

modo como o PNE – 2014 flexibiliza o modo de organização da oferta da educação bilíngue, propicia a opção pela oferta de um modelo educacional pseudobilíngue⁵ (GUEDES, 2010) e, portanto, excludente para os surdos no âmbito dos sistemas de ensino da maioria dos entes federados. Nesse sentido, as interpretações minoritárias e as proposições inusitadas identificadas em alguns dos PEEs e no PDE ganham evidência por estarem atentas à condição bilíngue implicada na surdez, as quais corroboram para pensar um modo de organização que seja adequado ao aluno surdo dentro do contexto de uma proposta educacional bilíngue. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Admito, porém, que o diálogo não se encerra aqui, pois outras vozes, consonantes e dissonantes, emergem em outros textos e contextos, e com elas as políticas são reinterpretadas, recriam-se, renovam-se e novas propostas surgem.

⁵ O termo pseudobilíngue utilizado por Guedes (2010), está relacionado com uma abordagem educacional bilíngue que não concebe a Libras como elemento fundamental na educação de surdos. De acordo com a autora (2010), quando a língua de sinais é utilizada como elemento facilitador do aprendizado do português, quando não recebe o *status* de primeira língua, quando é incluída nos projetos institucionais com presença controlada, com prescrições de horários, atividades formais, sequências preestabelecidas, modelos linguísticos e humanos estereotipados, seu uso é artificializado, ocasionando uma perspectiva educacional pseudobilíngue.

1 O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO DA POLÍTICA

As pesquisas com foco nos textos das políticas educacionais e linguísticas para surdos têm assumido relevo nos últimos anos. Em estudos realizados, as autoras Quadros (2006), Souza e Lippe (2012), Lodi (2013; 2014b), Müller *et al.* (2013), Fernandes e Moreira (2014), Stürmer (2015), Piconi (2016), e Martins (2016) e Thoma (2016), indicam que essas políticas acomodam vozes discordantes em disputa e asseguram que a dissonância discursiva nos e entre os textos que as "representam" é resultado de compreensões distintas acerca da experiência da surdez e do valor e papel atribuídos à Libras e à Língua Portuguesa.

Com base na constatação das autoras supracitadas, esta seção discute a natureza dos textos políticos (legislação, texto oficial, pronunciamento) como produtos provisórios que emanam de acordos entre partes interessadas; produtos articulados com o interesse público mais geral, porém um interesse redimensionado pelos grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e competem para controlar as representações da política (BOWE; BALL, 1992 apud MAINARDES, 2006).

De acordo com Mainardes (2006), a compreensão do texto como representação da política aparece na segunda formulação da "abordagem do ciclo de políticas" (*policy cycle approach*), proposta por Bowe, Ball e Gold (1992).

Segundo o autor (2006), a abordagem passou por três formulações. A primeira formulação foi apresentada em um artigo publicado por Ball e Bowe, em 1992. Mainardes (2006) explica que nesse texto, Ball e Bowe propuseram um ciclo constituído por arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Todavia, por inferirem que os pesquisadores de políticas educacionais poderiam enxergar contextos rígidos, separados ou desconectados, o que não era a intenção dos autores, Bowe, Ball e Gold apresentaram uma versão mais refinada do "ciclo de políticas" no livro "*Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*", ainda em 1992.

Conforme Mainardes (2006), nessa segunda formulação os pesquisadores ingleses descreveram um ciclo contínuo composto por três contextos interrelacionados: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto de influência é o contexto no qual a elaboração da política pública normalmente tem início e os discursos políticos tomam forma. Nesse espaço, as partes interessadas entram em disputa e sempre há uma tentativa dos representantes envolvidos emplacarem os seus discursos no embate travado para definir as finalidades sociais da educação e o que significa ser educado. Nele atuam as agências multilaterais, os grupos dos governos, os grupos de partidos políticos, as comunidades epistêmicas e disciplinares, a mídia em suas múltiplas estruturas, grandes eventos, práticas pedagógicas, entre outros, e ele constitui-se numa composição de esferas que articula componentes internacionais, nacionais e locais.

Já o contexto da produção do texto é o espaço-tempo de produção de documentos, de pronunciamentos; a afirmação da política educacional. Nele há grupos que atuam para controlar as representações da política e acomodar as vozes nos textos. Contudo, Bowe, Ball e Gold (1992) enfatizam que essa representação não faz da política algo estanque, acabado, pois os textos são produtos provisórios, fragmentos de um embate ininterrupto em que os discursos e, por conseguinte, a política, são retrabalhados. Ademais, os autores (1992) sustentam que embora os textos da política sejam frequentemente caracterizados por um tom prescritivo, não são restritos a uma leitura única e harmoniosa e, tampouco, são prontamente assimiláveis e aplicáveis. (MAINARDES, 2006; ANDRADE, 2013; HOJAS, 2017).

Desse modo, no contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação, e pode sofrer mudanças e transformações significativas em relação à política original (HOJAS, 2017). Entretanto, não podemos incorrer ao equívoco de pensar que toda a ressignificação, reinterpretação seja algo positivo, pois o contrário também é possível, ou seja, podem haver ressignificações negativas. Ao investigador da política cabe então, não buscar o certo ou errado, mas sim tentar captar as concepções de educação que os textos apresentam. (ANDRADE, 2013).

Na terceira formulação, Ball (1994) expande ainda mais o “ciclo de políticas”, acrescentando dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Conforme Mainardes (2006), esses contextos foram incluídos para que as políticas sejam analisadas em termos das implicações na criação ou reprodução de desigualdades sociais, e desenvolvimento de estratégias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas.

Um ponto que merece destaque em relação à publicação de autoria única de Ball, em 1994, é sua argumentação em torno da necessidade da análise de políticas educacionais ir “além do Estado”. Em outras palavras, Ball (1994 apud HOJAS, 2017) propõe ao analista de políticas que deixe de se concentrar apenas na ação estatal e valorize outras dimensões do processo político.

Conforme Mainardes e Gandin (2013), tal proposição tem influenciado positivamente o avanço das pesquisas em torno das políticas educacionais no país, na medida em que estimula os estudiosos para uma análise mais ampliada dessas políticas. Ademais, os autores (2013) destacam que a "abordagem do ciclo de políticas" representa um forte potencial para capturar a complexidade que o processo do desenvolvimento de políticas envolve.

Diante do exposto, ao optar por investigar as políticas como texto e como discurso, conforme proposto por Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), esta pesquisa compactua com o entendimento dos autores de que os textos políticos “representam” a política, mas “não são” a política.

Sendo assim, ainda que este estudo tome os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE) como foco da investigação para dissertar acerca da política de educação de surdos no contexto brasileiro, não desconsidera que

[...] a análise envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto da política (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas, e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Isso posto, no que concerne à política de educação de surdos, a inter-relação dos Planos de Educação com outros textos de políticas, com as pressões econômicas, políticas e sociais, com a influência de movimentos sociais e instituições, e com os efeitos que podem gerar no contexto da prática, será necessariamente incorporada na dissertação.

Tendo em conta que, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992 apud MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), todo o conteúdo, as pressuposições, objetivos, valores e ideias contidos no discurso da política impregnam os textos das

disputas ideológicas e interesses litigantes, privilegiando certas visões e interesses, o tópico que segue essa apresentação abrange contribuições conceituais acerca da compreensão da política como texto e como discurso, e de como pode ser examinada na "abordagem do ciclo de políticas".

1.1 Textos oficiais: a política convertida em formações discursivas comedidas

Os textos oficiais, tidos como produtos e suportes das práticas educacionais, estão envolvidos em processos que ligam discurso e instituições, refletem entidades e relações sociais, as constroem ou as "constituem" e são constituídos por elas. Nesse sentido, ao considerar a natureza ideológica da linguagem, Kumaravadivelu (2006, p. 140) afirma que "[...] nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. Em outras palavras, os textos são políticos porque todas as formações discursivas são políticas".

Nesse mesmo entendimento, a conceituação de política como texto e como discurso adotada por Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994)

[...] baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado, e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, pois demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156-157, aspas dos autores).

Posto isso, os pesquisadores ingleses assinalam que ao optar por investigar as políticas como texto e como discurso, os textos sejam tomados como unidades de análise capazes de proporcionar o acesso ao discurso para compreender a política. Dessa maneira, propõem ao analista que, para desvencilhar-se do discurso

retórico⁶, da fixação dos sentidos que se emoldura em cada texto político, assuma uma posição dialógica, procurando estabelecer a interlocução com os textos investigados e entre os outros textos que se articulam a eles, pois os sentidos não são restritos, estão aquém e além das palavras que compõem os documentos escolhidos.

Assim, Bowe, Ball e Gold (1992) identificam os textos oficiais como intervenções políticas desencadeadas de um processo cíclico que envolve debates e embates em localidades e contextos inter-relacionados e marcados por interesses distintos. Disto decorre formações discursivas provisórias, concretas e únicas, estabelecidas de modo consciente em contextos determinados. Nessa direção, Ball (1994) sustenta que as políticas estão em um constante processo de “vir a ser”, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores. Ademais, o autor “[...] argumenta que, ao analisar determinada política educacional, os pesquisadores precisam considerar que os textos políticos são frequentemente contraditórios e estão sujeitos a diferentes interpretações.” (HOJAS, 2017, p. 55). Em suas palavras, Ball (1994 apud HOJAS, 2017, p. 56, tradução da autora) adverte: “[...] é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados ou completos”.

Ball (1994) indica ainda que a forma como a política é compreendida interfere na maneira de pesquisar e de interpretar aquilo que é encontrado. Nesse sentido, embora Oliveira e Lopes (2011 apud HOJAS, 2017) questionem alguns aspectos da “abordagem do ciclo de políticas”, reconhecem a importância que o modelo de análise proposto representa, pelo fato de romper com verticalismos e com a determinação do Estado na definição das políticas.

Conforme Oliveira e Lopes (2011, p. 20 apud HOJAS, 2017), a proposta analítica do “ciclo” coloca no centro do debate os processos micropolíticos e a necessidade de articular as instâncias macro e micro nas investigações, “[...] tensionando, sobretudo, as análises de viés marxista que concedem primazia ao papel do Estado na compreensão das relações entre elaboração e os efeitos da política”.

⁶ Na concepção bakhtiniana, o discurso retórico, “[...] pela própria natureza de sua orientação, não é tão livre na sua maneira de tratar as palavras de outrem. Ele tem, de forma inerente, um sentimento agudo dos direitos de propriedade da palavra e uma preocupação exagerada com autenticidade.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 159).

Para este estudo, especificamente, as contribuições conceituais supracitadas referentes à "abordagem do ciclo de políticas" são cruciais, pois admitem o rompimento com a conjectura de que o Governo Federal é o único agente gerador da política, tendo os entes federados como meros reprodutores e as demais instituições como meras implementadoras de políticas. Por conseguinte, autoriza a fluidez do poder e sua posse por diferentes atores que atuam no desenvolvimento da política.

Tais formulações permitem ampliar o campo de investigação das políticas de educação de surdos, uma vez que, para além dos estudos de Souza e Lippe (2012), Lodi (2013; 2014b), Müller *et al.* (2013), Fernandes e Moreira (2014), Stürmer (2015) e Piconi (2016) acerca de textos oficiais internacionais e federais que se reportam à políticas linguísticas e educacionais para surdos, corroboraram com o reconhecimento e valorização do papel dos estados e do Distrito Federal como entes que também participam da produção dessas políticas.

Contudo, nas palavras de Ball (1994, p. 10 apud HOJAS, 2017, p. 55, tradução da autora), "Qualquer teoria decente de política educacional deve levar em conta o papel do Estado. Mas qualquer teoria decente de política educacional não deve se limitar à perspectiva do controle estatal".

Em observância à própria afirmação do autor e ao disposto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o estudo dos textos oficiais de políticas educacionais produzidos pelas esferas estaduais e distrital não desconsiderou as normativas federais, posto que nos termos do Artigo 24 da Constituição (BRASIL, 1988), a competência atribuída aos estados e ao Distrito Federal de legislar concorrentemente sobre educação está condicionada à conformidade com as normas gerais da União.

Gomes (2011) explica que essa relação é compatível com o regime federativo colaborativo, em que a repartição de competências pactuada entre os entes federados comprova a conexão entre o princípio da subsidiariedade e da cooperação, sem prejuízo do ordenamento nacional.

Ainda segundo Gomes (2011, p. 170):

No âmbito educacional brasileiro, a repartição de competências materiais demonstra atribuições concorrentes e descentralizadoras, objetivando uma cooperação recíproca entre os entes federados,

cada qual em sua área específica de execução, principalmente no oferecimento da educação básica.

Para o autor (2011, p. 170), nos termos do Artigo 8º da LDBEN/1996:

Existe uma compatibilização entre competências privativas e comuns para nortear as políticas públicas educacionais. Assim, a União aparece, em nível hierarquicamente superior, na edição de normas gerais educacionais, em todos os níveis, tendo atuação coordenadora, supletiva e redistributiva em todo o sistema nacional.

Dessa maneira, fica estabelecido no Artigo 8º que em regime de colaboração, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm liberdade de organização de seus respectivos sistemas de ensino, desde que observados os termos da LDBEN/1996. (BRASIL, 1996).

Conforme o Artigo 21 da LDBEN/1996, o sistema educacional brasileiro é dividido em dois níveis: Educação Básica, estruturada por etapas e modalidades de ensino, e Educação Superior, abrangendo cursos de graduação, de pós-graduação (compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) e extensão.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, acontece em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), em espaços institucionais organizados, e pode ser ofertada em jornada integral ou parcial.

O Ensino Fundamental com nove anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, compreende duas fases subsequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, voltada em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, voltada para os estudantes de 11 (onze) a 14 (catorze) anos.

O Ensino Médio, etapa de conclusão da Educação Básica, com duração de três anos, é destinado em regra para estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos.

As modalidades são:

- A Educação Escolar Indígena: em que as comunidades indígenas, tendo reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico

próprios, possuem ensino intercultural e bilíngue garantidos, visando a valorização plena das culturas e a afirmação e manutenção da identidade étnica. A estruturação e o funcionamento das escolas indígenas ocorrem em unidades educacionais inscritas em seus territórios, requerendo pedagogia própria e formação específica de sua equipe docente.

- A Educação Especial: é entendida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar, e compreende como público-alvo os alunos com deficiência (entre eles os surdos), transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, nos termos da Lei nº 12.796/2013, que deu nova redação a LDBEN/1996.

- A Educação de Jovens e Adultos (EJA): "[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria." (BRASIL, 1996, s/p), inclusive pessoas privadas de liberdade, em todos os estabelecimentos socioeducativos e penais. São previstas oportunidades educacionais voltadas para a garantia de formação integral, profissionalização, alfabetização e conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por meio de cursos e de exames.

- A Educação do Campo: é destinada à população rural, com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, dentre elas conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

- A Educação Profissional: sua oferta se dá através de Cursos Técnicos ou Cursos de Formação Inicial e Continuada, ou de qualificação, sendo que os cursos "Técnicos" são cursos de longa duração e conferem ao estudante "Diploma de Habilitação Técnica", podendo ser cursados juntamente com o Ensino Médio ou após a conclusão da Educação Básica. Já os cursos de "Formação Inicial e Continuada ou de qualificação" são cursos que possuem carga horária reduzida e conferem ao estudante certificação para determinada função.

Tendo em conta a abrangência de demandas que constituem o sistema educacional brasileiro, a LDBEN/1996 atribui incumbências distintas aos sistemas

federais, estaduais, municipais e distrital de ensino para que, atuando em regime de colaboração, garantam a unidade das políticas educacionais.

Assim, nos termos do Artigo 9º da LDBEN/1996, cabe à União elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os demais entes federados, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino, prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior em colaboração com os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Quanto aos estados, o Artigo 10 da LDBEN/1996 determina que organizem, mantenham e desenvolvam os órgãos e instituições estaduais, definam com os municípios, formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, assegurando a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada das esferas político-administrativas, elaborem e executem políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, autorizem, reconheçam, credenciem, supervisionem e avaliem os cursos das IES estaduais, assegurem o Ensino Fundamental e ofereçam, com prioridade, o Ensino Médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 1996).

Cabe ao Distrito Federal as mesmas atribuições dos estados, bem como àquelas dirigidas aos municípios, os quais devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições municipais, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados, baixar normas complementares para o seu sistema de ensino, autorizar, credenciar e supervisionar os respectivos estabelecimentos de ensino e oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, podendo optar por integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica. (BRASIL, 1996).

Tratando-se dos Planos de Educação, a nova redação do Artigo 214 da Constituição Federal (1988), dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, ainda determina que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988; 2009c).

Por todas as determinações legais supracitadas, neste estudo, o papel principiológico da União como ente produtor da política educacional para surdos não é menosprezado, assim como não é ignorado o desenvolvimento da política que acontece no interior das escolas. Porém, a investigação realizada teve a finalidade específica de esboçar um panorama geral da educação de surdos no cenário brasileiro no limite do mapeamento e da análise das proposições estabelecidas nos atuais Planos Estaduais de Educação (PEEs) e no Plano Distrital de Educação (PDE – 2015), em diálogo com o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014) e demais documentos a eles associados, no que diz respeito aos modos de organização da oferta da educação de surdos no âmbito dos respectivos sistemas de ensino.

Ao reconfigurar o papel do Estado qualificando-o como ente que participa da produção de políticas educacionais, mas incapaz de direcionar toda a ação nos diferentes contextos nos quais a política se desenvolve, as contribuições conceituais de Ball (1994) fundamentaram a segunda finalidade proposta no estudo, na medida em que sustentaram a seguinte hipótese: ainda que os Planos Estaduais e Distrital de Educação se estruturam a partir de um Plano Nacional de Educação e ainda que seus respectivos textos incorporem o mesmo conteúdo temático, o mesmo estilo e a mesma construção composicional, determinando "tipos relativamente estáveis" de enunciados, eles não são uma reprodução direta e pura da política nacional.

Admitindo que o PNE, os PEEs e o PDE foram adotados para compreender como a políticas de educação de surdos estão estabelecidas em âmbito nacional, mas que esta escolha foi posterior a um abrangente percurso de coleta dos textos oficiais, no próximo tópico consta a descrição detalhada de como se deu a varredura do material empírico até se chegar aos Planos de Educação. Pois, embora não

explorados, os demais textos coletados são fragmentos do desenvolvimento da política e podem servir à novas interlocuções em torno das proposições relativas aos modos de organização da oferta da educação de surdos.

1.2 Garimpo: a busca pelos textos oficiais

Devido aos documentos oficiais serem facilmente obtidos via *internet* e fornecerem pistas a respeito de como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, eles são considerados uma "mina de ouro" para os pesquisadores (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Com isso, a *internet* confirmou-se como o principal território de garimpo das preciosidades textuais investigadas nesta pesquisa.

Para garimpar os textos oficiais referentes às políticas estaduais e distrital que dizem respeito à educação de surdos, eleitos para esta investigação, planejou-se seguir o seguinte percurso: 1º) rastrear os portais das 26 secretarias estaduais e da secretaria distrital de educação; 2º) solicitar os documentos por meio de *e-mail* e/ou carta às Secretarias de Educação e; 3º) consultar os Diários Oficiais (*on-line*) dos estados e do Distrito Federal.

A primeira etapa foi cumprida com a execução dos seguintes passos: Primeiro os endereços dos portais das secretarias de educação dos 27 entes federados foram obtidos utilizando-se o navegador *Google Chrome*. Após obter o acesso aos portais, as abas neles disponíveis, comumente intituladas: "legislação", "institucional", "educação básica", "educação especial" e/ou "educação inclusiva", foram consultadas visando encontrar *links* para acessar e extrair os arquivos dos textos oficiais disponíveis. Quando necessário, a consulta também foi executada pela "caixa de busca" utilizando-se dos descritores: surdo, surdez, deficiência auditiva, bilíngue e Libras⁷. Nessa primeira etapa foram obtidos 85 documentos, extraídos em 21 dos 27 portais consultados, os quais pertencem às Secretarias da Educação de: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de

⁷ Em consonância com a Lei nº 10.436/2002, "Lei da Libras" e com a norma para grafia de siglas, a qual indica que na grafia de siglas com mais de três letras pronunciadas como palavras, usa-se apenas a primeira letra maiúscula, nesta dissertação utiliza-se a grafia Libras para referir-se a Língua Brasileira de Sinais. Porém, nos APÊNDICES, elaborados para sistematizar as informações obtidas nas etapas da coleta dos textos oficiais, a grafia LIBRAS ou libras, constante nas ementas dos documentos coletados, são apresentadas da maneira como constam nas referidas fontes.

Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Nos portais das Secretarias de Educação do Acre, Amazonas, Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Roraima, não houve localização dos documentos procurados. A identificação dos documentos extraídos dos portais segue disponibilizada em um quadro-síntese, sob o título "Consulta nos portais das Secretarias estaduais e distrital de Educação" (APÊNDICE A).

Com o objetivo de reunir as informações obtidas na primeira etapa da coleta, uma planilha foi elaborada no editor *Excel*, permitindo sistematizar as seguintes informações: estado, secretaria, *link* do portal, documentos encontrados, *link* de acesso aos documentos, aba de acesso, endereço postal da secretaria da educação, gestor responsável, *e-mail* e telefone da secretaria e/ou dos gestores.

Os 85 arquivos extraídos dos portais foram armazenados em pastas individuais, sendo uma pasta para cada uma das unidades federativas investigadas.

Posteriormente, para cumprir a segunda estratégia de busca, lançou-se mão da planilha de dados supracitada e um *e-mail* de "Solicitação de documentos" foi encaminhado para cada uma das secretarias de educação. Priorizou-se indicar como destinatário, o responsável pela gestão da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva e, quando possível, diretamente o responsável pela gestão da Educação de surdos. Junto ao *e-mail*, foi anexado um pedido formalizado⁸ (APÊNDICE B), assinado pela pesquisadora e por sua orientadora, para esclarecer o motivo da solicitação dos documentos. Dessa vez foram obtidos 24 documentos, os quais foram encaminhados por gestores de 8 estados, entre eles: Acre, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina. As informações mais detalhadas, como: destinatário, obtenção de resposta e documentos compartilhados seguem explicitadas no quadro-síntese "Solicitação de documentos às Secretarias de Educação (via *e-mail*)" (APÊNDICE C).

Em virtude do baixo índice de respostas pelo correio eletrônico, foi encaminhada uma carta (via Correios) solicitando formalmente os documentos, com *e-mail* e contato telefônico da pesquisadora anexados. A carta foi encaminhada em envelope timbrado da Universidade à qual a pesquisa está vinculada (UNESP/FFC –

⁸ No pedido formalizado, foi assinalado o comprometimento com o uso exclusivo dos documentos para fins da investigação, assim como foi proposto o encaminhamento da dissertação à respectiva Secretaria após a conclusão da pesquisa, o que implica na responsabilidade da pesquisadora com os apontamentos realizados no estudo.

Campus de Marília), com "Aviso de Recebimento" (AR convencional)⁹, para todas as Secretarias de Educação investigadas, exceto a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, pois o atendimento presencial foi obtido na Diretoria de Ensino de Bauru, município pertencente ao estado no qual a pesquisadora reside e atua como professora da rede estadual de ensino.

Na terceira etapa da coleta foram obtidos 7 documentos, sendo 5 deles encaminhados (via Correios) pelo estado da Paraíba e 2 deles encaminhados (via Correios) pelo estado do Tocantins. Os dados estão sistematizados no quadro-síntese "Solicitação de documentos às Secretarias de Educação (via Correios)" (APÊNDICE D).

As três etapas de buscas foram finalizadas sem a obtenção de nenhum texto oficial dos estados do Amazonas e de Goiás.

Na sequência, o portal do Ministério da Educação (MEC) foi consultado para a coleta dos textos federais que haviam sido referenciados¹⁰ como políticas de educação de surdos pelos estados do Acre, Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte.

Ao iniciar a busca pelos documentos federais, um *link* intitulado "legislação" (canto superior direito do portal) foi localizado e possibilitou o acesso ao *link* "Legislações estaduais", no qual obteve-se acesso direto à página da Assembleia Legislativa de cada um dos estados e do Distrito Federal. Esta possibilidade era desconhecida e ao ser descoberta foi considerada mais viável para rastrear os

⁹ Conforme constam nos registros do Aviso de Recebimento (AR), todas as Secretarias de Educação receberam as cartas entre os dias 13/07/2016 e 19/07/2016, exceto a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro que estava fechada em virtude dos Jogos Olímpicos e recebeu a carta posteriormente, em 16/08/2016.

¹⁰ Entre os textos oficiais citados estavam: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (UNESCO, 1994); Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Lei nº 10.436/2002 - que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências; Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei no 10.436/2002; "Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez" (2007); "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2008); Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Decreto nº 6.949/2009, que 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; Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; Nota Técnica nº 28/2013/MEC/SECADI/DPEE, que diz respeito ao Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva e Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.

documentos procurados em comparação com as páginas dos Diários Oficiais, tidas como opção inicial para a realização da varredura. Assim, as páginas dos Diários Oficiais foram substituídas pelas páginas das Assembleias Legislativas durante o processo de busca e, ao término da coleta dos documentos federais, deu-se a continuidade na procura pelos documentos estaduais e distritais.

Para localizar os textos oficiais nas páginas das Assembleias Legislativas, realizou-se a consulta pela "caixa de busca", geralmente disponível na aba "legislações". Novamente, foram utilizados os descritores: surdo, surdez, deficiência auditiva, bilíngue e Libras. Na consulta pelos descritores, foi comum encontrar leis estaduais dispendo sobre diversas garantias relativas ao atendimento das pessoas com surdez. A título de curiosidade, encontrou-se, por exemplo: lei que dispõe sobre a utilização de recursos visuais destinados às pessoas com deficiências auditivas, na veiculação de programa oficial na mídia; lei que dispõe sobre a criação de Associações de Surdos; lei que institui o Dia Estadual dos Surdos; lei que Institui no estado, o Dia da Língua Brasileira de Sinais; lei que Institui a obrigatoriedade da tradução simultânea em Libras nas sessões plenárias da Assembleia Legislativa do estado, etc. Assim, optou-se por ler as ementas das leis e extrair somente os arquivos dos textos que abordassem os processos educacionais dos surdos.

A garimpagem nos portais das Assembleias Legislativas resultou em um total de 75 documentos coletados, disponíveis em todas as páginas, exceto a do Piauí. A indicação dos documentos localizados por unidade federativa é apresentada no quadro-síntese "Busca nas páginas das Assembleias Legislativas dos estados e do Distrito Federal" (APÊNDICE E).

O percurso planejado foi encerrado com a obtenção de 85 arquivos extraídos nos portais das Secretarias de Educação, 24 encaminhados pelo correio eletrônico, 7 enviados via Correios e 75 extraídos nos portais das Assembleias Legislativas, totalizando 191 textos.

Na sequência, é apresentada a descrição do processo de triagem dos textos.

Como critérios gerais de seleção, optou-se pela eliminação dos textos repetidos, assim como dos Planos de Educação provisórios (projetos de lei, documento-base, versões preliminares) dos entes federados que já possuíam seus Planos aprovados e dos textos oficiais sem relação com o objeto de investigação. Para identificar os textos que não se relacionavam com a educação de surdos, uma varredura foi realizada nos arquivos, geralmente convertidos em formato PDF,

utilizando-se dos descritores: surdo, surdez, deficiência auditiva, Libras, bilíngue, língua e sensorial. Os textos bloqueados ou digitalizados exigiram a realização da leitura na íntegra para identificação da pertinência ou não, no sentido de adequação ao tema do estudo.

Na medida em os arquivos foram sendo selecionados, houve a opção por separar os textos normativos (emendas à Constituição, leis, decretos legislativos, resoluções, regimentos, deliberações, portarias, pareceres, instruções, orientações)¹¹ dos textos subsidiários (coletâneas, propostas curriculares, diretrizes curriculares, programas pedagógicos, guias de orientação, glossários, livro do aluno), sendo que ao final da triagem geral, foram mantidos 131 documentos.

No quadro-síntese “Textos normativos dos estados e do Distrito Federal” (APÊNDICE F), seguem elencados os 107 textos normativos selecionados e no quadro-síntese “Textos subsidiários dos estados e do Distrito Federal” (APÊNDICE G), os 24 textos subsidiários.

Entre os 131 documentos selecionados na triagem geral, os textos referentes aos Planos de Educação e às leis estaduais de reconhecimento da Libras foram os mais recorrentes na busca. Com relação aos Planos, havia 19 leis aprovadas, dois Projetos de Lei (Minas Gerais e Roraima) e uma versão preliminar (Rio de Janeiro), totalizando 22 documentos.

Quanto às leis estaduais da Libras, foram reunidos 20 arquivos. Os referidos instrumentos legais dos estados do Amazonas, Bahia, Pará, Piauí, Rondônia, Tocantins e do Distrito Federal não foram localizados.

Na tentativa de encontrar pelo menos um documento do mesmo caráter normativo expedido pelas 27 unidades federativas, investiu-se na continuidade da busca. Sendo assim, foi realizada a procura pelos 8 Planos de Educação que faltavam, (PEE – GO, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – RR e PEE – SE) e pelas 7 leis da Libras não encontradas.

Para tanto, primeiramente o descritor "Planos Estaduais de Educação" foi lançado na "caixa de busca" do navegador *Google Chrome*. Mediante esse procedimento, foi localizado o endereço da página "PNE em Movimento", disponível

¹¹ As emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções são as espécies de natureza normativa contidas no art. 59 da Constituição da República (1988) que podem ser objeto de controle de constitucionalidade. Os regimentos, deliberações, portarias, avisos, circulares, pareceres e instruções normativas expressam em minúcia o mandamento abstrato da lei, e o fazem com a mesma normatividade da regra legislativa, embora sejam manifestações tipicamente administrativas. (MEIRELLES, 2009).

no portal do MEC. Navegando na página, ao clicar no *link* "Situação dos Planos de Educação", houve direcionamento para um mapa com *links* disponíveis para acessar as leis dos Planos de Educação de cada ente federado. Desse modo foi possível coletar os arquivos dos estados de Goiás, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima e Sergipe. Na sequência, o Projeto de Lei de Roraima foi substituído pela lei, e os textos provisórios dos Planos de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram mantidos, pois de acordo com os dados disponíveis na página "PNE em Movimento", os dois estados ainda não possuíam os Planos atuais aprovados até a data da busca¹².

Os dados principais dos 6 PEEs localizados estão sistematizados no quadro-síntese intitulado: "PNE em Movimento" – Planos Estaduais de Educação" (APÊNDICE H).

Dando continuidade ao percurso, a busca pelo navegador *Google Chrome* também foi utilizada na tentativa de localizar as leis estaduais e distrital de legitimação da Libras. Dessa vez recorreu-se à combinação dos descritores: lei estadual, língua de sinais e Libras. Pelo navegador, obteve-se o acesso a página "Ebah"¹³, na qual foram encontrados arquivos compactos que reúnem textos normativos referentes a Libras nas esferas estaduais e municipais. No entanto, as 7 "Leis da Libras" que faltavam não foram encontradas no material acessado, somente as leis de alguns municípios pertencentes aos referidos estados.

Em meio às buscas pelos Planos e "Leis da Libras", foi encontrado um caderno de legislações do Conselho Estadual de Educação do estado do Pará, intitulado "Cadernos Educamazônia - Volume 2". Nesse caderno consta a Resolução nº 1/2010, de 5 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Também foi localizada a Resolução nº 138/2012 CEE/AM, de 16 de outubro de 2012, que estabelece normas regulamentares para oferta da Educação Especial no sistema de ensino do estado do Amazonas.

Ao final do percurso, a garimpagem reuniu 138 documentos, entre eles 114 textos normativos e 24 textos subsidiários que, de maneira específica ou genérica, correspondem ao objeto e aos objetivos da investigação. No entanto, em virtude da

¹² Junho de 2017 (<http://pne.MEC.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>).

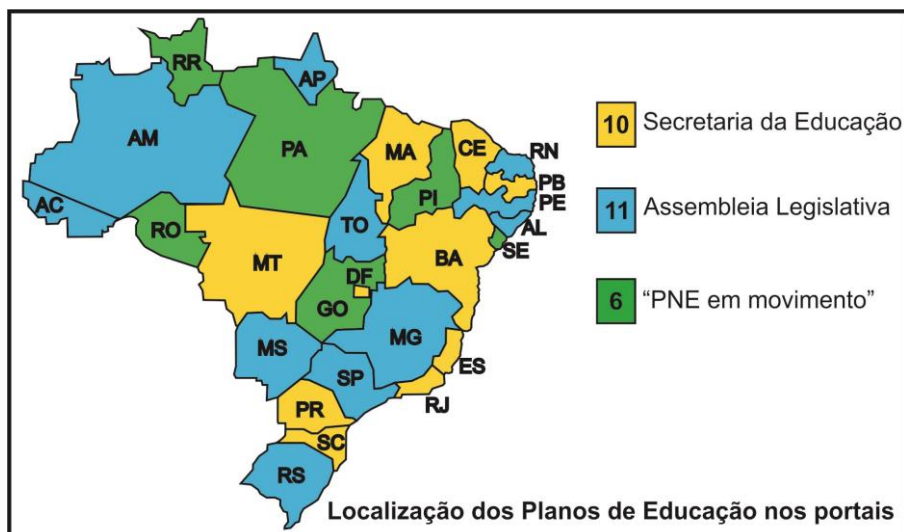
¹³ O Ebah é uma rede social dedicada exclusivamente ao campo acadêmico e tem como principal objetivo o compartilhamento de informação e materiais entre alunos e professores. (<http://www.ebah.com.br/>).

dimensão que o diálogo com e entre os 138 textos poderia alcançar, para tornar a pesquisa exequível no espaço e no tempo previstos, os Planos de Educação foram delimitados como os objetos de estudo da política da educação de surdos no âmbito dos estados e do Distrito Federal, no diálogo com a política nacional.

A opção realizada deveu-se ao fato de que na busca por documentos referentes à regulamentação da oferta da educação para estudantes surdos, os Planos foram os únicos textos com o mesmo gênero e caráter normativo obtidos no âmbito da União e dos 27 entes federados. Cabe lembrar que as versões finais dos Planos de Educação dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro foram utilizadas no estudo porque os dois estados não possuíam os textos aprovados até a data da coleta dos documentos.

O quadro-síntese "Planos de Educação: síntese de informações" (APÊNDICE I) integra uma síntese de informações referentes aos Planos de Educação, entre elas: a lei, ementa e ano de publicação. No que tange à localização dos 27 Planos, a sistematização segue explicitada na figura 1:

Figura 1 - Localização dos Planos de Educação nos portais



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, são apresentadas informações relativas à construção composicional dos Planos para que, posteriormente, seja descrito e compreendido o processo de geração dos dados e as respectivas formas de apresentação dos textos em mapas.

1.3 Planos de Educação: construção composicional

Destinados a contribuir com a construção da unidade das políticas educacionais no âmbito estadual e distrital, os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE) propõem diretrizes, metas e estratégias que se desdobram em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, a serem desenvolvidos durante uma década, com a finalidade de evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais.

No Artigo 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), está previsto que os entes federados alinhem seus Planos de Educação às diretrizes e às metas preconizadas no PNE – 2014, no prazo de um ano após sua publicação.

Sob tais determinações, convém dizer que 4 estados aprovaram seus respectivos PEEs ainda em 2014, sendo eles: Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Roraima. Outros 17 Planos, pertencentes ao Acre, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, foram aprovados dentro do prazo, no ano de 2015. Em 2016 houve a aprovação de mais 4 PEEs, entre eles o PEE de Alagoas, da Bahia, do Ceará e de São Paulo. Quanto ao Plano de Minas Gerais, ainda passava pelo processo de tramitação até julho de 2017, conforme dados do portal da Assembleia Legislativa do estado. Já o projeto de lei do Rio de Janeiro não havia sido encaminhado para a Assembleia Legislativa do estado até a data mencionada, segundo informações contidas no portal "PNE em movimento".

Relativo à construção composicional, o PNE – 2014 acomoda a Lei, composta de 14 artigos que emitem as normas gerais de elaboração e consolidação da política educacional em regime colaborativo com os entes federados. No Artigo 2º, inclui 10 diretrizes que orientam a definição de 20 metas e suas respectivas estratégias, anexadas à lei. Ao todo foram dispostas 254 estratégias para o alcance das 20 metas estabelecidas no Plano Nacional.

Em consonância com as diretrizes estabelecidas, as metas focalizam temas e estratégias específicas, ficando assim dispostas:

Quadro 1 - Metas do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014)

METAS		ESTRATÉGIAS
Meta 1	Educação Infantil	17
Meta 2	Ensino Fundamental	13
Meta 3	Ensino Médio	14
Meta 4	Educação Especial/Inclusiva	19
Meta 5	Alfabetização	7
Meta 6	Educação Integral	9
Meta 7	Aprendizado adequado na idade certa	36
Meta 8	Escolaridade média	6
Meta 9	Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos	12
Meta 10	EJA integrada à Educação Profissional	11
Meta 11	Educação Profissional	14
Meta 12	Ensino Superior	21
Meta 13	Titulação de professores da Educação Superior	9
Meta 14	Pós-graduação	15
Meta 15	Formação de professores	13
Meta 16	Formação continuada e pós-graduação de professores	6
Meta 17	Valorização do professor	4
Meta 18	Plano de carreira docente	8
Meta 19	Gestão democrática	8
Meta 20	Financiamento da Educação	12
		254

A partir do diálogo com o PNE – 2014, os atuais PEEs e o PDE estruturaram-se de maneira similar. Logo, acomodam a Lei com as diretrizes, bem como as metas e estratégias, incluídas no anexo. No movimento de recontextualização dos Planos, nenhuma das diretrizes e metas do Plano Nacional deixou de ser contemplada, porém, em consonância com o Artigo 7º do PNE – 2014, alguns entes optaram pela adoção de medidas adicionais em âmbito local, o que resultou na variabilidade do número de diretrizes, metas e estratégias e na oscilação do posicionamento das metas em relação ao PNE. Nesse sentido, é importante ressaltar que nesta dissertação, quando o diálogo entre os Planos é estabelecido no movimento de análise, nem sempre é possível identificar as metas referenciando-as pelos números, somente pelo tema da meta e da estratégia.

No quadro-síntese “Planos estaduais e distrital de Educação: metas e estratégias” (APÊNDICE J), estão elencadas as metas contidas nos Planos e seus

respectivos números, indicados junto à sigla da unidade federativa. Essa identificação se fez necessária para facilitar a localização das estratégias referentes ao atendimento educacional dos estudantes surdos que perpassam as diversas metas dos Planos de Educação, e foram situadas em 24 mapas, elaborados para elucidar os temas e habilitar o diálogo.

O tópico a seguir trata de todo o processo de geração dos dados, composição dos temas e organização da apresentação das estratégias dos PEEs e do PDE em mapas.

1.4 Geração dos dados: a exibição das estratégias em mapas

Após passar os documentos pelo processo de triagem, eleger os Planos de Educação como interlocutores no diálogo em torno das políticas estaduais e distrital de educação de surdos e alinhar os objetivos à escolha realizada, iniciou-se um processo exaustivo de leitura integral dos textos, a fim de reaver os temas contidos em seus domínios.

No processo de leitura, os temas gerais emergiram da recorrência das estratégias presentes nos próprios Planos. Tendo como foco o propósito de investigar como os atuais Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE – 2015) se estruturaram a partir do diálogo com o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), no que diz respeito à educação de surdos, a leitura do PNE – 2014 foi realizada primeiro e todas as estratégias referentes ao atendimento educacional dos estudantes surdos incorporadas no texto da União, foram selecionadas, realçadas no arquivo (disponível no formato PDF), copiadas na íntegra e transferidas para um documento no editor de textos *Word*.

No *Word*, as estratégias do PNE foram realçadas na cor verde, e abaixo delas vieram as estratégias correspondentes selecionadas, realçadas, copiadas e transferidas de cada um dos atuais PEEs¹⁴ e do PDE – 2015, usando o critério da ordem alfabética para listar os entes investigados. Quando as estratégias dos PEEs e/ou do PDE eram idênticas às estratégias do PNE – 2014, foram realçadas na cor amarela com o objetivo de facilitar a visualização das semelhanças e distinções

¹⁴ Os 27 arquivos utilizados na investigação foram obtidos no formato PDF. No processo de seleção das estratégias, os excertos dos PEEs do Espírito Santo, Goiás, Piauí e Pernambuco precisaram ser transcritos, pois os arquivos foram digitalizados e salvos como imagem.

entre as propostas dos Planos. Cabe ressaltar que alguns dos PEEs contemplaram estratégias que o PNE – 2014 não contemplou, e essas estratégias também foram cuidadosamente selecionadas para compor os temas de análise.

Com as estratégias reunidas e elencadas no *Word*, foram estabelecidos os seguintes temas:

- A oferta da educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa para estudantes surdos, incluindo como categorias a indicação do público beneficiário da educação bilíngue, a receptividade aos termos dos documentos oficiais que regulamentam a educação de surdos no Brasil, a definição dos lócus da oferta da educação bilíngue e a fixação da faixa etária dos estudantes contemplados;
- O atendimento aos estudantes surdos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo como categorias o atendimento educacional na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Profissional, nas escolas do campo e Educação Escolar Indígena, e no Ensino Superior;
- O provimento de recursos humanos, recursos didáticos e infraestrutura física para o atendimento educacional dos estudantes surdos;
- A avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos e;
- A abertura para participação dos representantes surdos na elaboração e execução dos Planos de Educação;



























Como já mencionado, cada um dos temas e categorias estabelecidos emergiram das estratégias localizadas nos Planos de Educação. Pensando em agrupá-las sinalizando as respectivas localidades em que foram produzidas e, ao mesmo tempo, demonstrar o panorama nacional evidenciando o hibridismo de propostas para intervir na oferta da educação de surdos no âmbito dos estados e pelo Distrito Federal, a alternativa escolhida foi a composição de mapas.

A técnica de construção dos mapas envolveu a árdua tarefa de edição gráfica com a utilização do *software CoreIDRAW*, um programa desenvolvido para ilustração e *design* gráfico. Para compor os mapas, primeiramente todos os contornos do "Mapa do Brasil: estados e capitais" foram traçados no programa; depois, os estados foram desagrupados, a fim de que cada um deles pudesse ser preenchido com a cor correspondente à legenda. A sigla de cada unidade federativa foi digitada para

facilitar sua identificação no mapa. Os quadrinhos para o preenchimento da cor da legenda também foram desenhados e multiplicados, seguindo o mesmo padrão de tamanho em todos os mapas elaborados. A padronização também foi estabelecida para a fonte dos textos das legendas (estratégias) e para o espaçamento, acompanhando as margens da folha.

Optou-se por determinar uma paleta de cores para identificar cada um dos entes federados, com o intuito de permitir o estabelecimento de relações entre os diferentes mapas. A figura 2, apresentada a seguir, indica a legenda de cores utilizadas nos mapas e as unidades federativas as quais representam:

Figura 2 - Cores utilizadas para indicar as unidades federativas nos mapas

União (PNE)		PANTONE 298 C
Acre - AC		PANTONE 3248 C
Alagoas - AL		PANTONE Hexachrome Green C
Amapá - AP		PANTONE 105 C
Amazonas - AM		PANTONE 304 C
Bahia - BA		PANTONE 460 C
Ceará - CE		PANTONE 489 C
Distrito Federal - DF		PANTONE 485 C
Espírito Santo - ES		PANTONE 274 C
Goiás - GO		PANTONE 365 C
Maranhão - MA		PANTONE 716 C
Mato Grosso - MT		PANTONE 7509 C
Mato Grosso do Sul - MS		PANTONE 2577 C
Minas Gerais - MG		PANTONE 5455 C
Pará - PA		PANTONE 482 C
Paraíba - PB		PANTONE 4705 C
Paraná - PR		PANTONE 424 C
Pernambuco - PE		PANTONE 2567 C
Piauí - PI		PANTONE 244 C
Rio de Janeiro - RJ		PANTONE 384 C
Rio Grande do Norte - RN		PANTONE 293 C
Rio Grande do Sul - RS		PANTONE 108 C
Rondônia - RO		PANTONE 479 C
Roraima - RR		PANTONE 548
Santa Catarina - SC		PANTONE 375 C
São Paulo - SP		PANTONE 219 C
Sergipe - SE		PANTONE Hexachrome Black C
Tocantins - TO		PANTONE 248 C

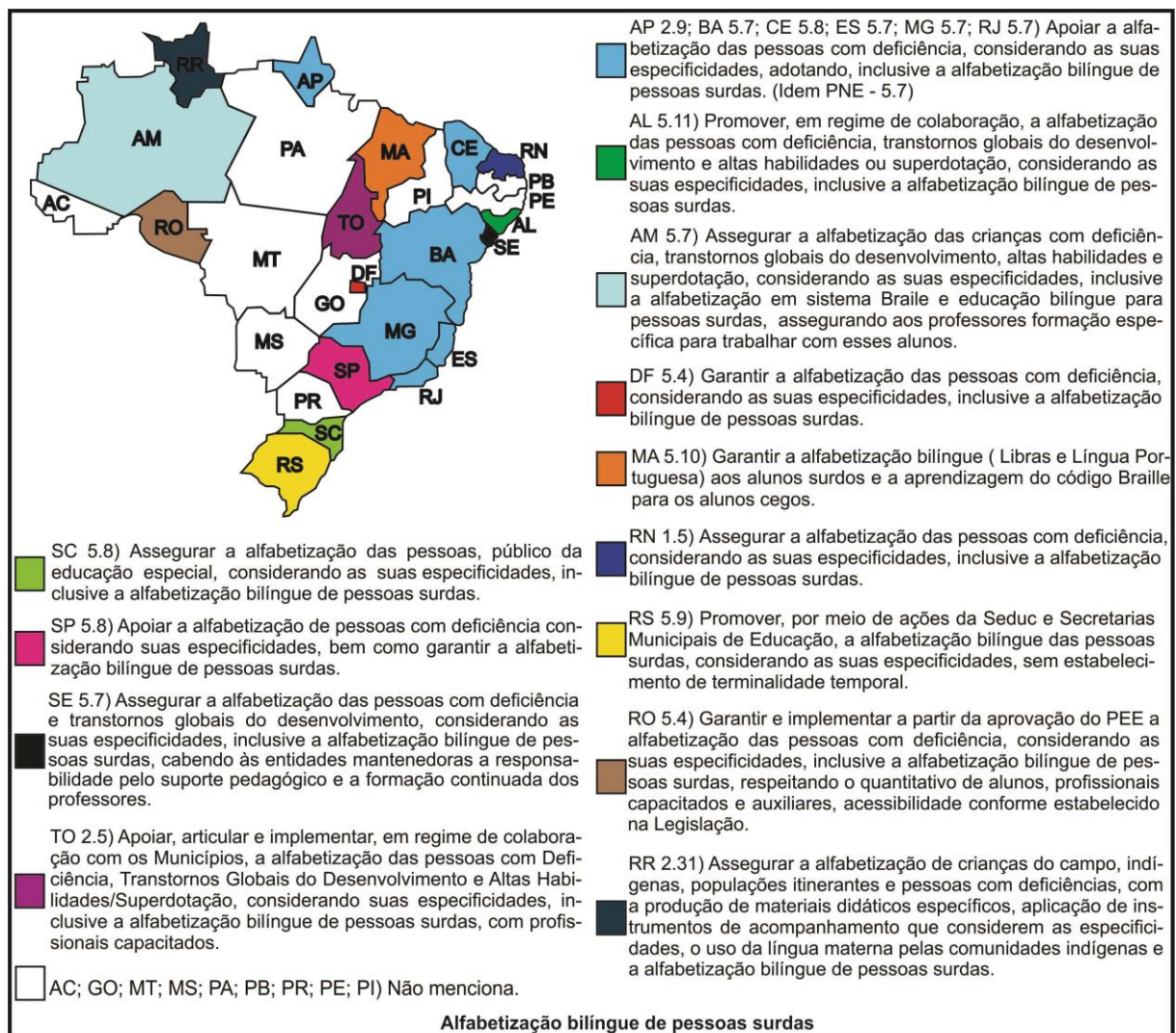
Cores utilizadas para indicar as unidades federativas nos mapas

Fonte: Elaboração própria.

Para a composição das legendas, as estratégias, previamente elencadas no *Word*, foram transferidas para o *CorelDRAW*, utilizando-se as funções "recortar" e "colar" e, posteriormente foi realizada a formatação. Algumas estratégias foram mantidas integralmente, outras sofreram alguns recortes para otimização do espaço, sem comprometer o texto e o contexto de análise.

Como existe uma oscilação na numeração das metas e das estratégias dos planos investigados, os excertos foram dispostos nas legendas acompanhados das siglas das unidades federativas e do número da meta e da estratégia correspondentes, o que facilita a localização dos enunciados nos textos-fonte. Cabe salientar que os PEEs do Mato Grosso, de Roraima e do Rio Grande do Norte, não seguem o padrão de numeração (meta e estratégia). Nesses planos, as metas são indicadas, e abaixo tem uma lista enumerada de estratégias. Todavia, para padronizar os mapas, foram indicados os números da meta e da estratégia. Para exemplificar os critérios de configuração, um dos mapas utilizados na pesquisa segue apresentado na figura 3:

Figura 3 - Mapa modelo: configuração dos mapas e legendas



Fonte: Elaboração própria.

A cor azul (PANTONE 298 C), utilizada no preenchimento dos estados e do Distrito Federal, indica a reprodução da estratégia do PNE – 2014 nos PEEs e no PDE. Além da cor azul apresentada no mapa, a estratégia indicada na legenda vem acompanhada do termo (Idem PNE e do número da meta e da estratégia do plano).

No caso de coincidência entre as estratégias dos estados, a cor do primeiro estado preenchido, considerando a ordem alfabética, repete-se no(s) próximo(s) estado(s).

Na terceira seção desta dissertação, em que os mapas são apresentados para habilitar o diálogo com e entre os Planos de Educação, considerando os temas e categorias estabelecidos, procura-se evidenciar quais políticas as estratégias dos PEEs e do PDE respondem, quais contrapõem e quais silenciam.

Para tanto, na seção seguinte, os textos das políticas federais que abordam a educação de surdos, bem como as dissonâncias discursivas existentes nos respectivos documentos serão apresentados para contextualizar a interferência de suas proposições na formulação das estratégias relativas ao modo de organização da educação de surdos no âmbito do PNE – 2014 e, por conseguinte, nos PEEs e no PDE.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: VOZES DISCORDANTES

Esta seção teve o propósito de evidenciar como os documentos nacionais e internacionais, norteadores das políticas educacionais para estudantes surdos, têm servido de base para a produção de outros textos, posteriores, no âmbito da União, dos estados e do Distrito Federal. Partindo de uma perspectiva dialógica, Ball (2004 apud HOJAS, 2017) sustenta esse modelo de análise por assinalar que o contexto de produção de um texto político mobiliza e articula diversas vozes que o antecedem e influenciam sua produção. Todavia, o autor pondera que, pelo fato de as políticas envolverem disputas e discursos dissonantes, geralmente não há consenso nos textos e entre os textos.

Tal formulação ajuda a compreender que a consecução de tendências genéricas nas políticas educacionais não é tão simples, pois os interesses e necessidades variam claramente, sendo que as políticas locais não são, em sua totalidade, uma mera transposição da agenda educacional global, pois as instâncias administrativas não perderam o controle total sobre suas decisões políticas, ainda que tais decisões sejam tomadas dentro da lógica do mercado global.

Em sua tese de doutoramento, Hojas (2017) assinala que nas formulações teóricas acerca da análise das políticas educacionais, o pesquisador inglês indica que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais. De acordo com Hojas (2017, p. 66), Ball (1998; 2001; 2004) denomina esse movimento como recontextualização, sugerindo que a "[...] transferência entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos, manejada pelos textos legais e pelas normatizações sociais, e as reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis".

Na visão de Lopes, Cunha e Costa (2013 apud HOJAS, 2017, p. 66),

[...] a potência das formulações do pesquisador inglês encontra-se no reconhecimento de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por meio deles construir regras para as políticas.

Ao discorrer acerca das políticas de educação de surdos, Thoma (2016, p. 759) sustenta: "Nas políticas, vemos enunciada uma ambiguidade que faz parte da experiência de sujeitos que vivem em um país que os reconhece tanto como deficientes quanto como integrantes de uma comunidade linguístico-cultural". Para a autora (2016), isto faz com que os modelos de educação de surdos propostos pelas políticas atuais no Brasil constituam-se também de ambiguidades, sendo que

Os discursos que circulam no MEC compreendem a surdez como uma deficiência e apontam a educação inclusiva como um direito inalienável. Nesse caso, o surdo deve ser incluído na escola comum por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, tendo a presença de intérprete de língua de sinais em sala de aula. A língua de sinais, por sua vez, é compreendida como um recurso de acessibilidade, já que, na lógica da inclusão escolar, a surdez é uma deficiência sensorial e os surdos não produzem uma cultura. Os discursos que circulam nos documentos produzidos pela Feneis, por outro lado, entendem a surdez como uma diferença linguística e cultural e colocam a necessidade de se criarem ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam adquirir língua de sinais e desenvolver-se por meio dela com pares surdos, o que, nessa perspectiva, não é viável nas escolas comuns, onde os alunos surdos convivem quase sempre apenas com professores e colegas ouvintes e onde a língua portuguesa prevalece. (THOMA, 2016, p. 761).

Mediante essa lógica binária em que a educação de surdos vem sendo pensada, este estudo considera que no processo de recontextualização, os discursos de tais políticas entram em disputa e negociação entre as partes interessadas, prevalecendo aqueles que têm mais força no contexto de produção do texto político em que se inscrevem. Sob tais ponderações, o tópico que segue evidencia como as dissonâncias presentes nos documentos federais emergiram de interesses contraditórios e concepções distintas dos processos educacionais dos surdos.

2.1 Educação bilíngue para surdos no âmbito dos textos oficiais da União

Ao analisar a política educacional voltada para a educação de surdos, estabelecendo a interlocução entre documentos nacionais: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Lei nº 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Decreto Federal nº 5.626/2005,

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e documentos internacionais produzidos por agências multilaterais: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien – UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) e Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), Lodi (2014b) constatou que a supressão de alguns princípios contidos nos documentos internacionais, sobretudo na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), gerou ambiguidade nas propostas educacionais voltadas para estudantes surdos no âmbito das políticas nacionais.

Em suas análises, Lodi (2014b) observou que a contradição existente nos documentos: Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ocasionou as dissonâncias entre as políticas voltadas para a educação de surdos no Brasil. Segundo a autora (2014b), ao mesmo tempo que esses documentos preconizam a educação de todos os alunos nas escolas de ensino regular, concebem a particularidade linguística dos surdos como a das outras minorias socioculturais e linguísticas, assinalando que devem ser garantidos aos estudantes surdos espaços educacionais em escolas específicas, ou em classes no interior de escolas regulares, que possibilitem o ensino em língua de sinais e que considerem suas diferenças culturais específicas na organização curricular.

Para Lodi (2014b), na medida em que, com base na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), concebe-se os surdos como um grupo sociocultural e uma minoria linguística,

[...] entende-se que a educação de e para surdos deva respeitar a língua de sinais, sua intrínseca relação com os aspectos socioculturais, sua caracterização como grupo minoritário e a imprescindível participação das comunidades surdas, membros de referência linguística, social e cultural. (LODI, 2014b, p. 275, tradução livre).

Ocorre que no processo de apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência dos textos e discursos de uma instância para a outra, são potencializados e incorporados nos textos das políticas nacionais,

os enunciados dos textos das políticas internacionais que convergem com os interesses específicos dos Estados-Nação (BALL, 2001). Assim, para atender o princípio inclusivo difundido na Declaração de Salamanca (1994), sem contradizer os preceitos constitucionais da República, o Estado brasileiro, por meio do documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008), propõe a integração da Educação Especial à rede regular de ensino. Por sua vez, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, com a incumbência de promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, os alunos surdos, circunscritos no paradigma da deficiência e, portanto, compreendidos como público da Educação Especial, sob os termos do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e demais instrumentos legais que a sucedem,

[...] estão sendo incluídos em escolas para ouvintes e, como consequência, sua língua e cultura não estão sendo consideradas e, por sua vez, passam por um processo de colonização frente à língua e à cultura majoritária dos ouvintes, falantes do português. (LODI, 2014b, p. 277, tradução livre).

Afinal, a política inclusiva caracteriza o AEE como um serviço educacional complementar que, não sendo substitutivo à escolarização, é oferecido em turno inverso, geralmente em salas de recursos multifuncionais, sob acompanhamento de professores com formação generalista que, nos limites do espaço-tempo de sua atuação, acaba providenciando um ensino reduzido da Libras e/ou utilizando a língua de sinais como um instrumento "facilitador" do aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, ocasionando práticas pedagógicas pseudobilíngues e não favoráveis ao desenvolvimento linguístico e educacional dos surdos.

Para além da compreensão clínica da surdez como deficiência, o Decreto nº 5.626/2005 (outro documento federal oficial que trata especificamente da educação de surdos), reconhece as pessoas surdas como indivíduos que, por ter perda auditiva, compreendem e interagem "[...] com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (BRASIL, 2005, s/p). Nessa direção, a Libras ganha centralidade na

educação de surdos e, por conseguinte, há uma compreensão distinta acerca dos modos de organização para a oferta do atendimento educacional aos estudantes com surdez ou com deficiência auditiva. Assim, fica estabelecido que

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

II - *escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino*, abertas a alunos surdos e ouvintes, *para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional*, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s/p, grifos meus).

Tais proposições alinham-se com a compreensão de que somente por meio da educação bilíngue, organizada e planejada a partir de espaços que priorizem a Libras, será possível superar a lógica da exclusão e de incapacidade, e tornar a escola um lugar verdadeiramente inclusivo para os surdos. (LODI, 2014b).

Nesse ponto, o documento da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 5.626/2005 manifestam sentidos distintos acerca da inclusão dos estudantes surdos, ao passo que a política educacional inclusiva recomenda a oferta da educação bilíngue em escolas comuns, ignorando a recomendação do Decreto nº 5.626/2005 quanto à organização de escolas e classes bilíngues, por entender que para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais deve ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

Conforme uma breve orientação do documento:

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

outros surdos em *turmas comuns na escola regular*. (BRASIL, 2008, s/p, grifos meus).

Em sua dissertação de mestrado, Stürmer (2015) aponta que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) tem rebatido o posicionamento do Ministério da Educação (MEC) expresso no documento da política educacional inclusiva. Conforme a autora (2015), por meio da "Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI", os representantes do movimento surdo argumentaram que, diferentemente das escolas e classes comuns e das escolas e classes especiais, onde a Língua Portuguesa oral é a língua de instrução, poucas vezes mediada por intérpretes, não favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos surdos usuários da língua de sinais, as escolas e classes bilíngues é que "[...] são formas sob as quais se realiza a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no sistema educacional geral". (FENEIS, 2011b apud STÜRMER, 2015, p. 39).

Ao analisar como a linguagem e o poder estão imbricados no estabelecimento das políticas, Piconi (2016) sinaliza que o termo "inclusão" recebe contornos distintos nos espaços institucionais do MEC e da Feneis e, portanto, aparece como termo sensível aos efeitos ideológicos imbuídos na polissemia. Segundo a autora,

No contexto da Feneis, a palavra inclusão é, constantemente, acompanhada de termos ligados à sociedade (como inclusão social), de modo a apontar para os sentidos ligados ao conceito de equidade social. Nesse contexto, a defesa da Libras e seu papel nos espaços educacionais é motivada pela ideia que, por meio de processos educativos mediados em Libras, é possível a inclusão dos surdos nessa sociedade. Essa visão diferencia-se dos sentidos para a inclusão os quais perpassam os documentos oficiais que coloca a escola, e não a sociedade, como o lócus da inclusão. Assume a inclusão educacional como aquela em que todos os alunos convivem juntos em uma mesma sala de aula. (PICONI, 2016, p. 179-180).

Nesse sentido, há de se convir com Piconi (2016, p. 63), quando sustenta que tanto os processos que circunscrevem o texto

[...] quanto a sua produção, distribuição e consumo estão situados em lutas hegemônicas de modo a servirem em diferentes graus para a preservação e/ou transformação das convenções e normas

existentes que moldam tanto a ordem do discurso quanto as relações sociais de poder que há.

Com base nesse pressuposto, ao investigar as políticas linguísticas da Libras e seus reflexos nas políticas educacionais para surdos, Piconi (2016) evidenciou que os textos oficiais que representam essas políticas agiram de modo a reconhecer a Libras ao mesmo tempo que delimitaram os efeitos desse reconhecimento no processo da educação dos estudantes surdos. Conforme a autora (2016), na Lei nº 10.436/2002 – "Lei da Libras", esse ato mostra-se no Parágrafo único do Artigo 4º, no qual fica estabelecido que "[...] a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa" (BRASIL, 2002), e no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, o papel da Língua Portuguesa é reiterado ao determinar-se que Libras e Língua Portuguesa serão as línguas de instrução dos processos de escolarização bilíngue para surdos.

Nesses moldes, as políticas linguísticas da Libras, tendo como marco legal a Constituição Federal, reafirmam o estatuto diferenciado do português em relação à língua brasileira de sinais. Portanto, ainda que haja o reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão oriunda da comunidade de pessoas surdas do Brasil, a Língua Portuguesa permanece sendo a única língua oficial do país, sob resguardo do Artigo 13 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo portanto, a língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas, componente curricular obrigatório, e instrumento poderoso de disseminação do conteúdo divulgado na mídia, nos jornais, na literatura e etc. Logo, é a língua de uso obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, SOUZA, 2016). E a Libras,

[...] por outro lado, é ainda uma língua de menor prestígio político e social, em relação ao português, sendo utilizada por um número menor de falantes brasileiros, embora numericamente significativo (estima-se que seja a língua de cerca de três milhões de brasileiros surdos – população próxima àquela de países como o Uruguai). (SOUZA *et al.*, 2016, p. 11).

Não contrários ao dever e ao direito de aprender e utilizar a Língua Portuguesa, mas insistentes na defesa pelo reconhecimento da sua diferença linguístico-cultural e de uma educação bilíngue que seja ministrada em Libras, afinal,

a "Lei da Libras" e o Decreto nº 5.626/2005 são trunfos angariados após muitas ações coletivas engendradas pela comunidade surda contra uma cultura majoritária indiferente; atualmente, os embates discursivos têm sido reforçados no âmbito dos movimentos sociais dos surdos e no contexto das pesquisas acadêmicas, na tentativa de combater a imposição do modelo educacional pseudobilíngue que vem sendo proposto para o atendimento educacional dos surdos na política nacional de educação inclusiva, desde 2008.

Contudo, Sá (2011) pondera que infelizmente os representantes surdos não têm sido convocados com frequência para discutir a educação que querem ter, posto que, mais facilmente, difunde-se a ideia de que defendem a produção de guetos.

Contestando esse argumento, Nascimento e Costa (2014, p. 174, grifos das autoras) asseveram que o movimento surdo não defende a produção de guetos, ao contrário.

Esse Movimento defende uma escola PÚBLICA, porque os governos federal, estadual, municipal e distrital são responsáveis por oferecer o ensino gratuito aos estudantes, indiscriminadamente; INTEGRAL, porque é preciso oferecer aos estudantes uma formação em tempo integral, posto o fato de a sociedade não estar apta [...] para acolher os estudantes em todas as esferas, sem formação específica; BILÍNGUE, porque, para a instrução específica dos estudantes surdos, a escola precisa estar apta a oferecer, em sua integralidade, duas línguas (Libras e Português-Escrito) [...]; REGULAR, porque contempla o currículo de base nacional; e ESPECIALIZADA, porque o profissional que nela atua precisa de um conhecimento especializado na área, precisa ser fluente em Libras, [...] e porque o currículo é adequado e suplementado com Disciplinas não incluídas no currículo regular convencional.

E Sá (2011, p. 22, aspas da autora) completa:

Se hoje, no Brasil, referendarmos como "ideais" as condições que temos, declarando a escola regular inclusiva como a melhor opção para os surdos, nunca melhoraremos as condições para que os surdos (principalmente os filhos de ouvintes, com surdez pré-linguística congênita profunda) adquiram naturalmente sua primeira língua e tenham respeitado o seu direito de ter professores que "falem a sua língua". Se hoje tomamos "uma possibilidade" como "a única referência", estaremos declarando nossa preferência em manter tudo como está, estaremos desacreditando da evolução dos processos, estaremos exercendo nosso desastroso poder sobre grupos específicos.

Como já mencionado, na Constituição de 1988 e, por conseguinte, nos textos políticos que fundamentam a política nacional de educação inclusiva, entre eles: o documento da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008), o Decreto nº 6.949/2009 – "Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência"¹⁵ (BRASIL, 2009a), a Resolução CEB/CNE nº 4/2009, que "Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial" (BRASIL, 2009b), o Decreto nº 7.611/2011, que "Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências" (BRASIL, 2011), e o Artigo 58 da Lei nº 12.796/2013, que dá nova redação a LDBEN/1996, a surdez é reduzida à experiência de uma falta (SÁ, 2006); um impedimento de longo prazo de natureza sensorial (BRASIL, 2009b). Por conseguinte, a língua de sinais assume papel coadjuvante "[...] não caracterizando uma mudança realmente política, epistemológica e/ou pedagógica de se entender o surdo e sua especificidade" (ALBRES; OLIVEIRA, 2013, p. 60), apesar da recomendação da "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994), de que as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais, conforme o projeto educacional bilíngue.

Por esse viés, em função da detecção da deficiência sensorial e da crença na ineficiência linguística do surdo, institucionalizou-se o AEE na escola de ensino regular (BRASIL, 2008, 2009b, 2011, 2013), prevendo-se a oferta de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos em Libras, a formação continuada de professores para o desenvolvimento da educação bilíngue, o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, 2009b, 2011), com o objetivo de favorecer a inclusão e a permanência desse público específico na escola comum da rede regular de ensino.

Em uma vertente distinta, que extrapola o diagnóstico clínico da deficiência auditiva, o Decreto nº 5.626/2005 propõe o reconhecimento da diferença linguística e sociocultural dos surdos. Dessa maneira, para garantir a inclusão dos estudantes

¹⁵ A Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 30 de março de 2007, tem notável importância jurídica por ser o único tratado internacional que se tornou emenda constitucional no Brasil. Ao assinar e ratificar a *Convenção* junto a Organização das Nações Unidas (ONU), o Estado brasileiro autoriza a agência multilateral a avaliá-lo nas formas e nos efeitos do cumprimento das recomendações internacionais. (SOUZA *et al.*, 2016).

com surdez e deficiência auditiva, segundo suas necessidades educacionais específicas, propõe que as instituições federais organizem "[...] escolas e classes bilíngues, abertas a surdos e ouvintes" (BRASIL, 2005, s/p), devendo ser reconhecidas como ambientes de ensino regular em que a "[...] Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo." (BRASIL, 2005, s/p).

Este estudo sustenta que os pontos de vista discordantes acerca da representação dos surdos que circula no conjunto desses documentos, motivaram embates entre a Feneis e o MEC no processo de elaboração das estratégias relativas à definição dos modos de organização da educação bilíngue para estudantes surdos durante a “Conferência Nacional de Educação”, em 2010 (Conae – 2010) que, por consequência, resultaram em contradições internas no texto do PNE – 2014. O qual oscila [...] em um pêndulo discursivo que ora balança para o reconhecimento político da Libras como principal elemento na arquitetura da política de educação inclusiva, indicando as escolas bilíngues como espaço fundamental em termos de reconhecimento da diferença linguística e garantia dos direitos linguísticos dos surdos, e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a Libras figuraria como um recurso educacional. (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Sendo assim, a acomodação das ambiguidades decorrentes das dissonâncias discursivas e dos interesses litigantes que entraram em disputa no processo negocial de definição das estratégias relativas à educação de surdos no âmbito do PNE – 2014 serão explicitadas no tópico a seguir.

2.2 O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), o movimento surdo e os documentos a ele articulados: relações e implicações

A “Conferência Nacional de Educação” (Conae – 2010) foi providenciada pelo MEC com a finalidade de envolver a sociedade: profissionais da educação, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais, científicas, movimentos sociais e conselhos de educação, entre outros, nos processos decisórios relativos à Educação Nacional, assim como congregou plenárias para votar propostas para a produção do texto do PNE – 2014.

Em sua dissertação de mestrado, Stürmer (2015) explica que a Conae – 2010, realizada entre os dias 28 de março e primeiro de abril, foi organizada em seis eixos para discussão de propostas. Conforme a autora (2015), na ocasião, as propostas sobre a educação de surdos foram debatidas principalmente no eixo seis, intitulado "Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade"¹⁶. Com base na investigação de documentos da Feneis, Stürmer (2016) declara que os surdos protestaram contra o MEC em virtude da aprovação de apenas três das onze propostas apresentadas pelos delegados¹⁷ representantes do movimento surdo ao final da "Conferência". De acordo com informações disponibilizadas no *blog* "Acessibilidade para surdos", pelo Prof^o Neivaldo Augusto Zovico (delegado surdo participante da Conae – 2010), no dia 04 de abril de 2010, as três propostas selecionadas para compor o PNE – 2014 na plenária da Conae – 2010 foram:

I. Garantir a continuidade das escolas de surdos, desde a educação infantil até as séries finais, e onde não tenha escola para surdos, garantir o atendimento desses alunos em classes de surdos.

II. Garantir aos professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos, formação específica e continuada sobre a história, aspectos linguísticos culturais do Brasil e do mundo.

III. Garantir o ingresso, nas escolas de surdos, de surdocegos e surdos com outras deficiências associadas, na perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito à educação em língua de sinais como a primeira língua, com presença de professor assistente, de instrutor mediador e de guia intérprete, de acordo com a necessidade do aluno. (ZOVICO; VIEIRA, 2010, s/p).

Ao reportar-se à publicação da Revista da Feneis, Stürmer (2015) explicita o protesto dos representantes surdos em relação ao fato:

¹⁶ Os colóquios que integraram o eixo 6 da Conae – 2010 foram: Política de Ações Afirmativas para Estudantes: Promovendo a Igualdade; Estratégias de Superação da Violência no Ambiente Educacional; Educação e Mundo do Trabalho; Educação e Relações Etnorraciais e Multiculturais; Educação Ambiental e Contextualização Curricular; Educação Escolar Indígena e Territorialidade; Direito à Educação para Adolescentes em Medidas Socioeducativas e para Pessoas Privadas de Liberdade; Educação e Diversidade Sexual; Educação de Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação; A Pós-Graduação, a Produção e a Socialização do Conhecimento Científico.

¹⁷ No *blog* "Acessibilidade para surdos", constam os nomes dos 12 delegados representantes do movimento surdo que participaram da Conae – 2010. Entre eles estão: Prof. Neivaldo Augusto Zovico, Prof^a. Moryse Vanessa Saruta, Prof. Cristiano Koyama, Prof^a. Maria Ines Vieira, Prof. Claudio Mourão, Prof. Cristian Strack, Maria Elisa Galvão, Mardonio Aguiar, Eulalia Cordeiro, Lilian Coutinho, Cinthia Teixeira e Renato Faustino Rodrigues. Disponível em: <<http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/2010/04/conferencia-nacional-de-educacao.html>>.

Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONG's conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas. Os únicos movimentos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo. (FENEIS, 2010, p. 22 apud STÜRMER, 2015, p. 24).

Em resposta ao manifesto feito pelos líderes surdos na época, Martinha Claret, a então ocupante do cargo de diretora de políticas educacionais do Ministério da Educação, justificou os motivos pelo qual o MEC não aceitou o entendimento de educação bilíngue proposto pelo movimento surdo, dizendo que:

Do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana. (FENEIS, 2010 apud STÜRMER, 2015, p. 24).

Com efeito, após um longo período de disputas discursivas travadas entre a Feneis e o MEC e, posteriormente, entre a Feneis e os deputados e senadores nas plenárias que votaram a redação das estratégias do PNE – 2014, no período de dezembro de 2010 a novembro de 2013, chegou-se ao consenso de garantir a educação bilíngue para surdos "[...] em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas" (BRASIL, 2014b).

No evento "4º Setembro Azul", realizado em 18 de setembro de 2015, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Rezende (2016) demonstrou que o texto da estratégia proposta para intervir na oferta da educação bilíngue passou por diversas alterações. Os apontamentos da autora (2016) estão sistematizados a seguir:

Quadro 2 - Alterações na redação da estratégia 4.7 (PNE – 2014)

Período	Processo de tramitação	Estratégia
Dezembro 2010	MEC apresenta Projeto de Lei do PNE para o Congresso Nacional	Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da

		<u>educação bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras.</u>
Maio 2012	Deputado Federal Ângelo Vanhoni, atendendo à reivindicação da Feneis, propôs a seguinte estratégia para o PNE na Câmara dos Deputados	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos (as) e deficientes auditivos (as) de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, <u>em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas</u> , nos termos do art. 22 do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Junho 2013	O texto foi alterado, na Comissão de Assuntos Econômicos do Senado	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, <u>em escolas e classes bilíngues e inclusivas</u> , nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Julho 2013	Texto de “consenso” do MEC e que o Senador Vital do Rêgo (Comissão da Constituição, Justiça e Cidadania) acatou	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, <u>em escolas e classes bilíngues</u> , nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Novembro 2013	A Feneis requereu ao Senado que fosse aprovada a redação dada pelo Relator Ângelo Vanhoni da Câmara dos Deputados. Esse pedido foi prontamente atendido pelo Senador Álvaro Dias da Comissão da Educação em novembro de 2013	Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos (as) e deficientes auditivos (as) de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, <u>em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas</u> , nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Fonte: Adaptado de Rezende (2016, grifos da autora).

Neste estudo, verifica-se que a discordância entre as partes refletiu ambiguidades no texto da estratégia. Sem contradizer os preceitos constitucionais, a LDBEN/1996 e os documentos da política educacional inclusiva (BRASIL, 2008, 2009a, 2009b, 2011), na meta 4 – Educação Especial/Inclusiva, o PNE – 2014 inclui os estudantes com surdez e com deficiência auditiva como público da Educação Especial, preconizando a oferta do 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” (BRASIL, 2014b). Todavia, as reivindicações dos representantes surdos foram reiteradas na estratégia 4.7, a qual define a oferta da educação

bilíngue para estudantes surdos nos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e dos Artigos 24 e 30 da "Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência".

A respeito das contradições existentes na estratégia 4.7, essa investigação identifica a flexibilização dos termos "[...] alunos (as) surdos e com deficiência auditiva" (BRASIL, 2014b). Em consonância com a Lei nº 10.436/2002 e com o Decreto nº 5.626/2005, o PNE – 2014 mobiliza esses dois discursos distintos ao listar providências para a garantia da oferta da educação bilíngue, atuando de maneira a mitigar as diferenças entre essas distintas perspectivas para os surdos, colocando "alunos surdos" e "alunos com deficiência auditiva" como equivalentes, quando na verdade, o termo "deficiência auditiva" reporta-se a um discurso médico-patológico para a surdez e contrasta-se como o outro, "surdos", "[...] o qual tem ganhado contornos específicos no movimento social surdo e modos de narrar a surdez" (PICONI, 2016, p. 94).

A indicação de lócus distintos também incide em duas maneiras bastante divergentes de se compreender a forma como a educação bilíngue deve ser organizada nos sistemas educacionais federais. Se de um lado, em "escolas e classes bilíngues", espaços em que nos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são as línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005), de outro, há as "escolas inclusivas", opção correspondente à "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva", que segundo Lodi e Albuquerque (2016, p. 47)

[...] atribui de forma velada, caráter instrumental à Libras, ao construir um discurso que aceita a circulação dessa língua no interior da escola por meio da presença de tradutores e intérpretes de Libras em todos os níveis e etapas educacionais, sem questionar a importância dessa língua e de uma educação realmente construída a partir dela para os estudantes surdos.

Em suas análises acerca do Decreto nº 6.949/2009 – "Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", Souza e Lippe (2013) afirmam que a opção pelas "escolas inclusivas", isso é, pela dupla matrícula em classes de atendimento especializado no contraturno do atendimento educacional regular, não contraria a "Convenção", uma vez que o documento prevê que "[...]

todas as ações públicas, para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, devem ser concretizadas, *desde que não acarretem ônus abusivo, desproporcional ou indevido ao sistema público*" (SOUZA; LIPPE, 2013, p. 18, grifo das autoras). Para as autoras (2013), essa orientação possibilita ao Estado brasileiro a compreensão de que manter escolas bilíngues para surdos seja um investimento desproporcional quanto ao custeio, se comparado à oferta de atendimento educacional em escolas inclusivas, pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar à educação regular ofertado em contraturno, em salas de recursos multifuncionais.

Na sequência, Souza e Lippe (2013, p. 18, grifos das autoras) reiteram:

Contrária a essa possível interpretação pelo governo brasileiro, a IDA¹⁸, num recente informe intitulado *O Direito à Educação – capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades das pessoas com deficiências*, realizada entre 4 a 18 de julho de 2011, deixa claro que a oferta da Educação Bilíngue é um dever do Estado [...], não deve ser compreendida como “adaptação”, mas como forma legítima de educação, a qual não pode ser confundida com *educação especial*, ainda que, em alguns países, por organização dos serviços públicos, ocorra no sistema de educação especial.

Dito isso, as autoras (2013) asseveram que ao oferecer atendimento educacional especializado (AEE) em turmas organizadas no contraturno do ensino regular, “em escolas inclusivas”, como se fosse equiparável à “educação bilíngue”, o Estado brasileiro pode reeditar a lógica das classes especiais das décadas de 1970 e 1980, àquela que vincula os surdos ao olhar sobre seus ouvidos;

[...] uma visão patológica implicada numa intervenção medicalizante, como tentativa de aproximar o surdo de uma pessoa não surda, por

¹⁸ A sigla IDA refere-se a *International Disability Alliance*, uma organização internacional composta pelas seguintes instituições: Federação Mundial de Surdos, Associação Internacional das Pessoas Deficientes, Inclusão Internacional, Federação Internacional das Pessoas com Deficiência, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos, Federação Mundial de Surdos-Cegos, Rede Mundial de Usuários e Sobreviventes Psiquiátricos, Fórum Europeu de Deficiência e a Organização Árabe das Pessoas com Deficiências. Embora a IDA não negue a natureza biológica das deficiências de um modo geral, tem como pressuposto que a “deficiência” é também uma fabricação social, decorrente de oportunidades não igualitárias de condições de vida digna. De acordo com Souza e Lippe (2013), há dificuldade de tradução do termo *disability* para o português, que faça jus aos significados defendidos por ativistas da IDA. Todavia, no Decreto 6.949/2009 “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, promulgado pela ONU e por recomendações da IDA, o termo *disability* foi tratado como *disabled* e traduzido para “deficiente”, o que revela o não rompimento com a terminologia clínica e, em decorrência, como implícito, com as práticas clínicas no Brasil.

meio da recuperação dos resíduos de sua audição, com o apoio interventivo da tecnologia disponível. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 170).

Na perspectiva do movimento surdo,

As Escolas Bilíngues brasileiras precisam ser erguidas sobre o paradigma da diferença. É preciso destituir o paradigma da deficiência sobre o qual foi edificada toda a educação especial na qual as pessoas surdas foram agrupadas e submetidas. Por isso também não basta dizer que as tradicionais escolas (especiais) de surdos passaram a ser chamadas de escolas bilíngues. Elas são escolas especiais que podem ser transformadas em escolas bilíngues. Algumas já têm passado por esse processo, mas precisam estar atentas, a fim de que não sofram apenas mudanças superficiais sob a manutenção de uma filosofia embrenhada de métodos de ensino repetidores das mesmas limitações existentes no sistema anterior. Nesse sentido, as escolas de surdos precisam auto avaliar-se, e as políticas públicas voltadas ao eixo educacional precisam ser revistas. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, P. 169-170).

Conforme o Decreto nº 5.626/2005, o atendimento educacional dos alunos surdos precisa ser da responsabilidade de instrutores e/ou professores surdos, como também de educadores bilíngues Libras-Português; a Libras deve ser a língua de instrução curricular e o português a segunda língua. Dessa forma, não seria mais um AEE, e sim uma escola, ou classe, de educação bilíngue. Na mesma linha de raciocínio, não poderia acontecer em sala de recursos multifuncional, visto que a Libras é primeira língua de surdos e não de cegos, nem tampouco dos alunos com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades etc. (SOUZA; LIPPE, 2013).

Todavia, no Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, fica estabelecido que, para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades,

[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) *Adaptações razoáveis* de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) *Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;*
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e *surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.*

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, *os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.* Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. *Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.* Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de *adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.* (BRASIL, 2009a, s/p, grifos meus).

Souza e Lippe (2013) ponderam que a flexibilização dos termos da “Convenção” no item “adaptações razoáveis”, expresso no Artigo 24, pode levar a medidas descabidas por estados e municípios, como a substituição das escolas e classes bilíngues por salas de recursos em contraturno, a falta de rigor na contratação de intérpretes de Libras, o fechamento de classes e escolas que têm a

Libras como língua de instrução, a redução da língua à um instrumento de acessibilidade, meio automático de comunicação entre grupos usuários de línguas distintas etc.

Na mesma direção, Rezende (2016) critica o Inep (autarquia vinculada ao MEC), por não contemplar a opção pela escola ou classe bilíngue no formulário de cadastro dos alunos surdos no sistema "Educacenso"¹⁹. Na visão da autora (2016), o MEC vem utilizando estratégias para impor, como única opção, um modelo educacional inclusivo que consiste na inserção dos surdos nas salas comuns da rede regular de ensino com AEE no contraturno. Cabe salientar que esse tipo de intervenção implica na obstrução do direito dos surdos de terem um ensino ministrado em ambientes específicos que propiciem o acesso a Libras e atendam suas necessidades particulares de comunicação, e contraria o princípio da inclusão que está previsto na "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994), o qual "[...] tem a ver com o fato de se compreender que diferentes necessidades requerem um tratamento diferenciado e por vezes especializado." (WARNOCK, 2005 apud GOMES, 2012, p. 145).

O aviso do "Caderno de Instruções – Censo Escolar da Educação Básica – 2017" acerca do "Cadastro de Turmas", direcionado aos gestores das instituições de ensino, responsáveis pelas informações declaradas no Censo, coaduna com a afirmação de Rezende (2016), pois os adverte:

Você sabia?

O PNE estabelece na Meta 4 a necessidade de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, 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.

A meta está em consonância com a política nacional da educação especial e com as informações que vêm sendo declaradas no Censo

¹⁹ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre a educação brasileira. É o mais importante levantamento estatístico educacional sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica e da educação profissional. O Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispõe sobre a realização dos censos anuais da educação, estabelece no art. 4º que o fornecimento das informações solicitadas no Censo da Educação Básica é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas, sendo que os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas. (BRASIL, 2017).

Escolar dos últimos anos. Entre 2010 e 2016 houve um aumento de 65% dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns da educação básica e uma queda de 20% em classes especiais. Em 2016, 42% dos alunos incluídos realizavam o AEE. Fique atento para declarar o AEE dos alunos de sua escola. (BRASIL, 2017, p. 40, grifos meus).

Rezende (2016) analisa que manobras governamentais como as apresentadas no excerto supracitado estão ocasionando o fechamento das escolas e classes especiais para alunos surdos e eles estão sendo alocados em escolas que atendem a perspectiva da política educacional inclusiva.

Os dados de comparação anual do percentual de matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos em turmas do AEE, de 2009 a 2013, disponíveis no *link* “Dossiê por localidade” do Portal “Observatório do PNE-2014²⁰” (OPNE), sustentam tal afirmação ao indicarem uma tendência de crescimento de matrículas nas referidas turmas no âmbito da União e da maioria dos estados, como demonstrado na tabela a seguir:

²⁰ Lançado em 2013, o Observatório do PNE é uma plataforma de *advocacy* pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país. A iniciativa conta com um *site* (<http://www.observatoriodopne.org.br>), que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais. A ideia é que a ferramenta possa ser um instrumento de controle social – para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas – e também apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores. Com a coordenação do movimento Todos Pela Educação, a iniciativa é constituída por vinte e quatro organizações ligadas à educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE.

Tabela 1 - Percentual de matrículas de alunos com surdez²¹ ou deficiência auditiva em turmas do AEE – Comparativo anual 2009 a 2013 – MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

UF	SURDEZ					DEFICIÊNCIA AUDITIVA				
	2009	2010	2011	2012	2013	2009	2010	2011	2012	2013
BRASIL	24%	26,30%	31,60%	33,50%	34,80%	21,30%	25,50%	29,40%	29,70%	31,90%
AC	49,40%	45,00%	72,10%	76,90%	67,30%	38,60%	47,60%	53,60%	49,10%	54%
AL	23,70%	38,80%	47,00%	47,60%	43,60%	17,10%	30,10%	31,00%	34,70%	30,40%
AP	46,80%	44,30%	57,70%	56,40%	65,10%	51,40%	51,40%	54,20%	58,40%	52,20%
AM	17,80%	19,40%	12,80%	25,10%	24,10%	10,90%	20,70%	20,30%	21,00%	25,30%
BA	18,50%	21,70%	24,80%	28,40%	30,10%	20,40%	16,80%	21,10%	25,70%	25,90%
CE	9,50%	15,70%	28,90%	26,50%	34,50%	21,40%	20,70%	34,60%	33,90%	40,50%
DF	42,40%	45,60%	68,80%	60,10%	58,00%	37,10%	56,70%	58,80%	51,70%	60,20%
ES	31,20%	44,60%	42,10%	47,00%	47,30%	23,70%	37,70%	41,40%	37,20%	41,30%
GO	24,30%	30,50%	37,60%	43,80%	42,30%	13,60%	22,10%	29,20%	33,10%	34,00%
MA	8,00%	19,40%	23,00%	31,00%	31,60%	5,00%	17,80%	18,50%	19,50%	27,30%
MT	36,60%	41,50%	51,30%	57,40%	43,50%	31,80%	37,70%	48,90%	53,80%	40,40%
MS	48,30%	47,00%	47,20%	48,80%	50,30%	46,80%	42,30%	36,30%	36,20%	35,40%
MG	29,60%	21,80%	26,50%	27,90%	30,60%	19,20%	22,50%	23,30%	23,50%	25,70%
PA	9,00%	19,40%	32,20%	35,20%	37,10%	10,90%	20,20%	31,90%	31,00%	32,80%
PB	12,70%	26,30%	36,70%	37,20%	40,40%	6,10%	20,30%	26,50%	28,20%	33,60%
PR	52,80%	51,30%	49,20%	48,10%	56,20%	28,40%	26,80%	31,10%	26,90%	43,30%
PE	10,00%	14,40%	21,40%	28,90%	32,60%	7,60%	13,30%	18,40%	24,20%	23,10%
PI	16,50%	24,00%	35,00%	36,40%	29,00%	18,00%	19,20%	36,70%	26,30%	28,90%
RJ	18,10%	16,70%	20,90%	25,60%	25,40%	21,40%	23,10%	22,80%	25,70%	25,90%
RN	52,80%	47,90%	50,80%	53,20%	52,40%	41,10%	38,30%	44,10%	38,30%	42,00%
RS	11,20%	15,30%	20,70%	20,80%	22,80%	18,30%	25,70%	28,30%	30,30%	33,70%
RO	34,20%	35,80%	43,80%	44,10%	43,80%	28,80%	35,40%	36,00%	34,30%	42,10%
RR	0,00%	25,00%	33,30%	42,90%	46,40%	7,30%	34,10%	33,10%	53,90%	46,30%
SC	59,20%	59,50%	61,60%	59,30%	54,20%	42,80%	44,20%	45,80%	42,10%	42,10%
SP	22,40%	23,90%	26,30%	26,60%	26,10%	18,50%	19,70%	23,20%	23,80%	23,70%
SE	9,50%	27,20%	37,40%	33,20%	29,60%	10,60%	24,70%	33,00%	34,20%	30,50%
TO	40,80%	41,90%	45,50%	43,00%	43,10%	45,10%	41,70%	42,70%	39,30%	41,20%

Fonte: Adaptado do portal “Observatório do PNE”. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>>.

²¹ Para efeito de cadastro no Censo, os termos “surdez” e “deficiência auditiva” servem para distinguir graus de perda auditiva. Os alunos com surdez são aqueles com perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2017). Os alunos com deficiência auditiva são aqueles com perda auditiva bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2017). Logo, “surdez” e “deficiência auditiva” têm fundamento no paradigma da deficiência, não servindo para demarcar posições ideológicas opostas.

Conforme Stürmer (2015, p. 46), "[...] se nos detivermos apenas ao que nos indicam os números, esses são inquestionáveis, pois há um discurso que está ali constituído; basta visualizá-lo, não há o que verificar nas 'entrelinhas'".

Segundo Traversini e Bello (2009), já que os dados estatísticos dificilmente são colocados sob suspeita, os números, os índices e as taxas ocupam uma posição de centralidade na cultura da política moderna.

No caso do acompanhamento das metas e estratégias previstas no PNE – 2014, o saber proveniente dos números ajuda a consolidar a efetivação da política de educação inclusiva. Tanto é que a partir da adoção da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), os percentuais do "Censo Escolar da Educação Básica" evidenciam um aumento significativo da matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino com garantia de sistema educacional inclusivo por intermédio do AEE. As estatísticas mais atuais, disponíveis no Portal do "Observatório do PNE", indicam que, em 2007, 46,8% dos alunos público-alvo da Educação Especial estavam matriculados em escolas comuns do ensino regular e que, em 2016, este percentual aumentou para 82%. Na perspectiva do MEC, esses valores confirmam o cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional, que preconiza a universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014b).

Em sua dissertação de mestrado, Stürmer (2015) revela que enquanto o MEC lança mão dos indicadores estatísticos para evidenciar o êxito das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, o movimento surdo utiliza-se das informações que o governo produz, extraindo dados que favorecem sua argumentação em defesa da oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, como recomenda o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, buscando desautorizar a condução da política educacional inclusiva (BRASIL, 2008, 2009b, 2011) ao argumentar que no contexto da prática, ela "[...] tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo." (FENEIS, 2011b, p. 19 apud STÜRMER, 2015, p. 49).

Nesse sentido, Souza e Lippe (2013) ponderam que os textos das políticas de educação de surdos revelam uma dupla face: constituem táticas do Estado em

assimilar o discurso dos surdos para fazê-lo envergar na lógica monolíngue, que tem como língua única o português, como também, são efeitos das lutas articuladas de federações mundiais e nacionais das pessoas surdas, em nome de suas particularidades linguísticas e socioculturais e, portanto, da garantia do direito por espaços educacionais em escolas ou classes específicas que atendam a condição bilíngue implicada na surdez, posto que, conforme observado por Peixoto (2006, p. 206):

[...] embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. (PEIXOTO, 2006, p. 206).

Como constatado por Stürmer (2015), o PNE – 2014, reporta-se ao 1º parágrafo do Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” para repartir com os entes federados o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo no âmbito de todas as instituições de ensino. Logo, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE para o decênio de 2014 a 2024, estabelece:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

[...]

III - *garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;*

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o *caput* deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014b, s/p, grifo meu).

No âmbito do PNE – 2014, as estratégias que abrangem o atendimento educacional dos estudantes surdo são:

Quadro 3 - Estratégias relativas ao atendimento educacional dos estudantes surdos (PNE – 2014)

METAS DO PNE ²² 2014	ESTRATÉGIAS RELATIVAS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES SURDOS
Meta 1 Educação Infantil	1.11) priorizar 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; (BRASIL, 2014b, s/p).
Meta 4 Educação Especial/Inclusiva	4.3) implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014b, s/p). 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014b, s/p). 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014b, s/p).
Meta 5 Alfabetização	5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014b, s/p).
Meta 7 Aprendizado adequado na idade certa	7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos; (BRASIL, 2014b, s/p).
Meta 12 Educação Superior	12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação; (BRASIL, 2014b, s/p).
Meta 16 Formação continuada e pós-graduação de professores	16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (BRASIL, 2014b, s/p).

Fonte: Elaboração própria.

Por intervenção do Artigo 8º do PNE – 2014, a tendência é de que os entes federados recobrem as mesmas medidas previstas pela União em seus respectivos Planos de Educação, de modo que as ações dos poderes públicos das diferentes

²² Os títulos adotados para fazer referência às metas neste texto são os mesmos adotados no “Observatório do PNE – 2014” (OPNE), os quais podem ser consultados no endereço: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>, na aba “Metas do PNE”.

esferas federativas estejam integradas, garantindo uniformidade na manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil. (BRASIL, 1988).

Todavia, ao reportar-se aos dados da tabela 1: “Percentual de matrículas de alunos com surdez ou com deficiência auditiva em turmas do AEE”, é possível identificar a redução nos índices de matrículas nos estados do Acre, Alagoas, Piauí, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Distrito Federal de 2011 para 2013; assim como oscilações nos percentuais dos estados do Amazonas, Paraná, Rio Grande do Norte e Tocantins. Essas exceções indicam que a predisposição dos regimes políticos locais para seguir a norma geral não é unânime. Nesse sentido, considerando as ambiguidades nos textos das políticas federais, no que se refere aos modos de organização da educação de surdos, parte-se agora para o diálogo em torno das políticas estaduais e distrital de educação de surdos, tema principal deste estudo, com o objetivo de adensar as discussões e saber de que maneira as dissonâncias discursivas contidas no PNE – 2014, no que diz respeito à educação de surdos, apresentam-se nos Planos Estaduais e Distrital de Educação.

Nessa direção, tendo em vista que os textos das políticas nacionais exprimem “[...] um campo vivo de lutas entre uma certa forma de regulamentação de Estado e uma ativa movimentação daqueles que querem criar fissuras nessa lógica e, quiçá, rompê-la” (SOUZA; LIPPE, 2013, p. 22), propõe-se na seção subsequente atentar-se para as especificidades, resistências e variações locais (BALL, 2004), tendo como parâmetro as estratégias contidas nos atuais Planos Estaduais de Educação (PEEs) e Plano Distrital de Educação (PDE – 2015), em interlocução com as estratégias do PNE – 2014, e demais normativas a eles articuladas, orientando-se pelas seguintes questões: Como estão definidas as estratégias para o atendimento educacional dos surdos nos PEEs e no PDE? Em que medida correspondem e/ou manifestam exceções em relação ao PNE? Em que medida podem manifestar contribuições para pensar modos de oferta da educação de surdos atentos ao direito linguístico e à condição bilíngue dos surdos?

3 PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS SEGUNDO OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E VARIAÇÕES

A segunda seção evidenciou que o duelo entre o MEC e o movimento surdo nos processos negociais para seleção de propostas relativas ao atendimento educacional dos surdos durante as plenárias da Conae – 2010 e, posteriormente, na votação das estratégias do PNE – 2014 nas sessões da câmara no âmbito do Congresso Nacional, resultaram em contradições no texto oficial, em razão dos pontos de vista distintos acerca da experiência da surdez e dos modos de organização da escolarização bilíngue defendidos pelos representantes das instituições interessadas.

Valendo-se dos pressupostos de Stephen Ball (1994), em que o autor pondera a necessidade de explorar as contradições frequentemente presentes nas políticas, cujos textos não são necessariamente claros, fechados ou completos por acomodarem vozes em disputa, essa última seção compreende a averiguação de como a educação de surdos está contemplada nos Planos Estaduais e Distrital de Educação, em diálogo com o PNE – 2014 e com os demais documentos a eles associados, e evidencia as tendências, resistências e variações sinalizadas pelas múltiplas estratégias que dizem respeito ao atendimento educacional aos estudantes surdos no âmbito dos textos oficiais investigados.

Os tópicos que compõem a seção abarcam os temas que emergiram da leitura dos 27 Planos em diálogo com o PNE – 2014. As análises realizadas desdobram-se em discussões em torno das consonâncias e dissonâncias identificadas nas estratégias relacionadas à oferta do atendimento educacional aos estudantes surdos que, na perspectiva deste estudo, refletem os contextos macro e micro de investigação, evidenciando o panorama nacional das políticas educacionais para surdos, ao mesmo tempo em que contempla as especificidades locais, uma vez que as políticas estaduais e distrital de educação de surdos foram, em grande medida, produzidas sob influência da política nacional, mas sujeitas às necessidades, resistências e ponderações postas em negociação no contexto de produção de texto em cada uma das esferas investigadas.

Como exposto na primeira seção, os mapas elaborados nesta pesquisa serão empregados ao longo do desenvolvimento dos tópicos com a finalidade de exibir as

estratégias identificadas nos Planos de Educação, bem como as correspondências e as exceções entre os PEEs, o PDE e o PNE, e acionar o diálogo em torno da educação de surdos.

Como já dito algumas vezes, a política de educação de surdos capilariza suas intervenções em duas vertentes: uma delas, engendrada por mobilização de surdos, familiares e profissionais em todos os estados, intervém na inversão da narrativa social dominante que essencializa os surdos como indivíduos deficientes auditivos para o reconhecimento de sua condição coletiva de minoria linguística, defendendo o direito ao acesso e uso da língua de sinais brasileira e a educação que promova o desenvolvimento linguístico em espaços favoráveis ao estabelecimento do bilinguismo (FERNANDES; MOREIRA, 2014). A outra vertente inaugura um campo discursivo que reconhece a diversidade e uma atitude pedagógica que consiste em respeitar sua multiplicidade, com vistas à possibilidade de poder atendê-la com a oferta de uma realização educativa em comum.

Thoma (2004, 2016) analisa que quando a pedagogia e os processos de escolarização são pensados para categorias de sujeitos da diversidade, há uma forte tendência a reduzir os sujeitos deficientes à sua deficiência, esquecendo-se que estes não são, sob hipótese alguma, iguais. Para a autora (2004, s/p), falar em diversidade

[...] leva ao apagamento das diferenças e ao ocultamento dos conflitos sociais, pois entende os chamados excluídos como sujeitos pertencentes a uma categoria homogênea, cujos traços de identidade resumem-se ao pertencimento a um determinado grupo (mulheres, negros, velhos, homossexuais, deficientes). Acreditando ter-se dado um largo passo na diminuição das desigualdades sociais, a diversidade é entendida como uma característica das sociedades modernas a ser aceita e tolerada, ao passo que a diferença é uma construção social, política, histórica e linguística imbricada em relações de poder que afetam a cada um e a todos nós.

Nesse conjunto, a língua de sinais, uma língua que não é universal, que também não é nacional, no sentido estrito, torna-se temática da educação dos surdos, em detrimento ao pertencimento e à identidade de seus usuários. (SKLIAR, 2014).

Nesse constructo binário, o primeiro tópico desta seção busca problematizar as opções feitas no âmbito dos estados e pelo Distrito Federal para pensar os modos de organização da educação bilíngue para surdos e assim evidenciar a

interferência do PNE – 2014 e das políticas nacionais na fundamentação da estratégia no que concerne à determinação do público beneficiário da oferta da educação bilíngue, à definição do lócus da oferta da educação bilíngue e à fixação da faixa etária dos estudantes atendidos, tendo em conta que os referidos aspectos refletem a maneira como os processos de aprendizagem e desenvolvimento linguístico são compreendidos.

3.1 A oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos

As propostas apresentadas pelos delegados representantes do movimento surdo em favor da educação de surdos que foram mantidas pelo MEC nas plenárias da Conae – 2010, abarcaram a manutenção das escolas de surdos, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e a providência de classes de surdos em localidades que não tenham escolas de surdos, assim como, o ingresso de surdos-cegos e surdos com outras deficiências associadas, nas escolas de surdos, assegurando a perspectiva inclusiva por intermédio da educação em língua de sinais como primeira língua e, para tanto, a garantia de formação específica relacionada a história, aspectos linguísticos culturais do Brasil e do mundo que envolvem a educação de surdos, aos professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos.

Todavia, este estudo demonstra que as negociações realizadas entre as partes interessadas durante as plenárias da câmara, no Congresso Nacional, resultaram em ambiguidades no PNE – 2014, uma vez que a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos ficou assim definida:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014b, s/p).

A respeito das ambiguidades, constatou-se que as escolas e classes de surdos, defendidas pelo movimento surdo, passaram a receber o título de escolas e

classes bilíngues, sugerindo a superação do paradigma da deficiência e a edificação do paradigma da diferença linguístico-cultural reivindicado pelo movimento e, por outro lado, o rompimento com o sentido segregativo que o modelo das escolas de surdos ecoam, por contradizer a proposta educacional inclusiva defendida pelo MEC.

Ademais, a proposição dos delegados representantes dos surdos de que as escolas de surdos fossem inclusivas no sentido de atenderem alunos surdo-cegos e surdos com deficiências associadas foi invertida. Nesse sentido, a estratégia 4.7 do PNE – 2014 prevê que os alunos surdos possam estar matriculados tanto em escolas e classes bilíngues como em escolas inclusivas, junto aos demais alunos que não têm a língua de sinais como primeira língua.

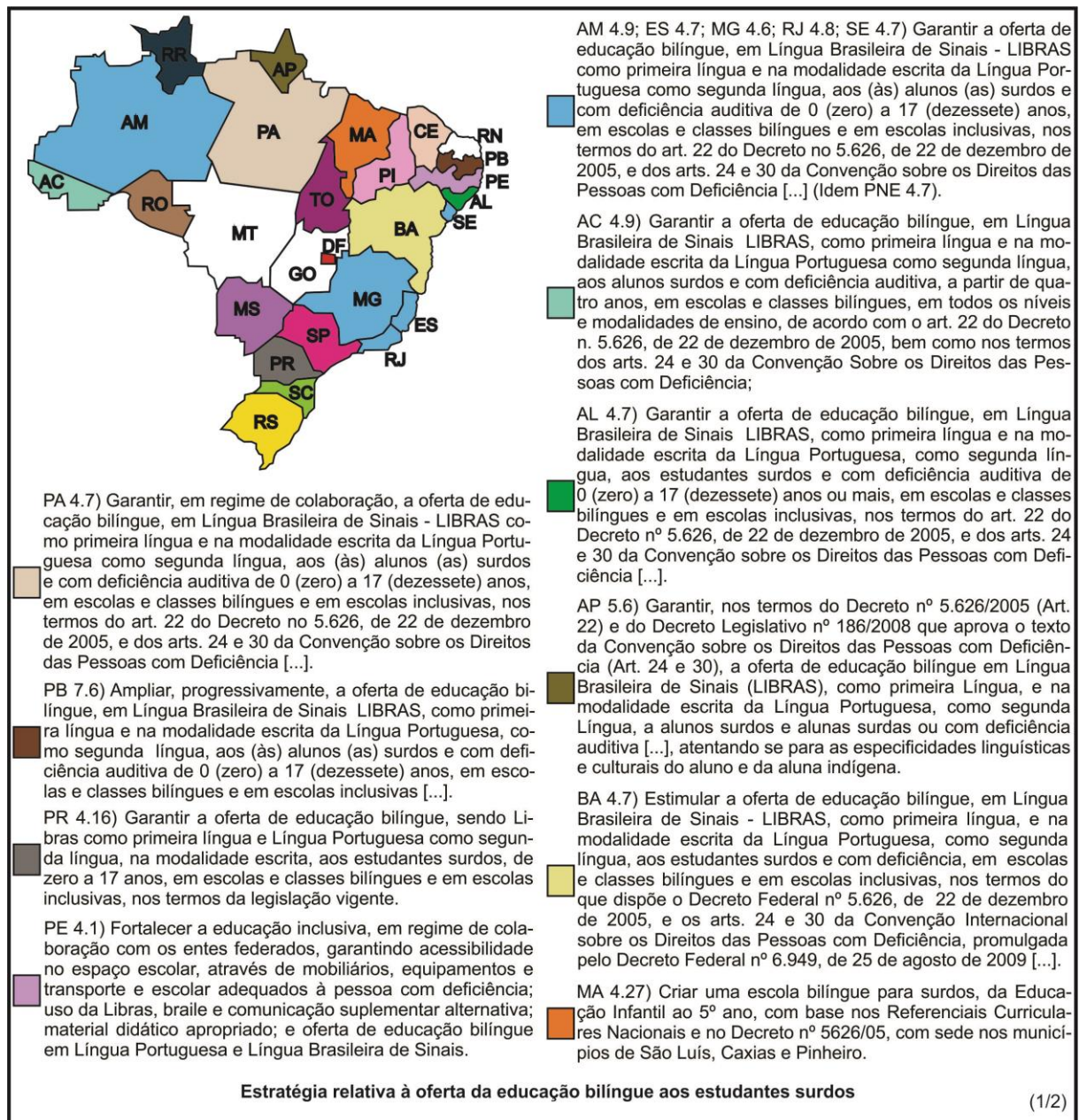
Quanto à receptividade à proposta de atendimento aos alunos surdos desde a Educação Infantil até os anos finais em escolas de surdos, a estratégia 4.7 do PNE – 2014 acomodou a faixa etária dos 0 (zero) aos 17 (dezesete) anos, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Verifica-se, porém, que a flexibilização dos lócus da oferta, “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014b, s/p), contradiz a proposta votada na Conae – 2010, a qual defendeu a realização da Educação Infantil para crianças surdas exclusivamente em escolas de surdos, ou seja, em escolas bilíngues.

É importante incluir a essas observações que, paralelo com a produção do texto do PNE – 2014, o MEC suscitou um diálogo à parte envolvendo um Grupo de Trabalho (GT), designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, para elencar subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, tal qual resultou no documento intitulado “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, abaixo assinado pelos membros do GT e colaboradores em 27 de fevereiro de 2014, e cujas propostas deixaram de ser recobradas na composição das estratégias do PNE – 2014, mas que serão oportunamente retomadas neste texto para problematizar o processo de consolidação da educação de surdos na Política Nacional.

Considerando o diálogo com o PNE – 2014 na composição dos atuais PEEs e PDE – 2015 e, observadas as contradições identificadas na estratégia 4.7 do Plano Nacional acerca dos lócus da oferta da educação bilíngue, assim como, da delimitação da faixa etária dos 0 (zero) a 17 (dezesete) anos e da observância ao

Artigo 22 do Decreto nº 5.626 e aos Artigos 24 e 30 da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, fixadas na proposta da União, o presente tópico busca relacionar as opções políticas feitas pelos estados e pelo Distrito Federal no âmbito dos seus Planos de Educação, almejando evidenciar a conjectura de cada texto e discorrer a respeito das especificidades acordadas em cada contexto de produção no processo de recontextualização da estratégia relativa à oferta da educação bilíngue para estudantes surdos, a qual foi recobrada por 24 dos 27 entes investigados, como demonstrado na figura 4, exposta a seguir:

Figura 4 - Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos



Fonte: Elaboração própria.

<p>MS 4.8) Oferecer educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e, na modalidade escrita, da língua portuguesa, como segunda língua, aos(às) estudantes surdos(as) e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas comuns, [...] a partir da vigência deste PEE.</p> <p>RO 4.12) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...].</p> <p>RR 7.9) Garantir a acessibilidade ao currículo do ensino regular aos alunos surdos, através da presença obrigatória do professor bilíngue em Língua Portuguesa na modalidade escrita/Libras, da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental, e Tradutor/Intérprete de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, junto ao professor regente da Educação Básica e do Ensino Superior, para o aluno surdo com domínio em Libras.</p> <p>PI 4.20) Garantir no prazo de 4 (quatro) anos escolas e classes bilíngues respeitando o Decreto 5.626/05, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e os arts. 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue, ou profissionais que tenham formação em LIBRAS e braille, definido no âmbito do projeto político pedagógico de cada escola com matrícula deste público alvo.</p> <p>RS 4.41) Garantir, a partir da aprovação do PEE, a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 4 (quatro) anos a 17 (dezesete) anos de idade, prioritariamente em escolas bilíngues, excepcionalmente em classes e escolas inclusivas com intérprete, nos termos do art. 22 do Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p>	<p>SC 4.8) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626/2005, e dos arts. 24 e 30, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...].</p> <p>SP 4.8) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes [...].</p> <p>TO 6.6) Garantir a oferta, com profissionais capacitados em cada escola, da educação bilíngue em LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos e alunas surdos(as) e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.</p> <p>CE 4.8) Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, como primeira língua e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em classes comuns do ensino regular, [...] em todos os níveis e modalidades de ensino.</p> <p>DF 4.14) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua de Sinais Brasileira LIBRAS, como primeira língua e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica matriculados na Escola Bilíngue LIBRAS e Português-Escrito do Distrito Federal, conforme a Lei Distrital nº 5.016/2013 [...].</p> <p>GO; MT; RS) Não menciona a estratégia.</p>
<p>Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos (2/2)</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Preenchido com base nas estratégias fixadas nos atuais PEEs e no PDE – 2015, em diálogo com o PNE – 2014, o mapa que compõe a figura 4 indica uma gama de variações nas propostas dos Planos de Educação investigados, no que concerne à garantia da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos.

A transferência inalterada da estratégia 4.7 do PNE – 2014 é constatada em apenas 5 dos 27 Planos investigados, sendo eles: PEE – AM, PEE – ES, PEE – MG²³, PEE – RJ e PEE – SE.

A propósito, para tratar das uniformizações e variações, as quais podem indicar modos equivalentes e distintos de organização da educação bilíngue no contexto brasileiro, demarcando tendências, mas especialmente as especificidades e resistências no âmbito dos Planos de Educação que regem os sistemas estaduais

²³ Embora nesta pesquisa estejam sendo utilizados o Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação de Minas Gérias e a Versão Preliminar do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, optou-se por utilizar a sigla PEE – MG e PEE – RJ, para referir-se aos documentos dos respectivos estados, com vistas a padronização e fluidez da leitura deste texto.

e distrital de ensino, o diálogo em torno da oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, definida nas estratégias que compõem a Figura 4, concentra-se na observância às oscilações quanto à definição do público beneficiário da educação bilíngue em Libras – Língua Portuguesa, receptividade aos termos dos documentos oficiais que regulamentam a educação de surdos no Brasil, definição dos lócus da oferta da educação bilíngue e a delimitação da faixa etária dos alunos atendidos, manifestas nos enunciados.

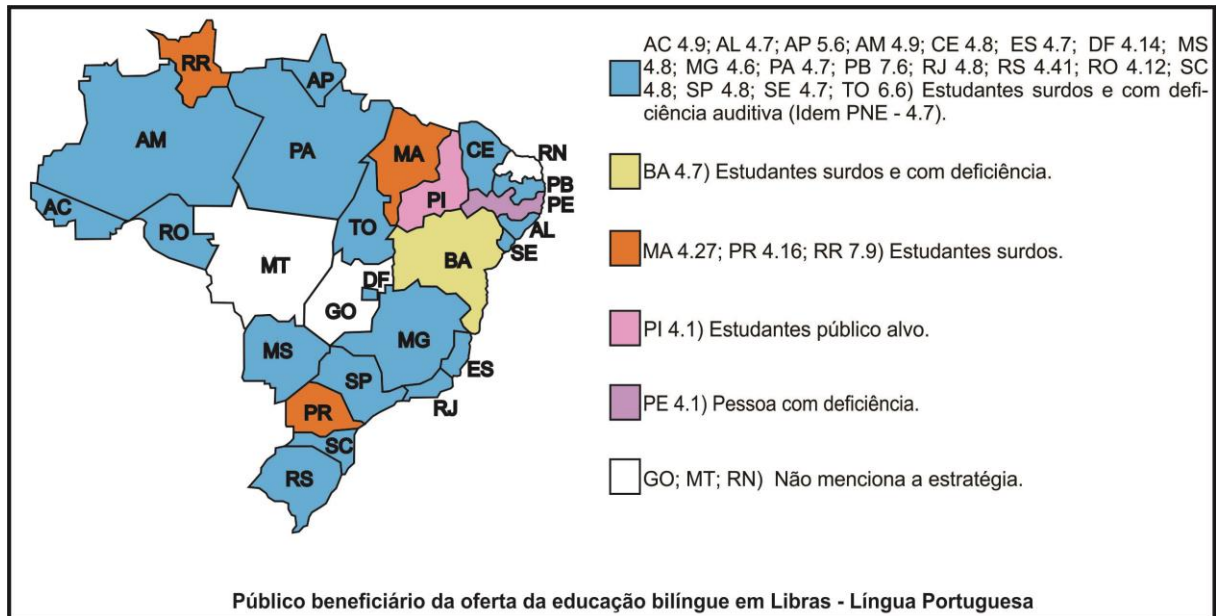
3.1.1 Público beneficiário da oferta da educação bilíngue em Libras – Língua Portuguesa

Uma das contradições identificadas e discutidas na segunda seção deste texto, teve a ver com a mobilização de dois discursos distintos acerca da experiência da surdez no âmbito da estratégia 4.7 do PNE – 2014, a qual colocou "alunos surdos" e "alunos com deficiência auditiva" como equivalentes, quando na realidade, os dois termos demarcam posicionamentos ideológicos distintos, em que o termo "deficiência auditiva" reporta-se à anormalidade orgânica e ao comprometimento áudio-oral da pessoa com surdez para aprender a falar a língua oral oficial majoritariamente utilizada na sociedade em que vive, e o termo "surdos" demarca a diferença linguístico-cultural das pessoas com surdez que têm a língua de sinais como constitutiva e resistem ao monolinguismo e à invisibilidade de suas especificidades frente às privações e às imposições que um espaço limitado à interação "[...] por uma língua que biologicamente, pela condição de não-ouvinte, o surdo não pode ter acesso". (MARTINS, 2016, p. 720).

No tocante dessa reflexão, a figura 5 "Público beneficiário da oferta da educação bilíngue em Libras – Língua Portuguesa", apresentada na sequência, demonstra que, embora os estados e o Distrito Federal atuem em regime de colaboração, devendo elaborar seus respectivos Planos de Educação em consonância com as estratégias do PNE – 2014, a política educacional pode sofrer múltiplas interpretações e reformulações, para fins de preservação e/ou transformação das convenções e normas existentes, nos diferentes contextos em que é recobrada (BALL, 2004). Desse modo, ao enunciar a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos, estudantes surdos e com deficiência auditiva,

pessoa com deficiência, e estudantes público-alvo, os PEEs e PDE denotam preocupações e propósitos distintos com a implementação da educação de surdos.

Figura 5 - Público beneficiário da oferta da educação bilíngue em Libras – Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria.

O preenchimento dos estados e do Distrito Federal em azul no mapa, serve para indicar a reprodução da proposta do PNE – 2014 nos PEEs e no PDE. Sendo assim, no que tange à definição do público beneficiário da educação bilíngue, a cor azul, predominante no mapa da figura 5, aponta uma tendência dos entes em endossar a política federal, visto que 18 dos 27 Planos investigados indicam a garantia da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva em suas estratégias, conservando as mesmas contradições dispostas na estratégia 4.7 do PNE – 2014. O mesmo pode ser dito com relação ao PEE – BA e PEE – PI, que ao mencionarem “estudantes surdos e com deficiência” e “estudantes público-alvo”, respectivamente, comungam das mesmas contradições, acentuando-se ainda que o uso da terminologia “deficiência” (PEE – BA) abrange outras categorias que não possuem as mesmas especificidades linguísticas e, portanto, educacionais.

Diferindo da maioria dos Planos, o PEE – MA, PEE – PR e PEE – RR definem “estudantes surdos” como sendo o público-alvo da educação bilíngue. Essa escolha denota a prevalência de uma voz que expressa um posicionamento alinhado com as

reivindicações do movimento surdo, o qual defende “[...] a criação de escolas bilíngues que reconheçam suas singularidades e suas potencialidades de aprender e de se afirmarem surdos”. (LIMA; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 105).

Na contramão, a estratégia fixada no PEE – PE expressa a sobreposição dos fundamentos da Educação Especial, em que a educação bilíngue se caracteriza como um dos serviços complementares de AEE, prestado aos alunos com deficiência auditiva e não como um modo de organização preponderante e legítimo.

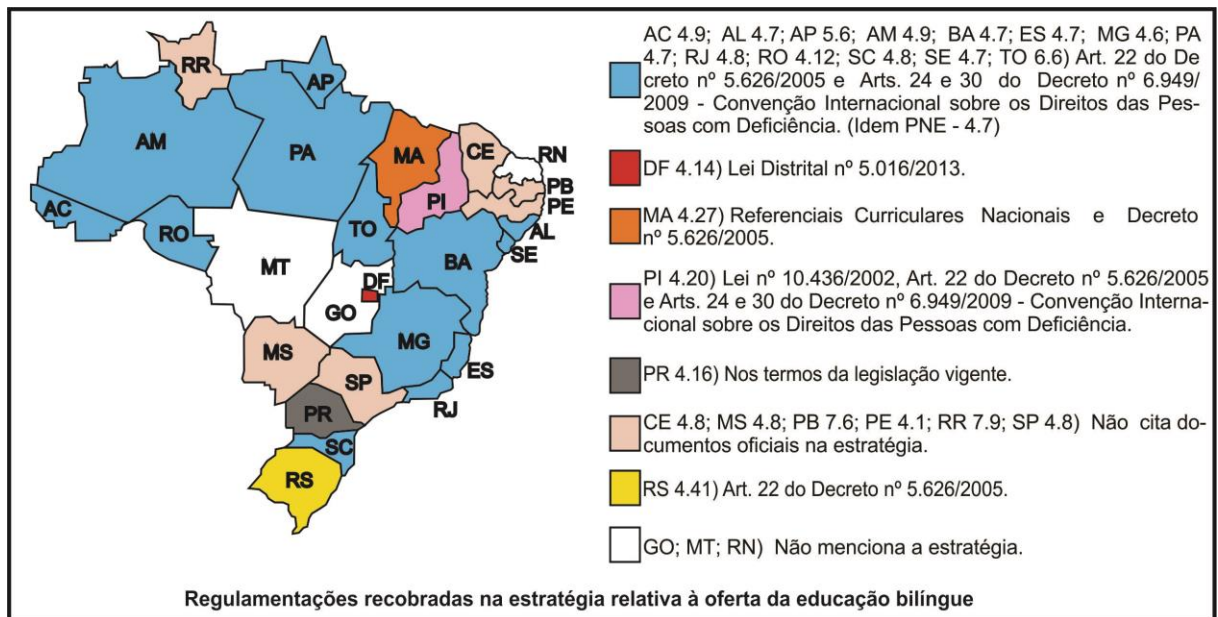
Com base nas constatações, é possível afirmar que as dissonâncias mantidas nas estratégias da maioria dos Planos de Educação investigados, no que concerne à definição dos “estudantes surdos e com deficiência auditiva” como público beneficiário da educação bilíngue, refletem as mesmas contradições que foram mobilizadas no âmbito das políticas nacionais. Em razão disso, ao mesmo tempo que o Plano Nacional, os Planos Estaduais e o Plano Distrital de Educação preconizam a universalização do acesso à Educação Básica, preferencialmente nas escolas de ensino regular, integrando os estudantes surdos e com deficiência auditiva ao AEE em escolas inclusivas, reportam-se ao Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, com vistas ao reconhecimento da diferença linguística dos estudantes surdos, e assim preveem a organização de escolas ou de classes bilíngues como espaço educacional inclusivo para os surdos.

Dessa maneira, o próximo tópico problematizará a disposição dos autores dos atuais PEEs e do PDE – 2015 em reiterar, substituir ou desconsiderar os termos dos documentos nacionais que regem a educação de surdos, observados no texto da estratégia 4.7 do PNE – 2014, ao compor as estratégias de seus respectivos Planos.

3.1.2 Receptividade aos termos dos documentos oficiais que regulamentam a educação de surdos no Brasil

A figura 6, “Regulamentações recobradas na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue”, apresentada a seguir, evidencia o mapeamento dos documentos oficiais citados nas estratégias da educação bilíngue, disponíveis na íntegra na figura 4, “Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos”.

Figura 6 - Regulamentações recobradas na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue



Fonte: Elaboração própria.

No que tange à receptividade aos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e dos Artigos 24 e 30 do Decreto nº 6.949/2009 – “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, referenciados na estratégia 4.7 do PNE – 2014, a cor azul, utilizada no mapa da figura 6, indica que 13 dos 27 entes federados fizeram jus às mesmas regulamentações ao fixar suas respectivas estratégias relativas à oferta da educação bilíngue.

A observância aos mesmos termos também é recobrada na estratégia disposta no PEE – PI, porém com o acréscimo da Lei nº 10.436/2002 “Lei da Libras” e, supostamente, no PEE – PR, visto que menciona receptividade aos “termos da legislação vigente”, reiterando as mesmas disposições da estratégia 4.7 do PNE – 2014, ou seja:

4.16) Garantir a oferta de educação bilíngue, sendo Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, aos estudantes surdos, de zero a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos da legislação vigente. (PARANÁ, 2015, p. 68).

As constatações realizadas sugerem a correspondência de ao menos 55,55% dos estados às normativas federais. Entretanto, Ball (2004, p. 1114) pondera que

mesmo as reproduções diretas das políticas não podem ser tratadas em termos de generalidades, “[...] como se esses desenvolvimentos e tendências pudessem ser encontrados em todo lugar da mesma forma e com os mesmos efeitos”, afinal “[...] as tendências têm ritmos diferentes em lugares diferentes”. Na concepção do pesquisador inglês, a elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de *bricolage*. Em suas palavras:

Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça, minimamente, funcionar. (BALL, 1998, p.132).

Sob tais ponderações, ao considerar as contradições que a opção pelo Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” pode gerar na prática ao flexibilizar a tomada de medidas por parte do Estado, ainda que pouco mais da metade dos Planos investigados reiterem o Artigo 24 da “Convenção”, com vistas à facilitação do “[...] aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”, e providências para que a educação de estudantes surdos “[...] seja ministrada nas línguas e nos modos de comunicação mais adequados e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2009a, s/p), também é possível que privilegiem a oferta da educação de surdos em escolas inclusivas, cujo modelo condiz com a matrícula em sala comum do ensino regular e AEE no contraturno em salas de recursos multifuncionais, em detrimento à organização de escolas e classes de educação bilíngue, amparados pelo termo “adaptações razoáveis”, como analisado por Souza e Lippe (2013).

Em termos de exceção, cabe focalizar o referencial normativo escolhido para embasar a estratégia do PDE – 2015, ou seja, a Lei Distrital nº 5.016/2013, uma vez que representa a especificidade e a resistência à repetição da política federal no âmbito do sistema de ensino distrital, sinalizando que o texto tem uma clara ligação com o contexto particular em que é elaborado e utilizado. (MAINARDES, 2006).

Consonante com a Lei Distrital nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que “Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e

implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências” (DISTRITO FEDERAL, 2013), a estratégia disposta no PDE – DF assegura a oferta da educação bilíngue na “Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Distrito Federal”, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2013, 2015).

A indicação unívoca prescrita na estratégia evita interpretação dúbia e a providência de modos de organização distintos no contexto da prática. Sendo assim, viabiliza a consolidação do projeto de educação bilíngue defendido pelo movimento surdo e preconizado no Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, em que a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, são as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2005; DISTRITO FEDERAL, 2013).

Tal opção também fica explícita na estratégia 4.41 do PEE – RS, quando intervém pela priorização da oferta da educação bilíngue em escolas bilíngues nos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005.

Na mesma direção, é essencial destacar a proposta de criação de uma escola bilíngue para surdos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, com base no Decreto nº 5.626/2005, disposta no PEE – MA, pois embora se limite ao atendimento da demanda nos municípios de Caxias, São Luís e Pinheiro, sinaliza o compromisso do sistema educacional maranhense com a revisão da política educacional em prol da edificação do projeto de educação de surdos amparado pelo reconhecimento e valorização da diferença linguística e da condição bilíngue implicada na surdez.

Ademais, considerando que 6 dos 27 PEES, entre eles: PEE – CE, PEE – MS, PEE – PB, PEE – PE, PEE – RR e PEE – SP, reiteram a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue do PNE – 2014, sem associá-la a outros documentos legais alusivos à política educacional e linguística para surdos, e que 3 dos 27 estados suprimem a estratégia no processo de recontextualização da política, entre eles: PEE – GO, PEE – MT e PEE – RS, na sequência, são analisadas as tendências e especificidades que dizem respeito à definição dos lócus de oferta da educação bilíngue e da faixa etária dos estudantes atendidos, sob mediação das investigações teóricas relacionadas ao desenvolvimento do processo educacional dos estudantes surdos.

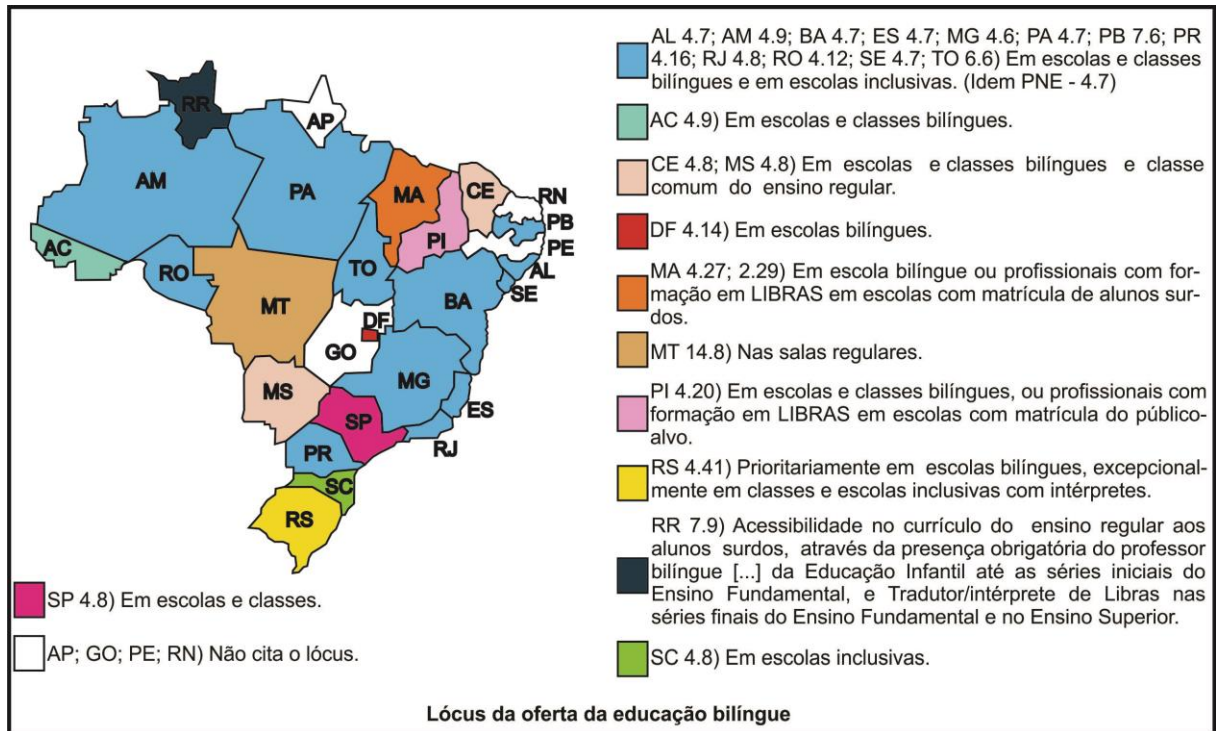
3.1.3 Os lócus de oferta da educação bilíngue

Como apontado na segunda seção, a estratégia 4.7 enunciada no PNE – 2014, indica lócus distintos que incidem em duas maneiras bastante divergentes de se compreender a forma como a educação bilíngue deva ser organizada nos sistemas educacionais federais: "em escolas e classes bilíngues", espaços nos quais, nos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são as línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo de escolarização, e "em escolas inclusivas", opção correspondente à "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008), a qual recomenda o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, com a oferta dos serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa para os surdos e do ensino da Libras para os demais alunos da escola, bem como atendimento educacional especializado aos estudantes surdos tanto na modalidade oral e escrita do português quanto na língua de sinais, no contraturno, em salas de recursos multifuncionais. (BRASIL, 2008).

Isso posto, este tópico abrange as seguintes questões: Como os lócus de oferta da educação bilíngue para surdos estão definidos no âmbito dos atuais PEEs e do PDE – 2015? Em que medida correspondem ou diferenciam-se das determinações do PNE – 2014 e podem contribuir para a reflexão acerca da garantia da oferta da educação bilíngue para surdos no Brasil?

Para isso, a figura 7, "Lócus da oferta da educação bilíngue", apresentada na sequência, fornece dados significativos, acionando a discussão em torno das tendências e particularidades quanto à definição dos espaços de oferta da educação bilíngue, tomando como parâmetro as determinações dispostas nas estratégias dos Planos investigados.

Figura 7 - Lócus da oferta da educação bilíngue



Fonte: Elaboração própria.

Tendo em conta que a cor azul indica a repetição da proposta fixada na estratégia 4.7 do PNE – 2014, nota-se que 12 dos 27 entes brasileiros investigados neste estudo mantiveram a opção pela oferta da educação bilíngue “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” ao definir as estratégias de seus respectivos Planos de Educação. Contudo, um dos objetivos desta pesquisa é evidenciar que, embora 44,44% dos PEEs correspondam ao PNE – 2014, há uma multiplicidade de propostas no que tange à definição dos lócus de oferta da educação bilíngue.

Segundo Ball (1998, p. 133), no processo de recontextualização das políticas educacionais,

Elas interagem, interrompem ou entram em conflito com outras políticas em jogo, bem como com antigas tradições nativas de política. Elas não mudam simplesmente relações de poder e práticas culturais existentes: elas interagem com essas relações e práticas.

Esses fundamentos sustentam a hipótese de que ao alterar ou suprimir a definição dos lócus da educação para estudantes surdos em seus Planos, os 15

Planos que divergem do PNE – 2014 manifestam interpretações e posicionamentos distintos acerca do modo de organização da educação bilíngue, posto que as “escolas e classes bilíngues” e as “escolas inclusivas” mobilizam o desenvolvimento de processos educacionais distintos em que, nas escolas inclusivas, majoritariamente frequentadas por ouvintes, a relação das crianças surdas com experiências sonoras e orais, as levam a crer que são pessoas incompletas, inferiores, deficitárias, enquanto nas escolas e classes bilíngues para surdos, o encontro com outros surdos possibilita inverter essas impressões, permitindo-lhes enxergar outro modo de ser e estar no mundo, fundado no paradigma da diferença. (THOMA, 2012).

Sob tais ponderações, a opção pela “escola bilíngue”, citada no PDE – DF, pelas “escolas e classes bilíngues”, citada no PEE – AC, pela “escola bilíngue ou acompanhamento de profissionais com formação em Libras”, citadas no PEE – MA e PEE – PI, pela oferta da educação bilíngue “prioritariamente em escolas bilíngues e excepcionalmente em classes e escolas inclusivas com intérprete”, citada no PEE – RS, e pela acessibilidade ao currículo do ensino regular aos alunos surdos, garantida com a presença obrigatória do professor bilíngue da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental e com a presença de tradutor e intérprete de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, citada no PEE – RR, denotam a predisposição dos seis entes federados em garantir a oferta da educação bilíngue em espaços que priorizem o uso da Libras e o encontro entre surdos e, por conseguinte, rompem com a lógica da exclusão e da incapacidade que obstrui a realização do projeto de inclusão dos estudantes surdos.

Em direção oposta, a opção pelo atendimento educacional dos surdos em “salas regulares”, mencionado no PEE – MT²⁴, e pela oferta da educação bilíngue em “escolas e classes”, citada no PEE – SP, permitem a compreensão de que nas redes estaduais de ensino dos respectivos estados, privilegia-se a matrícula dos estudantes surdos em espaços majoritariamente frequentados por ouvintes, em que o uso da Língua Portuguesa é preponderante e o projeto inclusivo é atravancado pela inscrição da surdez à lógica patológica, e pela oferta de um ensino por uma

²⁴ No PEE do Mato Grosso, a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, não é mencionada. No entanto, correspondendo à política nacional inclusiva, o Plano reitera atendimento educacional para estudantes surdos por meio da garantia de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas salas regulares. (MATO GROSSO, 2014).

língua que o surdo, pela condição de não-ouvinte, tem acesso restrito. (MARTINS, 2016).

Quanto às estratégias dispostas nos PEEs do Amapá, Ceará, Mato Grosso do Sul e de Santa Catarina, cabe relativizar as escolhas realizadas, uma vez que mobilizam discursos contraditórios. A saber, a estratégia 5.6 do PEE – AP faz jus ao Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, mas o locus de oferta da educação bilíngue não é definido. A estratégia 4.8 do PEE – SC também faz menção ao Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, mas indica a oferta da educação bilíngue em “escolas inclusivas”, suprimindo “escolas e classes bilíngues”. Quanto aos PEE – CE e PEE – MS, contemplam as “escolas e classes bilíngues e classes comuns do ensino regular” em suas respectivas estratégias, mas não alegam observância aos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005. No contexto da prática, as ambiguidades desses textos permitem a flexibilização nos modos de organização, incorrendo-se ao risco da realização da educação bilíngue em ambientes favoráveis a “[...] facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (BRASIL, 2009a, s/p) não se cumprir.

O mesmo pode ser afirmado em relação aos PEEs de Goiás, Pernambuco e Rio Grande do Norte, posto que a supressão da estratégia referente à oferta da educação bilíngue para surdos nos PEE – GO e no PEE – RN e a proposição da oferta do ensino bilíngue atrelado ao paradigma da deficiência no PEE – PE, levam a crer que a diferença linguístico-cultural dos surdos é diluída em espaços organizados conforme as características gerais da maioria ouvinte nos sistemas de ensino desses estados.

Prosseguindo com as discussões em torno das ambiguidades existentes nas e entre as estratégias dos Planos de Educação investigados, no que concerne à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, o próximo tópico enfatiza a definição da faixa etária dos estudantes contemplados pela educação bilíngue como mais um campo de contradições.

3.1.4 A faixa etária dos estudantes contemplados pela oferta da educação bilíngue

No que diz respeito à faixa etária dos estudantes surdos, público beneficiário da educação bilíngue, o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue

– Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a) pondera as seguintes questões:

Surdos nos grandes centros urbanos nunca deixaram, e dificilmente deixarão de ter acesso à língua de sinais nacional, já que, o encontro surdo-surdo é inevitável, mais dia menos dia, acabam se defrontando com algum usuário dessa língua em escolas e/ou em outros locais públicos e privados onde pessoas surdas circulam.

Ainda assim, quanto mais tarde tiverem esse acesso, e quanto mais precário for a qualidade e a quantidade do estímulo, tanto mais poderá ser comprometido o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural.

No contexto da educação bilíngue de surdos, destaca-se o fato de a maior parte das crianças surdas terem acesso tardio à Libras, o que exige um programa na educação infantil no qual as crianças sejam expostas a interações na Libras precocemente. (BRASIL, 2014a, p. 9).

Partindo dessas considerações, algumas das metas estabelecidas pelo Grupo de Trabalho e colaboradores envolvidos na composição do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), escrito com a finalidade de subsidiar a elaboração da “Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos e Formação de Professores Libras – Português”, intervém pela articulação dos bancos de dados das Secretarias de Saúde e da Assistência Social com as Secretarias da Educação para encaminhamento precoce das crianças surdas à Educação Infantil bilíngue, criação de programas de imersão precoce para aquisição da Libras na Educação Infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos, garantia do acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras para aquisição da Libras, responsabilização das famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem o acesso da criança surda à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce e se insiram nesses programas, criação de Centros de Atendimento Bilíngue para pais e bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos e, viabilização de interações em Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com mediação de professores surdos, no período da Educação Infantil. (BRASIL, 2014a).

Em razão disso, apesar de verificar que as proposições do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” foram negociadas à parte da composição do PNE – 2014, convém

resgatá-las, pois essas vozes evocam reivindicações legítimas do movimento surdo e a constatação de seu silenciamento nos Planos de Educação, permite inferir a protelação ou a negligência quanto à consolidação da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos.

Segundo o “Relatório”, o desenvolvimento de um programa ideal de educação bilíngue de surdos “[...] envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes” (BRASIL, 2014a, p. 6). Em outras palavras, requer o acesso precoce dos bebês surdos “[...] a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente” (BRASIL, 2014a, p. 9), o que demanda a providência de ambientes educacionais para a estimulação linguística desde os primeiros meses de vida.

Esse direito está resguardado pela LDBEN/1996, haja visto que o documento federal vincula a educação de surdos à Educação Especial e determina: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil” (BRASIL, 1996, s/p). Na mesma direção, o Artigo 25 do Decreto nº 5.626/2005 incumbe o Sistema Único de Saúde (SUS) e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde de garantir as crianças surdas a realização do diagnóstico, o atendimento precoce e o encaminhamento para a área de educação. (BRASIL, 2005).

Ademais, o Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009, dispõe que para garantir o direito das pessoas com deficiência à educação, os Estados Partes devem assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ao longo da vida. Dessa maneira, devem providenciar “adaptações razoáveis” para que além da faixa etária de obrigatoriedade de oferta gratuita da Educação Básica, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c), os estudantes com deficiência possam “[...] ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada” (BRASIL, 2009a, s/p).

Todavia, este estudo aponta que as dissonâncias entre os documentos oficiais supracitados quanto ao estabelecimento da faixa etária para atendimento educacional dos estudantes surdos, provocaram contradições no âmbito do PNE – 2014, pois condizente com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a Meta 4 –

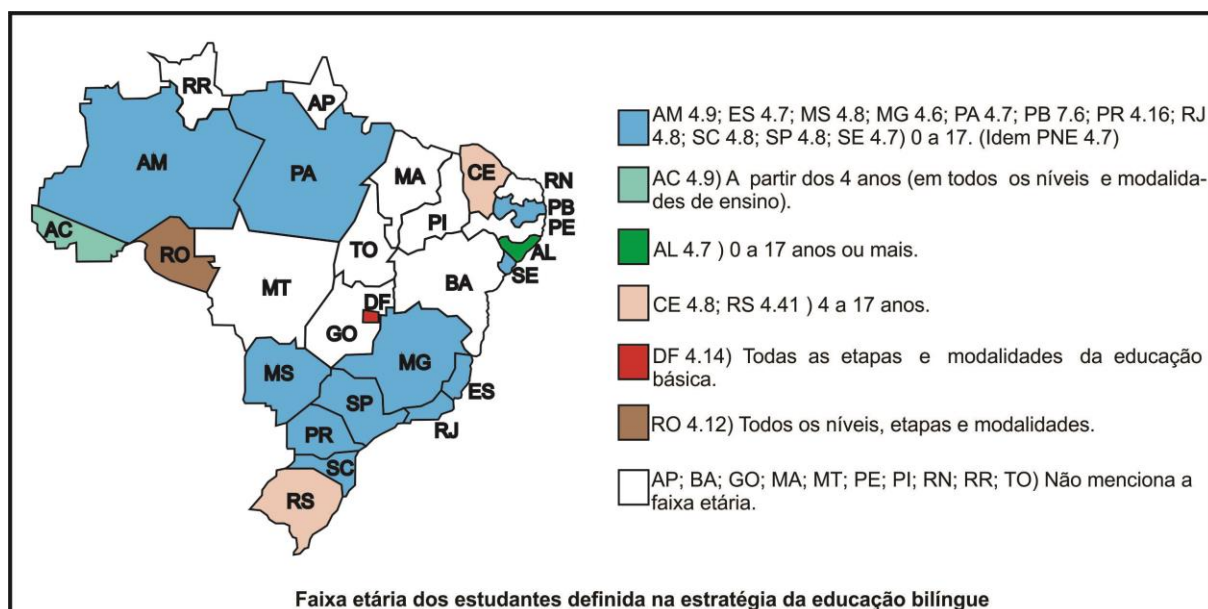
Educação Especial/Inclusiva do PNE – 2014 dispõe sobre a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014b).

Posto que a experiência da surdez está circunscrita à deficiência, os estudantes surdos também integram o público-alvo da meta 4. No entanto, a estratégia 4.7, referente à educação bilíngue que está inserida na meta 4, define o atendimento para os estudantes surdos e com deficiência auditiva na faixa etária dos 0 (zero) aos 17 (dezessete) anos. Essa determinação corresponde à LDBEN/1996 e também ao Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, o qual estabelece que as instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio da organização de escolas e classes bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por meio de escolas e classes bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional (BRASIL, 2005), e essas etapas e modalidades da Educação Básica abrangem estudantes entre 0 (zero) e 17 (dezessete) anos.

Todavia, como mencionado acima, o Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a), também referenciado na estratégia 4.7 do PNE – 2014, dispõe sobre a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ao longo de toda a vida, contemplando estudantes com idade superior a 17 (dezessete) anos.

Isso posto, a figura 8, “Faixa etária dos estudantes definida na estratégia da educação bilíngue”, apresentada na sequência, contribui para compor o diálogo em torno das seguintes questões: Como os PEEs e o PDE lidam com as contradições interpostas no PNE – 2014, por interferência das divergências entre os documentos federais, no que tange à definição da faixa etária dos estudantes público-alvo da Educação Especial e, por conseguinte, dos estudantes contemplados pela oferta da educação bilíngue? A faixa etária fixada nas estratégias dos PEEs e do PDE abrange os bebês surdos, assim como os jovens e adultos com idade superior a 17 (dezessete) anos, possibilitando que a educação bilíngue se consolide em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino Superior?

Figura 8 - Faixa etária dos estudantes definida na estratégia da educação bilíngue



Fonte: Elaboração própria.

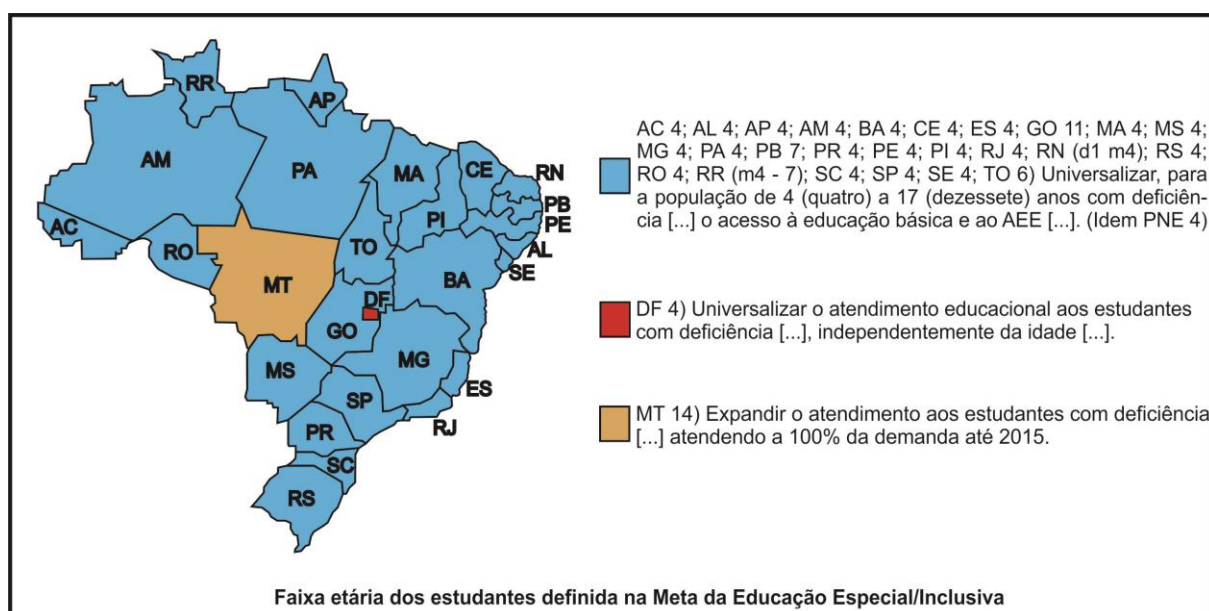
Em resposta às questões elencadas, o mapa disposto na figura 8 evidencia que 11 dos 27 entes investigados, indicados em azul, fixam a mesma faixa etária prevista na estratégia 4.7 do PNE – 2014, nas respectivas estratégias de seus Planos, ou seja, garantia da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos (BRASIL, 2014b).

Ao estabelecer o diálogo com o mapa da figura 6, “Regulamentações recobradas na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue”, é possível constatar que entre os 11 PEEs mencionados (PEE – AM, PEE – ES, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – SC, PEE – SP, PEE – SE), 7 deles (PEE – AM, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – RJ, PEE – SC, PEE – SE), não só reiteram a faixa etária dos 0 (zero) aos 17 (dezesete) anos, como também os termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e os Artigos 24 e 30 da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Por essa razão, promovem as mesmas contradições observadas no PNE – 2014, visto que a faixa etária dos 0 (zero) aos 17 (dezesete) anos não abrange a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Superior.

A comparação entre a faixa etária fixada na estratégia da educação bilíngue com a faixa etária estabelecida na meta da Educação Especial/Inclusiva dos Planos de Educação investigados torna ainda mais evidente a omissão do atendimento educacional bilíngue aos estudantes com idade superior a 17 (dezesete) anos

matriculados na Educação de Jovens e Adultos e mobiliza a incerteza quanto ao cumprimento da oferta da educação bilíngue das crianças surdas em idade pré-escolar, uma vez que 25 dos 27 entes federados anunciam a garantia de universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, como demonstrado na figura 9, “Faixa etária dos estudantes definida na meta da Educação Especial/Inclusiva”.

Figura 9 - Faixa etária dos estudantes definida na meta da Educação Especial/Inclusiva



Fonte: Elaboração própria.

O mapa da figura 9 indica a tendência nacional dos entes federados em cumprir com as disposições da Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual tornou a Educação Básica obrigatória para a população de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos. No PEE – CE e no PEE – RS, essa escolha fica ainda mais contundente, visto que a faixa etária de obrigatoriedade se repete na meta da Educação Especial/Inclusiva e na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue, ignorando-se o fato de que para os estudantes com deficiência, a oferta de Educação Especial tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos (BRASIL, 1996) e deve ser garantida ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009a, s/p). Tal determinação inclui a garantia da educação bilíngue desde os primeiros meses de vida, visto que no sistema educacional brasileiro, o atendimento educacional das crianças com surdez e com deficiência auditiva integra as incumbências da Educação Especial.

A interlocução entre a figura 6, “Regulamentações recobradas na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue”, a figura 8, “Faixa etária dos estudantes definida na estratégia da educação bilíngue” e a figura 9, “Faixa etária dos estudantes definida na Meta da Educação Especial/Inclusiva”, denotam que a mesma escolha feita no PEE – CE e no PEE – RS foi realizada no âmbito do PEE – PE, pois ao propor a oferta da educação bilíngue sem mencionar os termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e dos Artigos 24 e 30 da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências” e sem definir a faixa etária dos estudantes proponentes a educação bilíngue, o estado compromete-se com o atendimento educacional para estudantes dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos.

No caso do PEE – AP, PEE – BA, PEE – MA, PEE – PI, PEE – RR e PEE – TO, as opções podem ser relativizadas porque, apesar de não fixarem a faixa etária na estratégia, reiteram observância aos termos do Decreto nº 5.626/2005, sugerindo a oferta da educação bilíngue em todas as etapas e modalidades da educação básica. No caso específico do PEE – RR, as disposições do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 ficam evidentes, visto que prevê a presença obrigatória de professor bilíngue para atender estudantes surdos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a presença obrigatória de intérprete de Libras nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Superior, extrapolando inclusive a determinação de atendimento bilíngue na Educação Básica.

Como um caso de excepcionalidade, o Plano Distrital (PDE – 2015) converge com as prescrições constitucionais. Na meta 4, da Educação Especial/Inclusiva, está prevista a garantia do atendimento educacional aos estudantes com deficiência, “independentemente da idade” e na estratégia 4.14, a oferta da educação bilíngue está direcionada para estudantes surdos e com deficiência auditiva, em “todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 23). No âmbito local, a referida definição também coaduna com os termos da Lei Distrital nº 5.016/2013, a qual inclui a oferta educacional nas seguintes etapas e modalidades de ensino:

I – Educação precoce e infantil, da forma seguinte:

- a) estimulação precoce às crianças surdas, a partir da detecção da surdez;
- b) educação bilíngue às crianças surdas, do nascimento aos cinco anos, em creches, propiciando a sua imersão na Língua Brasileira de Sinais, a fim de promover a aquisição da linguagem, em período

propício, e o conhecimento de mundo, sob a tutela de profissionais surdos, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade das crianças surdas, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças;

II – Ensino Fundamental: educação bilíngue às crianças surdas matriculadas no ensino fundamental;

III – Ensino Médio: educação bilíngue aos alunos surdos matriculados no ensino médio;

IV – Educação de Jovens e Adultos – EJA: atendimento no primeiro, no segundo e no terceiro segmentos, diurno e noturno, da Educação de jovens e adultos surdos, conforme a idade, a necessidade e o interesse dos alunos e dos seus familiares;

V – Educação Profissional, da forma seguinte:

a) acesso da pessoa surda à educação profissional, com as mesmas garantias e recursos utilizados na educação regular;

b) informação aos alunos surdos sobre educação profissional, propostas salariais, acesso a cursos profissionalizantes e concursos. (DISTRITO FEDERAL, 2015, s/p).

Na mesma direção, as proposições indicadas na estratégia 4.7 do PEE – AL e 4.12 do PEE – RO também merecem destaque no que se refere à definição da faixa etária do público beneficiário da educação bilíngue, uma vez que a proposta do PEE – AL integra os alunos surdos com mais de 17 (dezesete) anos, e a estratégia do PEE – RO dispõe sobre a oferta de educação bilíngue em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, denotando o atendimento à demanda de estudantes surdos, independentemente da idade, ainda que tenham fixado a faixa etária de obrigatoriedade na meta da Educação Especial/Inclusiva.

Quanto ao Acre, apesar de negligenciar atendimento bilíngue à faixa etária pré-escolar de 0 (zero) aos 3 (três) anos, abrange os demais estudantes, prevendo a oferta de educação bilíngue a partir dos 4 (quatro) anos em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme pode ser observado na estratégia 4.9, apresentada no mapa da figura 4 “Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos”.

A respeito do atendimento educacional para 100% (cem por cento) da demanda de estudantes com deficiência, anunciado na meta 14 do PEE – MT, é necessário reiterar que a estratégia da educação bilíngue não está contemplada no documento, e que para os estudantes surdos, está prevista a expansão do atendimento nas salas regulares, garantindo-se a presença de intérprete de Libras. Quanto ao PEE – GO e o PEE – RN, tendo em conta que suprimiram de seus Planos a estratégia da educação bilíngue, bem como os documentos a ela

associados, mas dispõem sobre a garantia do acesso ao AEE para estudantes com deficiência de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos na meta da Educação Especial/Inclusiva, permitem inferir a preferência pelo modelo de organização da educação de surdos expresso na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), em que é proposto que os estudantes surdos frequentem a sala comum do ensino regular e recebam AEE no contraturno em sala de recursos para o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Em suma, as análises realizadas neste tópico apontaram que as dissonâncias entre os documentos federais no que tange à definição da faixa etária dos alunos atendidos pela Educação Especial, mobilizaram contradições no âmbito da meta 4 e da estratégia 4.7 do PNE – 2014, as quais refletiram contradições na meta da Educação Especial/Inclusiva e na estratégia da educação bilíngue em 23 dos 27 Planos investigados. Ao estabelecer a correlação entre a figura 8, “Faixa etária dos estudantes definida na estratégia da educação bilíngue” e a figura 9, “Faixa etária dos estudantes definida na Meta da Educação Especial/Inclusiva”, verifica-se que desses 23 PEEs:

- 12 fixam atendimento educacional à faixa etária obrigatória de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos na meta da Educação Especial/Inclusiva e indicam a faixa etária de 0 (zero) e 17 (dezesete) anos na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue. São eles: PEE – AM, PEE – ES, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SP e PEE – SE.

- 7 fixam atendimento educacional à faixa etária obrigatória de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos na meta da Educação Especial/Inclusiva, porém não determinam a idade dos estudantes na estratégia referente à oferta da educação bilíngue. São eles: PEE – AP, PEE – BA, PEE – MA, PEE – PE, PEE – PI, PEE – RR e PEE – TO.

- No PEE – AL, a meta da Educação Especial/Inclusiva é universalizar o atendimento educacional para estudantes com deficiência de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, mas a oferta da educação bilíngue abrange alunos surdos e com deficiência auditiva entre 0 (zero) e 17 (dezesete) anos ou mais.

- No PEE – AC, a meta da Educação Especial/Inclusiva é universalizar o atendimento educacional para estudantes com deficiência de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, mas a oferta da educação bilíngue é direcionada aos estudantes

surdos e com deficiência auditiva a partir de 4 (quatro) anos, em todos os níveis e modalidades de ensino.

- Quanto ao PEE – GO e ao PEE – RN, reiteram a meta 4 do PNE – 2014, bem como a faixa etária de obrigatoriedade da Educação Básica (4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, mas suprimem a estratégia da educação bilíngue em seus respectivos planos.

Em contrapartida, verifica-se a coerência interna em 4 Planos de Educação, sendo eles:

- O PEE – CE e o PEE – RS, os quais fixam a faixa etária de 4 (quatro) a 17 (anos) na meta da Educação Especial/Inclusiva e na estratégia referente à educação bilíngue, ainda que essa opção sinalize a escusa dos dois estados em ofertar a estimulação precoce aos bebês surdos e ofertar a educação bilíngue aos jovens e adultos surdos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

- O PEE – MT, que tanto na meta, quanto na estratégia, não fixa idade e propõe a expansão do atendimento educacional aos estudantes com deficiência, bem como aos estudantes surdos nas salas regulares, em conformidade com as determinações da política educacional inclusiva.

- E, apropriadamente, o PDE – DF, que no âmbito da meta 4, preconiza o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, independentemente da idade, como recomenda a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a) e, no âmbito da estratégia 4.14, compromete-se com a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva matriculados em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, estando em consonância com os termos da Lei Distrital nº 5.016/2013.

A despeito das contradições, a constatação de que 14 dos 27 Planos contemplam o público em idade pré-escolar, com faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, como é o caso do PEE – AL, PEE – AM, PEE – ES, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – SC, PEE – SP, PEE – SE e do PDE – 2015 e PEE – RO, de que 4 dos 27 Planos consideram a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos com idade superior a 17 (dezesete) anos, entre eles o PEE – AC, PEE – RO, o PDE – 2015 e o PEE – AL, e de que os 27 Planos reiteram a meta da Educação Especial/Inclusiva, preconizando a universalização do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à Educação Básica e ao

AEE, especialmente na faixa etária de obrigatoriedade (4 (quatro) a 17 (dezessete) anos), suscitou a necessidade de estabelecer a interlocução entre a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue e as demais estratégias que tratam da educação de surdos no âmbito dos Planos de Educação investigados.

Dessa maneira, o tópico subsequente abordará as estratégias relativas ao atendimento educacional para estudantes surdos matriculados nos diferentes níveis, etapas e modalidades, uma vez que na organização do sistema educacional brasileiro, a educação de surdos integra a Educação Especial, “[...] transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, 2013), o que provocou a incorporação de estratégias relativas à educação de surdos, não só na meta 4 – da Educação Especial/Inclusiva, mas também nas metas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional, e da Educação no Campo e Educação Escolar Indígena.

3.2 Atendimento aos estudantes surdos: níveis, etapas e modalidades de ensino

Como demonstrado no quadro 1, “Metas do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), disposto na primeira seção desta dissertação, as 20 metas estabelecidas no âmbito do PNE – 2014 envolvem providências específicas para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro como um todo.

Tendo em conta que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, e que cada um dos entes federados tem incumbências inerentes à sua competência administrativa, devendo assegurar, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório nos termos do Artigo 5º da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) e contemplar em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (BRASIL, 1996), esse estudo evidenciou a presença de estratégias relativas ao atendimento educacional de surdos no âmbito das metas referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, à Educação Especial/Inclusiva, à Alfabetização, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Escolar Indígena, à Educação Profissional e ao Ensino Superior no âmbito dos Planos de Educação investigados, as quais serão apresentadas e analisadas a seguir.

3.2.1 Atendimento aos estudantes surdos na Educação Infantil

A análise realizada em torno da estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, contida em 24 dos 27 Planos de Educação investigados, indicou que 17 entes federados explicitam a providência de atendimento educacional bilíngue às crianças surdas na Educação Infantil ao fixar a faixa etária de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, como ocorre no PEE – AL, PEE – AM, PEE – ES, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – SC, PEE – SP, PEE – SE; ao prever a oferta da educação bilíngue a partir dos 4 (quatro) anos, como ocorre no PEE – AC, PEE – CE e PEE – RS, e ao preconizar atendimento educacional bilíngue em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, como previsto no PEE – RO e no Plano Distrital.

Considerando que 11 dos 17 Planos mencionados (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AM, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE) reiteram os termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, o qual recomenda a organização de “[...] escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil” (BRASIL, 2005, s/p), que 10 dos 17 Planos (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AM, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE) reiteram o Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a), o qual propõe que a educação de crianças surdas “[...] seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo o seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2009a, s/p), e que o PDE – DF reitera a Lei Distrital nº 5.016, a qual prevê a garantia de educação precoce e infantil, com oferta de estimulação precoce às crianças surdas, a partir da detecção da surdez e “[...] educação bilíngue às crianças surdas, do nascimento aos cinco anos, em creches, propiciando a sua imersão na Língua Brasileira de Sinais, a fim de promover a aquisição da linguagem, em período propício” (DISTRITO FEDERAL, 2013, s/p), as análises realizadas em torno das estratégias propostas para intervir na oferta do atendimento educacional às crianças surdas na Educação Infantil orienta-se pelas seguintes questões:

- 1) Em que medida as estratégias previstas nos atuais PEEs e no PDE – 2015 abrangem os bebês surdos, garantindo-lhes a estimulação linguística precoce?

2) Em que medida os lócus propostos e profissionais envolvidos no desenvolvimento da educação bilíngue na Educação Infantil correspondem à regulamentação do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e ao Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”?

3) Além da estratégia referente à oferta da educação bilíngue para surdos, prevista na meta da Educação Especial/Inclusiva, os Planos de Educação investigados adicionam estratégia específica para o atendimento educacional do surdo na meta relativa à Educação Infantil?

No âmbito do PNE – 2014, a estratégia 1.11, contida na meta 1 – Educação Infantil, estabelece:

1.11) priorizar 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. (BRASIL, 2014b, s/p, grifos meus).

Para fins do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, fazem parte do atendimento educacional especializado, “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, s/p), prestados de maneira

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, s/p).

Entretanto, o mesmo documento recomenda às instituições que, na realização da educação estudantes surdos, considerem “[...] as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011, s/p).

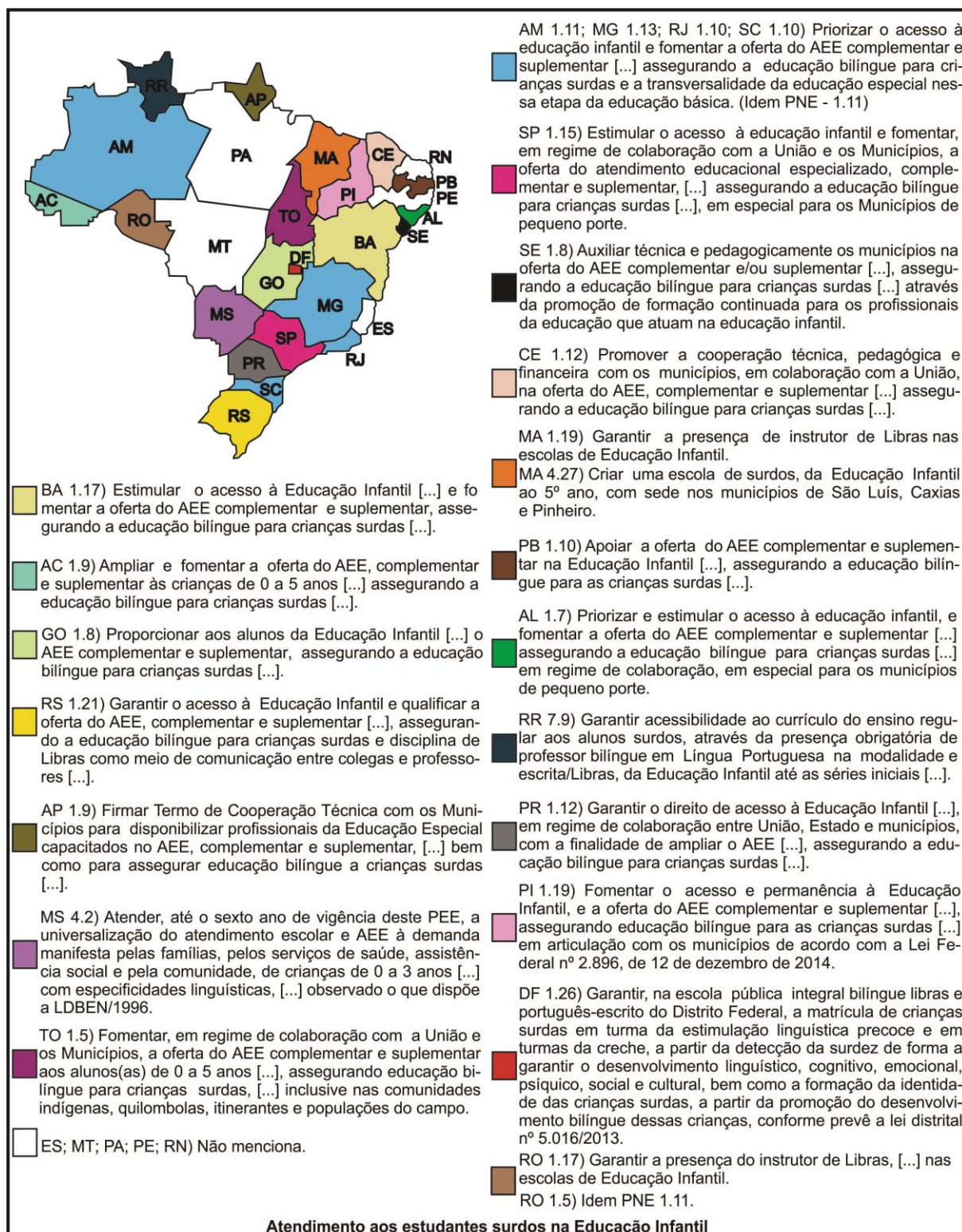
No que tange ao Decreto nº 5.626/2005, o Artigo 22 recomenda às instituições federais que ofertem a educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, especialmente na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a estratégia 1.11 do PNE – 2014 denota observância às

recomendações legais do Decreto nº 7.611/2011, incluindo a oferta da educação bilíngue para crianças surdas, na estratégia que trata da oferta do AEE na Educação Infantil.

Quanto aos sistemas de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal, o Artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, que trata das providências para o atendimento educacional especializado dos estudantes surdos, incumbe as respectivas secretarias de educação de prover as instituições com profissionais fluentes em Libras (professor e instrutor de Libras, professor bilíngue, tradutor e intérprete de Libras), bem como com tecnologias e recursos didáticos de apoio ao ensino, disponibilizar o ensino da Libras desde a Educação Infantil, providenciar mecanismos alternativos de avaliação e o atendimento em sala de recursos em turno contrário para complementação curricular (BRASIL, 2005).

Nessa direção, visto que, de acordo com o Artigo 8º da LDBEN/1996, os entes encarregados de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas são os municípios e o Distrito Federal, podendo os municípios integrar-se ao sistema estadual de ensino (BRASIL, 1996), as estratégias extraídas dos atuais PEEs e do PDE – DF, exibidas na sequência, expressam os diferentes graus de envolvimento dos estados e do Distrito Federal com oferta do atendimento educacional às crianças surdas na Educação Infantil, tais quais estão marcados pelos verbos: "garantir", "priorizar", "estimular", "ampliar", "fomentar", "proporcionar", "promover", "apoiar", "atender", "auxiliar", bem como pela sinalização do regime de colaboração ou "Termo de Cooperação" e pela ausência da estratégia, como verificado no PEE – ES, PEE – MS, PEE – PA, PEE – PE e PEE – RN, como pode ser observado na figura 10.

Figura 10 - Atendimento aos estudantes surdos na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria.

No que concerne à oferta da educação bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil, a diversidade de cores apresentadas no mapa da figura 10 evidenciam a variação das estratégias fixadas no âmbito dos PEEs e PDE

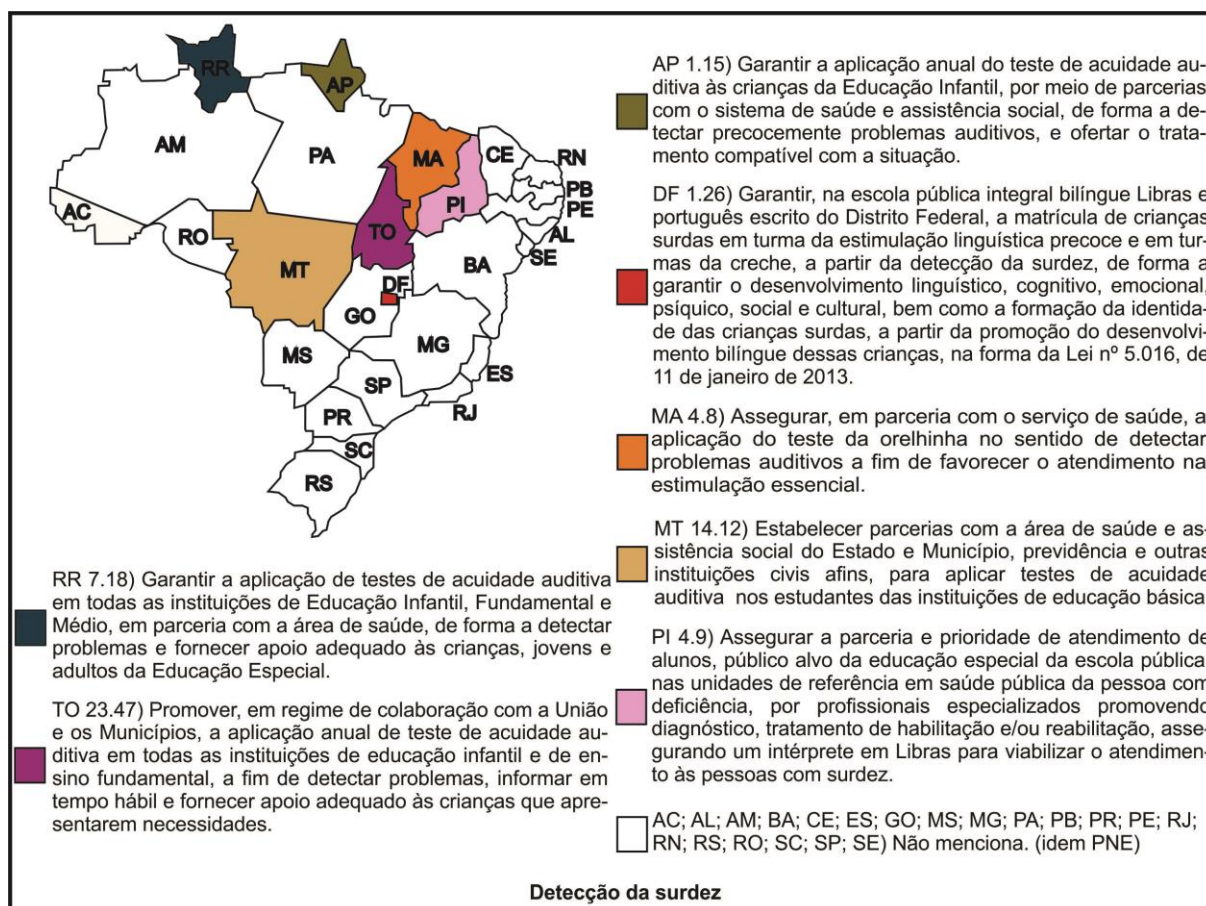
investigados. A cor azul sinaliza que somente 4 dos 27 entes investigados reproduziram a estratégia 1.11 do PNE em seus respectivos Planos (PEE – AM, PEE – MG, PEE – RJ e PEE – SC).

Embora haja tantas variações, com exceção do PEE – MA e do PEE – RO, que mencionam a presença de instrutor de Libras nas escolas de Educação Infantil e do PDE – 2015, o qual reservou uma estratégia específica para tratar da oferta da educação bilíngue para crianças surdas na meta da Educação Infantil, com base na Lei Distrital nº 5.016/2013, os demais Planos de Educação acomodaram a educação bilíngue no mesmo enunciado que trata do AEE, o que denota outra vez “[...] a ambígua representação dos surdos que circula no conjunto desses documentos” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 62).

Embora preveja a oferta da educação bilíngue para crianças surdas a partir dos 4 (quatro) anos, é preciso sublinhar que o PEE – RS propõe assegurar “[...] a educação bilíngue para crianças surdas e disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação entre colegas e professores” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 5). Ademais, apesar de não incorporar estratégia específica para tratar da educação de surdos na meta da Educação Infantil, o PEE – RR dispõe sobre a garantia da “[...] acessibilidade ao currículo do ensino regular aos alunos surdos, através da presença obrigatória de professor bilíngue em Língua Portuguesa na modalidade escrita/Libras, da educação infantil aos anos iniciais” (RORAIMA, 2015, p. 10).

Em atenção ao que dispõe a LDBEN/1996, no que diz respeito à oferta da Educação Especial com início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos e a recomendação de articulação entre as Secretarias de Saúde, Secretarias da Assistência Social e Secretarias da Educação para atendimento de crianças surdas em programas de estimulação linguística precoce na Educação Infantil, firmada no Artigo 25 do Decreto nº 5.626/2005 e reiterada no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), 7 dos 27 Planos de Educação investigados também manifestam estratégias referentes à providência de detecção da surdez, as quais seguem elencadas na figura 11:

Figura 11 - Detecção da surdez



Fonte: Elaboração própria.

A estratégia referente à detecção da surdez não foi incorporada no PNE – 2014, e esse fato expressa mais uma vez que a política educacional sofre transformações no processo de recontextualização.

A propósito, 4 das 7 estratégias elencadas na figura 11, pertencentes ao PEE – AP, PEE – MT, PEE – PI e PEE – RR, indicam a articulação entre o sistema educacional e o sistema de saúde para fins de aplicação dos testes de acuidade auditiva nos estudantes, não abrangendo intervenções alusivas aos processos educacionais. Quanto às estratégias fixadas no Plano Distrital, no PEE – MA e no PEE – TO, denotam a importância da detecção precoce da surdez, com vistas à providência de práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Sendo assim, é possível afirmar que o discurso clínico incorporado nesses documentos indica princípios epistemológicos distintos em que, por um lado, a detecção da surdez e sua definição como deficiência corrobora com o investimento em práticas de reabilitação clínica em favor da ouvintização e da supremacia da

língua oral oficial e, por outro lado, o diagnóstico precoce da falta de audição marca uma experiência visual distinta da do ouvinte e, por conta dessa mesma falta, a necessidade de imersão do surdo em um contexto bilíngue capaz de permitir constituir-se por meio de uma língua visual-gestual. (MARTINS, 2016).

Para Martins (2016, p. 721), a afirmação da surdez como diferença e não como deficiência parece óbvia e simples,

[...] todavia, esse posicionamento gera uma tensão radical com as políticas para pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva: não que os surdos não queiram estar juntos com as pessoas ouvintes, mas ao mostrar claramente sua diferença linguística, apontam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas [...]. Com isso, a escola pode ser inclusiva se oferecer espaço de aprendizagem e construção na diferença, por meio da visualidade que a língua de sinais marca no corpo surdo.

Sob tais ponderações, ao estabelecer a interlocução entre as estratégias dispostas na figura 10, “Atendimento aos estudantes surdos na Educação Infantil” e na figura 4, “Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos”, é possível afirmar que apesar de somente 4 dos 27 Planos de Educação investigados reproduzirem a estratégia do PNE – 2014, com vistas à oferta de educação bilíngue às crianças surdas na Educação Infantil, há uma tendência dos estados em sustentar os pressupostos da política educacional inclusiva, uma vez que 13 deles: PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PEE – MG, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SP, PEE – SE e PEE – TO, assim como o PNE – 2014, anunciam a oferta da educação bilíngue no mesmo enunciado que trata do AEE complementar e suplementar na meta da Educação Infantil, sendo que 11 (PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PEE – MG, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – SE e PEE – TO) indicam a oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, e em escolas inclusivas, 1 (PEE – SC) indica a oferta de educação bilíngue em escolas inclusivas e 1 (PEE – SP) indica a oferta de educação bilíngue em escolas e classes.

Proposta dessa forma, ainda que haja o comprometimento desses estados com a oferta da educação bilíngue para crianças surdas, emana uma desconfiança em relação à ordem em que se inscreve esse bilinguismo, pois segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 66), “[...] na atual configuração da educação inclusiva e AEE, a

Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas”.

Quanto às estratégias do PEE – AC, PEE – CE e PEE – RS, ainda que englobem a oferta da educação bilíngue junto ao enunciado que trata do AEE complementar e suplementar na meta da Educação Infantil, envolvem em suas proposições as diretrizes do Decreto nº 5.626/2005, posto que concebem as escolas e classes bilíngues como lócus da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos. Contudo, vale salientar que os três estados se incumbem da oferta da educação bilíngue para as crianças surdas a partir dos 4 (quatro) anos de idade, o que implica atraso no desenvolvimento linguístico dos bebês surdos, principalmente quando nascidos em famílias ouvintes, uma vez que pela condição de não ouvinte, a criança surda fica privada do contato, dependendo de oportunidades criadas para que conviva com usuários da língua de sinais. (PICONI, 2016).

É nesse sentido que Agria e Vieira (2013) constatam que o conceito de língua materna é um conceito polissêmico, uma vez que a maior parte das crianças surdas acabam não aprendendo nenhuma língua em casa, com a família, já que não têm acesso à língua falada pelos pais. Sendo assim, as autoras (2013) afirmam que no caso específico dos surdos, a língua de sinais é aceita como a primeira língua (L1), pois o uso da língua de sinais em um ambiente linguístico apropriado é o que proporciona uma relação afetiva direta e fundadora do sujeito surdo, favorecendo seu desenvolvimento linguístico. Já a Língua Portuguesa, língua oficial do Brasil, é compreendida como a segunda língua (L2) dos surdos, uma vez que seu aprendizado precisa ser sistematizado e realizado sob amparo da língua de sinais (L1), entendida como língua de referência.

Interessante destacar que tanto a Lei 10.436/02 quanto o Decreto 5.626/05 não se referem aos *status* da língua de sinais, apenas indicam que, no trabalho com educação bilíngue, a Libras e a Língua Portuguesa devem ser línguas de instrução e que, de forma alguma, a Libras pode substituir a Língua Portuguesa. (AGRIA;VIEIRA, 2013, p. 106).

Entretanto, é preciso ponderar que o modelo de educação bilíngue²⁵ mais favorável para o desenvolvimento bilíngue dos surdos é aquele em que “[...] o surdo

²⁵ Maher (2007 apud PICONI, 2016) sustenta que a educação bilíngue pode vir a assumir diferentes formas no contexto escolar. Uma das formas é o Modelo Assimilacionista de Submersão que se

utiliza a Libras em todas as situações, assim como a criança ouvinte utiliza a Língua Portuguesa na modalidade oral", porque como observado por Agria e Vieira (2013, p. 108),

[...] aceitar a língua de sinais não resolve e não caracteriza o trabalho em uma abordagem bilíngue, pois é preciso aceitar tudo aquilo que a língua traz como consequência, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades, entendendo que esta é a segunda língua, devendo, pois, ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

Por essa razão, pode-se dizer que as estratégias relativas ao atendimento das crianças surdas na Educação Infantil, dispostas no PEE – MA, PEE – RS, PEE – RO, PEE – RR e, principalmente no PDE – DF, abarcam proposições mais atentas à possibilidade de conceder às crianças surdas, “[...] o direito à Libras como língua materna” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66), dado que a priorização das escolas bilíngues como lócus do desenvolvimento da educação bilíngue (PEE – MA, PEE – RS e PDE – DF), a garantia da presença de instrutor de Libras nas escolas de Educação Infantil (PEE – MA, PEE – RO), a presença obrigatória do professor bilíngue, da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental (PEE – RR), a oferta da disciplina Libras como meio de comunicação entre colegas e professores (PEE – RS) e, sobretudo, a previsão da

[...] matrícula de crianças surdas em turma da estimulação linguística precoce e em turmas da creche, a partir da detecção da surdez, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade das crianças surdas, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças [...] (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 16).

configura na inclusão do aluno bilíngue em uma sala monolíngue e, na ausência de possibilidades de interagir na sua língua materna, é assumido que, forçadamente, o aluno aprenderá a Língua Portuguesa. Outra forma é o Modelo Assimilacionista de Transição, em que a criança é alfabetizada na sua língua materna, que também funciona como língua de instrução nas séries iniciais. A Língua Portuguesa é introduzida paulatinamente após o aprendizado da escrita e assume o papel de língua de instrução nos anos que sucedem, até atingir um ponto em que a língua materna seja excluída do currículo. O terceiro modelo, proposto por Maher (2007), seria o Modelo do Enriquecimento Linguístico; nele, a língua materna, minoritária na escola, desempenha o papel de língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização, e a Língua Portuguesa é adicionada ao repertório comunicativo do aluno sem, contudo, deixar de se investir no aumento da competência de uso da língua materna.

São medidas que evidenciam a observância à política linguística no desenvolvimento da política de educação de surdos no âmbito das respectivas redes de ensino e, por conseguinte, o fortalecimento e o reconhecimento da língua de sinais enquanto língua constitutiva dos surdos e elemento central na arquitetura da política de educação inclusiva que, de fato, consolide a inclusão do surdo. (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

3.2.2 Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Fundamental

No que concerne ao atendimento das crianças em idade pré-escolar, no tópico anterior ficou indicada a previsão de estratégia específica no corpo da meta 1 – Educação Infantil em 20 dos 27 Planos de Educação investigados. Ademais, a estratégia referente à oferta da educação bilíngue incluída na meta da Educação Especial/Inclusiva no PEE – RR, bem como a estratégia 4.2 do PEE – MS foram reiteradas no mapa, porque também abrangem o atendimento educacional das crianças surdas na Educação Infantil.

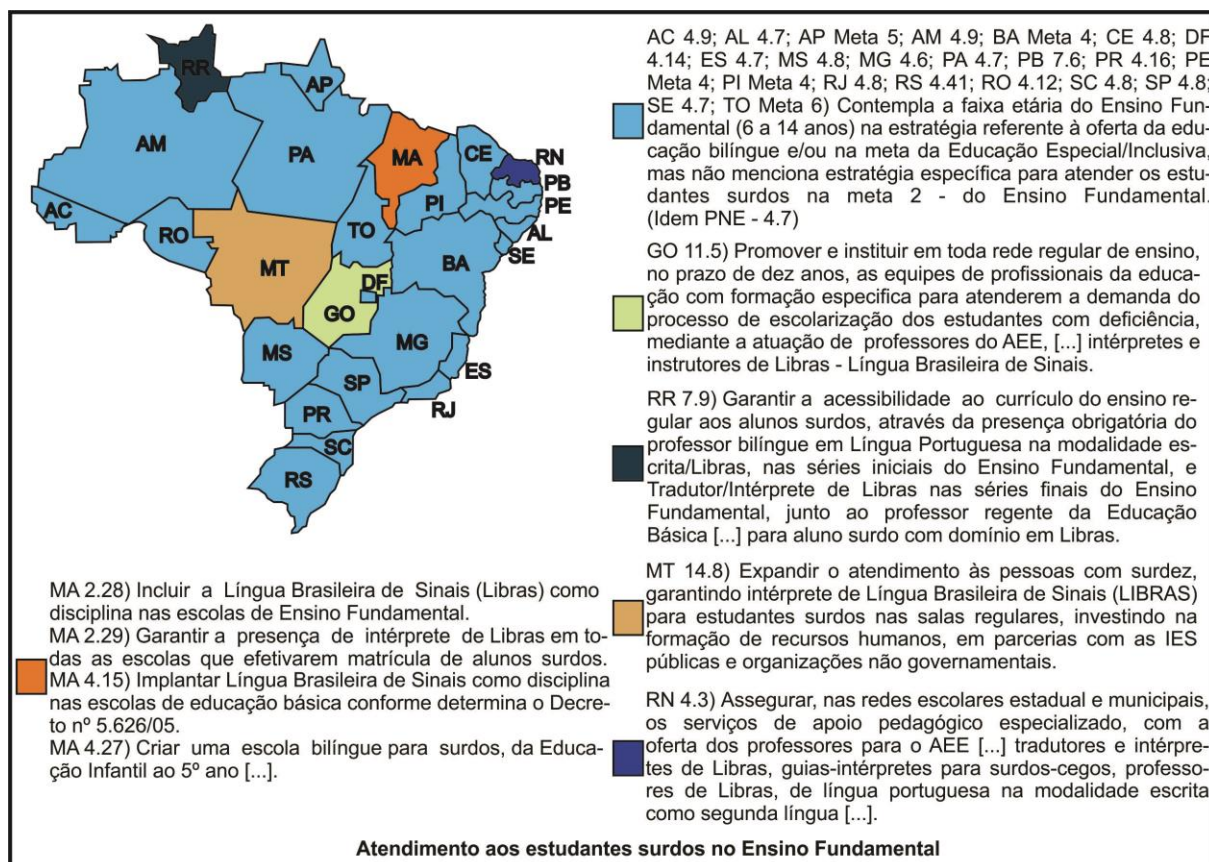
Como observado, os verbos "garantir", "priorizar", "estimular", "ampliar", "fomentar", "proporcionar", "promover", "apoiar", "atender", "auxiliar", bem como a sinalização do regime de colaboração ou "Termo de Cooperação", denotaram os diferentes graus de envolvimento dos estados com a seguridade da educação bilíngue às crianças surdas, uma vez que a oferta da Educação Infantil está sob competência dos municípios (BRASIL, 1996).

No que tange à oferta do Ensino Fundamental, também cabe aos estados definir com os municípios, formas de colaboração, posto que a providência da oferta dessa etapa da Educação Básica deve ser assegurada pelos estados e priorizada pelos municípios, cabendo ao Distrito Federal assumir as mesmas competências (BRASIL, 1996).

Diferentemente do que ocorre na meta da Educação Infantil, em que o PNE – 2014 fixa a estratégia 1.11 para enunciar a oferta do AEE complementar e suplementar às crianças público-alvo da Educação Especial, bem como a oferta de educação bilíngue às crianças surdas (BRASIL, 2014b), e 20 estados reiteram a referida estratégia em seus respectivos Planos de Educação, no corpo da meta 2 – Ensino Fundamental, o PNE – 2014 não comporta estratégia específica para tratar

da educação de surdos, e tal escolha reflete uma tendência na configuração textual dos PEEs e do PDE, como pode ser observado na figura 12:

Figura 12 - Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria.

Em consonância com o PNE – 2014, os 22 entes federados indicados em azul no mapa reiteram a estratégia referente à oferta da educação bilíngue na meta da Educação Especial/Inclusiva, abrangendo a faixa etária dos estudantes proponentes ao Ensino Fundamental; porém, não incorporam estratégia específica para tratar do atendimento específico ao referido público na meta do Ensino Fundamental.

Reportando-se à figura 6, “Regulamentações recobradas na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue”, verifica-se que entre os 22 entes mencionados, 15 alegam observância aos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 no enunciado da estratégia de seus PEEs. São eles: PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE e PEE – TO. Tais medidas permitem supor que, no âmbito dos sistemas educacionais estaduais, prevalecem proposições condizentes com a

providência de práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes surdos, pois como assinala Lodi (2014), em respeito às especificidades do desenvolvimento desses estudantes, no Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, estão estabelecidas formas diferentes de organização escolar, dependendo do nível de escolarização.

Ao analisar o inciso I do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, Lodi (2014, p. 284, tradução livre) enfatiza que, "[...] os processos educacionais, desde a educação infantil até o final dos anos iniciais do nível fundamental (estudantes de seis até dez anos de idade) devem estar sob a responsabilidade de professores bilíngues Libras – português". Para Lodi (2014, p. 284, tradução livre):

Esta determinação outorga à Libras o *status* de primeira língua para os surdos e, sendo assim, assegura-se que a interlocução entre professores e alunos e, por conseguinte, que a mediação dos processos escolares se desenvolva nesta língua. Se assegura, desse modo, "o desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras pelos estudantes nos primeiros anos escolares e, por conseguinte, uma sólida base educacional, já que essa se dá em uma língua acessível aos estudantes". (LODI, 2013, p. 54-55). Isto possibilita realizar uma outra organização educacional nos anos finais da educação básica (estudantes de onze anos em diante): uma educação em escolas bilíngues ou escolas regulares, com professores licenciados em diferentes áreas do conhecimento que conheçam a singularidade linguística dos estudantes surdos, acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa. (inciso II do Artigo 22).

Todavia, ao recobrar os excertos expostos na figura 7, "Lócus da oferta da educação bilíngue", constata-se que, apesar dos 15 PEEs supracitados mencionarem conformidade com o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, apenas 3 explicitam propostas coerentes com o documento referenciado. São eles: PEE – AC, PEE – PI e PEE – RS, os quais preveem a oferta de educação bilíngue para estudantes surdos em escolas e classes bilíngues (PEE – AC), em escolas e classes bilíngues ou com acompanhamento de profissionais que tenham formação em Libras (PEE – PI) e, prioritariamente, em escolas bilíngues, excepcionalmente em classes e escolas inclusivas com intérprete (PEE – RS). Na mesma direção, a estratégia do PDE – DF deve ser destacada, pois em consonância com a Lei Distrital nº 5.016/2013, preconiza a oferta da educação bilíngue na "Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito" (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Ademais, entre as estratégias exibidas na figura 12, “Atendimento educacional aos estudantes surdos no Ensino Fundamental”, àquelas dispostas no PEE – MA merecem destaque, uma vez que, entre os 27 Planos de Educação investigados, é o único que prevê estratégias específicas para o atendimento dos estudantes surdos no âmbito da meta 2 – Ensino Fundamental, indicando a oferta da Libras como disciplina nas escolas de Ensino Fundamental (PEE – MA 2.28), e a garantia da presença de intérprete de Libras em todas as escolas que efetivarem matrícula de alunos surdos (PEE – MA 2.29). Além disso, na meta 4 – Educação Especial/Inclusiva, menciona a construção de uma escola bilíngue para surdos, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, ainda que essa providência se restrinja aos municípios de Caxias, São Luís e Pinheiro.

O mesmo ocorre no PEE – RR, que pondera a necessidade da presença obrigatória do professor bilíngue nos anos iniciais Ensino Fundamental para garantir acessibilidade curricular aos estudantes surdos, bem como a presença obrigatória de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Na contramão, o PEE – GO, o PEE – MT e o PEE – RN não apresentam a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue, todavia, propõem a atuação de tradutores e intérpretes de Libras, como também de instrutores de Libras e de Língua Portuguesa escrita como segunda língua, para atender a demanda da escolarização dos estudantes surdos, ambos no atendimento educacional especializado. Tais proposições permitem supor a adoção do modelo de educação bilíngue proposto na “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), em que os alunos surdos são alocados em salas comuns e a Libras não assume centralidade em seus processos educacionais.

A respeito disso, conforme sinalizado pelo documento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL, 2008, s/p).

Sá (2011, p. 17, grifos da autora) observa que, por tomar esses pressupostos como fundamentos, o Estado-nacional tem investido todos os esforços para cumprir

com o paradigma "ESCOLA PARA TODOS". Porém, como bem mencionado pela autora: "ESCOLA PARA TODOS NÃO É SINÔNIMO DE MESMA ESCOLA". Por essa razão, ao estabelecer a interlocução com os pressupostos dos marcos legais da política educacional brasileira, Lodi (2014, p. 277, tradução livre) pondera:

[...] ao defender que a educação de e para todos ocorra preferencialmente nas redes regulares, a LDBEN/1996, assim como a Constituição do Brasil, não defende um modelo único de educação e, portanto, não orienta a inclusão de todos os alunos, de maneira indiscriminada, nas redes regulares.

Tal afirmação permite concluir que a escola e a classe bilíngue são regulares para os surdos, e fazem-se necessárias devido à impossibilidade da integração plena desses estudantes em classes comuns do ensino regular, especialmente porque "[...] a língua utilizada na escola regular não é uma língua à qual os surdos têm acesso natural, mui especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental." (SÁ, 2011, p. 29).

Nesse caso, as proposições do PEE – AC, PEE – PI, PEE – RS, PEE – RR, PEE – MA e PEE – DF asseguram opções possíveis, viabilizando o entendimento de que, em uma nação que reconhece legalmente a Libras e decreta a oferta da educação bilíngue para os surdos, a língua de sinais não pode ser considerada instrumento e pretexto para aprender o português, ou um prêmio de consolação para os surdos; merece também um lugar privilegiado na construção identitária e na expressão de uma cultura. (GONÇALVES; SANTOS, 2010 apud GOMES, 2012).

Como bem diz Oliveira (2011, p. 323), o reconhecimento da Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002 e, na sequência, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005

Trata-se de um dos maiores sucessos brasileiros, em termos de políticas linguísticas, pois gerou, a partir da mobilização da comunidade surda, o reconhecimento de que Libras é uma língua, e não uma "linguagem", gerou o reconhecimento de direitos linguísticos da comunidade e, indiretamente, o reconhecimento de que há uma cultura surda e portanto, há um potencial instalado para que os surdos deixem de ser vistos, por parte do Estado e de outros setores da sociedade, pela ótica da deficiência, passando a ocupar o lugar que lhes é devido no contexto do pluriculturalismo e do plurilinguismo brasileiro.

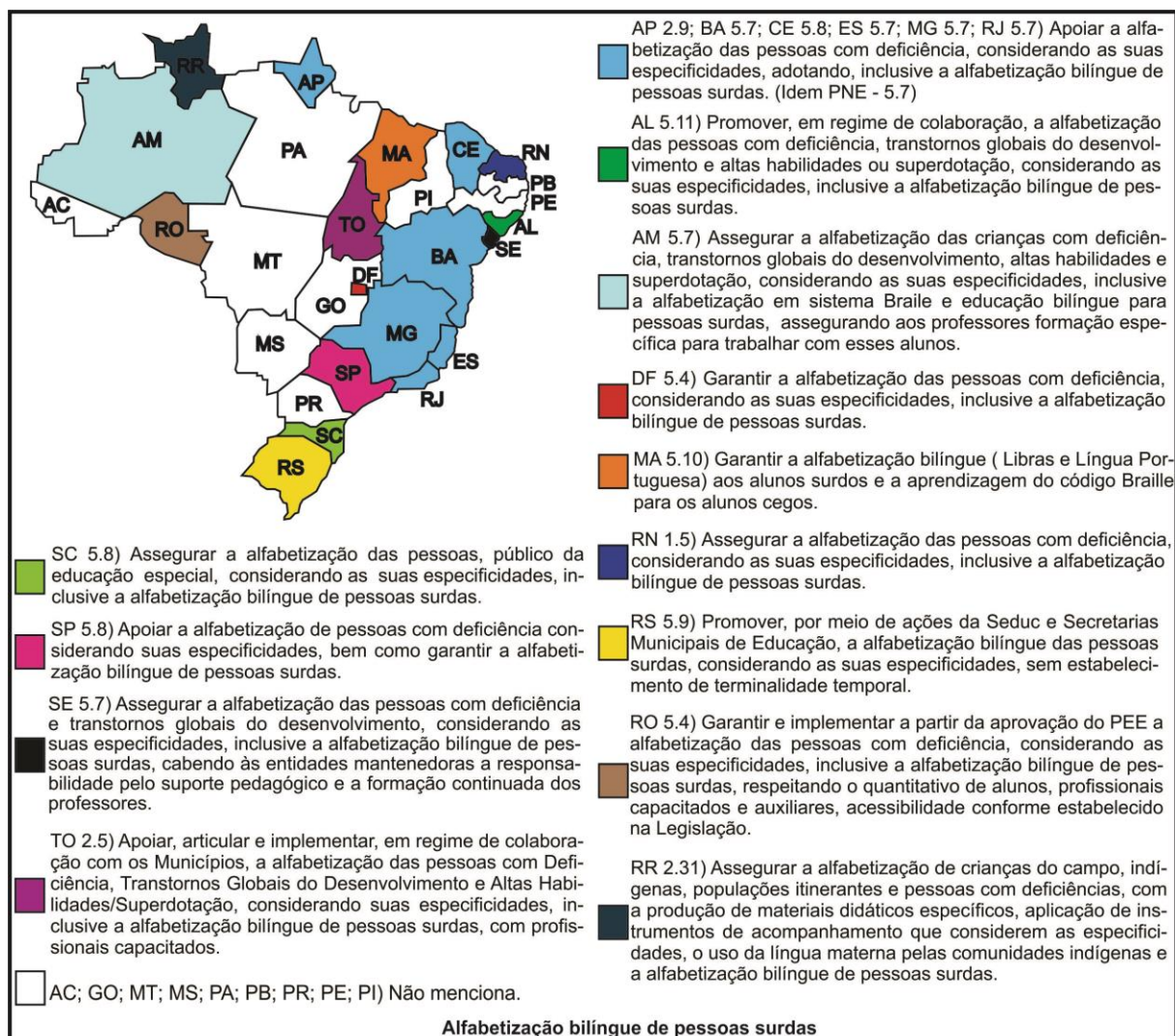
No entanto, como apontando por Quadros e Schmiedt (2006), e por Piconi (2016), apesar de a Libras ter sido reconhecida legalmente por meio da Lei nº 10.436/2002, seu reconhecimento ficou reduzido à não substituição da modalidade escrita da Língua Portuguesa, haja visto que,

[...] em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Por ser assim, o MEC recomenda o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, baseando-se no fato de que eles também são cidadãos brasileiros e, por isso, têm direito de aprender e utilizar a língua oficial, tão importante para o exercício de sua cidadania. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Logo, o PNE – 2014 e, por conseguinte, 18 dos 27 Planos de Educação investigados, fixam uma estratégia exclusiva para tratar da alfabetização das pessoas com deficiência, bem como da “[...] alfabetização bilíngue de pessoas surdas” (BRASIL, 2014b, s/p), no âmbito da meta 5 – Alfabetização, como demonstrado na figura 13:

Figura 13 - Alfabetização bilingue de pessoas surdas



Fonte: Elaboração própria.

Ao enunciar a alfabetização bilingue de pessoas surdas, os Planos promovem ambiguidades com relação ao aprendizado da leitura e da escrita da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, uma vez que a alfabetização concerne à aprendizagem da relação grafo fônica e na conversão de unidades sonoras em unidades gráficas, atividade que, biologicamente, pela condição de não-ouvinte, o surdo não pode ter acesso e, para ensiná-lo a discriminar auditivamente os fonemas, é preciso investir muito tempo em treinamento auditivo e de fala. (KARNOPP; PEREIRA, 2012).

No que concerne à educação bilingue em Libras e Língua Portuguesa, a língua de sinais tem papel fundamental no aprendizado da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, pois segundo Gesueli (2012, p. 173-174) “Pelo fato de não ouvir,

o surdo, apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”, em que “[...] o trabalho com a escrita é fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual”.

Sob tais ponderações, o fato das 18 estratégias elencadas na figura 13 inscreverem o estudante surdo em programa de alfabetização bilíngue, permite deduzir um investimento dos sistemas educacionais em práticas de reabilitação áudio-oral para que ele utilize as pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita. Sugerem também o emprego do Modelo Assimilacionista de Transição na oferta da educação bilíngue, em que o contato com a Língua Portuguesa na modalidade escrita é fundamentado pelo uso da língua de sinais e, por conseguinte, a segunda língua assume paulatinamente o papel de língua de instrução, até atingir um ponto em que a língua de sinais seja excluída do currículo. (MAHER, 2007 apud PICONI, 2016).

Ademais, ao enunciar o investimento na alfabetização bilíngue das pessoas surdas e no aprendizado do código Braille por crianças cegas, na mesma estratégia, o PEE – AM e o PEE – MA atribuem “[...] à língua de sinais o *status* de recurso de acessibilidade para surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64), denotando consonância com Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.

Piconi (2015) sustenta que a posição central que a leitura e a escrita da Língua Portuguesa ocupam na educação dos surdos diz respeito à pressupostos associados à importância dessas habilidades nas sociedades letradas contemporâneas. Certamente, a afirmação realizada pela autora (2016) sugere que a opção por ofertar a alfabetização bilíngue às pessoas surdas feita em 66,66% dos Planos de Educação investigados, indica não só a preocupação em transferir as proposições do PNE – 2014 para os respectivos PEEs e PDE e garantir aos estudantes surdos o direito de aprender e utilizar a Língua Portuguesa, mas a intenção em manter os padrões culturais e ideológicos mais amplos, os quais organizam conceitos em torno de valores e identidades sociais em favor da funcionalidade de um Estado que prioriza a formação de cidadãos alfabetizados e letrados.

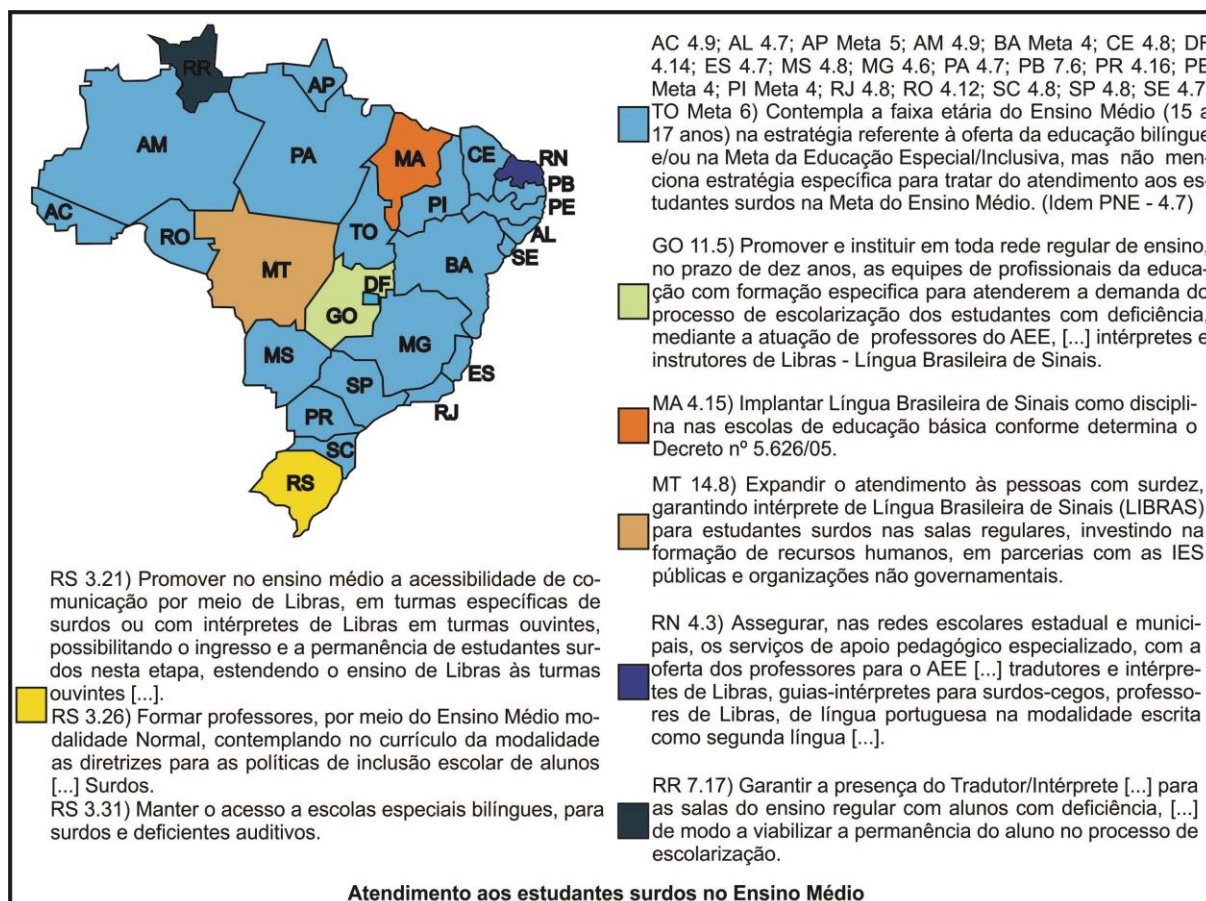
3.2.3 Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Médio

De acordo com a LDBEN/1996, existem quatro modelos de organização da oferta do Ensino Médio no Brasil: a regular ou propedêutica, a do Ensino Médio normal/magistério, a integrada à Educação Profissional (no ensino regular e na educação de jovens e adultos) e a educação de jovens e adultos (EJA). Conforme o Artigo 10 do referido instrumento legal, nos sistemas estaduais e distrital de ensino, a oferta do Ensino Médio deve ser priorizada.

Com base nos dados do Censo Escolar, o "Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue" (BRASIL, 2014a) alertou uma queda considerável de matrículas de alunos surdos na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, em que um total de 51.330 matrículas de estudantes com surdez e deficiência auditiva no Ensino Fundamental reduziu para 8.751 no Ensino Médio no ano de 2012.

Assim como ocorre na meta 2 – Ensino Fundamental, o PNE – 2014 também não prevê estratégia específica para tratar da educação de surdos na meta 3 – Ensino Médio e, novamente, a configuração textual do Plano Nacional reflete uma tendência entre os PEEs e o PDE investigados, como pode ser observado na figura 14:

Figura 14 - Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria.

No que tange ao atendimento educacional aos estudantes surdos no Ensino Médio, a cor azul, aplicada em 21 dos 27 entes federados no mapa da figura 14, evidencia a consonância da maioria dos Planos de Educação investigados com o PNE – 2014. Em outras palavras, 21 entes federados reiteram a estratégia referente à oferta da educação bilíngue na meta da Educação Especial/Inclusiva, abrangendo a faixa etária dos estudantes candidatos ao Ensino Médio em seus respectivos Planos. Porém, não fixam estratégia específica para tratar do atendimento educacional aos estudantes surdos na respectiva meta, ainda que essa etapa do ensino básico deva ser oferecida com prioridade no âmbito dos sistemas educacionais estaduais.

Ao estabelecer a interlocução entre os dados explicitados na figura 14, “Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Médio” e na figura 4, “Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos”, é possível identificar que dos 21 Planos de Educação destacados em azul, 14 fazem observância ao

Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, ao dispor sobre a garantia da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos em seus respectivos sistemas de ensino. São eles: PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE e PEE – TO.

Tais determinações permitem inferir que, sob intervenção dos referidos PEEs, os sistemas educacionais dos 14 estados têm o dever de ofertar o Ensino Médio em:

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, [...] com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s/p).

Ademais, por tomar a Lei Distrital nº 5.016/2013 como fundamento para a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, cabe ao Distrito Federal garantir a matrícula dos estudantes surdos na faixa etária correspondente ao Ensino Médio na “Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito”.

Conclui-se assim, que ao menos 15 dos 27 sistemas educacionais explicitam comprometimento com a oferta da educação bilíngue para os surdos no Ensino Médio.

Todavia, ao focalizar os lócus da oferta situados na estratégia referente à oferta da educação bilíngue e explicitados na figura 7, “Lócus da oferta da educação bilíngue”, esse número decresce para 3 (PEE – AC, PEE – PI), pois ao alinhar-se com o PNE – 2014, os PEEs de AL, AM, BA, ES, MG, PA, RJ, RO, SC, SE e TO, flexibilizam a oferta da educação bilíngue para surdos em escolas inclusivas, cujo modelo sugere a matrícula dos estudantes surdos em salas comuns, onde a língua de instrução é a Língua Portuguesa, nem sempre mediada por tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. Os mesmos apontamentos podem ser feitos com relação ao PEE – CE, PEE – MS, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PE e ao PEE – SP, pois mesmo situando a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio na estratégia, não dão indícios de correspondência com o Decreto nº 5.626/2005. Quanto ao PEE – AP, este menciona o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, mas não fixa a faixa etária e não situa os lócus da oferta da educação bilíngue em sua respectiva estratégia.

No que tange às variações de propostas identificadas no PEE – GO, PEE – MA, PEE – MT, PEE – RN, PEE – RS e PEE – RR, aquelas estabelecidas no PEE –

RS merecem destaque, posto que, apesar de a oferta do Ensino Médio ser prioridade no âmbito dos sistemas educacionais estaduais, somente o Rio Grande do Sul incorpora estratégias específicas para tratar do atendimento educacional dos estudantes surdos na meta do Ensino Médio.

Como indicado nas estratégias 3.21 e 3.31 do PEE – RS, em consonância com o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, o sistema educacional do Rio Grande do Sul preconiza ofertar educação bilíngue no Ensino Médio em escolas bilíngues, em classes/turmas específicas e salas comuns da rede regular de ensino, garantida a presença de intérprete de Libras. Também vale destacar o fato de o PEE – RS fixar uma estratégia exclusiva para tratar da adequação curricular do Ensino Médio normal²⁶, na qual propõe: “3.26 Formar professores, por meio do Ensino Médio modalidade Normal, contemplando no currículo da modalidade as diretrizes para as políticas de inclusão escolar de alunos [...] surdos” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 13), pois essa medida abre espaço para a discussão e o conhecimento acerca das políticas linguísticas para Libras no âmbito da formação de professores.

Ademais, é indispensável enfatizar a estratégia 3.31 do PEE – RS: “Manter o acesso a escolas especiais bilíngues, para surdos e deficientes auditivos” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 14), porque, segundo Martins e Nascimento (2016, p. 72), a manutenção desses espaços tem sido “causa” de resistência das comunidades surdas, contra os desmontes de ações bilíngues, embasados pelo ideário “ouvinte” que é projetado pelo movimento de padronização e majoração da Língua Portuguesa como língua de registro escolar e a favor de uma educação bilíngue que trate a Libras como constitutiva do cenário escolar e não instrumento de alcance da Língua Portuguesa.

Outrossim, embora sejam determinadas três formas de organização para a oferta de educação para os surdos, Nascimento *et al.* (2016, p. 109-110) analisa que a inclusão dos estudantes surdos em salas com intérpretes, tem sido preferida pelas políticas públicas, pois afirmam ser esse o modelo mais inclusivo, ou menos excludente. De fato, como analisado acima, as estratégias elaboradas nos Planos de

²⁶ Na Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo F. Coser, em Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, encontra-se o único curso de magistério bilíngue do Brasil. O funcionamento da instituição é factível por intermédio da parceria entre o município e o estado. Fundada em 2001, a instituição viabilizou um espaço bilíngue para surdos desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, educação de jovens e adultos, até o curso de nível médio com habilitação para o magistério. O curso de magistério, em vigor, foi inaugurado, em 2006, logo após a publicação do Decreto nº 5.626/2005. (SCREMIN, 2012 apud KUMADA, 2017).

Educação investigados flexibilizam a oferta de educação bilíngue em escolas inclusivas, denotando propensão ao modo de organização previsto na política educacional inclusiva. Ao avaliar a opção dos sistemas educacionais por matricular os surdos em salas com intérpretes, Nascimento *et al.* (2016, p. 110, aspas dos autores) afirmam que

[...] quando a língua de sinais não está presente em tais “escolas regulares”, a referida inclusão só ocorre na letra e não na vida. Esta é a reivindicação do “povo surdo”: uma inclusão bilíngue para surdos. E, quando há uma proposta inclusiva, “joga-se” a tarefa para o intérprete de língua de sinais, como se, sozinho, ele conseguisse reverter toda a problemática escolar.

Ademais, toda a metodologia de ensino é pensada para aqueles que ouvem, dificultando, ou até mesmo, impedindo a aprendizagem dos estudantes surdos. Sem contar que nesse contexto escolar, majoritariamente frequentado por ouvintes, tanto surdos como intérpretes se veem “apagados” da cena escolar, havendo uma dupla exclusão ou invisibilidade. (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Sob tais ponderações, é oportuno refletir se com a supressão da estratégia relativa à oferta da educação bilíngue no âmbito do PEE – GO, do PEE – MT e do PEE – RN, os seus respectivos sistemas de ensino não ficam mais vulneráveis a providenciar a oferta de um modelo educacional excludente para os surdos.

Em contrapartida, o PEE – RR (7.17), assim como o PEE – RS (3.21), preveem a garantia da presença do tradutor e intérprete de Libras nas salas de ensino regular para viabilizar a permanência do aluno surdo no processo de escolarização, e o PEE – MA (4.15), assim como o PEE – RS (3.21), indicam a oferta da Libras como disciplina, estendendo seu ensino também para os ouvintes.

Somam-se, assim, cinco propostas favoráveis ao desenvolvimento da educação bilíngue no Ensino Médio, as quais estão dispostas no PEE – AC, PDE – DF, PEE – MA, PEE – RS e PEE – RR, pois privilegiam as escolas e classes bilíngues como lócus propício para o desenvolvimento da educação bilíngue (PEE – AC, PDE - DF, PEE – RS) e salientam a centralidade da língua de sinais em seus modelos de intervenção educacional, enunciando a Libras como disciplina e como língua de instrução (PDE – DF, PEE – MA, PEE – RS), bem como a participação de profissionais fluentes em Libras no processo educacional dos estudantes surdos (PDE – DF, PEE – MA, PEE – RS, PEE – RR).

3.2.4 Atendimento aos estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A área de atuação da modalidade EJA abarca desde a alfabetização de jovens e adultos, até o Ensino Médio. Seu público prioritário inclui desde os idosos da zona rural aos jovens das pequenas e grandes cidades, as minorias étnico-raciais, as minorias linguísticas, as pessoas com deficiência e a população privada de liberdade. (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

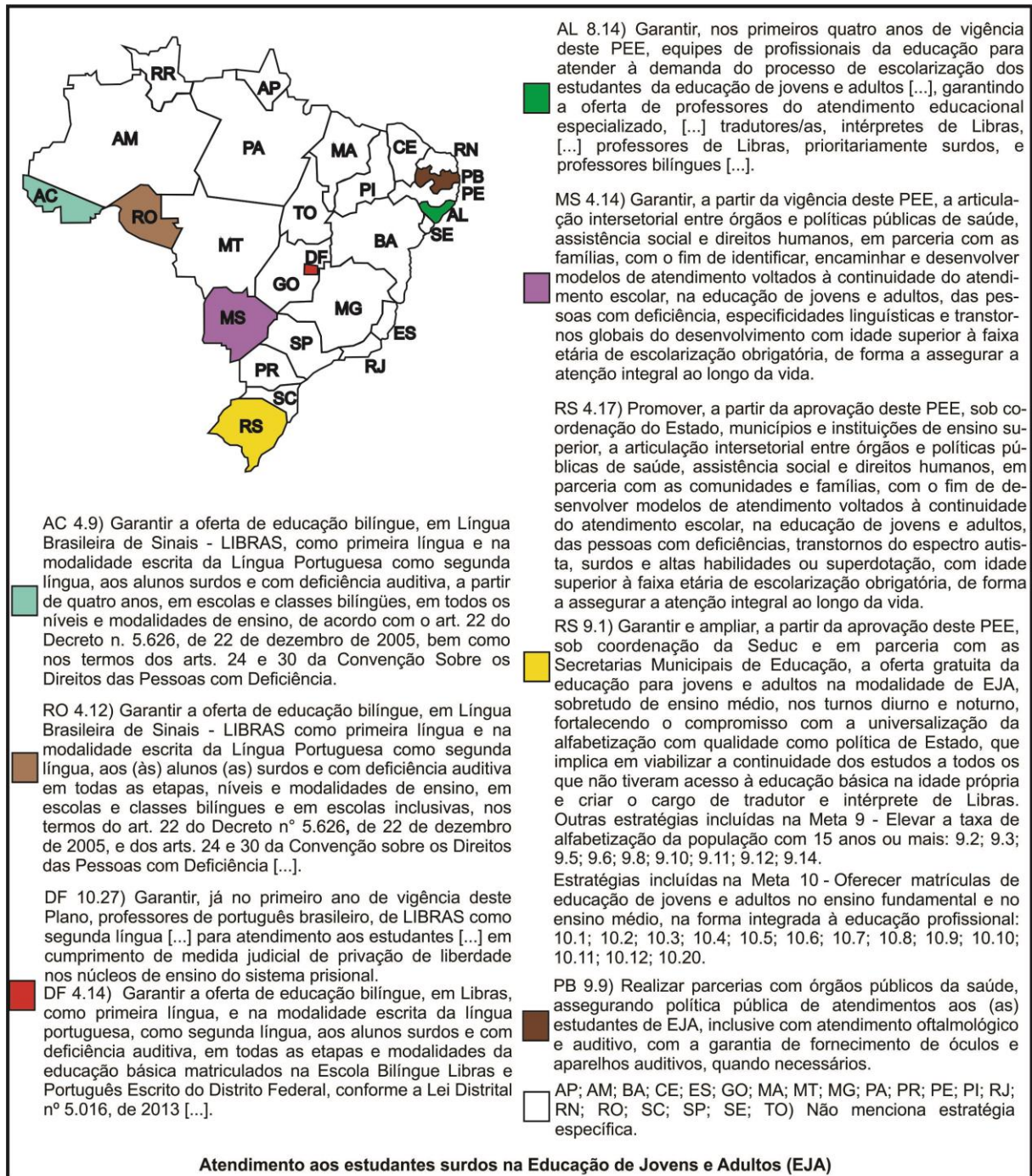
Reportando-se aos dados do Censo Escolar, o "Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue" (BRASIL, 2014a) indica que no ano de 2012 houve a predominância de matrículas de estudantes surdos no Ensino Fundamental (51.330); a queda das matrículas no Ensino Médio (8.751) e a crescente evolução de matrícula na EJA (9.611).

Ao estabelecer relação com a análise realizada por Lodi (2014b), a qual observa que ao excluir o público da educação especial das estatísticas, o "Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica" (BRASIL, 2013b apud LODI, 2014b) indica um declínio de 3,4% (139.292) de matrículas de estudantes na EJA em 2012, a sinalização de crescente evolução de matrículas de jovens e adultos surdos na EJA, apontada no Censo Escolar nesse mesmo ano, permite questionar se esse aumento não acaba sendo um indicativo das condições pouco ou nada adequadas oferecidas a esses estudantes na educação comum.

No que tange à EJA, o PNE – 2014 e, consonantemente, os atuais PEEs e o PDE incluem duas metas, as quais abarcam estratégias que dizem respeito à "Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos" (Meta 9 do PNE) e à "EJA integrada à Educação Profissional" (Meta 10 do PNE).

Embora o PNE – 2014 não mencione estratégia específica para tratar do atendimento educacional aos jovens e adultos surdos nas metas relativas à Educação de Jovens e Adultos (Metas 9 e 10) e não inclua estudantes surdos com idade superior a 17 (dezessete) anos entre os beneficiários da oferta da educação bilíngue, 7 dos 27 Planos de Educação investigados apresentam estratégias alusivas ao atendimento educacional de jovens e adultos surdos matriculados na EJA, as quais seguem elencadas na figura 15:

Figura 15 - Atendimento aos estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)



Fonte: Elaboração própria.

A leitura das legendas da figura 15 “Atendimento aos estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” denuncia que as estratégias 4.9 do PEE – AC, 4.14 do PDE e 4.12 do PEE – RO, apresentadas na figura 4, “Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos” foram repetidas. Essa escolha justifica-se pelo fato de que os três Planos em questão designam a oferta da

educação bilíngue para estudantes surdos em todas as modalidades, sem delimitar a faixa etária até os 17 (dezessete) anos, diferentemente do que ocorre no PNE – 2014 e nos demais 21 PEEs que preveem a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos.

Nessa categoria, destaca-se também a estratégia 4.7 do PEE – AL, visto que indica a oferta de educação bilíngue para estudantes surdos “[...] de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos ou mais” (ALAGOAS, 2016, s/p) e, coerentemente, dispõe a estratégia 8.14 na meta 8 – Escolaridade média, determinando a disponibilização de professores do AEE, tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues para garantir atendimento aos estudantes surdos na educação de jovens e adultos.

Na mesma direção, o PEE – RS incorpora inúmeras propostas para intervir na oferta da educação de jovens e adultos ao longo da meta 9 – Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos e 10 – EJA integrada à Educação Profissional, demarcando a distinção “surdos e ouvintes”, como pode ser observado nas estratégias elencadas na legenda da figura 15 para, supostamente, explicitar a diferença linguística dos surdos, uma vez que a estratégia 9.1 sinaliza a necessidade de criação do cargo de tradutor e intérprete de Libras, para viabilizar a permanência do aluno surdo na EJA, com vistas ao cumprimento da universalização da alfabetização e elevação dos anos de escolaridade média para o referido público, no âmbito do sistema estadual gaúcho.

Em diálogo com a estratégia 4.12 do PNE – 2014 que, por observância ao Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”²⁷ (BRASIL, 2009a), recomenda aos sistemas educacionais:

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; (BRASIL, 2014c, s/p).

²⁷ Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2009a, s/p).

A estratégia 4.14 do PEE – MS, bem como a estratégia 4.17 do PEE – RS, incorporadas na meta 4 – Educação Especial/Inclusiva e exibidas na figura 15, denotam o reconhecimento da diferença linguística dos surdos nos referidos Planos de Educação, pois ao referirem-se à educação de jovens e adultos que integram o público-alvo da Educação Especial, demarcam a distinção “pessoas com deficiência” e “pessoas com especificidades linguísticas” (MATO GROSSO DO SUL, 2014), bem como “pessoas com deficiência” e “surdos” (RIO GRANDE DO SUL, 2015). Tal distinção não ocorre no enunciado da estratégia 4.12 do PNE – 2014, como também não ocorre em outros 18 Planos de Educação investigados, os quais reiteram a estratégia²⁸ optando pela conservação da surdez no paradigma da deficiência, em detrimento do paradigma da diferença.

Congruente com o paradigma da deficiência, nota-se que a estratégia 9.9 do PEE – PB preconiza a parceria com o sistema de saúde, com vistas à reabilitação auditiva dos jovens e adultos matriculados na EJA.

Ademais, é oportuno sublinhar a coerência nas proposições do PDE – DF, posto que ao conceder a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos na “Escola Bilíngue LIBRAS e Português-escrito do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2015), pondera o fato de que os jovens e adultos surdos em situação de privação de liberdade também precisam ter seu direito linguístico garantido. Assim, preconiza a oferta do ensino da Libras nos núcleos de ensino do sistema prisional, como apontado na estratégia 10.27 exibida na figura 15, destacando-se entre o PNE – 2014 e entre os 26 PEEs investigados.

Mediante a análise das propostas, no que diz respeito ao atendimento educacional dos estudantes surdos na modalidade EJA, mais uma vez o PDE – DF surpreende, visto que na interlocução com outras categorias analisadas, denota coerência nos modos de organização no que tange à definição do lócus da oferta, a abrangência do público e a importância da presença da Libras no processo educacional dos surdos.

Vale salientar também a pertinência das propostas dispostas no PEE – AC, no PEE – AL, no PEE – MS, no PEE – RS e no PEE – RO neste tópico. Embora as

²⁸ PEE – AC (4.13), PEE – AL (4.12), PEE – AP (5.10), PEE – AM (4.14), PEE – BA (4.11), PEE – CE (4.18), PDE – DF (4.23), PEE – ES (4.12), PEE – MG (4.11), PEE – PA (4.12), PEE – PR (9.9), PEE – PI (4.29), PEE – RJ (4.13), PEE – RO (4.5), PEE – SC (4.12), PEE – SP (4.5), PEE – SE (4.11) e PEE – TO (6.13). Cabe relativizar a escolha enunciativa nos Planos de Educação do Acre, Alagoas, Distrito Federal e Rondônia, posto que diferentemente dos demais PEEs listados, abarcam os jovens e adultos surdos na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue.

ambiguidades com relação a delimitação da faixa etária (PEE – MS e PEE – RS) e a definição dos lócus da oferta da educação bilíngue (PEE – AL e PEE – RO) possam gerar inconsistências na consecução da oferta da educação bilíngue no contexto da prática.

3.2.5 Atendimento aos estudantes surdos na Educação Profissional

O sistema educacional brasileiro comporta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que pode ser integrada ao Ensino Médio ou cursada subsequente à conclusão do Ensino Médio, a EJA integrada à Educação Profissional e a oferta de cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Para a garantia do direito à educação profissional das pessoas surdas, o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 determina que:

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

[...]

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, *ensino médio ou educação profissional*, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s/p, grifos meus).

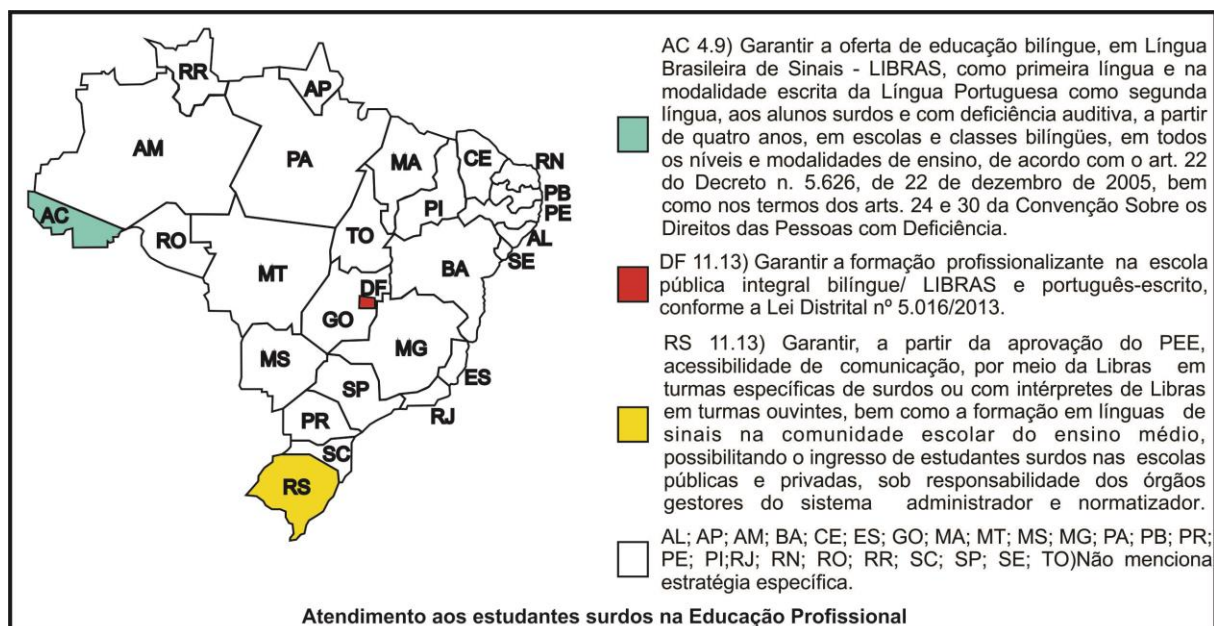
Em consonância com ao Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, a Lei Distrital nº 5.016 também preconiza a oferta da educação bilíngue para surdos na “Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito”, prevendo:

- a) *acesso da pessoa surda à educação profissional*, com as mesmas garantias e recursos utilizados na educação regular;
- b) informação aos alunos surdos sobre educação profissional, propostas salariais, acesso a cursos profissionalizantes e concursos. (DISTRITO FEDERAL, 2013, s/p, grifo meu).

Certamente, a observância ao Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e à Lei Distrital nº 5.016/2013 justifique a providência de estratégias específicas para tratar do atendimento educacional aos surdos no âmbito da meta 11 – Educação

Profissional no PDE – DF e no PEE – RS, bem como as alterações realizadas no enunciado da estratégia 4.7 do PNE – 2014 na respectiva estratégia 4.9 do PEE – AC, como demonstrado na figura 16, “Atendimento aos estudantes surdos na Educação Profissional”.

Figura 16 - Atendimento aos estudantes surdos na Educação Profissional



Fonte: Elaboração própria.

No que tange a oferta da Educação Profissional, a cor branca, aplicada em 24 dos 27 entes federados no mapa da figura 16, indica que, condizente com o PNE – 2014, a maioria dos PEEs também não fixaram estratégias específicas acerca do atendimento educacional dos surdos na Educação Profissional.

Todavia, é preciso ponderar que, em conformidade com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”²⁹ (BRASIL, 2008), para o cumprimento da meta 11: “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014b, s/p), entre outras estratégias, o PNE – 2014 propõe:

²⁹ Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. (BRASIL, 2008, s/p).

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

[...]

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014b, s/p).

Na mesma direção, 12 PEEs reproduzem as estratégias 11.6 e 11.10 do PNE– 2014 na respectiva meta – Educação Profissional de seus Planos, sendo eles: PEE – AC, PEE – AM, PEE – BA, PEE – CE, PEE – ES, PEE – MA, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – RJ, PEE – RO e PEE – SE. Quanto aos outros 15 Planos investigados, todos reiteram estratégias específicas para o atendimento educacional aos estudantes com deficiência na Educação Profissional, mas, exceto o PEE – RS e o PDE – DF, que correspondem às políticas linguísticas de educação de surdos, os demais denotam estreita ligação com modos de organização da educação de surdos prevista na política educacional inclusiva.

Talvez essa constatação permita compreender a dificuldade de acesso de estudantes surdos à Educação Profissional pontuada no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), quando reitera a matrícula de apenas 370 surdos nessa modalidade de ensino, com base no Censo Escolar 2012. Afinal, embora o diálogo com a figura 6, “Regulamentações recobradas na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue” possibilite acreditar que, por conta da observância ao Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, os sistemas de educação estaduais do Amapá, Alagoas, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins ajudarão a modificar a conjuntura nacional com relação ao acesso dos surdos à Educação Profissional, a flexibilização do lócus de oferta provoca suspeitas acerca dos modos de organização da educação bilíngue no contexto da prática.

Sendo assim, pode-se dizer que a presença de estratégias condizentes com o atendimento bilíngue para surdos na Educação Profissional: PDE – DF 11.13, PEE – AC 4.9 e PEE – RS 11.13, é tão pequena quanto o número de matrículas indicado no Censo Escolar 2012.

3.2.6 Atendimento aos estudantes surdos nas escolas do campo e na Educação Escolar Indígena

Relativo à intervenção do Estado para ofertar a educação escolar para populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e grupos itinerantes, o PNE – 2014 indica um regime de colaboração específico entre os entes federados para que seja assegurada a “[...] utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade” (BRASIL, 2014b).

Para o cumprimento dessa diretriz, na meta 7 – Aprendizado adequado na idade certa do PNE – 2014, bem como na respectiva meta de 17 PEEs investigados³⁰, foram incorporadas as seguintes estratégias:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; *a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa*; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
[...]

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o *fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos*, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (BRASIL, 2014c, s/p, grifos meus).

No que diz respeito à educação dos surdos, o Artigo 30 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a),

³⁰ PEE – AL (7.30), PEE – AM (7.22), PEE – CE (7.36), PEE – DF (7.12), PEE – ES (7.28), PEE – MA (8.26), PEE – MS (7.38), PEE – MG (7.28), PEE – PA (7.38), PEE – RJ (7.22), PEE – RN (d2 m3.14), PEE – RS (7.25), PEE – RO (8.19), PEE – RR (4.22), PEE – SC (7.22), PEE – SP (7.31) e PEE – TO (23.20).

citado na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue do PNE – 2014, bem como na respectiva estratégia de 14 dos 27 Planos de Educação investigados, determina que:

3. Os Estados Partes deverão tomar todas as providências, em conformidade com o direito internacional, para assegurar que a legislação de proteção dos direitos de propriedade intelectual não constitua barreira excessiva ou discriminatória ao acesso de pessoas com deficiência a bens culturais.

4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2009a, s/p).

No que concerne ao direito internacional, a despeito de as especificidades educacionais acerca dos surdos serem tratadas por determinações pensadas para pessoas com deficiência, no âmbito da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) e nas “Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” (ONU, 1993), reconhece-se que a particularidade educacional desse grupo é social, linguística e, portanto, cultural. Isso posto, pode-se deduzir que a educação dos surdos deve contemplar uma organização curricular que considere sua língua e suas diferenças culturais específicas, como ocorre com as outras minorias socioculturais e linguísticas (LODI, 2014b). Entretanto, a incoerência presente nesses documentos reflete discursos díspares no âmbito dos documentos nacionais, em que consonante com o marco legal (Constituição Federal de 1988), impera o desenvolvimento de políticas educacionais para surdos no campo das políticas para pessoas com deficiência e, portanto, da Educação Especial.

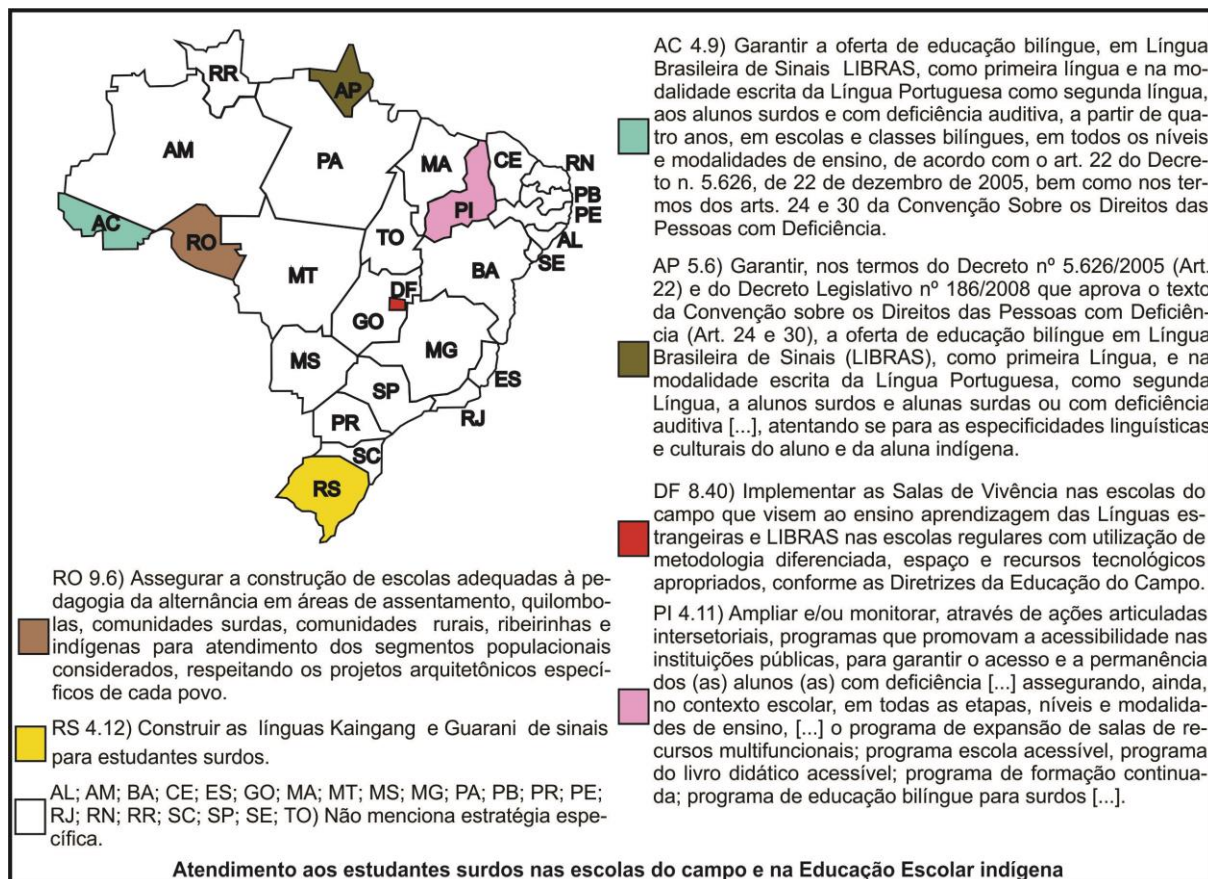
Assim, mesmo para as populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, grupos itinerantes, ribeirinhas, ciganos..., os quais, em virtude das identidades e especificidades socioculturais e linguísticas, têm seus processos educacionais implementados em modalidades próprias, o AEE, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, é recomendado, dentro dos moldes da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 1998), em que se lê:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos

pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, s/p).

Mas, uma vez que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) pondera a importância da língua de sinais na educação dos surdos, e o Artigo 30 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a) preconiza o reconhecimento e apoio à língua de sinais e a identidade cultural dos surdos, ainda que haja uma tendência dos estados em reiterar o AEE ao surdo na perspectiva da política educacional inclusiva, como ocorre no PNE – 2014, alguns Planos de Educação investigados surpreendem ao propor estratégias específicas para o atendimento dos estudantes surdos nas escolas do campo e na Educação Escolar Indígena, demarcando sua particularidade linguística, como pode ser observado na figura 17:

Figura 17 - Atendimento aos estudantes surdos nas escolas do campo e na Educação Escolar Indígena



Fonte: Elaboração própria.

Acerca das seis estratégias elencadas na figura 17, é oportuno destacar as propostas fixadas no PEE – AP e no PEE – RS, pois denotam atenção às identidades e especificidades socioculturais e linguísticas específicas dos surdos pertencentes às comunidades indígenas; a minoria linguística da minoria linguística, que na lógica do bilinguismo para surdos em interface com a Educação Escolar Indígena, precisam aprender a língua de sinais própria da tribo (quando há), a língua da aldeia, a Libras e a Língua Portuguesa, o que permitirá que “[...] sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada” (BRASIL, 2009a, s/p) e proporcionará o acesso à comunicação e ao exercício de sua cidadania fora da tribo, uma vez que como já dito, a Língua Portuguesa é a única língua oficial do Brasil, reconhecida constitucionalmente e de uso obrigatório aos brasileiros.

No Brasil, além da Libras, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, existe a língua de sinais Urubu-Kaapor, pertencente à comunidade urubu-kaapor³¹, localizada no sul do Maranhão.

Nessa direção, pesquisadoras como Giroletti (2008), Vilhalva (2012) e Sumaio (2014) têm investido no mapeamento de sinais nativos utilizados por surdos pertencentes às outras etnias que habitam o território brasileiro, objetivando a catalogação e a sistematização da presença desses sinais nas propostas curriculares e nos processos educacionais dos índios surdos, em atendimento à especificidade da educação bilíngue nos territórios étnico-educacionais. Nota-se essa intencionalidade no âmbito do PEE – AP quando, diferente dos demais 23 Planos de Educação pesquisados que preveem a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue para surdos, enuncia a garantia da oferta da educação bilíngue em Libras como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, “[...] atentando-se para as especificidades linguísticas e culturais do aluno e da aluna indígena”. (AMAPÁ, 2015, s/p). Do mesmo modo, vê-se estabelecida como ação do poder público, a construção das línguas Kaingang e Guarani de Sinais para estudantes surdos na estratégia 4.12 do PEE – RS.

Ademais, o PEE – RO enuncia a necessidade de assegurar a construção de escolas adequadas “[...] em áreas de assentamentos, quilombolas, comunidades surdas, comunidades rurais, ribeirinhas e indígenas” (RONDÔNIA, 2015, p. 39),

³¹ Os Kaapor são linguisticamente peculiares por terem uma língua de sinais própria, usada para a comunicação com os surdos, que até a metade dos anos de 1980 compunham cerca de 2% da totalidade de sua população. A incidência de surdez deveu-se evidentemente à boubá neonatal e endêmica, que foi erradicada. (Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaapor/652>).

demarcando a experiência da surdez como uma diferença étnico linguística territorializada³² e denotando preocupação com o atendimento à diferença linguística e sociocultural, ainda que sob a lógica da oferta da Libras como única língua de sinais para surdos, posto que na estratégia 4.12 (relativa à oferta da educação bilíngue para estudantes surdos), estende a oferta da educação bilíngue em Libras como primeira língua e Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (RONDÔNIA, 2015).

De modo peculiar, o ensino da Libras ganha espaço nos centros de vivência nas escolas do campo no âmbito do sistema educacional do Distrito Federal, como pode ser constatado na estratégia 8.40 do PDE – DF, visto que, em decorrência da educação no campo ser desenvolvida em territórios próprios, o acesso dos estudantes à língua de sinais deve ser providenciado nesses espaços, em detrimento da matrícula na “Escola Bilíngue LIBRAS e Português-escrito do Distrito Federal”, como previsto na estratégia 4.14 do PDE. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Quanto ao PEE – PI e o PEE – AC, reiteram a oferta da educação bilíngue nas diferentes modalidades de ensino sob aparato do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e dos Artigos 24 e 30 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a), permitindo supor que haverá oferta da educação bilíngue em Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos nas escolas do campo e nas comunidades indígenas, sem ressalvas ao reconhecimento e apoio do uso de sinais específicos nos processos educacionais dos índios surdos.

3.2.7 Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Superior

Os dados referentes à matrícula de estudantes surdos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, indicam um percentual baixíssimo de matrículas de estudantes com surdez e deficiência auditiva no Ensino Superior. Segundo Souza (2016, p. 52), “[...] “atualmente, menos que 0,15% está nas universidades e boa parte está em universidades privadas”.

³² Há controvérsias a respeito da compreensão da surdez como diferença étnico-linguística territorializada, uma vez que a surdez é um acontecimento disperso e, assim, as especificidades linguísticas e culturais dos surdos não se estabelecem sob um parâmetro fronteiriço, salvo a incidência do acontecimento da surdez manifestar-se em uma aldeia, tribo ou povoado específico, e os surdos pertencentes ao grupo desenvolverem sinais próprios, a exemplo do que ocorreu com os surdos nascidos na etnia urubu-kaapor, no Maranhão.

Embora esse número permaneça pequeno, ao referenciar o "Relatório de microdados do Inep referente à matrícula do público da educação especial na Educação Superior", Gavaldão (2017) aponta que entre os anos de 2007 e 2014, o índice de matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva no Ensino Superior aumentou, sendo que em 2007, apenas 442 estudantes com surdez e 1.446 estudantes com deficiência auditiva frequentavam as Instituições de Ensino Superior (IES), e em 2014, esse número cresceu para 1.629 estudantes com surdez e 5.321 com deficiência auditiva entre instituições públicas e privadas.

Analisando os Planos de Educação, a problemática que se estabelece diante do ingresso dos estudantes surdos no Ensino Superior pode justificar o fato de a estratégia 4.7 do PNE-2014, bem como as estratégias de 14 dos 27 Planos de Educação investigados (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE e PEE – TO), preverem a garantia da oferta da educação bilíngue para surdos sob os termos do Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a), visto que, ao preconizar o atendimento aos estudantes com deficiência em todos os níveis, o referido artigo autoriza o atendimento educacional específico para os surdos no Ensino Superior.

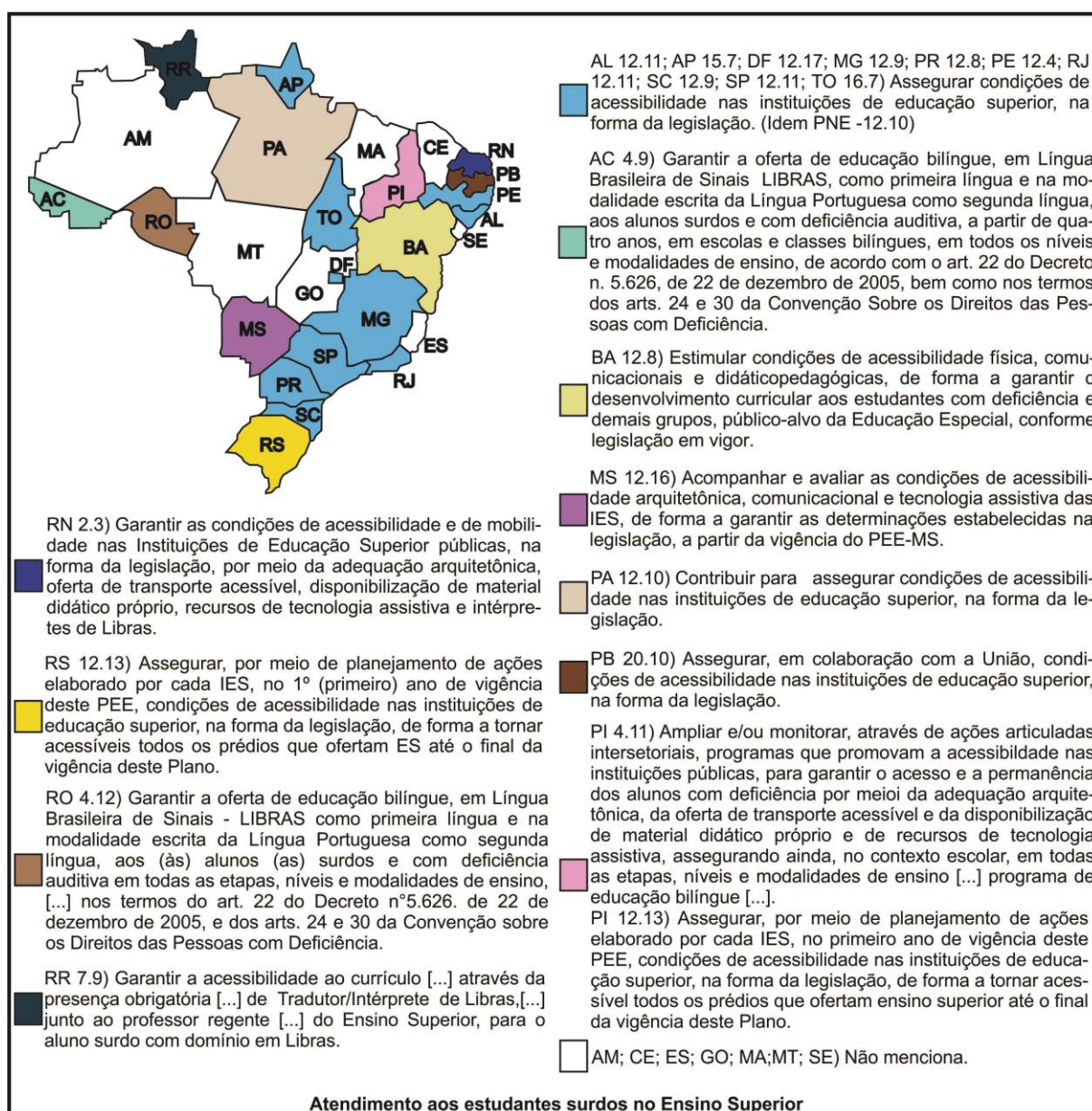
Não obstante, com exceção das estratégias 4.9 do PEE – AC e 4.12 do PEE – RO, que mencionam a garantia da oferta de educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva em todos os níveis de ensino, e da estratégia 4.7 do PEE – AL que abarca estudantes surdos com idade superior a 17 (dezesete) anos, as demais 11 estratégias em questão não incluem a oferta da educação bilíngue aos surdos matriculados no Ensino Superior, uma vez que o nível e a faixa etária desses estudantes não está inserida na proposta.

Sendo assim, que tipo de providência as instâncias investigadas dispõem no âmbito da meta do Educação Superior para garantir a permanência e o máximo desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES), considerando que de acordo com o Artigo 9º da LDBEN/1996, a União, os estados e o Distrito Federal incumbir-se-ão de: “[...] autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996, s/p)?

No que concerne à União, o PNE – 2014 estabelece a seguinte estratégia: “12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” (BRASIL, 2014b, s/p).

Quanto aos estados e ao Distrito Federal, as propostas identificadas seguem relacionadas na figura 18, “Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Superior”.

Figura 18 - Atendimento aos estudantes surdos no Ensino Superior



Fonte: Elaboração própria.

A respeito da estratégia 12.10 do PNE – 2014, a qual foi repetida em outros 10 Planos de Educação, indicados em azul no mapa da figura 18, bem como das

estratégias 12.8 do PEE – BA e 12.16 do PEE – MS, as quais recomendam "estimular" e "acompanhar" as condições de acessibilidade comunicacional nas IES, os respectivos sistemas de ensino conduzidos por essas recomendações deverão fazer jus às determinações da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que "Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)" (BRASIL, 2015, s/p).

No referido documento, a acessibilidade está definida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, *informação e comunicação*, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, s/p, grifo meu).

E entende-se a comunicação como uma "[...] forma de interação dos cidadãos, que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)" (BRASIL, 2015, s/p). Nessa direção, embora haja um prazo de 48 meses a partir da vigência da Lei nº 13.146/2015³³, para que as IES públicas e privadas cumpram o dispositivo do inciso II do parágrafo 2º do Artigo 28, período em que os Planos de Educação ainda estarão em vigor, fica estabelecido nos termos da referida normativa que:

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

Além do "Estatuto da Pessoa com Deficiência" (BRASIL, 2015), o Artigo 21 do Decreto nº 5.626/2005 determina que as IES federais incluam em seus quadros, "[...] tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos" (BRASIL, 2005, s/p). A mesma providência deve ser viabilizada no âmbito das IES estaduais e do Distrito

³³ A Lei nº 13.146/2015 "Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)" entrou em vigor decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial (06/07/2015), em 02/01/2016.

Federal, conforme a recomendação do Artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, em que se lê:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos *em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.*

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem:

[...]

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

[...]

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

[...]

§ 3º *As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, s/p, grifos meus).*

A partir das estratégias elencadas na figura 18, é possível afirmar que cinco PEEs explicitam intervenções compatíveis com as recomendações das legislações supracitadas no que concerne à promoção de acessibilidade comunicacional e atendimento educacional aos surdos no Ensino Superior. São eles: PEE – RN e PEE – RR, os quais intervêm pela garantia da presença do tradutor e intérprete de Libras nas IES, e PEE – AC, PEE – PI e PEE – RO, os quais preveem a oferta da educação bilíngue no nível superior, permitindo supor que as IES dos seus respectivos sistemas de ensino serão providas de docentes cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como de tradutores e intérpretes de Libras – Língua

Portuguesa, e que serão disponibilizados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras (BRASIL, 2005), entre outras providências que possam garantir o acesso e a permanência desses estudantes nos cursos de nível superior.

Quanto à estratégia 12.13 do PEE – RS, o enunciado indica que as providências relativas à garantia de acessibilidade nas IES estão associadas com adequações arquitetônicas, o que não equivale a garantia de acessibilidade para os estudantes surdos no âmbito da referida proposta de intervenção, independentemente da demanda de formação e contratação de profissionais que a o atendimento a especificidade linguística do estudante surdo exija.

Com base em sua pesquisa, Santos (2015, p. 24) salienta que:

A diversidade de locais de lotação, efetivação recente dos profissionais e a falta de uma política que norteie atuação dos intérpretes são os elementos que dificultam a implementação dos serviços de tradução e interpretação nas universidades federais da região sul.

Ao discorrer sobre a atuação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa nas universidades, Bergamo e Oliveira (2016) destacam a falta de profissionais qualificados. Nesse sentido, as autoras apontam que por possuírem autonomia e seguirem as próprias normativas, as universidades cumprem com a contratação de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa de formas distintas. Segundo as autoras,

[...] a maioria exige profissionais graduados, com experiência na área e certificação do Prolibras³⁴. Outras exigem o Prolibras, mas contratam esses profissionais em nível médio, através de processo seletivo por tempo determinado, ou por meio de concurso público. (BERGAMO; OLIVEIRA, 2015, p. 85).

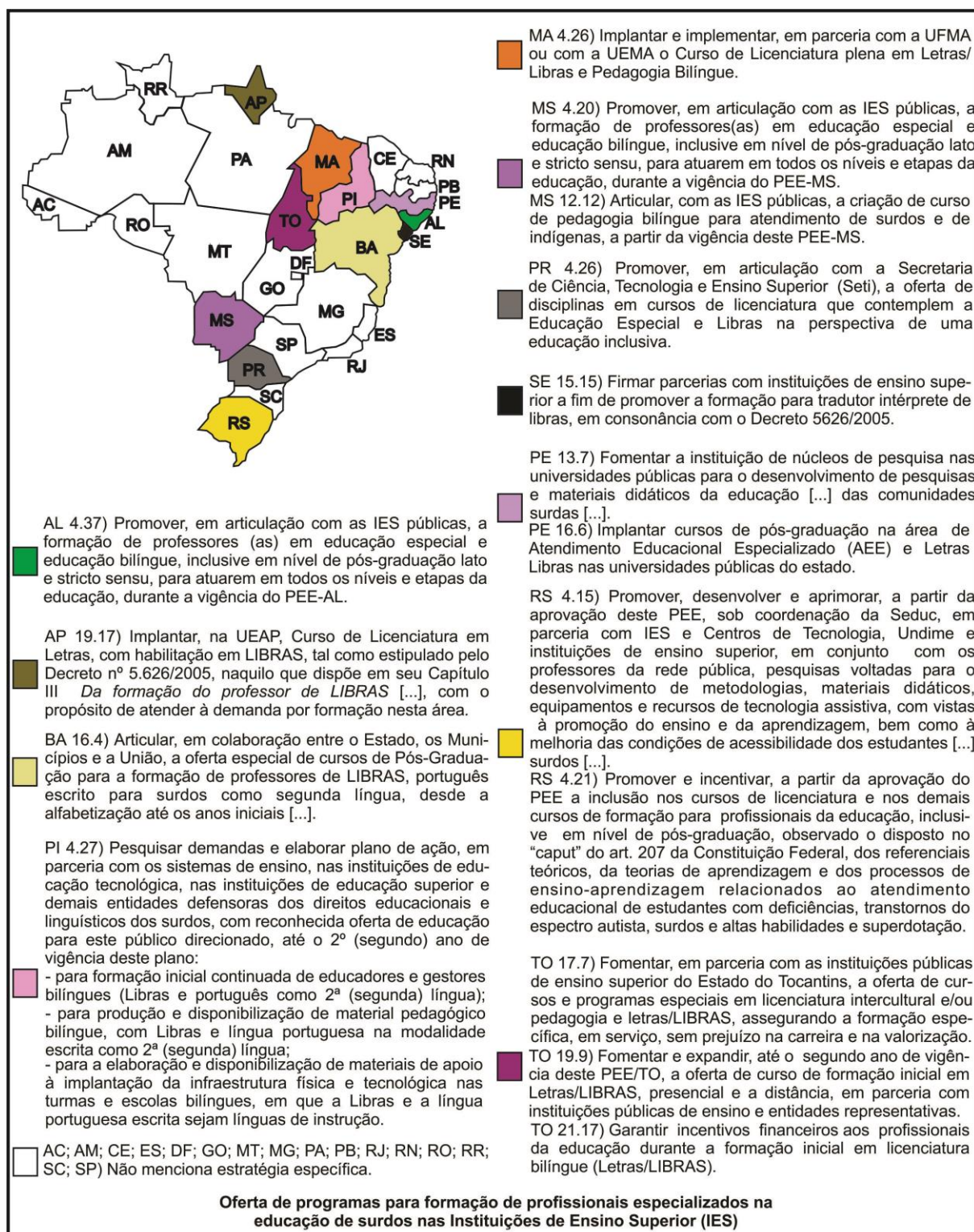
A respeito das contratações, Santos (2015, p. 28), menciona que a maioria das vagas são distribuídas para profissionais de nível médio, cuja formação "[...] é

³⁴ O Prolibras refere-se ao exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. A oferta do exame pelo MEC ou por instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade, está prevista no Artigo 20 do Decreto nº 5.626/2005. De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013): O Prolibras certifica: a) pessoas, surdas ou ouvintes, fluentes em Libras, aprovadas no exame de proficiência em Libras, interessadas em ser professores ou instrutores de Libras; b) pessoas, ouvintes ou surdas, fluentes em Libras, aprovadas no exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras, interessadas em exercer essa função.

incompatível com as demandas e a complexidade exigida dos profissionais da tradução e da interpretação no ensino superior”.

Possivelmente, essa seja a razão pela qual 11 dos 27 Planos de Educação investigados incluíram estratégias específicas, vislumbrando intervir na promoção da oferta de cursos e programas para a formação específica de profissionais nas IES, com vistas a prover seus estados com profissionais fluentes em Libras e com certificação de nível superior para atuar nas respectivas instituições estaduais de ensino, como disposto na figura 19:

Figura 19 - Oferta de programas para formação de profissionais especializados na educação de surdos nas Instituições de Ensino Superior (IES)



Fonte: Elaboração própria.

Similar ao que ocorre na estratégia 4.17 do PEE – RS, em que se distingue as “pessoas com deficiência” e os “surdos” para abordar o atendimento educacional na EJA, a distinção repete-se na estratégia 4.21 do PEE – RS:

4.21) Promover e incentivar, a partir da aprovação do PEE, a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no “caput” do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de *estudantes com deficiências*, transtornos do espectro autista, *surdos* e altas habilidades ou superdotação; (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 17, grifos meus).

Esse posicionamento discursivo denota a compreensão de que a formação de profissionais para atuar na educação de surdos envolve a inclusão de referenciais teóricos específicos, provenientes das políticas linguísticas da Libras, bem como o ensino da língua de sinais nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação.

Em diálogo com o PNE – 2014, a composição desse enunciado destaca-se como uma exceção, posto que ao reiterar essa mesma estratégia, a qual coincide com a estratégia 4.16 do PNE – 2014, outros 16 PEEs não assinalam a distinção entre estudantes com deficiências e surdos. São eles: PEE – AL (4.16), PEE – AP (5.14), PEE – AM (4.18), PEE – BA (4.15), PEE – CE (4.19), PEE – ES (4.16), PEE – GO (11.6), PEE – MS (4.19), PEE – MG (4.16), PEE – PA (4.15), PEE – PI (4.35), PEE – RJ (4.16), PEE – RN (d5 2.1), PEE – RO (4.21), PEE – SC (4.16) e PEE – SE (4.14).

Entretanto, é preciso relativizar essa crítica ao PEE – AL, PEE – AP, PEE – BA, PEE – MS, PEE – PI e PEE – SE, pois, juntamente com o PEE – MA, PEE – PR, PEE – PE e PEE – TO, sobressaem-se aos demais Planos de Educação investigados ao incluírem estratégias específicas para tratar da implementação de cursos de licenciatura e pós-graduação, disciplina de Libras e núcleos de pesquisa, estreitamente alinhados com as exigências do Decreto nº 5.626/2005, o qual estabelece:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de

graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput*.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

E com vistas à promoção da formação estabelecida, devido à inexpressividade de cursos dessa natureza na composição do cenário da educação superior brasileira (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013), recomenda:

Art. 11 O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s/p).

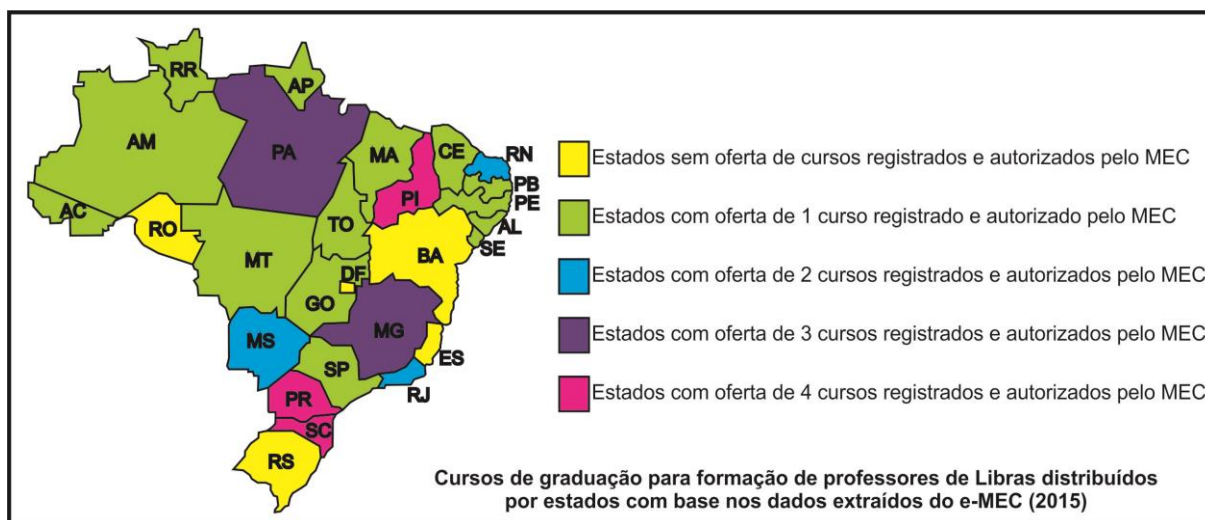
Relativo ao número de cursos de graduação autorizados pelo MEC voltados para a formação de Libras, com base no levantamento realizado na base de dados e-MEC³⁵ no ano de 2015, Kumada (2017) localizou 36 cursos de licenciatura em Letras Libras e dois cursos bilíngues de Pedagogia, os quais foram instituídos em 34

³⁵ De acordo com Kumada (2017, p. 102): A escolha pelo e-MEC para o levantamento dos dados ocorreu em virtude de este ser um sistema de tramitação eletrônica que permite a abertura e o acompanhamento dos processos de regulação dos cursos e das IES, tal como o credenciamento e reconhecimento das IES ou a autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos (BRASIL, 2015a). Embora o e-MEC, em funcionamento desde 2007, represente uma ferramenta útil para a consulta de IES e cursos regularmente cadastrados junto ao MEC, a autora (2017) indica a possibilidade de existência da oferta de cursos de formação de professores de Libras que não apareceram no resultado da consulta ao e-MEC. Entretanto, diante da dificuldade em localizar outra base na qual seria possível elencar todos os cursos, incluindo os ainda não cadastrados junto ao MEC, estabelece como recorte o levantamento de IES e cursos cadastrados, exclusivamente, no referido sistema.

IES, sendo 27 instituições públicas (duas estaduais e 25 federais) e sete instituições privadas.

Conforme demonstrado pela autora (2017), os cursos localizados estavam distribuídos pelo país da seguinte forma:

Figura 20 - Cursos de graduação para formação de professores de Libras distribuídos por estados com base nos dados extraídos do e-MEC (2015)



Fonte: Adaptado de Kumada (2017).

As estratégias 19.17 do PEE – AP, 4.26 do PEE – MA, 4.27 do PEE – PI e 17.7, 19.9 e 21.17 do PEE – TO, relacionadas na figura 19, “Oferta de programas para formação de profissionais especializados na educação de surdos nas Instituições de Ensino Superior (IES)”, deixam evidente o compromisso dos respectivos estados com a implementação de mais cursos de licenciatura plena em Letras Libras para a qualificação de profissionais voltados à docência nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, em observância aos termos do Artigo 4º do Decreto nº 5.626/2005.

No que tange a criação de cursos de Pedagogia Bilíngue voltados para a formação de docentes de Libras para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a intervenção fica expressa nas estratégias 4.26 do PEE – MA, 12.12 do PEE – MS e 17.7 do PEE – TO, bem como nas estratégias 4.37 do PEE – AL e 4.20 do PEE – MS, que dispõem sobre a articulação com as IES públicas para formação inicial em educação bilíngue, bem como em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Considerando que, no âmbito das IES estaduais, o número de cursos de graduação para formação de professores de Libras indicado no e-MEC é inexpressivo, as estratégias incorporadas nos PEEs supracitados merecem ser valorizadas. Afinal, como bem observa Kumada (2017), a criação de cursos de licenciatura em Letras Libras e Pedagogia Bilíngue se faz urgente em todo o território nacional, posto que o período de admissão dos perfis profissionais provisórios findou em 22 de dezembro de 2015, como disposto no Artigo 7º do Decreto nº 5.626/2005:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras. (BRASIL, 2005, s/p).

Cabe salientar que nos termos do parágrafo 1º do Artigo 5º do Decreto nº 5.626/2005, a atuação de docentes para o ensino da Libras com formação obtida em cursos de nível médio na modalidade normal em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue, é admitida na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005).

Ademais, Kumada (2017, p. 37) reitera que:

[...] cursos de pós-graduação em Libras recebem críticas por não terem uma definição explícita de seu currículo e segmento (ALBRES, 2014), os certificados do Prolibras também são malvistas, por serem considerados uma política aligeirada que não asseguram a formação e, conseqüentemente, a qualidade dos profissionais docentes. Por sua vez, o curso de nível médio para o magistério desenvolvido sob

uma perspectiva bilíngue representa um quantitativo praticamente inexpressivo. (KUMADA, 2017, p. 37).

Contudo, ao voltar o olhar para a estratégia 16.4 do PEE – BA, identifica-se a proposição de “[...] oferta especial de cursos de Pós-Graduação para a formação de professores de Libras, português escrito para surdos como segunda língua, desde a alfabetização até os anos iniciais” (BAHIA, 2016, p. 37). Uma iniciativa que deve ser olhada com cuidado, pois embora corrobore com o enfrentamento da necessidade de se formar professores bilíngues para atuar nas classes e escolas de educação bilíngue, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o prazo para admissão de professor ouvinte bilíngue Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação, expirou e, desde então, espera-se que os sistemas educacionais integrem docentes com formação em “[...] Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” (BRASIL, 2005, s/p).

Deduz-se que a mesma urgência em atender a demanda por professores bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) nas escolas é o que leva o PEE – TO a propor a garantia de “[...] incentivos financeiros aos profissionais da educação durante a formação inicial em licenciatura bilíngue (Letras/LIBRAS)” (TOCANTINS, 2015, p. s/p).

O indicativo de articulação com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), para a oferta da disciplina de Libras em cursos de licenciatura, presente na estratégia 4.26 do PEE – PR (PARANÁ, 2015), também abrange uma providência inadiável, pois nos termos dos Artigos 3º e 9º do Decreto nº 5.626/2005, as IES públicas e privadas, dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, deveriam incluir a Libras como disciplina curricular em 100% (cem por cento) dos cursos de licenciatura, até 22 de dezembro de 2015 (dez anos contados a partir da data de publicação do Decreto). Além disso, a estratégia 15.15 do PEE – SE intervém pela efetuação de parceria com as IES, aspirando a oferta de formação para tradutor intérprete de Libras, em consonância com os Artigos 11 e 14 do mesmo instrumento legal.

Haja vista que o Artigo 14 também atribui às instituições o dever de “[...] disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos

surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005, s/p), a instituição de núcleos de pesquisa nas universidades públicas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos e tecnologias voltados para a educação bilíngue dos surdos, indicados nas estratégias 13.7 do PEE – PE, 4.27 do PEE – PI e 4.15 do PEE – RS, denotam a importância de ações conjuntas entre a escola e a universidade para a elaboração e disponibilização de recursos que viabilizem a concretização do projeto de educação bilíngue para surdos no Brasil.

Diante do exposto, parte-se agora para o terceiro e último tópico de análise incluído nesta seção, no qual se concentra os esforços em evidenciar e analisar as estratégias alusivas à disponibilização de recursos humanos, materiais de apoio e infraestrutura física para consolidação do atendimento educacional dos estudantes surdos, visto que essas medidas são indispensáveis para a edificação do projeto de garantia da oferta da educação bilíngue, disposta na estratégia 4.7 do PNE – 2014 e reiterada em 24 dos 27 Planos de Educação selecionados para este estudo.

3.3 Recursos humanos, materiais de apoio e infraestrutura física para o atendimento educacional dos estudantes surdos

Como assinalado algumas vezes no tópico 4.2, “Atendimento aos estudantes surdos: níveis, etapas e modalidades de ensino”, no que concerne ao acesso das pessoas surdas à comunicação, à informação e ao atendimento educacional especializado nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, compete às instituições federais, bem como às instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino, estadual, municipal e do Distrito Federal:

[...]

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
 - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
 - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
 - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2015, s/p).

Acerca do disposto, parte dessas obrigações refletiram a proposição de estratégias específicas no âmbito das metas do Planos de Educação, para prover as instituições de ensino com profissionais, espaços, tecnologias e recursos didáticos específicos para o atendimento educacional dos estudantes surdos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, e o descumprimento de cada uma delas reflete diretamente na obstrução da concretização da educação bilíngue no contexto da prática.

Reportando-se à figura 4, “Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos”, obtém-se a informação de que 19 dos 27 PEEs indicam a oferta da educação bilíngue nos lócus sugeridos pelo Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, sendo: PEE – AC, PEE – AL, PEE – AM, PEE – BA, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RO, PEE – SE e PEE – TO (escolas e classes bilíngues); PEE – DF, PEE – MA e PEE – RS (escolas bilíngues) e PEE – CE e PEE – MS (escolas e classes bilíngues e classe comum do ensino regular). Espera-se, portanto, que os respectivos sistemas de ensino regidos por esses Planos de Educação garantam a presença de professores bilíngues para atuar nessas escolas, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando o quesito em questão, adiciona-se também o PEE – AP, que não indica o lócus da oferta da educação bilíngue, mas faz jus aos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, e o PEE – RR que enuncia a oferta da educação bilíngue da seguinte maneira:

9. garantir a acessibilidade ao currículo do ensino regular aos alunos surdos, através da presença obrigatória do professor bilíngue em

Língua Portuguesa na modalidade escrita/Libras, da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental, e Tradutor/Intérprete de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, junto ao professor regente da Educação Básica e do Ensino Superior, para o aluno surdo com domínio em Libras. (RORAIMA, 2015, p. 10).

No caso específico da estratégia 4.14 do PDE – DF, a qual está embasada pela Lei Distrital nº 5.016/2013, acrescenta-se à equipe de profissionais para o atendimento educacional dos surdos, professores bilíngues de Libras – Língua Portuguesa que atuem em cada área específica do conhecimento, com o objetivo de garantir que a Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sejam as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Somam-se assim 22 propostas que, para serem exequíveis, exigirão dos sistemas de ensino incluir na equipe de profissionais das escolas: professores bilíngues (Libras – Língua Portuguesa), tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos e professores de Libras, prioritariamente surdos, com formação em Letras – Libras e Pedagogia Bilíngue, salvo a admissão dos instrutores de Libras com titulação de nível médio na modalidade normal, para atuarem no ensino da Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005).

No mais, tendo em conta que 14 PEEs indicam a oferta da educação bilíngue em escolas inclusivas, sendo eles: PEE – AL, PEE – AM, PEE – BA, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE e PEE – TO, é preciso reiterar que, de acordo com o Artigo 1º do Decreto nº 7.611/2011, para garantir um sistema educacional inclusivo aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, deverão ser observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/2005. Em outras palavras, as escolas inclusivas também precisarão ser dotadas com tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues, incluindo também, os

professores de AEE, responsáveis pela complementação curricular³⁶ da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, nas salas de recursos multifuncionais, no turno contrário. (BRASIL, 2008, 2017).

Olhando para as estratégias 4.8 do PEE – SP e 4.1 do PEE – PE, não é possível estabelecer as mesmas relações, posto que não definem os lócus da oferta da educação bilíngue em consonância com as políticas supracitadas. No que tange ao PEE – GO, PEE – MT e PEE – RN, a interface proposta também não se estabelece por não integrarem a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue.

Sendo assim, parte-se agora para a análise das estratégias dos Planos de Educação que dizem respeito, especificamente, à composição do quadro funcional disponibilizado para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes surdos, a fim de evidenciar a conjuntura nacional quanto ao perfil, forma de contratação e seleção, formação continuada e espaços de atuação desses profissionais.

3.3.1 Quadro funcional: perfil, contratação, atuação e formação continuada dos profissionais

Tendo em conta que o atendimento educacional dos estudantes surdos envolve a atuação de profissionais com formação, perfil e atribuições específicas, elegeu-se a estratégia 4.13 do PNE – 2014 para dar início ao diálogo proposto neste tópico. Tal escolha deve-se ao fato de que essa estratégia, especificamente, relaciona a lista de profissionais que devem compor a equipe pedagógica para atender à demanda do processo de escolarização do público da Educação Especial, incluindo aqueles profissionais especializados no atendimento educacional dos surdos, como pode ser verificado no enunciado:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de *professores (as) do atendimento educacional especializado*, profissionais de apoio ou auxiliares, *tradutores (as) e intérpretes de Libras*, guias-intérpretes para surdos-cegos, *professores de Libras*,

³⁶ A Lei Distrital nº 5.016/2013, também prevê, como atividade complementar, a “[...] disponibilização aos alunos, em turno contrário ao do ensino, de atividades facultativas que levem à oralização da língua portuguesa, em parceria com a área da saúde”. (DISTRITO FEDERAL, 2013, s/p).

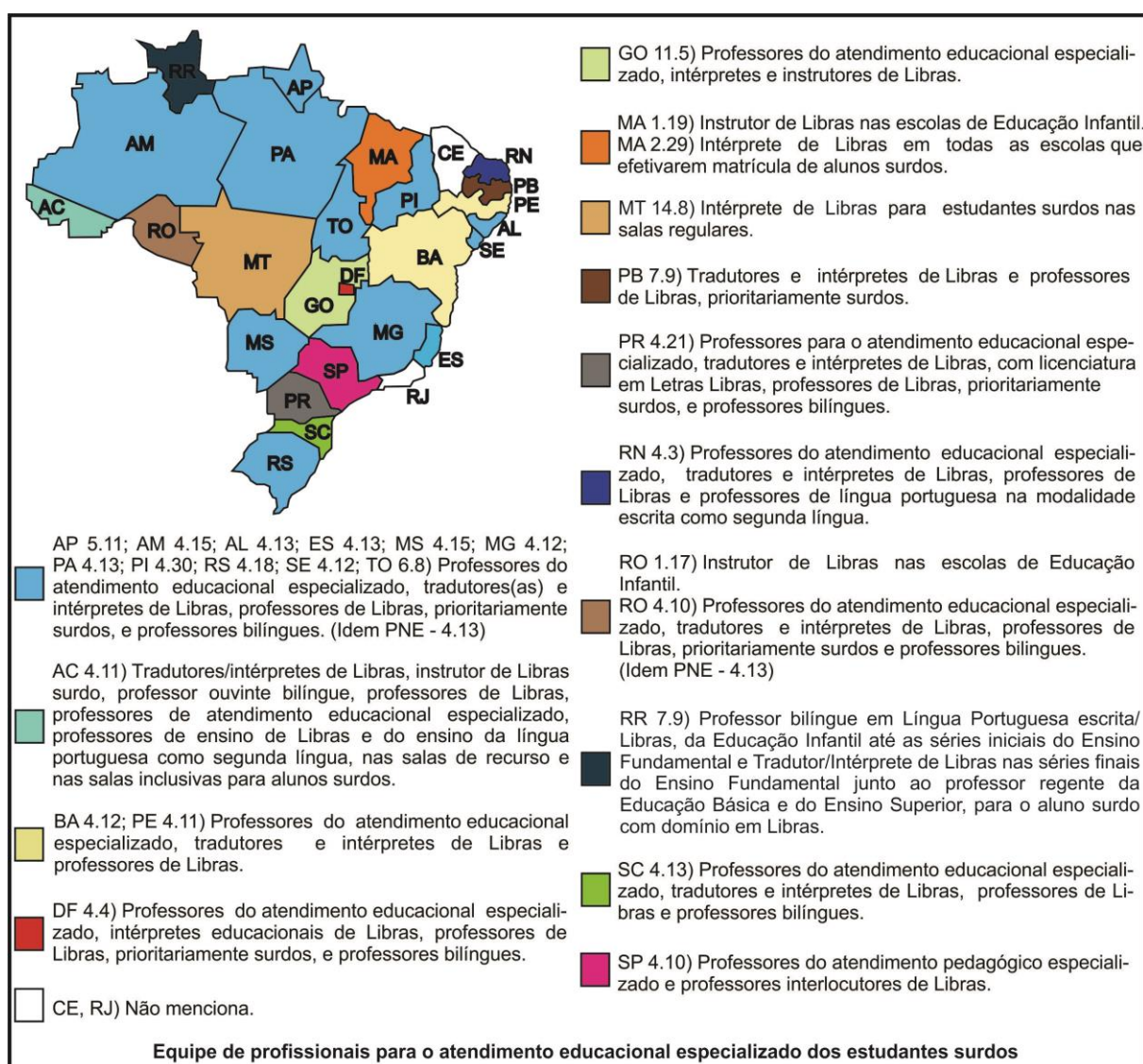
prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014c, s/p, grifos meus).

No que diz respeito à demanda do processo de escolarização dos surdos, observa-se que, em consonância com o Decreto nº 5.626/2005, a estratégia 4.13 do PNE – 2014 recomenda a garantia da oferta de tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. Em conformidade com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), acrescenta-se também a presença do professor do AEE para garantir um sistema educacional inclusivo.

Tendo em vista que, no processo de recontextualização da política, a referida estratégia foi reiterada em 25 dos 27 Planos de Educação investigados, com base nos excertos³⁷ elencados na figura 21, “Equipe de profissionais para o atendimento educacional especializado dos estudantes surdos”, apresentada a seguir, discute-se em que medida a equipe de profissionais indicada nos PEEs e no PDE corresponde ao atendimento às especificidades dos estudantes surdos.

³⁷ Em virtude da dimensão das informações e do foco da discussão, para a elaboração do mapa da figura 21, optou-se por selecionar e listar somente os profissionais especializados no atendimento educacional dos estudantes surdos ao invés de transcrever a estratégia na íntegra.

Figura 21 - Equipe de profissionais para o atendimento educacional especializado dos estudantes surdos



Fonte: Elaboração própria.

Olhando para o mapa, a cor azul indica a reprodução da estratégia 4.13 do PNE – 2014 em 11 PEEs (PEE – AP, PEE – AM, PEE – AL, PEE – ES, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PI, PEE – RS e PEE – SE). Essa escolha exige que os respectivos sistemas estaduais de ensino providenciem ações para garantir a oferta de professores do AEE, tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes surdos. Em diálogo com os dados elencados na figura 19, “Oferta de programas para formação de profissionais especializados na educação de surdos nas IES” e na figura 20, “Cursos de

graduação para formação de professores de Libras distribuídos por estados com base nos dados extraídos no e-MEC (2015)”, a possibilidade de os sistemas de ensino dos estados do Amazonas, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Pará atenderem à recomendação torna-se restrita, visto que não preveem a criação ou ampliação da oferta de cursos de formação inicial para formar professores de Libras, professores bilíngues, e tradutores e intérpretes de Libras no âmbito dos seus respectivos PEEs.

No caso do PEE – CE e PEE – RJ, a supressão dos referidos profissionais no processo de recontextualização da estratégia 4.13 do PNE – 2014, denota a resistência e a inviabilização da concretização da oferta da educação bilíngue em escolas e classes de educação bilíngue nos respectivos sistemas de ensino, uma vez que a indicação de “4.9 [...] acompanhante especializado na rede estadual de ensino em que estejam matriculados estudantes público-alvo da AEE” (CEARÁ, 2016, p. 5) ou “4.21 [...] mediador pedagógico (professor), visando assessorar ações conjuntas com o professor regente de classe, direção e equipe pedagógica” (RIO DE JANEIRO, 2015, s/p, grifo do autor) são incompatíveis com as recomendações da política linguística e, portanto, com a necessidade educacional dos estudantes surdos.

No que diz respeito às variações manifestadas nos demais Planos de Educação, constata-se a indicação de:

- professor de Libras sem a retificação “prioritariamente surdo” (PEE – BA, PEE – PE, PEE – RN e PEE – SC);
- instrutor de Libras surdo (PEE – AC);
- instrutor de Libras nas escolas de Educação Infantil (PEE – MA e PEE – RO);
- instrutor de Libras sem a retificação “prioritariamente surdo” (PEE – GO);
- professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (PEE – AC e PEE – RN);
- tradutor e intérprete de Libras, com licenciatura em Letras Libras (PEE – PR);
- intérprete educacional (PDE – 2015) ;
- professor interlocutor de Libras (PEE – SP).

Com o objetivo de evidenciar o panorama nacional da composição do quadro funcional destinado a atender a demanda de escolarização dos estudantes surdos, no quadro 4, apresentado a seguir, constam informações sistematizadas, incluindo a indicação de cada cargo/função por Plano de Educação, bem como o total de indicações do respectivo cargo/função, considerando os Planos investigados em que foram citados.

Quadro 4 - Indicativo de profissionais destinados ao atendimento educacional especializado dos estudantes surdos nas redes estaduais e distrital de ensino

Cargo/função	Plano de Educação em que foi indicado	Total de indicações
Professor do AEE	AC, AP, AM, AL, BA, DF, ES, GO, MS, MG, PA, PR, PI, RN, RS, RO, SC, SE, TO	19
Tradutores e intérpretes de Libras	AC, AP, AM, AL, BA, ES, MS, MG, PA, PB, PI, RN, RS, RO, RR, SC, SE, TO	18
Intérprete de Libras	GO, MA, MT	3
Tradutor e intérprete de Libras, com licenciatura em Letras Libras	PR	1
Intérprete educacional de Libras	DF	1
Professor interlocutor de Libras	SP	1
Professor de Libras, prioritariamente surdo	AP, AM, AL, DF, ES, MS, MG, PA, PB, PR, PI, RS, RO, SE, TO	15
Professor bilíngue	AC, AP, AM, AL, DF, ES, MS, MG, PA, PR, PI, RS, RO, RR, SE, SC, TO	17
Professor de Libras	AC, BA, SC	3
Instrutor de Libras surdo	AC	1
Instrutor de Libras nas escolas de Educação Infantil	MA, RO	2
Instrutor de Libras	GO	1
Professor para o ensino de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua	AC, RN,	2
Professor do atendimento pedagógico especializado	SP	1

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no quadro 4, 18 dos 25 PEEs que reiteraram a estratégia 4.13 do PNE – 2014, mantiveram a indicação de professores de Libras para compor a equipe profissional dos sistemas de ensino que regem, dos quais 15 preconizam que sejam prioritariamente surdos, em consonância com o PNE – 2014, bem como com os Artigos 4º e 5º do Decreto nº 5.626/2005. Outros três suprimem o referido requisito, sendo eles PEE – AC, PEE – BA e PEE – SC.

Reportando-se a estratégia 4.11 do PEE – AC, é possível constatar que apesar de o referido ente federado não exigir que o professor de Libras seja

prioritariamente surdo, acrescentou o cargo de instrutor de Libras surdo na composição do quadro funcional. O cargo de instrutor também aparece nas estratégias 1.19 do PEE – MA, 1.17 do PEE – RO e 11.5 do PEE – GO, nos quais a indicação do professor de Libras é suprimida, com a ressalva de que nas redes estaduais do Maranhão e de Rondônia o instrutor de Libras atuará nas escolas de Educação Infantil.

Acerca do disposto, “A diferença entre professor e instrutor de Libras estará na titulação: por já ser graduado ou ter apenas o ensino médio, respectivamente” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 75).

Dada a condição, é permitido dizer que a tendência dos Planos de Educação em indicar o professor de Libras para a composição do quadro profissional tem relação com o término do prazo para a admissão de instrutor de Libras com formação em nível médio e certificação do Prolibras, determinado no Artigo 7º do Decreto nº 5.626/2005. Não obstante, a admissão do instrutor de Libras para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental está em conformidade com os termos do parágrafo 1º do Artigo 5º do Decreto nº 5.626/2005, desde que o referido profissional tenha cursado o Ensino Médio na modalidade normal, “[...] em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” (BRASIL, 2005, s/p), havendo prioridade para as pessoas surdas.

Conforme Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 75), priorizar a presença de professores e instrutores de Libras surdos no processo educacional dos estudantes surdos tem fundamental importância,

[...] visto que eles são modelo linguístico e de identidade surda, fomentam o uso da Libras em todos os espaços da escola e, por constituírem-se como surdos e por suas trajetórias de vidas, têm condições experienciais e linguísticas de contribuir de forma ímpar para a construção de uma didática bilíngue.

Ademais, as autoras salientam que

[...] o professor ou instrutor surdo é importante como um outro que contribuirá para a constituição das crianças surdas em relação com um todo social diverso, não mais pautado apenas na percepção de um mundo exclusivamente ouvinte, mas em coexistência de duas formas de vivenciar o mundo. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 75).

Sob tais ponderações, a indicação de instrutor de Libras surdo, presente na estratégia 4.11 do PEE – AC, deve ser destacada entre as demais e, em seguida, a indicação de professores de Libras, prioritariamente surdos, feita no PNE – 2014 e reiterada em 15 dos 27 Planos, como demonstrado no quadro 4.

Quanto à indicação de professores bilíngues, verificada em 17 Planos investigados, Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 71) afirmam que “[...] o conceito de professor bilíngue é ainda fluido, sem contornos bem definidos”.

Reportando-se ao Artigo 5º do Decreto nº 5.626/2005, as autoras analisam que o referido instrumento legal prevê a formação desse profissional em curso de pedagogia bilíngue,

[...] mas não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 71).

De acordo com as autoras (2013, p. 71): “O fato de a formação se dar em duas línguas distintas de instrução não garante a apropriação de saberes docentes para a execução de uma educação bilíngue”. Em outras palavras, o perfil do professor bilíngue vai além de seu domínio linguístico em português, de seu domínio linguístico em Libras ou de sua formação como professor. Exige também, o conhecimento de processos de ensino-aprendizagem e procedimentos metodológicos e curriculares que levem em conta a característica sociocultural e linguística do sujeito surdo. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Nesse caso, o fomento da criação de cursos de pedagogia bilíngue, indicado nas estratégias 4.26 do PEE – MA, 12.12 do PEE – MS e 17.7 do PEE – TO (figura 19), deve ser destacada como uma medida positiva. E, embora extrapole os limites desta pesquisa, o processo de concretização das referidas propostas merece ser investigado, com vistas a evidenciar em que proporção os cursos implementados corroboram com a apropriação dos saberes docentes necessários para a concretização do projeto de garantia da oferta da educação bilíngue no âmbito desses estados.

No que tange à inclusão de professores para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua no quadro funcional dos sistemas de ensino do Acre e do Rio Grande do Norte, como consta nas estratégias 4.11 e 4.3

dos respectivos PEEs, deduz-se que há uma compreensão distinta das atribuições desse professor em relação ao professor do AEE no âmbito dos referidos Planos, já que relacionam os dois cargos/funções.

A exemplo do que Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 69) constataram ao analisar a “Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011 (regulamenta o Decreto nº 52.785, que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – EMEBS na rede municipal de ensino - e dá outras providências)”, é possível ponderar que ao elencar professores para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, os PEEs do Acre e do Rio Grande do Norte estejam referindo-se tanto aos professores bilíngues com formação em pedagogia que trabalham com o letramento nas séries iniciais “[...] quanto àqueles com formação em Letras/português (especialistas) que ministram a disciplina de português” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 73), os quais têm o desafio de desenvolver ações pedagógicas compatíveis com o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, com base nos conhecimentos em língua de sinais, tidas como requisito para a edificação do projeto de educação bilíngue para surdos.

Distintamente, ao professor do AEE que tem como base uma formação generalista, compete o desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades educacionais dos alunos público da Educação Especial (alunos com deficiências, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação) como um todo.

Conforme as especificações contidas no "Caderno de Instruções – Censo Escolar da Educação Básica" (BRASIL, 2017) são atividades do AEE: ensino do Sistema Braille, estratégias para autonomia no ambiente escolar, ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos, estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, técnicas de orientação e mobilidade, ensino da Libras, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA, estratégias para enriquecimento curricular, ensino das técnicas de cálculo no Soroban, ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível e ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a serem realizadas em horário distinto ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em centros de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2017).

Dado que o acesso à língua de sinais é premente para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, a oferta do ensino

da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como atividades de complementação curricular do AEE, não gera melhores condições de aprendizagem para o estudante surdo, já que suas dificuldades educacionais não são inerentes à condição de surdez e que a presença controlada da Libras, com prescrições de horários, atividades formais, sequências preestabelecidas, e modelos linguísticos e humanos estereotipados têm menos chances de favorecer seu desenvolvimento sociolinguístico e cultural. (GUEDES, 2010; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Salvo a distinção na denominação do cargo: tradutor e intérprete de Libras (18), intérprete de Libras (3), tradutor e intérprete de Libras, com licenciatura em Letras Libras (1), intérprete educacional de Libras (1) e professor interlocutor de Libras (1), 24 dos 27 Planos de Educação investigados indicam a atuação de profissionais específicos para desenvolver a mediação entre os usuários de Libras e de Língua Portuguesa matriculados em suas respectivas redes de ensino.

Todavia, sabendo que as diferentes denominações compreendem modos distintos de atuação dos referidos profissionais, com base em Lacerda (2012), cumpre informar ao leitor que, com relação à distinção, tradutor e intérprete de Libras:

Para alguns autores, os termos tradução e interpretação se complementam e, em certa medida, remetem à mesma tarefa: versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou que sejam distorcidos no percurso. Advogam que o mais importante não é se ater as palavras – a chamada tradução literal – mas que é fundamental se ater aos sentidos pretendidos pelo locutor/enunciador na língua de origem e trabalhar para que esses sentidos cheguem para o outro na língua alvo. (THEODOR, 1976; SILVEIRA, 2004; QUADROS, 2004, entre outros).

Outros autores defendem a ideia de que tradução e interpretação são conceitos que se remetem a tarefas distintas. Traduzir estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua alvo, poderia consultar dicionários, livros, pessoas na busca de trazer os sentidos pretendidos do modo mais adequado. Já interpretar está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. Assim, o intérprete trabalha nas relações sociais em ato, nas relações face a face, e deve tomar decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentido de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões

(PAGURA, 2003; RÓNAI, 1987, entre outros). (LACERDA, 2012, p. 252).

Quanto à exigência de contratação de tradutor e intérprete de Libras, com licenciatura em Letras Libras, enunciada na estratégia 4.21 do PEE – PR (figura 21), Lacerda (2012) reitera que de acordo com o Artigo 17 do Decreto nº 5.626/2005, “A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, s/p). Conforme a autora (2012, p. 264), “Uma leitura atenta do decreto revela que esse define a necessidade de formação em curso superior, mas não discute qualquer tipo de vinculação ou a modalidade de curso superior que deve ser implantada”, fato que abre um debate sobre a necessidade ou não dessa formação se vincular a cursos de Letras, posto que “[...] há uma tradição em outros países e em algumas universidades do Brasil de que a formação do profissional tradutor e intérprete deva ser realizada em cursos de Letras; todavia isso não é unânime”. (LACERDA, 2012, p. 265). Mediante esse dissenso, Lacerda (2012, p. 265) afirma:

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa de tradução/interpretação.

No que tange à atuação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa no âmbito escolar, a Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da referida profissão, indica ao profissional as seguintes atribuições:

Art. 6º

[...]

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010, s/p).

Entretanto, com base em um estudo realizado, Lacerda (2012, p. 278-279) assegura que a presença de um intérprete de Libras na sala de aula “[...] não garante que questões metodológicas sejam consideradas, e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado”, pois o estudante surdo pode permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita à sua relação com o intérprete.

Acerca do disposto, a autora (2012) aponta que no âmbito da política educacional vigente em várias partes do mundo (EUA, Canadá, Austrália, entre outros), compreende-se que a atuação do intérprete no espaço educacional, difere-se da atuação do profissional intérprete, em geral. Por sua vez, institucionaliza-se o cargo/função do “[...] intérprete educacional (IE), de sua formação e de seus modos de atuação” (LACERDA, 2012, p. 277), com o intuito de garantir um profissional com preparo para atuar não só como intérprete, mas também como educador. Favorável a essa medida, Lacerda (2012, p. 279) argumenta:

[...] o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar os conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista da linguística nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras.

Diante do exposto, é permitido dizer que a indicação singular de “intérpretes educacionais de Libras”, (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 22) para compor a equipe de profissionais especializados do sistema de ensino distrital, denota novamente que a proposta de educação bilíngue idealizada no PDE – DF é mobilizada pelo reconhecimento da diferença linguística e sociocultural inerente à educação de surdos.

Concebida como uma exceção, destaca-se também a indicação de professores interlocutores de Libras, situada na estratégia 4.10 do PEE – SP (figura 21). O referido cargo é regulamentado pela Resolução SE nº 8, de 29 de janeiro de 2016, que “Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2016, s/p).

Com base no regulamento supracitado, o professor interlocutor de Libras deve atuar nas unidades escolares da rede estadual de ensino que apresentarem alunos surdos ou com deficiência auditiva regularmente matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A esse profissional compete acompanhar o professor regente durante as aulas, com vistas a possibilitar ao aluno surdo, o acesso às informações e conteúdos curriculares no processo de ensino aprendizagem, ressaltando-se “[...] o preceito de imparcialidade diante da autonomia de atuação e do desempenho do professor da classe/ano/série/termo, e sua não interferência no desenvolvimento da aprendizagem dos demais alunos”. (SÃO PAULO, 2016, s/p).

Nos termos do Artigo 3º da Resolução SE nº 8/2016, para atuar como professor interlocutor de Libras faz-se necessário ser portador de, pelo menos, um dos seguintes diplomas: I – licenciatura plena em Pedagogia ou em curso Normal Superior; II – licenciatura plena; III – diploma de nível médio com habilitação em magistério ou; IV – diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior, bem como comprovar a habilitação ou qualificação em Libras por meio de um dos seguintes títulos:

- 1 – diploma ou certificado de curso de licenciatura em “Letras – LIBRAS”;
- 2 – certificado expedido por instituição de ensino superior ou por instituição credenciada por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação;
- 3 – certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação com horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS;
- 4 – diploma de curso de licenciatura acompanhado de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas;
- 5 - diploma de curso de licenciatura, com mínimo de 120 (cento e vinte) horas de LIBRAS no histórico do curso. (SÃO PAULO, 2016, s/p).

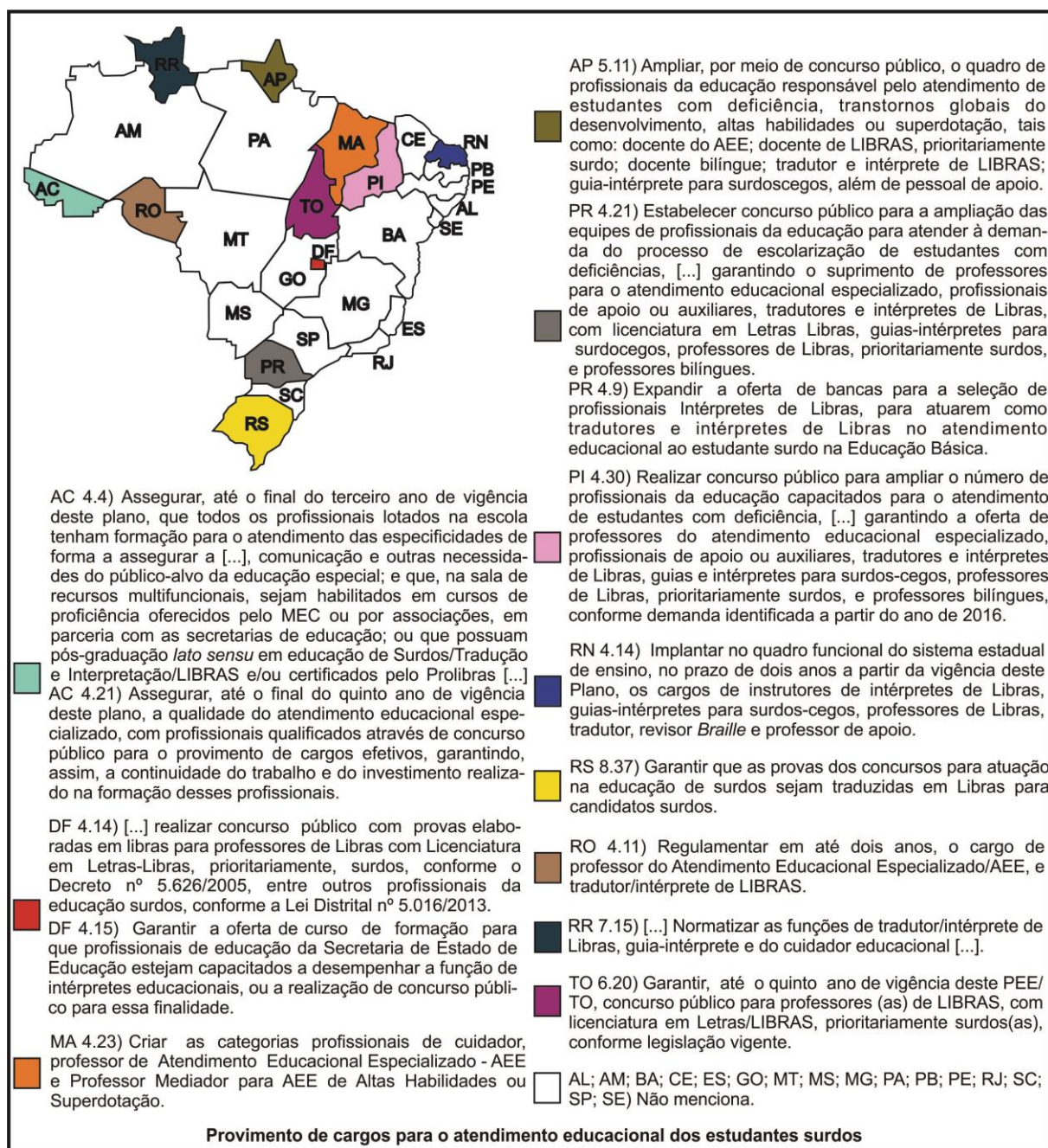
Reconhecendo que no espaço educacional o intérprete de Libras não é um instrumento de apoio ao ensino ou apenas aquele que cumpre a tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, mas um profissional atuante que atende as necessidades educacionais do aluno surdo, sendo partícipe de sua inclusão, é preciso discutir o tipo de formação admitida para o cargo de professor interlocutor de Libras na rede estadual de ensino de São Paulo, pois o parâmetro de 120 horas corresponde a um curso de formação básica (LACERDA, 2012) e

insuficiente para que o cursista se torne fluente na língua, o que certamente incide em prejuízos acadêmicos para o estudante surdo e obstaculiza seu processo educacional.

Em suma, os desafios quanto ao provimento dos cargos para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes surdos, o equacionamento da oferta de cursos de formação universitária para formar professores surdos e ouvintes para a docência da Libras, a efetivação da garantia da presença de instrutores/professores surdos nas escolas para a construção de uma percepção positiva da surdez pelas crianças surdas, a atribuição diferenciada ao intérprete de Libras no contexto educacional, a necessidade de conseguir professores bilíngues com maior conhecimento acerca do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita com base nos conhecimentos em língua de sinais, entre outras questões cruciais para a efetivação das práticas da educação bilíngue a partir de uma perspectiva inclusiva, impacta diretamente as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, exigindo dos gestores proposições de ações para curto, médio e longo prazo.

Sendo assim, no que concerne ao provimento dos cargos para compor o quadro funcional das instituições federais, estaduais e distrital de ensino em função da demanda de escolarização dos estudantes surdos, as estratégias localizadas em 11 dos 27 Planos de Educação investigados, seguem expostas na figura 22, “Provimento de cargos para o atendimento educacional dos estudantes surdos”, para serem posteriormente analisadas.

Figura 22 - Provimento de cargos para o atendimento educacional dos estudantes surdos



Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado, a cor branca prevalecente no mapa da figura 22, indica que em consonância com o PNE – 2014, 16 entes federados não mencionaram estratégias específicas para tratar do provimento de cargos. Em contrapartida, as demais cores aplicadas indicam proposições peculiares no âmbito do Plano Distrital e dos Planos Estaduais do Acre, Amapá, Maranhão, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Rondônia e Tocantins, as quais

abrangem propostas de criação e regulamentação de cargos, bem como critérios de seleção dos profissionais especializados para compor o quadro funcional das respectivas redes de ensino.

No tocante da criação e regulamentação de cargos especificamente voltados para o atendimento educacional dos estudantes surdos, fica indicada a criação da categoria profissional de professor do AEE no sistema estadual de ensino do Maranhão, a implantação dos cargos de instrutores de intérpretes de Libras e professores de Libras no quadro funcional da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, a regulamentação dos cargos de professor do AEE e tradutor e intérprete de Libras no sistema estadual de ensino de Rondônia, e a normatização da função de tradutor e intérprete de Libras na rede estadual de ensino de Roraima, com a ressalva de que nos estados de Rondônia e Rio Grande do Norte, tais providências devem ocorrer no prazo de dois anos a partir da data de vigência de seus respectivos PEEs (PEE – RN, 27 de janeiro de 2016; PEE – RO, 3 de junho de 2015).

A respeito do cargo de “instrutores de intérpretes de Libras”, situado na estratégia 4.14 do PEE – RN, não constam esclarecimentos acerca da função no âmbito do referido PEE, assim como no Portal da Secretaria de Educação do estado e nos demais documentos estaduais coletados. Sendo assim, não é possível afirmar se houve falha na construção do enunciado ou se a denominação “instrutor de intérprete de Libras” reporta-se a um profissional especializado que atua na formação complementar dos intérpretes de Libras com a finalidade de garantir que atuem como intérpretes educacionais e, também, para que suas interpretações sejam compatíveis com o grau de exigência e possibilidade dos alunos que atendem na rede pública de ensino do referido estado.

Tendo como fundamento que os cargos de instrutor e professor de Libras surdo, tradutor e intérprete de Libras, e professor bilíngue são substanciais para que a prática pedagógica seja adequada ao aluno surdo dentro do contexto de uma proposta educacional bilíngue (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013), a interlocução entre as estratégias supracitadas com aquelas apresentadas na figura 21 “Equipe de profissionais para o atendimento educacional especializado dos estudantes surdos” e na figura 4, “Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos”, permite algumas reflexões acerca das propostas do PEE – MA, PEE – RN, PEE – RO e PEE – RR.

No caso do PEE – MA, o provimento do cargo de professor do AEE previsto na estratégia 4.23 não é compatível com as propostas de criação de uma escola bilíngue para atender crianças surdas, da Educação Infantil até o 5º ano, e de garantia da presença de instrutores de Libras na Educação Infantil e de tradutores e intérpretes de Libras no Ensino Fundamental, previstas nas estratégias 4.27, 1.19 e 2.29, respectivamente. Nesse sentido, surge a dúvida em relação aos cargos de instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras, e professor bilíngue de Libras – Língua Portuguesa estarem ou não incorporados no quadro funcional da secretaria estadual de educação do referido estado.

Quanto ao PEE – RR, o qual preconiza garantir a acessibilidade ao currículo do ensino regular aos estudantes surdos, por meio da presença obrigatória do professor bilíngue, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como de tradutor e intérprete de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior (estratégia 7.9), a normatização da função de tradutor e intérprete de Libras não é suficiente para atender as crianças surdas nos primeiros anos de escolarização. Logo, é possível questionar, com base nas estratégias previstas no referido PEE, se o cargo de professor bilíngue já está incluído no quadro funcional da secretaria de educação de Roraima.

Para o PEE – RO, o qual indica a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos em escolas inclusivas, mas também em escolas e classes bilíngues, nos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 (estratégia 4.12), propõe garantir a presença de um instrutor de Libras nas escolas de Educação Infantil (estratégia 1.17), e ampliar a equipe de profissionais especializados com a contratação de tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras prioritariamente surdos e professores bilíngues (estratégia 4.10); a previsão da regulamentação dos cargos de professor do AEE e tradutor, e intérprete de Libras equivale ao cumprimento parcial daquilo que é proposto. Afinal, a regulamentação dos cargos de professor do AEE e tradutor, e intérprete de Libras em detrimento da normatização dos cargos de instrutor e professor de Libras surdos, e professores bilíngues compromete a concretização da oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, visto que a opção pela regulamentação dos cargos de professor do AEE e tradutor, e intérprete de Libras é indicativa da propensão pela oferta de um modelo educacional pseudobilíngue para o surdo na rede estadual de ensino de Rondônia.

Em compensação, apesar de não fixar estratégia específica para prover a oferta da educação bilíngue para os surdos, o PEE – RN dá indícios de um projeto conciso de atendimento educacional aos estudantes surdos quando vislumbra implantar os cargos de instrutores de intérpretes de Libras e professores de Libras no quadro funcional do respectivo sistema de ensino.

No que tange ao prazo, a regulamentação do cargo de tradutor e intérprete de Libras na rede estadual de ensino de Rondônia no intervalo de dois anos, a contar do início da vigência do respectivo PEE (03 de junho de 2015), por um lado sinaliza o profundo atraso na garantia dos direitos linguísticos aos estudantes surdos e, por outro lado, a preocupação com a fixação de exigências acerca do nível de formação.

Em termos legais, com base no Decreto nº 5.626/2005, espera-se que as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e distrital de ensino tenham incluído o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em seus quadros funcionais desde 22 de dezembro de 2006, pois conforme consta no Artigo 21:

A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005, s/p).

[...]

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Na ocasião, em virtude da demanda de profissionais e da falta de oferta de cursos de formação em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa no âmbito das IES brasileiras, o Decreto nº 5.626/2005 previu a possibilidade de contratação de tradutor e intérprete de Libras com formação em nível médio e certificação do ProLibras, bem como formação de nível médio em curso de educação profissional e formação em nível médio, e cursos de extensão universitária, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação, ou cursos oferecidos por organizações da sociedade civil representativas da comunidade

surda, com certificado convalidado pelas referidas instituições, em um prazo de dez anos.

Todavia, o tempo estimado esgotou-se e, embora a estratégia 4.4 do PEE – AC indique a preocupação do estado em assegurar que os instrutores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras lotados nas escolas da rede estadual “[...] sejam habilitados em cursos de proficiência oferecidos pelo MEC ou por associações [...], ou que possuam pós-graduação *lato sensu* em educação de Surdos/Tradução e Interpretação/LIBRAS e/ou certificados pelo Prolibras” (ACRE, 2015, p. 14-15), a partir de 2016 as instituições de ensino das diferentes esferas administrativas devem buscar implementar ações para garantir a inclusão de tradutores e intérpretes de Libras com formação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, em seus quadros funcionais.

Diante do exposto, no que tange aos critérios de seleção dos profissionais especializados para compor o quadro funcional, sete das 11 estratégias elencadas na figura 22, “Provimento de cargos para o atendimento educacional dos estudantes surdos”, versam sobre a aplicação de concursos públicos para o provimento de cargos efetivos nos quadros funcionais dos sistemas educacionais que regem. São elas: 4.21 do PEE – AC, 5.11 do PEE – AP, 4.14 do PDE, 4.21 do PEE – PR, 4.30 do PEE – PI, 8.37 do PEE – RS e 6.20 do PEE – TO. Em síntese, cinco das sete estratégias especificam os cargos a serem selecionados por meio de concurso público, sendo que três indicam a seleção de professores do AEE (AP, PR, PI), cinco indicam a seleção de professores de Libras, prioritariamente surdos (AP, DF, PR, PI, TO), com o adendo de que os candidatos possuam licenciatura em Letras Libras no PEE – DF e no PEE - TO, três indicam a seleção de tradutor e intérprete de Libras (AP, PR, PI), com o adendo de que os candidatos possuam licenciatura em Letras Libras no PEE – PR, uma indica a seleção de intérprete educacional (DF) e três indicam a seleção de professor bilíngue (AP, PR, PI).

Apesar da indefinição acerca da necessidade do curso de Tradução e Interpretação se associar a curso de Letras (LACERDA, 2012), certamente a exigência expedida no Decreto nº 5.626/2005 de que as instituições de ensino dos sistemas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal incluam tradutores e intérpretes de Libras com formação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa em seus quadros funcionais, justifica o adendo “[...] tradutores e intérpretes de Libras, com licenciatura em Letras Libras”

(PARANÁ, 2015, p. 69) na estratégia 4.21 do PEE – PR. Tal especificação se faz mais coerente ainda nos enunciados das estratégias 4.14 do PDE e 6.20 do PEE – TO, posto que esgotado o prazo de dez anos da publicação do Decreto nº 5.626/2005, a exigência de contratação de professores de Libras com licenciatura em Letras – Libras, prioritariamente surdos está determinada no referido instrumento legal.

No rastro dessa discussão, destaca-se ainda a proposição de que as provas dos concursos públicos para seleção de professores de Libras, no âmbito do Distrito Federal, sejam elaboradas em Libras. Na mesma direção, o PEE – RS enuncia a preocupação em “Garantir que as provas dos concursos para atuação na educação de surdos sejam traduzidas em Libras para candidatos surdos”. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 29). Quanto ao PEE – PR, menciona a necessidade de “Expandir a oferta de bancas para a seleção de profissionais Intérpretes de Libras, para atuarem como tradutores e intérpretes de Libras no atendimento educacional ao estudante surdo na Educação Básica”. (PARANÁ, 2015, p. 67).

Em termos de direitos, as duas primeiras proposições vão ao encontro com a providência de condições de acessibilidade aos candidatos surdos durante o processo seletivo, estando em consonância com os princípios da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a) e com a Lei nº 13.146/2015 “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2015), a qual confere à Libras a possibilidade de desobstrução da barreira na comunicação e condição de acesso à informação e comunicação ao surdo.

No que concerne à terceira proposição exposta, denota o compromisso com a seleção de um profissional qualificado,

[...] para que os alunos surdos usuários da Libras tenham acesso, nas escolas regulares onde a língua de instrução é o português, não apenas aos conteúdos escolares, mas também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 76)

Em diálogo com as estratégias elencadas na figura 21, “Equipe de profissionais para o atendimento educacional especializado dos estudantes surdos”, a figura 22 denota o estreitamento de estratégias para a concretização do ideal de suprimento/ampliação das equipes de profissionais para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes surdos, denunciando que no âmbito dos

próprios Planos de Educação existe uma distância entre a intenção e a concretização de um projeto educacional que seja adequado ao estudante surdo dentro do contexto educacional inclusivo.

Ademais, cabe ponderar com base em Lacerda, Albres e Drago (2013), que disposição de profissionais com conhecimento linguístico e o uso da língua de sinais no contexto escolar não garantem, por si só, que as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas. Também é importante que as redes de ensino assumam o papel de formar continuamente seus quadros, intervindo na ampliação do domínio em Libras e do conhecimento de metodologias de ensino adequadas aos sujeitos surdos por parte dos professores especializados, bem como na capacitação de professores, gestores e funcionários, com vistas a

[...] melhoria do atendimento escolar, configurando-se como espaço de respeito para com o surdo em sua condição linguística e sociocultural, e propiciando o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada (LACERDA, 2000a, 2000b, 200 apud LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 76).

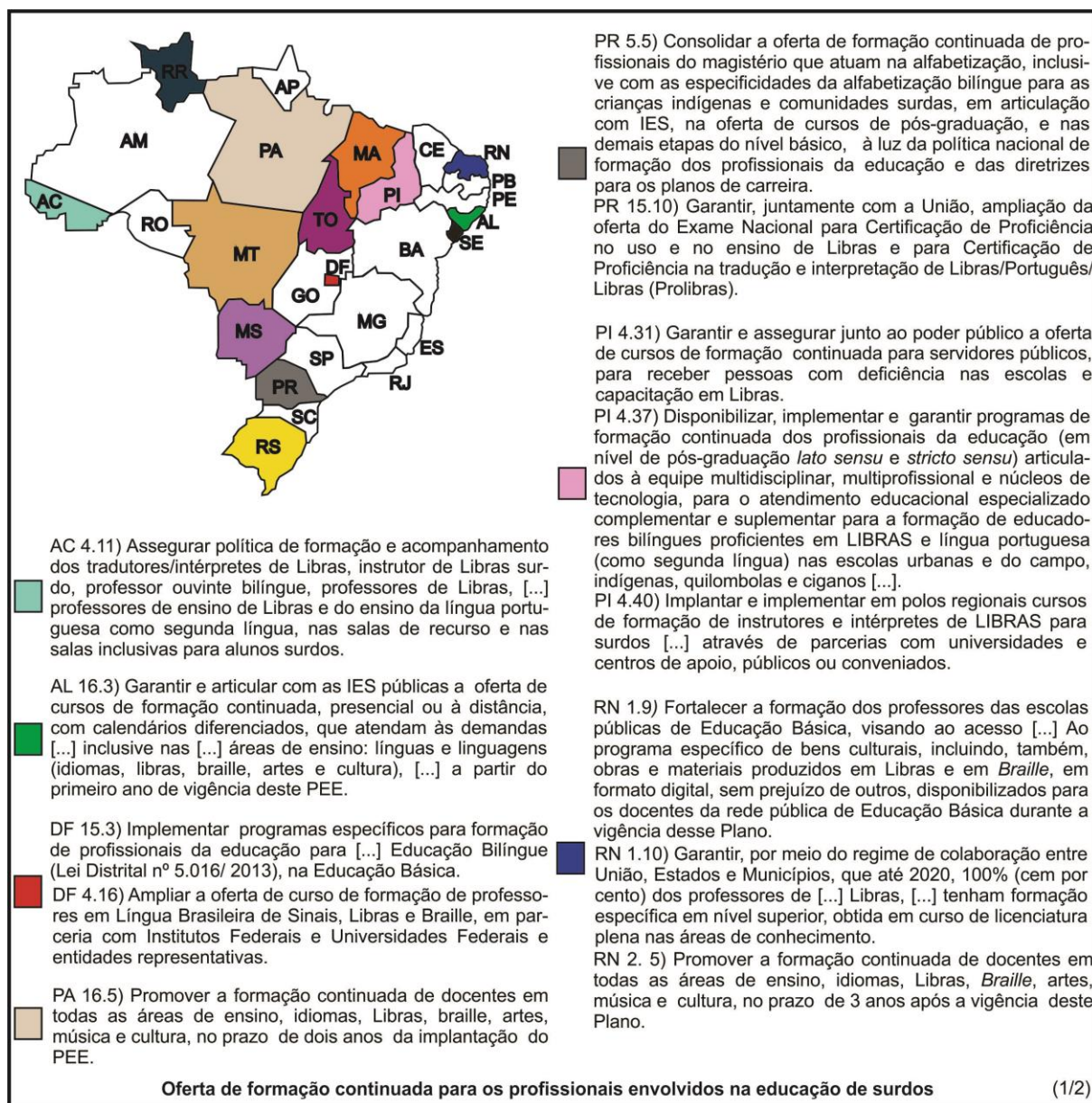
Compactuando com a premissa das autoras, para dar prosseguimento ao diálogo em torno da necessidade de providência de recursos humanos qualificados para o atendimento educacional dos surdos, na sequência deste subtópico, serão apresentadas as estratégias relativas à oferta de formação continuada que foram localizadas no âmbito dos Planos de Educação investigados.

Cabe esclarecer que, em termos de tendência, as estratégias relativas à formação continuada de professores para o AEE, na perspectiva da política educacional inclusiva, foram enunciadas no PNE – 2014³⁸, bem como nos 27 Planos de Educação investigados. Todavia, sem omitir tal constatação, mas intencionando destacar as medidas favoráveis ao aprimoramento profissional para uma atuação que melhor atenda a edificação de um programa educacional inclusivo bilíngue para os surdos, ao elaborar o mapa com as estratégias relativas à oferta da formação continuada, os 13 entes regidos pelos Planos que não explicitaram estratégias específicas voltadas para o aprimoramento dos profissionais da educação, com vistas a sensibilizar a prática de ações pedagógicas condizentes com o

³⁸ Consta no PNE – 2014: “4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014c).

reconhecimento da diferença linguística e sociocultural dos estudantes surdos, foram indicados em branco, como pode ser observado na figura 23.

Figura 23 - Oferta de formação continuada para os profissionais envolvidos na educação de surdos



Fonte: Elaboração própria.

<p>MS 4.4) Assegurar a formação continuada de professores (as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários (as) administrativos (as) e gestores (as), nas escolas urbanas, do campo, bilingues, povos das águas, populações fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PEE.</p> <p>MS 16.6) Promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos da implantação do PEE-MS.</p> <p>RR 1.28) Ofertar programa de formação continuada para gestores, professores, técnicos e administrativo, com estudo de Libras/Braile, assegurando melhor atendimento aos alunos com deficiência.</p> <p>SE 16.7) Promover a formação continuada, em articulação com as IES, para docentes em todas as áreas de ensino e demais profissionais da educação em libras, braille e idiomas a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.</p> <p>SE 16.12) Criar núcleos para a prática continuada de Libras, leitura e escrita do sistema Braille, com vista a que o professor não perca as habilidades adquiridas.</p> <p>TO 6.17) Criar mecanismos para que a equipe pedagógica da unidade escolar, a partir de suporte técnico oferecido pelo: [...] Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS [...] identifique limitações dos (as) alunos (as) especiais e suas características e, a partir delas, determine parâmetros como: a) currículo adaptado; b) planejamento pedagógico específico; c) critérios de avaliação.</p> <p>TO 20.14) Garantir, até o terceiro ano de vigência deste PEE/TO, a formação continuada dos profissionais das escolas públicas estaduais, nas diferentes áreas de atendimento aos (as) alunos (as), com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos (as) surdos (as) ou com deficiências auditivas [...], em parcerias com as instituições públicas de ensino superior.</p>	<p>MA 4.14) Garantir recursos financeiros para a oferta de cursos de formação continuada em [...] Libras,[...] aos docentes das 19 Unidades Regionais de Educação.</p> <p>MT 14.8) Expandir o atendimento às pessoas com surdez, [...] investindo na formação de recursos humanos, em parcerias com as IES públicas e organizações não governamentais.</p> <p>RS 8.24) Assegurar que, no prazo de 1 (um) ano após a aprovação deste PEE, sob responsabilidade da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, em parceria com as instituições de ensino superior, se implemente um programa de formação continuada, com metodologias específicas, para os educadores que trabalham em áreas remanescentes de [...] surdos, nos municípios que possuem essa população e as demais minorias com a capacitação continuada dos professores no tema [...] da cultura surda.</p> <p>RS 8.29) Garantir, sob responsabilidade da Seduc, das Secretarias Municipais de Educação e das instituições de ensino superior, programas de formação inicial e continuada para os docentes atuarem na educação escolar [...] de surdos, nos municípios que possuem essa população e as demais minorias, considerando que nessas escolas os quadros de professores e gestores tenham a presença prioritária preferencial de membros [...] surdos, e que nesses espaços escolares se efetivem formas de gestão democrática com a participação das suas comunidades e lideranças.</p> <p>RS 16.5) Assegurar e expandir o acesso aos programas de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura, de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, com cursos de formação nessas áreas, a serem disponibilizados para todos os profissionais da educação das instituições de educação básica e ensino superior, garantindo o pleno funcionamento das bibliotecas escolares com profissional habilitado para seu gerenciamento.</p> <p><input type="checkbox"/> AP; AM; BA; CE; ES; GO; MG; PB; PE; RJ; RO; SC; SP) <input type="checkbox"/> Não menciona.</p>
<p>Oferta de formação continuada para os profissionais envolvidos na educação de surdos (2/2)</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Tendo como parâmetro os Planos de Educação, é permitido dizer que houve um empenho parcial dos entes federados com a previsão de estratégias para o aprimoramento profissional dos servidores e, portanto, com a viabilização de um contexto educacional favorável ao desenvolvimento do bilinguismo.

Em suma, embora a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue esteja presente em 24 dos 27 Planos investigados, as proposições condizentes com o compromisso de formar continuamente os servidores para a consolidação de um projeto educacional bilíngue aparecem em 14 Planos. Para melhor visualização das propostas sugeridas, as ações formativas apontadas nas estratégias dos Planos de Educação investigados seguem discriminadas no quadro 5:

Quadro 5 - Indicativo de ações para formação continuada dos servidores envolvidos no atendimento educacional dos estudantes surdos no âmbito das redes estaduais e distrital de ensino

Ação de formação continuada	Plano de Educação em que foi indicada	Total de indicações
Parceria com as IES para ofertar cursos de Libras aos professores	AL, SE, DF	3
Parceria com as entidades representativas dos surdos para ofertar cursos de Libras	DF	1
Parceria com as IES para implementar cursos de pós-graduação <i>lato e/ou stricto sensu</i> para formação de professores bilíngues	PR, MS, PI	3
Parceria com as IES para garantir a formação de profissionais das escolas públicas estaduais para o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos surdos	TO	1
Parceria com Universidades e centros de apoio, públicos ou conveniados para implementar cursos de formação de instrutores e intérpretes de Libras em polos regionais	PI	1
Garantia de recursos financeiros para a oferta de formação continuada em Libras, aos professores das 19 Unidades Regionais de Educação	MA	1
Implementação de cursos de formação viabilizando o acesso às obras e materiais produzidos em Libras	RN, RS	2
Parceria com a União para ampliação da oferta de Exames de Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação da Proficiência na tradução e na interpretação de Libras – Língua Portuguesa (Prolibras)	PR	1
Assegurar política de formação e acompanhamento dos tradutores e intérpretes de Libras, instrutor de Libras surdo, professor ouvinte bilíngue, professores de Libras e professores de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua que atuam nas salas de recursos e nas salas inclusivas	AC	1
Ofertar suporte técnico pelo Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), para	TO	1

que a equipe pedagógica da unidade escolar obtenha parâmetros para providenciar adaptação curricular, planejamento pedagógico e utilização de critérios de avaliação condizentes com as características do estudante surdo		
Formação específica no tema da cultura surda para professores que atuam em áreas remanescentes de surdos	RS	1
Formação inicial e continuada para professores atuarem na educação escolar de surdos	RS	1
Formação de recursos humanos e parceria com IES públicas e organizações não governamentais	MT	1
Capacitação em Libras para professores, gestores, técnicos e administrativos	PI, RR, SE	3

Fonte: Elaboração própria.

Ao retomar os excertos da figura 7, “Locus da oferta da educação bilíngue”, é possível recordar que a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos está prevista em escolas inclusivas em 14 dos 27 Planos: PEE – AL, PEE – AM, PEE – BA, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE e PEE – TO. Na mesma direção, o PEE – CE, o PEE – MA, o PEE – PI, o PEE – MT e o PEE – MS sugerem a oferta de educação bilíngue para os surdos em salas comuns do ensino regular, e o PEE – SP situa a oferta em escolas e classes (sem especificação).

Como já explicitado nesta dissertação, nesses contextos educacionais, o intérprete assume o importante papel de “[...] viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 76), mas como bem enfatiza Lacerda, (2012, p. 280) ainda que possa “[...] colaborar para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e uma perspectiva bilíngue”, sua principal função é interpretar. Nesse sentido, Lacerda e Lodi (2006 apud LACERDA, 2012, p. 280) asseveram:

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete [...]. A responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno

surdo traz dificuldades para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo toda a proposta bilíngue [...] A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer Libras.

Comungando com a premissa das autoras, é preciso destacar as estratégias dispostas nos Planos de Educação de Alagoas, Distrito Federal, Maranhão, Piauí, Roraima e Sergipe, pois a ação de formação em Libras sugerida para os professores, bem como para gestores, técnicos e administrativos, denota a preocupação em sensibilizar o quadro funcional de suas respectivas redes de ensino, frente à inclusão e à aprendizagem dos estudantes surdos.

No que diz respeito à formação em parceria com organizações da sociedade civil (entidades e organizações não governamentais), essa possibilidade está prevista no Decreto nº 5.626/2005, o qual admite inclusive, nos termos dos Artigos 6º e 18, que a formação de instrutor de Libras e de tradutor e intérprete de Libras podem ser realizadas por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por instituições de Ensino Superior ou instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2005).

No que concerne ao aprimoramento dos profissionais especializados para o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos surdos, vale destacar as propostas de formação continuada em cursos de pós-graduação assinaladas nos PEEs do Mato Grosso do Sul, Paraná e Piauí. Tal iniciativa é reiterada pelo “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), como um dos meios para operacionalizar a implementação da política nacional de educação bilíngue para surdos no Brasil.

Como um caso de excepcionalidade, a estratégia 4.11 do PEE – AC também merece ser destacada, visto que objetiva tanto uma política de formação de tradutores e intérpretes de Libras, instrutores de Libras surdos, professores bilíngues, professores de Libras e professores de Língua Portuguesa como segunda língua, quanto o acompanhamento desses profissionais nas salas de recursos e nas salas inclusivas para surdos.

No mais, coerente com o olhar para a peculiaridade da educação bilíngue de surdos em interface com a Educação Indígena, o PEE – RS sinaliza formação

continuada específica no tema da cultura surda para os professores que atuam em áreas remanescentes de surdos.

Quanto ao PEE – TO, destaca-se como o único Plano que apresenta uma estratégia indicativa da necessidade de oferta de suporte técnico para que a equipe pedagógica envolvida na educação de surdos se aproprie de parâmetros para providenciar adaptação curricular, planejamento pedagógico e utilização de critérios de avaliação condizentes com as necessidades educacionais do estudante. Imprime assim, o reconhecimento de que não só a disponibilização de profissionais, mas também de recursos materiais e procedimentos metodológicos são importantes para que o aprendizado do estudante surdo se desenvolva numa perspectiva bilíngue.

O mesmo pode ser dito a respeito das estratégias 16.5 do PEE – RS e 1.9 do PEE – RN, as quais preconizam a formação continuada de professores para o acesso as obras e materiais produzidos em Libras.

Afinal, como disposto no Artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, é dever das instituições públicas e privadas dos sistemas de ensino federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal: “[...] disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005, s/p), mas também é preciso profissionais qualificados para utilizar e instruir os estudantes surdos para também utilizá-los.

Com vistas à importância da disponibilização de tecnologias e recursos didáticos de apoio, tidos como meios necessários para a viabilização do acesso dos estudantes surdos à comunicação, à informação e à educação nos processos avaliativos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos ao longo do processo de escolarização, parte-se agora para o próximo subtópico do diálogo, o qual evidenciará as estratégias relativas à oferta de recursos materiais para o atendimento educacional dos estudantes surdos dispostas no PNE – 2014, bem como nos PEEs e PDE, proporcionando algumas reflexões em torno dessa questão.

3.3.2 Disponibilização de tecnologias e recursos didáticos de apoio

Como uma das estratégias para o cumprimento da meta 4, a qual preconiza a universalização do acesso dos alunos público da Educação Especial à educação básica e ao atendimento educacional especializado, “[...] preferencialmente na rede

regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 2014c, s/p), o PNE – 2014 propõe:

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014c, s/p).

Tal proposta coaduna com o cumprimento do disposto no Artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011, no qual consta que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011, s/p).

Sendo que o apoio técnico e financeiro de que trata o Artigo 5º, contemplará entre outras ações, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e aprendizagem, e tal operacionalização inclui a produção de materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio em Libras, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011).

À vista disso, compreende-se que a providência de produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos em Libras, seja mais um dos requisitos para a edificação de uma proposta educacional inclusiva bilíngue para os surdos. Mas, reportando-se novamente à premissa de Fernandes e Moreira (2014), cabe reafirmar que no processo educacional bilíngue, a Libras não deve ser entendida como um “[...] recurso de acessibilidade para surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência”. Ao contrário disso, o delineamento de uma educação de surdos fundamentada na perspectiva bilíngue demanda

[...] um currículo escolar outro, na redefinição de objetivos, na premissa da surdez como experiência visual. A língua de sinais, nesse sentido, deixa de ser tomada como “facilitadora” do processo de aprendizagem e ensino e ganha espaço como língua das relações, das avaliações, da alteridade, das práticas, dos sentimentos, das narrativas. (LIMA; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 104).

Nesse sentido, o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), pondera a necessidade de: “Constituir comissões científica e técnica para subsidiar a produção de materiais didáticos, informativos e instrucionais voltados à Educação Bilíngue de Surdos, com a representação de profissionais surdos” (BRASIL, 2014a, p. 18). Na mesma direção, a Lei Distrital nº 5.016/2013 sugere, entre outras diretrizes voltadas para o desenvolvimento de políticas públicas de educação bilíngue para surdos:

[...]

V – preservar os mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum [...] permitidas a adequação, a complementação e a suplementação, conforme necessário, garantindo-se o componente curricular Libras, em todos os níveis da educação básica;

VI – estímulo à organização e à ampliação de programas específicos para elaboração de material didático e paradidático em Libras e de Libras, e também em língua portuguesa escrita e de língua portuguesa escrita, com recursos de multimídia, bem como, estímulo à utilização de mídias e novas tecnologias como meios de inclusão educacional dos surdos nas atividades escolares;

VII – realização da comunicação e das atividades pedagógicas da escola em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua;

X – aplicação de metodologia de ensino de Libras como primeira língua e de língua portuguesa escrita como segunda língua, da pedagogia visual e de recursos visuais, com vistas à melhoria do acesso à informação;

IX – produção de material didático e paradidático pelo próprio corpo docente, com o apoio de especialistas engajados nas universidades do Distrito Federal, com estudos que contemplem a educação de surdos, a Língua Brasileira de Sinais, os estudos surdos identitários e culturais, o ensino do português escrito como segunda língua, entre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2013, s/p).

Sendo assim, de que maneira a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos em Libras e de Libras é situada no âmbito dos Planos de Educação?

Como medida para o cumprimento da meta 16 – Formação continuada e pós-graduação de professores, o PNE – 2014 dispõe da seguinte estratégia:

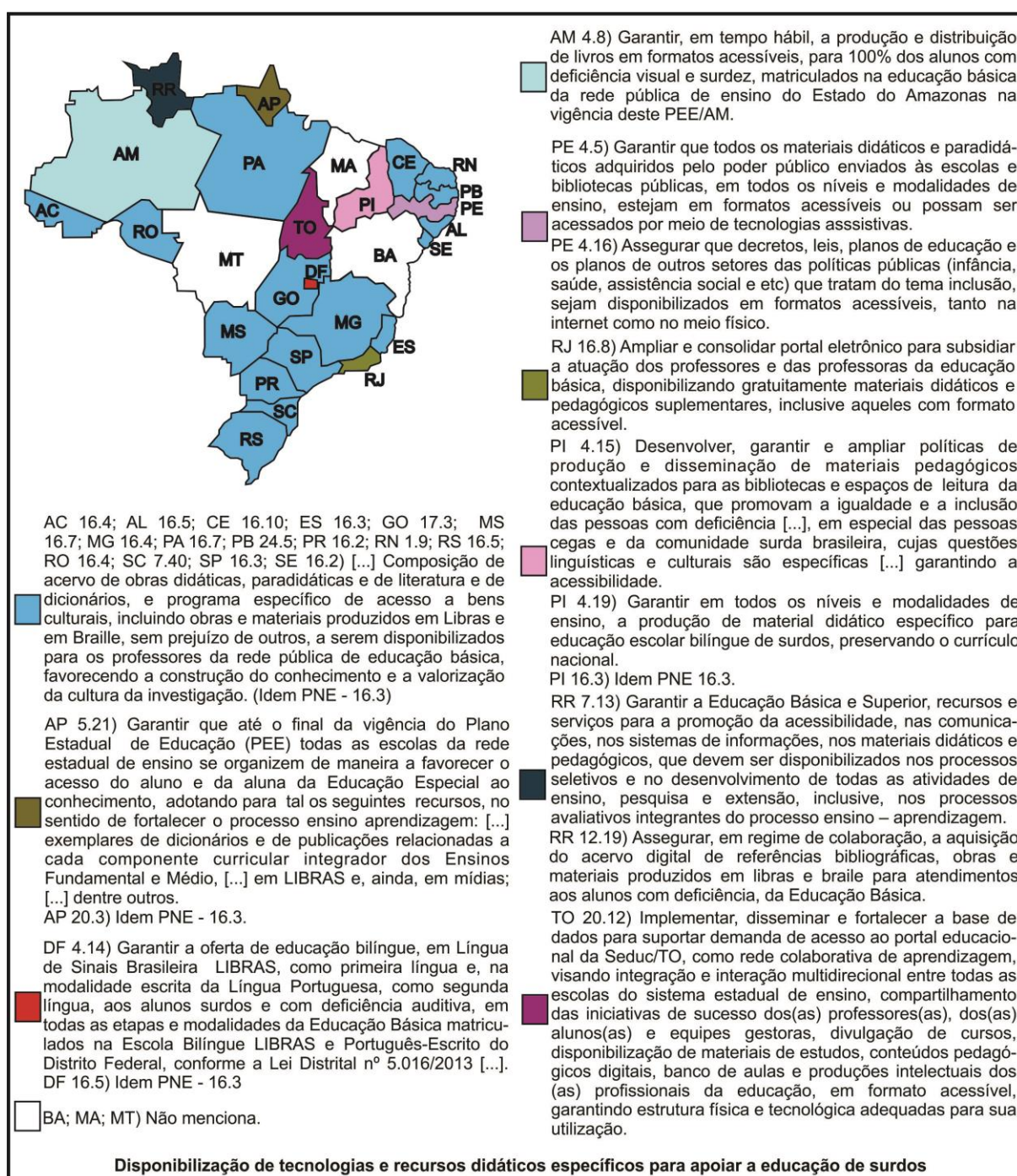
16.3) *expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (BRASIL, 2014c, s/p, grifos meus).*

Sem mais estratégias disponíveis ao longo do Plano Nacional, não é possível identificar na única premissa disponível, um plano de ação que supere a compreensão da Libras como um instrumento de acessibilidade com o mesmo valor de outras tecnologias assistivas.

Há, portanto, uma perspectiva distinta enunciada nos Planos estaduais e distrital de Educação? Em que medida as estratégias dispostas nos PEEs e PDE conservam ou se sobressaem em relação à estratégia disposta no PNE?

Para responder esses questionamentos, as estratégias disponíveis nos Planos seguem exibidas na figura 24:

Figura 24 - Disponibilização de tecnologias e recursos didáticos específicos para apoiar a educação de surdos



Fonte: Elaboração própria.

No que tange a disponibilização de tecnologias e recursos, a figura 24 indica que o intento pela composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, incluindo obras e materiais produzidos em Libras a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica (BRASIL, 2014b), prevaleceu como tendência no âmbito nacional, já que a

estratégia 16.3 do PNE – 2014 foi reproduzida em 20 dos 27 Planos. São eles: PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – CE, PEE – ES, PEE – GO, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RN, PEE – RS, PEE – RO, PEE – RR, PEE – SC, PEE – SP e PEE – SE.

Todavia, na busca por sinalizar as variações, cabe agora analisar as estratégias distintas que foram localizadas no âmbito do PEE – AM, PEE – AP, PEE – PE, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RR e PEE – TO.

Com relação às estratégias 4.8 do PEE – AM, 5. 21 do PEE – AP, 4. 5 e 4.16 do PEE – PE, 4.15 do PEE – PI, 16.8 do PEE – RJ, 7.13 do PEE – RR e 20.12 do PEE – TO, todas elas conservam o princípio da acessibilidade, também contido na estratégia 16.3 do PNE. Todavia, sobressaem-se pelas seguintes razões:

Situadas na meta da Educação Especial/Inclusiva, as referidas estratégias dos PEEs do Amazonas, Amapá, Piauí e Roraima têm como premissa garantir livros e materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados na Educação Básica. Nesse aspecto, destaca-se a preocupação do Amapá com a providência de publicações em Libras para cada componente curricular que integra o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Enfatiza-se ainda, a preocupação singular expressa no PEE – RR, com a oferta de recursos e serviços para promoção da acessibilidade nos processos seletivos e nas avaliações integrantes do processo de ensino e aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, pois a providência de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das provas escritas dos surdos e a adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras estão previstas no Artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), já mencionado nesta dissertação.

Quanto às estratégias 16.8 do PEE – RJ e 20.12 do PEE – TO, situadas na meta relativa à formação continuada e pós-graduação de professores, preveem a consolidação de um portal eletrônico com divulgação de práticas e materiais pedagógicos acessíveis para subsidiar os professores. Esse tipo de suporte oferece a possibilidade de criação de um glossário de sinais-termos em Libras e divulgação de materiais (textos, vídeos, conferências e etc.) traduzidos em Libras (BRASIL, 2014a), que muito podem contribuir para a formação, planejamento das aulas e atuação dos professores envolvidos na educação de surdos.

Em complemento a essa iniciativa, destaca-se também a estratégia 4.16 do PEE – PE, visto que a disponibilização dos textos oficiais (decretos, leis, Planos de Educação etc.) em formato acessível, o que inclui a tradução em Libras, possibilita aos usuários da língua de sinais tomar conhecimento de seus direitos e deveres podendo motivar a atuação na produção e no desenvolvimento das políticas.

Por fim, é preciso enfatizar a singularidade da estratégia 4.19 do PEE – PI, que ao preconizar a garantia de produção de material didático específico para o desenvolvimento da educação escolar bilíngue de surdos em todos os níveis e modalidades de ensino, dá indícios da compreensão de que, embora o currículo nacional deva ser preservado, é preciso que a língua de sinais, os estudos surdos identitários e culturais, e o ensino do Língua Portuguesa escrita como segunda língua, integrem o currículo para favorecer o desenvolvimento de uma proposta educacional bilíngue.

Tal perspectiva coaduna com as recomendações da Lei Distrital nº 5.016/2013, a qual norteia o projeto de implementação da oferta da educação bilíngue na “Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Distrito Federal”, (DISTRITO FEDERAL, 2013) favorecendo a edificação de uma proposta educacional bilíngue no âmbito do sistema distrital de ensino.

E quanto à disponibilização de infraestrutura física para a edificação da proposta educacional bilíngue?

Recorrendo novamente à figura 7, “Lócus de oferta da educação bilíngue”, torna-se a repetir que 19 dos 27 Planos de educação investigados preveem a possibilidade de oferta da educação bilíngue em escolas bilíngues (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AM, PEE – BA, PEE – CE, PEE – ES, PEE – MA, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SE e PEE – TO), bem como 14 Planos situam escolas inclusivas como lócus da oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos (PEE – AL, PEE – AM, PEE – BA, PEE – ES, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE e PEE – TO).

Independentemente de os lócus da política educacional inclusiva e do Decreto nº 5.626/2005, situados nos Planos, equivalerem a modos distintos de organização da educação bilíngue, exigem que as redes de ensino providenciem reestruturações, ampliações e até mesmo a criação de espaços físicos para viabilizar a concretização da oferta de um programa educacional bilíngue.

Sendo assim, o subtópico posterior privilegiará reflexões mediadas pelas estratégias relativas à disponibilização de infraestrutura física para o desenvolvimento da educação de surdos que estão situadas nos Planos de Educação investigados.

3.3.3 Infraestrutura física para o desenvolvimento da educação de surdos

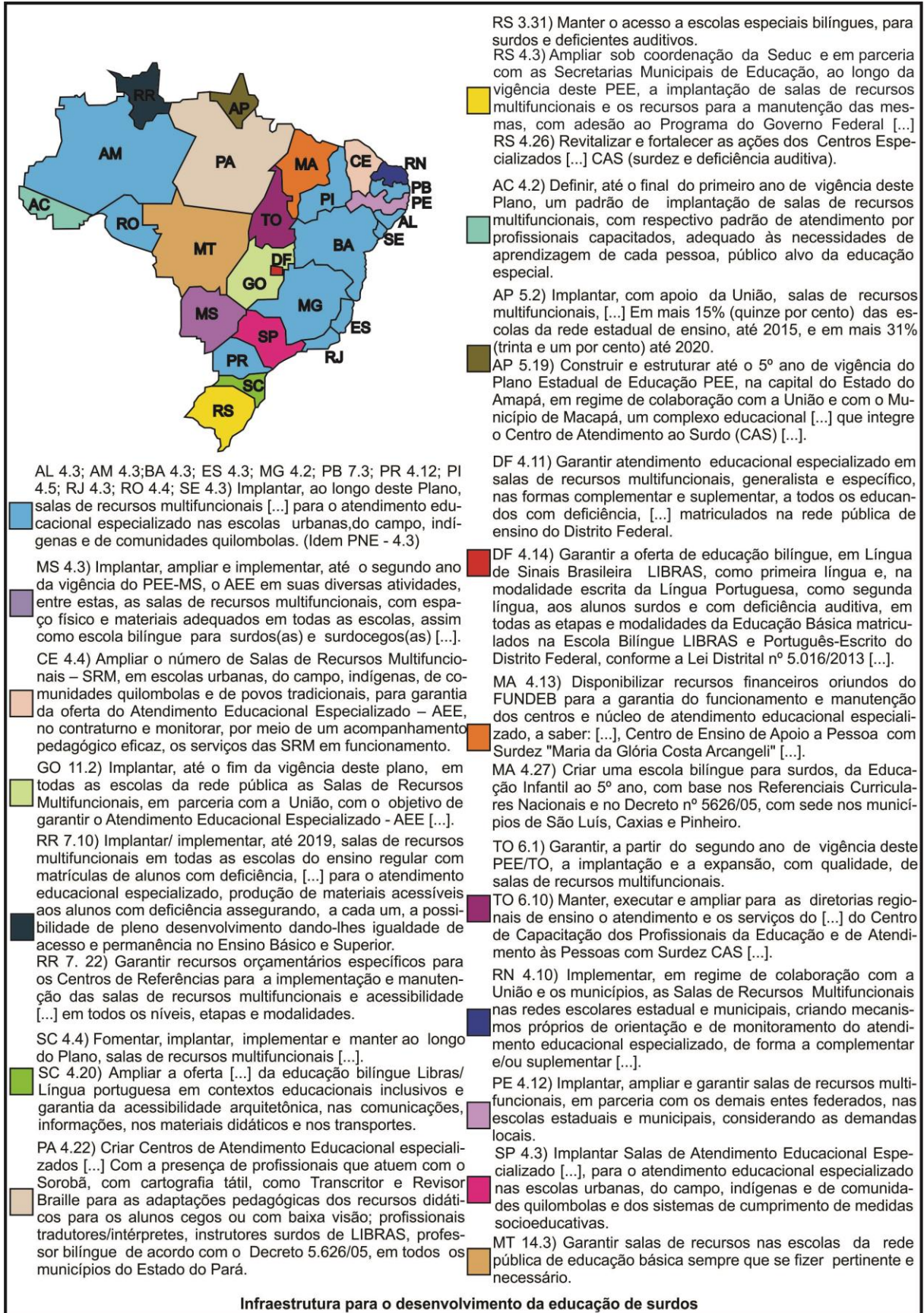
Como proposto no Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a), para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para isso, devem providenciar “[...] adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”. (BRASIL, 2009a, s/p).

No caso das crianças surdas, o mesmo instrumento legal sugere que a educação seja ministrada “[...] nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico”. (BRASIL, 2009a, s/p).

Como já apontado na segunda seção desta dissertação, esses termos da “Convenção” flexibilizam a opção pela disponibilização da oferta de educação bilíngue para surdos em escolas e classes bilíngues ou em escolas inclusivas, isso é, classes de atendimento especializado no contraturno do atendimento educacional regular (dupla matrícula) (SOUZA; LIPPE, 2012).

Mas o fato de o referido documento enfatizar que as adaptações razoáveis “[...] não acarretem ônus desproporcional ou indevido” (BRASIL, 2009a, s/p), permite ao Estado brasileiro determinar, por meio do Decreto nº 7.611/2011, o apoio técnico e financeiro para a implementação de salas de recursos multifuncionais, com garantia de distribuição dos recursos do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (FUNDEB) para as instituições da rede pública que efetivarem a dupla matrícula do estudante público da Educação Especial tanto na educação regular, quanto no AEE (BRASIL, 2011). Fato que reflete uma tendência nacional, a qual pode ser observada a partir das estratégias dos PEEs e no PDE que estão elencadas na figura 25:

Figura 25 - Infraestrutura para o desenvolvimento da educação de surdos



Fonte: Elaboração própria.

Com relação à disponibilização de infraestrutura para o desenvolvimento da educação de surdos, as estratégias elencadas na figura 25 evidenciam a implementação de espaços físicos distintos, a serem providenciadas a curto, médio e longo prazo. São eles: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), “Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez” (CAS) e escolas bilíngues.

Conforme informado no "Caderno de Instruções – Censo Escolar da Educação Básica – 2017", a Sala de Recursos Multifuncionais trata-se de um “Espaço destinado à realização de AEE, com equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos/pedagógicos e professor(a) com formação adequada para realizar o atendimento”. (BRASIL, 2017, p. 27).

Ao optarem pela criação/ampliação desses espaços, os estabelecimentos de ensino da rede pública podem aderir ao programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais junto ao Ministério da Educação. Para isso, deverão computar o registro de matrículas de estudantes da Educação Especial em classe comum de ensino regular, como também em turmas do AEE, ao realizar o cadastro no Censo Escolar. (BRASIL, 2017).

De acordo com as informações disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação³⁹, o referido programa consiste na parceria da União com os sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, em que a União se responsabiliza por disponibilizar um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade às escolas públicas de ensino regular, com a finalidade de organização do espaço de atendimento educacional especializado. Em contrapartida, cabe aos sistemas de ensino a disponibilização de espaço físico, bem como, para o professor atuar no AEE para viabilizar o funcionamento das salas.

Na mesma direção, o governo federal disponibiliza um programa específico destinado à implementação do “Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez” (CAS),

[...] cujo objetivo é capacitar profissionais que trabalham na educação de surdos e dar visibilidade à língua de sinais. Ele tem um grande programa, no âmbito federal, que é o Interiorizando Libras, que visa

³⁹ As informações a respeito do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais foram acessadas por meio do link: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>.

tornar a Libras acessível para um número cada vez maior de pessoas. O CAS funciona assim: o Ministério da Educação fornece os equipamentos, enquanto os governos municipais e estaduais se encarregam de fornecer e manter o espaço e também manter o corpo de profissionais que trabalharão nesse local. (FERNANDES, 2009, p. 1 apud ALBRES, 2016, p. 75-76).

Em interlocução com o Decreto nº 7.611/2011, tais iniciativas coadunam com o cumprimento do disposto no Artigo 5º, visto que o programas de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, bem como de implementação dos CASs, revelam-se como medidas de apoio técnico e financeiro da União, tendo como fundamento a ampliação da oferta do AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos sistemas estaduais, municipais e distrital de ensino e a formação continuada dos professores para o desenvolvimento da educação bilíngue para os estudantes surdos. (BRASIL, 2011).

Todavia, embora o referido documento aponte a necessidade de observância as diretrizes e princípios contidos no Decreto nº 5.626/2005, ao reporta-se a inclusão educacional dos surdos quando se trata do apoio técnico e financeiro, a manutenção/implementação de escolas e classes bilíngues não é mencionada.

Acerca do disposto, há que se concordar com Souza e Lippe (2012) e também com Rezende (2016), que a flexibilização nos modos de organização do modelo educacional bilíngue, admitida nos textos da política educacional inclusiva (BRASIL, 2008, 2009a, 2011), exerce uma forte influência sob os entes federados para que optem pela matrícula dos estudantes surdos em salas de aula do ensino regular, onde a língua de instrução é o português, a língua de sinais é pseudo-tolerada (ALBRES; OLIVEIRA, 2013), e a percepção que se tem é de um mundo exclusivamente ouvinte, pautado no paradigma da deficiência.

Afinal, o panorama retratado na figura 25 indica que, embora 19 Planos de Educação proponham a oferta de educação bilíngue em escolas bilíngues (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AM, PEE – BA, PEE – CE, PDE, PEE – ES, PEE – MA, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SE e PEE – TO), somente 4 preveem a criação e/ou a manutenção de escolas bilíngues para a concretização desse projeto (estratégias 4.27 do PEE – MA, 4.14 do PDE – DF⁴⁰, 4.3 do PEE – MS e 3.31 do PEE – RS).

⁴⁰ No Plano Distrital de Educação (PDE – 2015), aprovado pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, consta que as estratégias 4.5 e 4.9 foram VETADAS. De acordo com Texto Base do Plano Distrital de

Ademais, embora existam programas governamentais tanto para a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, quanto para a implementação do CAS, 27 Planos de Educação situam a providência de implementação e/ou ampliação do número de salas de recursos multifuncionais (SRM), com vistas ao fortalecimento do AEE nas respectivas redes de ensino, enquanto apenas cinco anunciam a necessidade de criar, regulamentar e fortalecer as ações do CAS (estratégias 5.19 do PEE – AP, 4.13 do PEE – MA, 4.22 do PEE – PA, 4.26 do PEE – RS e 6.10 do PEE – TO).

Com todos os entraves constatados no âmbito dos Planos de Educação no que diz respeito à indicação de estratégias para o provimento de cargos e a formação profissional, a oferta de tecnologias e recursos didáticos de apoio para os estudantes surdos, e a disponibilização de espaços coerentes com um projeto educacional bilíngue para os surdos, quais as garantias de que a estratégia relativa à oferta da educação bilíngue, disponível no PNE – 2014 e em 24 dos 27 Planos de Educação investigados seja cumprida?

O tópico a seguir busca traçar um panorama em torno dessa questão.

3.4 Avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos

Consta no Artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, lei que “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências” (BRASIL, 2014b), que “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento e de avaliações periódicas” (BRASIL, 2014c, s/p), cabendo às instâncias responsáveis⁴¹, avaliar, divulgar os dados, analisar os resultados, propor políticas públicas para assegurar a

Educação 2015-2024, (texto eliminado na etapa de triagem dos documentos coletados para este estudo) a estratégia 4.5 previa: “Construir [...] Escolas Bilíngues na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, incluindo a construção de um espaço físico [...] o CAS” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 61) e a estratégia 4.9 previa: “Regulamentar o CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez – como Centro de Referência de Formação, Pesquisa e Atendimento às pessoas com surdez e distúrbios de audiocomunicação”. Tomando Ball e seus colaboradores (1992) como referência para o desenvolvimento deste estudo, o veto das estratégias 4.5 e 4.9 indicam as vozes contestadas no contexto de produção de texto da política. Surgem assim algumas questões: Em que medida o diálogo entre os PEEs e PDE e suas versões preliminares podem indicar as vozes prevaletentes e as vozes contestadas no processo de produção da política de educação de surdos? É possível que os vetos indiquem o silenciamento das políticas linguísticas na política de educação de surdos?

⁴¹ De acordo com a Lei nº 13.005/2014, as instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação do cumprimento das metas do PNE são: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação.

implementação das estratégias e realizar a revisão do percentual de investimento público em educação. (BRASIL, 2014b).

Desse modo, estratégias relativas à avaliação/monitoramento da qualidade da Educação aparecem situadas ao longo de todo o PNE – 2014, sendo que na meta 7 – Aprendizado adequado na idade certa, fica prevista a necessidade de: “7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para os surdos”. (BRASIL, 2014c, s/p).

Como os estados e o Distrito Federal lidam com essa questão?

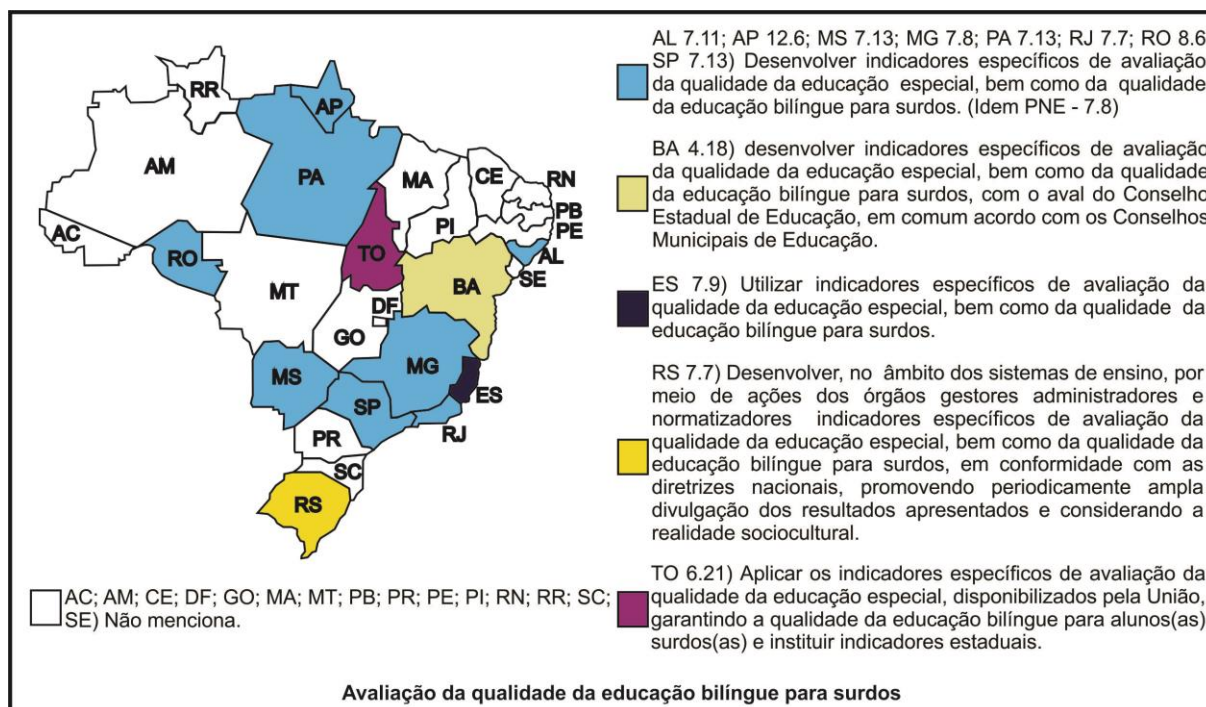
A estratégia relativa à avaliação da qualidade da educação bilíngue foi reiterada nos PEEs e no PDE durante o processo de recontextualização?

Para responder a primeira questão, vale dizer que o Artigo 5º da Lei nº 13.005/2014 (PNE – 2014) foi reiterado nas leis de 25⁴² dos 27 Planos de Educação investigados, o que denota a preocupação com a avaliação periódica e o monitoramento contínuo do cumprimento das metas dos Planos de Educação também nas esferas estaduais e distrital.

Quanto à transferência da estratégia 7.8 do PNE – 2014 para os Planos Estaduais e Distrital, diferentemente do que ocorreu com as demais estratégias do PNE – 2014, as quais geralmente foram reiteradas nos Planos Estaduais e Distrital, ocorreu um rompimento com a tendência, sendo que 15 entes optaram por suprimir a estratégia 7.8 de seus Planos de Educação, 8 optaram por reproduzi-la e 4 por reeditá-la, como pode ser observado na figura 26, apresentada a seguir:

⁴² Artigos das leis dos PEEs e do PDE que tratam do monitoramento e das avaliações periódicas para o cumprimento das metas dos respectivos Planos: Artigo 5º: PEE – AL, PEE – AM, PDE, PEE – ES, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RS, PEE – RR, PEE – SC, PEE – SE; Artigo 4º: PEE – BA, PEE – CE, PEE – GO, PEE – MT (Lei nº 8.806/2008, visto que a Lei nº 10.111/2014 altera a respectiva lei), PEE – PE, PEE – RN, PEE – TO; Artigo 6º: PEE – AP. Artigo 9º: PEE – SP. PEE – RJ (não consta a Lei na versão preliminar do Plano). PEE – RO: não consta artigo referente ao monitoramento e avaliação periódica do cumprimento das metas do PEE na lei respectivo Plano).

Figura 26 - Avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos



Fonte: Elaboração própria.

Certamente, a opção de 15 entes federados de suprimir a estratégia relativa ao desenvolvimento de indicadores para avaliação da qualidade da educação bilíngue de surdos em seus Planos de Educação, deve-se ao fato de que, como disposto no Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, s/p), é dever da União “[...] coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”, bem como “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino”.

Na mesma direção, os PEEs do Espírito Santo e de Tocantins substituem o verbo “desenvolver” pelos verbos “utilizar” e “aplicar” os indicadores específicos para a avaliação da qualidade da educação bilíngue disponibilizados pela União, e o PEE – RS propõe desenvolver indicadores de avaliação, porém em conformidade com as diretrizes nacionais.

Quanto ao PEE – BA, este assegura a participação dos Conselhos Estadual e Municipais de Educação na execução do monitoramento e avaliação.

A respeito da divulgação e análise de dados obtidos por meio das avaliações de acompanhamento do desenvolvimento das metas do PNE – 2014, consta no

portal do "Observatório do PNE – 2014" (OPNE) que os indicadores para a avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue, indicados na estratégia 7.8, ainda não foram desenvolvidos.

No que tange ao acompanhamento do desenvolvimento da estratégia 4.7 (oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos), o portal divulga os seguintes dados:

O encaminhamento dessa estratégia apresenta evidências em esforços para expandir os espaços de formação de docentes e profissionais intérpretes. Há registro de criação de 20 cursos de licenciatura em Letras/Libras até 2014, com possibilidades de mais 7 ao longo de 2015. Há também expectativa de abertura de 12 cursos de Pedagogia com perspectiva bilíngue. O Ministério da Educação mantém, por meio do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, exame de certificação de profissionais para uso, ensino, tradução e interpretação em/de Libras, o Prolibras. O índice de aprovação nesse exame anual, porém, é bastante baixo: da ordem de 10%. Considerando que o país registra menos de 3.000 profissionais em Libras atuantes nas redes de educação básica pública e que nelas se encontram matriculados cerca de 800 mil estudantes com deficiência auditiva, é possível dimensionar o tamanho do desafio a ser vencido. (OPNE)⁴³.

Embora o MEC/OPNE indique a ausência de indicadores para avaliar a qualidade da educação bilíngue, em sua dissertação de mestrado, Stürmer (2015) aponta o documento "Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos" (BRASIL, 2012) e faz referência ao "Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro" (Pandeb), coordenado pelo professor Dr. Fernando Capovilla, associado da Universidade de São Paulo (USP).

Segundo a autora, o referido programa

[...] foi desenvolvido entre 2001 e 2011, financiado por agências como CNPq⁴⁴, Capes⁴⁵, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram avaliados oito mil surdos, oriundos de 15 estados brasileiros, com idades entre 6 e 25

⁴³ O texto apresentado é um retrato da situação da estratégia 4.7 até 2015. Conforme consta no portal do "Observatório do PNE – 2014", o levantamento e síntese das informações foi realizado pelo consultor Ricardo Martins, em 2015, sob encomenda do OPNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/estrategias/4-7-braille-e-educacao-bilingue-libras-lingua-portuguesa>>

⁴⁴ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁴⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

anos, do primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Superior, verificando-se a compreensão de sinais de Libras, a leitura alfabética (decodificação e reconhecimento visual de palavras), a qualidade ortográfica da escrita, a compreensão de textos, a competência de leitura orofacial e o vocabulário em português por leitura orofacial. (STÜRMER, 2015, p. 42-43).

De posse dos resultados do Pandesb, Capovilla (2009 apud STÜRMER, 2015) assevera que a política de inclusão é nociva ao surdo e que este se desenvolve mais e melhor em escolas específicas para surdos, no contato com a Libras, e sob ensino e acompanhamento de professores proficientes em Libras, como veículo principal de ensino-aprendizagem do Português e de outras disciplinas. Nesse sentido, o pesquisador assevera que “A desativação das escolas para surdos é desserviço, já que a criança surda aprende mais e melhor nelas” (CAPOVILLA, 2009, p. 25 apud STÜRMER, 2015, p. 43).

Sob tais ponderações, há de se convir com Stürmer (2015) quando esta pondera que, mesmo envolvendo um número significativo de sujeitos e anos de financiamento pelos principais órgãos de fomento do país vinculados a diferentes Ministérios, os indicadores do Pandesb são silenciados pelo MEC para atender os princípios da política nacional de educação inclusiva. Afinal de contas, por que esses indicadores não são considerados no “Observatório do PNE”?

Se as pesquisas científicas e o movimento surdo anunciam que os surdos se desenvolvem mais e melhor em escolas e classes bilíngues, sob ensino e acompanhamento de professores proficientes em Libras, por que não voltar o olhar para eles? Por que não consentir primazia à sua “voz” no desenvolvimento da política que diz respeito à sua própria educação?

3.5 Abertura para participação dos representantes surdos no desenvolvimento das diretrizes, metas e estratégias dos Planos de Educação

Tratando-se do direito de participar do processo de elaboração e adequação dos Planos de Educação, os representantes do movimento surdo estão amparados pelo Artigo 4º do Decreto nº 6.949/2009 – “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009a), no qual se lê:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas. (BRASIL, 2009a, s/p).

Havendo uma lei nacional que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002), quer dizer, a Lei nº 10.436/2002 “Lei da Libras”, o direito dos surdos, usuários da língua de sinais, de participar do processo de desenvolvimento da política educacional que lhes diz respeito, também está previsto na “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”, em que fica estabelecido:

Toda comunidade linguística tem direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis educacionais dentro de seu território: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, técnico e profissional, universitário e educação de adultos. (UNESCO, 1996, p. 33).

Como abordado na seção dois, no processo de elaboração do PNE – 2014, doze delegados do movimento surdo estiveram presentes na “Conferência Nacional de Educação”, Conae – 2010, para sugerir propostas que serviriam para compor as estratégias relativas à oferta do atendimento educacional aos estudantes surdos no Plano Nacional de Educação.

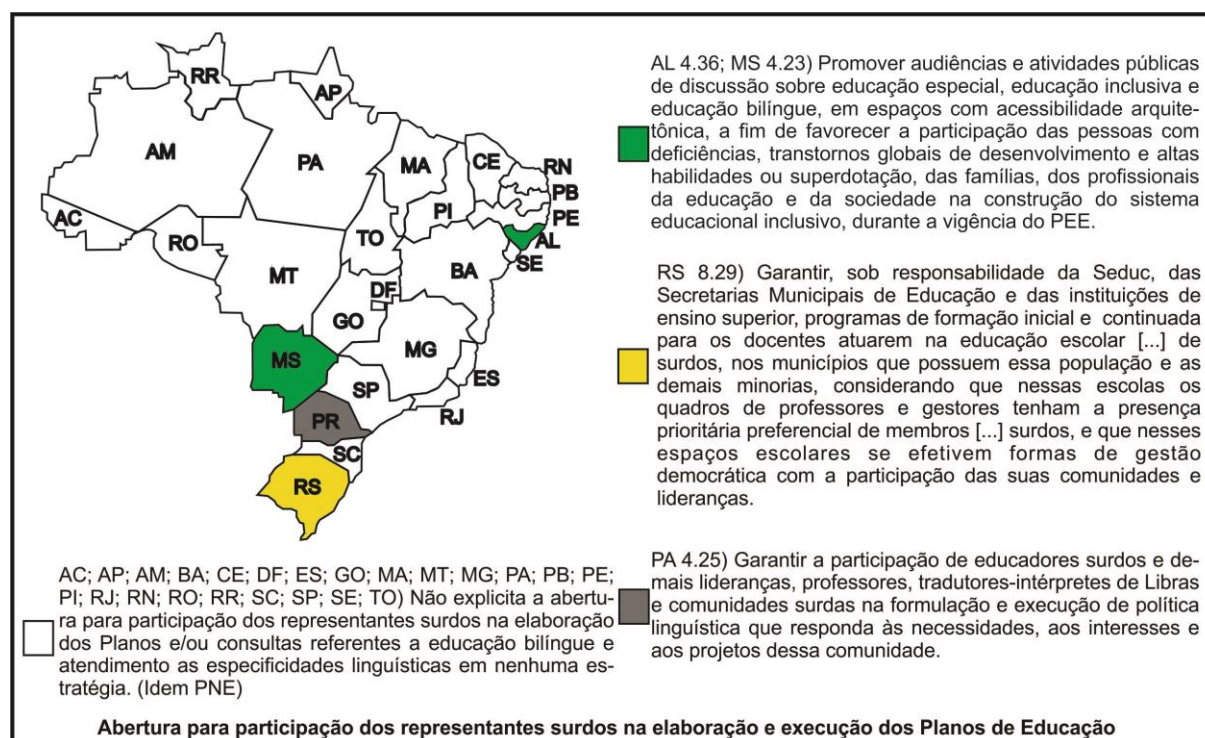
Como apontado por Rezende (2016), os representantes surdos também estiveram presentes nas plenárias da câmara do Congresso Federal e, embora o texto do PNE – 2014 incorpore ambiguidades, adulteração e silenciamento das reivindicações do movimento surdo, eles não desperdiçaram o direito concedido de estarem presentes e poder manifestar a insatisfação com o modo de organização da oferta da educação de surdos na perspectiva da política educacional inclusiva, bem como propor modos de organização compreendidos como mais favoráveis ao seu desenvolvimento linguístico e educacional.

E quanto ao processo de elaboração e cumprimento das metas e estratégias dos PEEs e PDE – 2015? Há abertura para participação dos representantes do movimento surdo? Em que medida o direito dos surdos, usuários da língua de sinais,

de decidir o grau de presença de sua língua no seu processo educacional está resguardado? De que maneira os pressupostos dos Artigos 24 e 30 da "Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" (BRASIL, 2009a), referenciados na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue em 14 PEEs estão sendo aplicados? Será que a educação dos surdos está sendo ofertada nos modos e meios de comunicação mais adequados e em ambientes que favoreçam ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos (BRASIL, 2009a)?

As respostas a essas questões exigem investigações que fogem ao escopo dessa pesquisa. Todavia, tomando como parâmetro os Planos de Educação investigados, é possível demonstrar que embora haja uma presença ínfima de estratégias que tratem da abertura da participação dos surdos no processo de elaboração e no acompanhamento do cumprimento das metas e estratégias que dizem respeito à sua educação, optou-se por expô-las neste estudo, como pode ser observado na figura 27:

Figura 27 - Abertura para participação dos representantes surdos na elaboração e execução dos Planos de Educação



Fonte: Elaboração própria.

Consta no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), que o contato com lideranças surdas, bem como a presença de referências surdas na organização política dos surdos fornecem “[...] artefatos dos quais emergem signos e significados sobre a diferença histórico-cultural, que deve estar presente nos espaços da educação de surdos” (BRASIL, 2014a, p. 14).

Ao olhar para as estratégias exibidas na figura 27, é possível concordar com Martins (2016, p. 720) quando sugere que não seria tenso narrar o surdo como pessoa com deficiência e computá-lo dentro do público-alvo da educação especial “[...] se houvesse diálogo entre os gestores da educação especial, entre os saberes que constituem verdades sobre a surdez no campo da educação especial, e os movimentos surdos.”

Nesse sentido, a forma como a participação dos surdos está enunciada nas estratégias 4.25 do PEE – PR e 8.29 do PEE – RS, são as que melhor materializam o diálogo entre a Educação Especial e a comunidade surda, indicando a valorização do envolvimento dos surdos na execução de uma política linguística, reconhecendo o direito de decidirem o grau de presença da língua de sinais como objeto de estudo no âmbito de seus sistemas educacionais e priorizando a presença de lideranças/referências surdas na gestão das escolas bilíngues.

No mais, é preciso enfatizar a preocupação com a inclusão da educação bilíngue na pauta das audiências e atividades públicas, nas estratégias 4.36 do PEE – AL e 4.23 do PEE – MS. Uma vez que indicam uma compreensão distinta do processo inclusivo, denotando o reconhecimento das especificidades linguísticas e socioculturais que envolvem os processos educacionais dos surdos dentro do campo da Educação Especial.

Chegando ao fim da terceira seção, não há como discordar de Ball (1994) de que os textos políticos são frequentemente contraditórios e estão sujeitos a diferentes interpretações nos diferentes contextos e localidades.

A questão é que, mesmo havendo uma norma (Artigo 8º da Lei nº 13.005/2014) para que os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborem seus Planos de Educação “[...] em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014c, s/p), no processo de recontextualização dos textos políticos, “Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso,

interpretação é uma questão de disputa” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22 apud MAINARDES, 2006, p.53). Contudo, embora haja interesses diversos, uma interpretação ou outra predominará e, nesse sentido, os desvios ou interpretações minoritárias passam a ser importantes.

Sob tais ponderações, os mapas apresentados neste estudo evidenciaram que, apesar de os 27 Planos Estaduais e Distrital de Educação terem sido estruturados sob interferência do PNE – 2014, contemplam uma multiplicidade de estratégias relativas à educação de surdos sinalizando tendências, mas também resistências em relação às propostas para intervir nos modos de organização da educação bilíngue.

Tendo em conta que a tendência evidencia a tentativa dos entes federados em conciliar as recomendações do Decreto nº 5.626/2005, bem como as reivindicações do movimento surdo, com a proposta da política nacional de educação inclusiva, mobilizando posicionamentos políticos e epistemológicos distintos que incidem em uma compreensão equivocada de que a educação de surdos pode ser bilíngue e inclusiva se for condicionada à presença do intérprete de Libras nas salas comuns do ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Sob a égide do esporádico, parte-se agora para a conclusão deste estudo, buscando destacar as estratégias indicativas da resistência de alguns entes federados quanto à disponibilização de modos de organização da educação bilíngue que não priorizam a língua de sinais, as experiências visuais e a possibilidade dos estudantes com surdez afirmarem-se surdos, posto que embora restrinjam-se à um número pequeno, corroboram para pensar uma proposta educacional bilíngue que seja adequada ao desenvolvimento linguístico, sociocultural e acadêmico do estudante surdo, merecendo serem analisadas e difundidas.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa foi iniciada com o propósito de investigar como a educação de surdos está contemplada no âmbito dos textos oficiais dos 26 estados e do Distrito Federal, com a finalidade de saber em que medida as esferas estaduais e distrital correspondem às normas do Governo Federal, bem como traçar o panorama atual das propostas para o desenvolvimento da educação de surdos no Brasil.

Tomando os textos como objeto de estudo da política, inicialmente foram coletados 191 documentos para a realização da investigação. Ao final do processo de triagem dos arquivos coletados, restaram 138 textos, os quais foram relacionados da seguinte maneira: 27 Planos de Educação, 20 Leis estaduais de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), 67 documentos normativos e 24 textos subsidiários.

Na sequência do estudo, o reconhecimento de que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal desenvolvem a política nacional de educação em regime de colaboração, provocou a necessidade de analisar os textos das políticas estaduais e distrital em diálogo com os textos oficiais da União.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), os 26 Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE – DF 2015) foram escolhidos para evidenciar a atual conjuntura da política de educação de surdos no contexto brasileiro, posto que foram os únicos textos com o mesmo gênero e caráter normativo obtidos no âmbito da União e dos 27 entes federados a serem investigados.

No entanto, acredita-se que o diálogo entre os PEEs e o PDE, as leis estaduais da Libras e demais documentos normativos e subsidiários coletados inicialmente neste estudo não deva ser descartado, visto que, em termos de continuidade das discussões apresentadas ao longo deste texto, podem indicar em que medida as estratégias relativas à educação de surdos incorporadas em cada um dos 27 Planos de Educação estão aquém ou além das regulamentações expedidas no âmbito das referidas esferas político-administrativas, bem como apontar avanços ou entraves em termos de proposições relativas à oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos.

Não obstante, após um longo processo de delimitações, no que tange ao objetivo proposto: investigar como os atuais Planos Estaduais e Distrital de

Educação se estruturaram a partir do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), no que diz respeito à educação dos surdos; a multiplicidade de estratégias relativas à oferta da educação bilíngue e ao provimento de recursos humanos, de recursos didáticos e de infraestrutura para o atendimento educacional dos estudantes surdos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, contidas nos Planos de Educação, evidenciaram que as contradições quanto ao modo de organização da educação bilíngue mobilizadas no âmbito do PNE – 2014, foram reiteradas na maioria dos PEEs, o que deixa sob suspeita a possibilidade de os estudantes surdos terem seus direitos linguísticos atendidos e serem escolarizados a partir de uma perspectiva inclusiva bilíngue.

Como apresentado ao longo de todo o texto, no que tange ao atendimento educacional aos estudantes surdos, a observância às disposições das políticas linguísticas equivale à concretização de uma proposta educacional bilíngue para os surdos. Para tanto, as secretarias de educação das diferentes esferas político-administrativas devem providenciar a criação e/ou manutenção de escolas e classes de educação bilíngue no sistema regular de ensino, atender os estudantes independentemente da idade, prover o quadro funcional com profissionais fluentes em Libras para atuar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantir a Libras como língua de instrução e disciplina curricular, disponibilizar recursos didáticos de Libras e em Libras para o ensino da Libras e dos demais componentes curriculares, bem como recursos didáticos de Língua Portuguesa e em Língua Portuguesa para o ensino da modalidade escrita dessa língua, dispor de mecanismos alternativos para avaliação dos estudantes surdos e viabilizar atendimento educacional especializado em turno diferenciado, com vistas a complementação curricular.

Todavia, os resultados deste estudo evidenciaram que, na maioria dos estados, essas medidas ainda estão minimamente concebidas, pois as propostas apresentadas tendem mais ao desenvolvimento da política nacional de educação inclusiva, em que se privilegia a matrícula dos estudantes surdos em escolas inclusivas com intérpretes, e a oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como atividades de complementação curricular, em detrimento da organização de escolas e classes bilíngues, como recomendado pelas políticas linguísticas da Libras.

Em outras palavras, a interlocução estabelecida entre as estratégias dos PEEs e do PDE com as estratégias do PNE – 2014 e demais documentos a eles associados, mostraram que a tentativa em responder tanto as recomendações da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, quanto as recomendações da política nacional de educação inclusiva (BRASIL, 2008, 2009a, 2009b, 2011) ocasionaram flexibilizações na organização e na oferta da educação bilíngue, propiciando a consolidação de uma abordagem pseudobilíngue para os surdos, uma vez que a língua de sinais não ganha relevância nas propostas estabelecidas e o projeto educacional apresentado coincide com a conservação de um mundo exclusivamente ouvinte e monolíngue.

Em síntese, embora 19 dos 27 Planos de Educação investigados indiquem as escolas e classes bilíngues como lócus de oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AM, PEE – BA, PEE – CE, PDE, PEE – ES, PEE – MA, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SE, PEE – TO), apenas 3 priorizam os referidos espaços para a consolidação da oferta, sendo eles PEE – AC, PEE – DF e PEE – RS. Ademais, é oportuno salientar que 4 incluem Planos de Educação e preveem estratégias favoráveis à manutenção e criação/construção de escolas bilíngues: PDE – DF 4.14, PEE – MA 4.27, PEE – MS 4.3 e PEE – RS 3.31.

No que tange à faixa etária, ainda que seja dever constitucional dos sistemas de ensino ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes surdos a partir do nascimento, ao longo de toda vida (BRASIL, 1988, 1996, 2009a), somente 3 dos 27 Planos de Educação reiteram a referida recomendação: PDE (Meta 4 e estratégia 4.14), PEE – AL (estratégia 4.7) e PEE – RO (estratégia 4.12).

Quanto à garantia de oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos na Educação Básica, bem como de acesso à comunicação, à informação e à educação, nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2005), 3 das 24 estratégias relativas à oferta da educação bilíngue fixam a oferta em todas as etapas e modalidades da Educação Básica; são elas: 4.9 do PEE – AC, 4.14 do PDE – DF e 4.12 do PEE – RO.

No que diz respeito à Educação Infantil, 21 Planos de Educação mencionam a necessidade de assegurar a educação bilíngue às crianças surdas: (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PEE – CE, PDE, PEE – GO, PEE – MA, PEE

– MG, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – RR, PEE – SC, PEE – SP, PEE – SE, PEE – TO). Todavia, somente 5 dos 21 Planos explicitam tomadas de medidas condizentes com as recomendações do Decreto nº 5.626/2005, sendo eles: PEE – MA 1.19 e PEE – RO 1.17 (garantia da presença de instrutor de Libras na Educação Infantil), PEE – RR 7.9 (presença obrigatória de professor bilíngue para garantir acesso ao currículo na Educação Infantil), PEE – RS 1.21 (assegurar educação bilíngue e disciplina de Libras como meio de comunicação entre colegas e professores) e PDE – DF 1.26 (matrícula de crianças surdas em turma da estimulação linguística precoce e em turmas da creche, na escola pública bilíngue Libras e Português escrito do Distrito Federal).

Quanto ao atendimento educacional dos surdos no Ensino Fundamental, os estudantes surdos na faixa etária de 6 (seis) a 14 (catorze) anos estão contemplados na meta da Educação Especial/Inclusiva do PNE – 2014 e, sucessivamente, nos 27 Planos de Educação investigados. Logo, o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino deverá ser garantido a eles em todas as instituições federais, estaduais e distrital que atendem o Ensino Fundamental.

Independentemente disso, embora 24 dos 27 Planos indiquem a garantia da oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PEE – CE, PDE – DF, PEE – ES, PEE – MA, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PE, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – RR, PEE – SC, PEE – SP, PEE – SE, PEE – TO) e 17 dos 24 Planos mencionem observância às políticas linguísticas (PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PDE – DF, PEE – ES, PEE – MA, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE, PEE – TO), somente 3 Planos explicitam medidas que coadunam com as referidas políticas ao mencionar o atendimento educacional para os estudantes surdos no Ensino Fundamental. São eles: PEE – MA, o qual prevê a inclusão da Libras como disciplina nas escolas de Ensino Fundamental (estratégia 2.28), a garantia da presença de tradutor e intérprete de Libras nas escolas de Ensino Fundamental que efetivarem matrículas de alunos surdos (estratégia 2.29) e a criação de uma escola bilíngue do 1º ao 5º ano, com sede nos municípios de São Luís, Caxias e Pinheiro (estratégia 4.27); PEE – RR, o qual prevê educação bilíngue para os surdos com a presença obrigatória de professor bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como

de tradutor e intérprete de Libras nos anos finais do Ensino Fundamental (estratégia 7.9), e PDE – DF, que com base na Lei Distrital nº 5.016/2013 preconiza ofertar o Ensino Fundamental na “Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Relativo ao Ensino Médio, os alunos surdos na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos também estão contemplados na meta da Educação Especial/Inclusiva dos 27 Planos de Educação investigados e nas estratégias dos 24 Planos que preveem a oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos. Em consonância com o Artigo 21 do Decreto nº 5.626/2005, 25 dos 27 Planos investigados mencionam a garantia da presença de tradutor e intérprete de Libras para atender os alunos surdos matriculados nas instituições educacionais dos seus respectivos sistemas de ensino. São eles: PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – BA, PDE – DF, PEE – ES, PEE – GO, PEE – MA, PEE – MT, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PE, PEE – PI, PEE – RN, PEE – RS, PEE – RO, PEE – RR, PEE – SC, PEE – SP, PEE – SE e PEE – TO. Não obstante, o PDE – DF, o PEE – RS e o PEE – MA apontam opções ainda mais satisfatórias em termos de garantia dos direitos linguísticos dos alunos surdos, uma vez que anunciam a oferta da Libras como disciplina, (PEE – MA 4.15, PEE – RS 3.21), a formação de professores no Ensino Médio na modalidade normal, incluindo as políticas de educação de surdos no currículo do curso (PEE – RS 3.26) e a oferta do Ensino Médio em escolas bilíngues para surdos (PEE – RS 3.31 e PDE – DF 4.14).

No que tange às metas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, algumas estratégias mereceram destaque por também abrangerem proposições específicas em termos de garantia dos direitos linguísticos dos alunos surdos. Entre elas estão as estratégias 4.9 do PEE – AC, 4.12 do PEE – RO e 4.14 do PDE – DF, as quais integram todas as modalidades de ensino na estratégia relativa à oferta da educação bilíngue para surdos, e também as estratégias 8.14 do PEE – AL e 9.1 do PEE – RS, as quais propõe a atuação do tradutor e intérprete de Libras na EJA.

Quanto ao atendimento educacional dos estudantes surdos matriculados nas escolas do campo e na Educação Escolar Indígena, coincidentemente com o que ocorreu no PNE – 2014, as especificidades linguísticas e socioculturais desse público não foram abalizadas na maioria dos PEEs. Contudo, o PDE e os PEEs do

Amapá e do Rio Grande do Sul buscaram garantir a interface entre as políticas linguísticas, a Educação Especial, a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena propondo a implementação de Salas de vivência para o aprendizado da Libras nas escolas do campo (PDE – DF 8.40), a construção das línguas de sinais Kaingang e Guarani para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos indígenas (PEE – RS 4.12), e o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes indígenas proponentes à oferta da educação bilíngue em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita Língua Portuguesa, como segunda língua (PEE – AP 5.6).

Na meta do Ensino Superior, a seguridade das condições de acessibilidade está prevista no PNE – 2014, bem como em 20 dos 27 Planos de Educação investigados: PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – BA, PDE – DF, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PB, PEE – PR, PEE – PE, PEE – PI, PEE – RJ, PEE – RN, PEE – RS, PEE – RO, PEE – RR, PEE – SC, PEE – SP e PEE – TO. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, em termos de garantia de acesso à informação, à comunicação e à educação aos estudantes surdos na Educação Superior, os sistemas educacionais de todas as esferas político-administrativas devem prover as IES com profissionais fluentes em Libras, recursos didáticos de apoio, mecanismos alternativos de avaliação e atendimento em turno diferenciado para complementação curricular. Cabe ponderar, no entanto, que nos termos do parágrafo 3º do Artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, as instituições públicas estaduais e do Distrito Federal “[...] buscarão implementar as medidas referidas” (BRASIL, 2005, s/p) e, nesse sentido, verifica-se que apenas 3 PEEs explicitam providências que abrangem o atendimento aos estudantes surdos matriculados no Ensino Superior, as quais preconizam a presença obrigatória de tradutor e intérprete de Libras nas Instituições de Ensino Superior (IES) para acompanhar os estudantes surdos usuários da língua de sinais (PEE – RN Dimensão 2 – 2.3; PEE – RR 7.9), acessibilidade nos processos seletivos e avaliações, atividades de ensino, pesquisa e extensão (PEE – RR 7.13) e produção de material didático específico para educação bilíngue (PEE – PI 4.19).

Na perspectiva da política linguística, a formação inicial, o provimento de cargos e a formação continuada de profissionais com fluência em Libras são medidas fundamentais para a concretização da proposta educacional bilíngue. Nesse quesito, 17 dos 27 Planos de Educação investigados coadunam com o PNE –

2014, que em resposta ao Decreto nº 5.626/2005, reconhece a necessidade de integrar os tradutores e intérpretes de Libras, os professores de Libras, prioritariamente surdos e os professores bilíngues à equipe de profissionais do atendimento educacional especializado, em seus respectivos sistemas de ensino. São eles: PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – AM, PEE – DF, PEE – ES, PEE – MS, PEE – MG, PEE – PA, PEE – PR, PEE – PI, PEE – RN, PEE – RS, PEE – RO, PEE – SC, PEE – SE e PEE – TO. Todavia, 5 dos 17 preveem oferta de concurso público para professores de Libras, prioritariamente surdos (PEE – AP 5.11, PEE – DF 4.14, PEE – PR 4.21, PEE – PI 4.30, PEE – TO 6.20), 4 dos 17 preveem oferta de concurso público para tradutor e intérprete de Libras (PEE – AP 5.11, PEE – DF 4.15, PEE – PR 4.21, PEE – PI 4.30) e 3 preveem oferta de concurso público para professor bilíngue (PEE – AP 5.11, PEE – PR 4.21, PEE – PI 4.30). Há também a previsão da normatização/regulamentação do cargo de tradutor e intérprete de Libras no âmbito das secretarias estaduais de educação de Rondônia e de Roraima (PEE – RO 4.11, PEE – RR 7.15), bem como implantação dos cargos de instrutor de intérprete de Libras e professor de Libras no quadro funcional da rede de ensino estadual do Rio Grande do Norte (PEE – RN Dimensão 1 – 4.14).

Quanto à formação inicial, 3 PEEs indicam a criação/ampliação de cursos de licenciatura em Letras Libras (PEE – AP 19.17, PEE – MA 4.26, PEE – TO 19.9) no âmbito das IES, 5 PEEs indicam a oferta de formação bilíngue (PEE – AL 4.37, PEE – MA 4.26, PEE – MS 12.12, PEE – PI 4.27, PEE – TO 17.7) e 1 PEE indica a oferta de formação em tradução e interpretação Libras – Língua Portuguesa (PEE – SE 15.15).

No que concerne à formação continuada, a parceria com as IES para a oferta de cursos de pós-graduação para formação de docentes e/ou aperfeiçoamento de profissionais especializados (instrutores e professores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras e professores bilíngues) está prevista em 5 dos 27 Planos investigados: PEE – AL (estratégia 4.37), PEE – BA (estratégia 16.4), PEE – MS (estratégia 4.20), PEE – PR (estratégia 5.5) e PEE – PI (estratégia 4.37). Há também a previsão da institucionalização de núcleos de pesquisa no âmbito das IES para o desenvolvimento de recursos didáticos, metodologias, equipamentos e tecnologias com vistas à promoção da acessibilidade e do ensino e aprendizagem no processo educacional dos estudantes surdos (PEE – PE 13.7, PEE – RS 4.15 e PEE – PI 4.27). Ademais, a oferta de formação continuada em Libras para professores,

gestores, técnicos e administrativo está prevista nas estratégias 4.4 do PEE – MS, 4.31 do PEE – PI, 1.28 do PEE – RR e 16.7 do PEE – SE, o que coaduna com a garantia da edificação de uma proposta educacional bilíngue, afinal, a língua de sinais precisa circular livremente pelo espaço escolar.

Em suma, as sínteses aqui realizadas, bem como os mapas apresentados ao longo de todo este texto, evidenciam que, em termos de generalidades, os PEEs e o PDE têm atendido ao princípio de construção da unidade das políticas educacionais conclamado no Artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como nos Artigos 8º da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996) e da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014b). Em linhas gerais, tais prerrogativas recomendam o desenvolvimento de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, com vistas à edificação do sistema nacional de educação, em regime de colaboração.

Assim, prevalece a reprodução de estratégias do PNE – 2014 no âmbito dos PEEs, e com elas a compreensão ambígua de que a educação de surdos pode ser bilíngue e inclusiva se for condicionada ao espaço do AEE e à presença do tradutor e intérprete de Libras, realizada à mercê de um currículo inalterado, desenvolvido em um ambiente majoritariamente ocupado e projetado por e para ouvintes, sob o ensino e acompanhamento de professores monolíngues.

Todavia, as variações denunciam a impossibilidade de a política ser projetada para ser desenvolvida em todos os lugares de um único jeito e, embora esporádicas, abrem espaço para ampliar o debate em torno da impossibilidade de incluir o surdo sem que lhe seja garantido o direito de decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua em seu processo de ensino, bem como os modos, meios e ambientes em que almeja ser educado.

Como explicitado no início desta dissertação, a sanção da Lei nº 10.436/2002 – A “Lei da Libras” e, posteriormente, a sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005, foram o marco do reconhecimento da diferença linguística das pessoas surdas no Brasil e, de lá para cá, os discursos legitimados por esses textos políticos têm servido como marca de resistência do movimento surdo, posto que, em situações práticas, ainda prevalece a concepção social dos estudantes surdos como deficientes. Por sua vez, a língua de sinais é pseudo-tolerada, “[...] não caracterizando uma mudança realmente política, epistemológica e/ou pedagógica de se entender o surdo e sua especificidade”. (ALBRES; OLIVEIRA, 2013, p. 60).

Como bem sublinha Ball, (2009 apud HOJAS, 2017) o deslocamento da política do texto para a prática consiste em um processo intenso e contínuo de recontextualização e isso implica considerar que a política na prática será muito diferente da política no texto.

Como demonstrado neste estudo, as políticas linguísticas da Libras foram predominantemente contestadas, negadas, suprimidas e flexibilizadas, e poucas vezes prevaleceram no processo de composição do PNE – 2014 e nos Planos Estaduais e Distrital de Educação, consecutivamente. Assim, não é possível afirmar que as poucas estratégias relativas ao atendimento educacional dos estudantes surdos, contidas nos PEEs e no PDE e destacadas como favoráveis ao desenvolvimento linguístico, sociocultural e educacional desses estudantes, serão recobradas no contexto da prática nas respectivas redes de ensino em que se inserem, pois a política na prática reviverá um novo e longo processo de recontextualização que envolverá novas negociações e disputas.

Assim sendo, conclui-se com o fim desta pesquisa, um fragmento do ciclo das políticas, que especialmente no PDE – DF e no PEE – AC, PEE – AL, PEE – AP, PEE – MA, PEE – MS, PEE – PI, PEE – RS, PEE – RO, PEE – RR e PEE - TO há evidências de propostas educacionais viáveis ao desenvolvimento linguístico e acadêmico dos surdos, as quais estarão em pauta ao longo do decênio de vigência desses Planos, e merecem ser investigadas no contexto da prática, para se saber em que medida se cumprem, renovam-se, refazem-se e extinguem-se, visto que as demandas múltiplas e contraditórias acomodadas nos textos são acolhidas distintamente em cada microcontexto, podendo haver tendências, resistências e variações no âmbito de cada instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/?s=PLANO+ESTADUAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O&submit=Search>> Acesso em: 27 jul. 2016.

AGRIA, A. C. Q.; VIEIRA, C. R. Conceito de língua materna, primeira língua e segunda língua e suas implicações no campo da surdez. In: ALBRES, N. A.; NEVES S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo: políticas linguísticas**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 105-123.

ALAGOAS. **Lei nº 7.795**, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o plano estadual de educação – PEE, e dá outras providências. Disponível em: <http://sapl.al.al.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/1182_texto_integral> Acesso em: 02 ago. 2016.

ALBRES, N. de A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. In: ALBRES, N. A.; NEVES S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo: políticas linguísticas**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-66.

ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

AMAPÁ. **Lei nº 1.907**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743> Acesso em: 27 jul. 2016.

AMAZONAS. **Lei nº 4.183**, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislador.aleam.gov.br/LegislatorWEB/LegislatorWEB.ASP?WCI=LeiTexto&ID=201&inEspecieLei=1&nrLei=4183&aaLei=2015&dsVerbete=surdo>> Acesso em: 31 jul. 2016.

ANDRADE, E. **Política de currículo para a escola organizada por ciclos de formação: articulações, discursos e significantes nas orientações curriculares para a rede estadual de Mato Grosso**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

BAHIA. **Decreto nº 12.521**, de 21 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência PEDPCD, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br>> Acesso em: 27 jul. 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo:Hucitec, 2014.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. S. da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BERGAMO, M. G.; OLIVEIRA, E. C. C. T. de. Atuação da universidade e do intérprete de língua de sinais na comunidade Surda. In: LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. (orgs.) **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 84-90.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Senado, 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 19 jan. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. 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**. Brasília, DF. 26 ago. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Resolução n.º 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 12 nov. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. 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**. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2011/2011-11/2011-11-17/2011-11-17.htm> Acesso em: 18 ago. 2015.

gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. 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 formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 27 fev. 2014a. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>> Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Lei que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. 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**. Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Caderno de Instruções: Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Brasília: MEC/INEP/DEED/CGCEB, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017.pdf> Acesso em: 27 jun. 2017.

BRITO, F. B. de; NEVES, S. L. G.; XAVIER, A. N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. A.; NEVES S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 67-103.

CEARÁ. **Lei nº 13.100**, de 12 de janeiro de 2001. Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos. Disponível em: <<http://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2001/13100.htm>> Acesso em: 27 jul. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Lei que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 15 jan. 2013. Seção 1. Disponível em: <<http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR273998!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>> Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Texto base do Plano Distrital de Educação 2015 – 2024**. Distrito Federal: DF, 2015. Disponível em: <http://escolas.se.df.gov.br/fde/images/pdf/PDE_TEXTO-BASE.pdf>

_____. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 15 jul. 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf> Acesso em: 23 jan. 2017.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015. Lei que Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo PEE/ES, período 2015/2025. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vitória: ES, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/Leis/LEI%2010382_2015-2025.pdf> Acesso em: 04 jul. 2016.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37014>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

GAVALDÃO, N. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

GIROLETTI, M.F.P. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial de Goiás**, Goiânia, 22 jun. 2015. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/GOPEE.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2016.

GOMES, M. F. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1492/1387>> Acesso em: 18 jan. 2016.

GOMES, M. do C. F. **A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal**: entre os discursos identitários e os discursos de regulação. 2012. 390 f. Tese (Doutorado Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 2012. 390 f.

GUEDES, B. S. **Sobre surdos, bocas e mãos**: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

HOJAS, V. F. **SARESP**: a escola como produtora de políticas. 2017. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

KUMADA, K. M. O. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 247-287.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013, p. 65-80.

LIMA, C. M. de; SAMPAIO, C.S; RIBEIRO, T. Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez. INES, **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 92-115, jan./jun. 2015.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. USP. v.39, nº 1, p. 49-63 jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004>. Acesso em: 03 de mai. de 2015.

_____. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edfscar, 2014a. p. 165 - 183.

_____. Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, p. 261 - 294. nov. 2014b.

LODI, A.C.B; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. de. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.de O (Org.). **Escola e diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 04 out. 2015.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, J. S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Estudos epistemológicos no**

campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 11 jun. 2014. Suplemento. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf> Acesso em: 29 jul. 2016.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, V. Projeto de escolas-polos bilíngues para surdos: novos desafios para questões antigas. In: LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. (orgs.) **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos.** Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 72-82.

MARTINS, V. R. de O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação.** Cuibá: MT/SEDUC, 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/SiteAssets/Paginas/Plano-Estadual-de-Educacao/PEE.pdf#search=PEE>> Acesso em: 06 jul. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 26 dez. 2014. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/bc006c6e3f156fc604257dba00538ef3?OpenDocument&Highlight=2,LIBRAS>> Acesso em: 18 jul. 2016.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro.** 35ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2009.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei nº 2.882/2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE – e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2015&n=2882&t=P> Acesso em: 10 mai. 2017.

MORELLO, E. J. Cooficialização da língua pomerana no Município de Santa Maria do Jetibá/ES. A linguagem como patrimônio cultural imaterial. Competência do Município para legislar sobre proteção a bens culturais. Elementos para maior

eficácia da lei. In: MORELLO, R. (org.) **Leis e línguas no Brasil**: o processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015. p. 33-41.

MÜLLER, J. I.; STÜRMER, I. E.; KARNOPP, L. B.; THOMA, A. da S. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada Letras em Revista**, Uniritter, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/797/524>> Acesso em: 02 de maio de 2015.

NASCIMENTO, L. C. R.; SILVA, B. H. C.; BORELLI, G.; SOUZA, J. M. de; GOMES, K. G.; AQUINO, M. F. K. de. A triste história da surdez e sua inclusão desalmada. In: LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Orgs.) **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016, p. 106-116.

NASCIMENTO, S. P. de F. do; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n.2, p. 159-178, 2014.

OLIVEIRA, G. M. de. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Trad: DUARTE, Isabel de Oliveira; TENFEN, Jonas; BAGNO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. Políticas linguísticas como políticas públicas. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **Anuário Educativo Brasileiro**: Visão Retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011, p. 313-333.

_____. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: MORELLO, R. (org.) **Leis e línguas no Brasil**: o processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015. p. 23-30.

PARÁ. **Lei nº 8.186**, de 23 de junho de 2015. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. Disponível em: <<http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/lei.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2017.

PARAÍBA. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Lei que Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial da Paraíba**, João Pessoa, Suplemento, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/06/Diario-Oficial-24-06-2015-1%C2%AA-Parte-Suplemento1.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2016.

PARANÁ. **Documento-base do Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2025**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf> Acesso em: 05 jul. 2016.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, nº 69, 2006, p. 205-229.

PERNAMBUCO. Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**: Recife, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=>>> Acesso em: 31 jul. 2016.

PIAUI. **Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015**. Lei que Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Piauí**: Teresina, 21 dez. 2015. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=PI> Acesso em: 31 jul. 2016.

PICONI, L. B. **Políticas Linguísticas e Educacionais para surdos no contexto brasileiro na trama do discurso**. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204547>> Acesso em: 24 ago. 2016.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REZENDE, P. L. F. PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. (orgs.) **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 142-165.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Versão preliminar: Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro 2015 – 2024**. Rio de Janeiro: RJ, 2015. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2298861/DLFE76202.pdf/MINUTAPLANOESTADUAL2014MARCO2015.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>> Acesso em: 12 ago. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Lei que institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande de Sul**: Porto Alegre, 26 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2016.

RONDÔNIA. Lei nº 3.565, de 03 de junho de 2015. Lei que institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**: Porto Velho, 10 jun. 2016. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/06/Doe-10_06_2016.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.

RORAIMA. Lei nº 1008 de 3 de setembro de 2015. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Roraima**: Boa Vista, 03 set. 2015. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/diarios/doe-20150903.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2016.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. L. de (Org.). **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 17-62.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452/4263-plano-estadual-de-educacao-versao-14-12-15>> Acesso em: 01 ago. 2016.

SANTOS, S. A. dos. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n.2, p.113-148, out.2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE 8**, de 29 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/8_16.HTM?Time=09/09/2017%2006:52:49> Acesso: 15 jan. 2018.

_____. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 jul. 2016. Seção I, p.1. Disponível em: <<http://www.legislaçãosp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/ae9f9e0701e533aa032572e6006cf5fd/1f6a5cb8078ea27d83257fed004c4f70?OpenDocument&Highlight=0,PLANO,ESTADUAL,DE,EDUCA%C3%87%C3%83O>> Acesso em: 16 ago. 2016.

SERGIPE. Lei nº 8.025, de 04 de setembro de 2015. Lei que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de Sergipe**, Aracajú, 8 set. 2015, p. 1. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/SEPPE.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>> Acesso em: 20 jan. 2016.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, C. “Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>> Acesso em: 04 out. 2015.

SOUZA, R. M.; LIPPE, E. M. O. Decreto 6.949/2009: avanço ou retrocesso em relação à Educação dos Surdos?. **Calidoscópio**. Unisinos. v. 10, nº 01, p. 12-23, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2012.101.02/750>>. Acesso em: 02 de mai. 2015.

SOUZA, R. M.; ROCHA, D. S.; PRODÓCIMO, E.; AYOUB, E.; OLIVEIRA, G. S. de; OLIANI, G.; LINS, H. A. de M.; SILVA, I. R. da; NASCIMENTO, L. C. R.; COUDRY, M. I. H.; AGRELLA, R. P. Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. (orgs.) **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 1-28.

SOUZA, R. M. de. Breve revisão das iniciativas da UNICAMP para o cumprimento do Decreto 5626/2005: do Primeiro ao Terceiro GT LIBRAS. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. (orgs.) **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 30-54.

STÜRMER, I. E. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

THOMA, A. da S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. Centro de Educação, **Cadernos**, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm>> Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, M. C. (Org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012, p. 154-180.

_____. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul./set. 2016, p. 755-775.

TOCANTINS. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015. Lei que Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado de Tocantins**, Palmas, nº 4.411. Disponível em: <<http://www.al.to.gov.br/arquivo/38073>> Acesso em: 07 jul. 2016.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago., 2009, p. 135-152.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996. In: OLIVEIRA, G. M. de (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003. p. 13-45.

VILHALVA, S. **Índios surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

ZOVICO, N. A.; VIEIRA, I. Conferência Nacional de Educação rejeita as propostas de educação para surdos. 3 abr. 2010. Disponível em: <<http://acessibilidadepara surdos.blogspot.com.br/2010/04/conferencia-nacional-de-educacao.html>> Acesso em: 17 out. 2017.

APÊNDICE A - Consulta nos portais das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação

UF	Documentos disponíveis
AC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos federais.
AL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano Estadual de Educação (2015-2025).
AP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulamento da Secretaria de Estado⁴⁶ da Educação. ▪ Projeto de Lei - Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação para o decênio (2015-2025).
AM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nenhum texto oficial.
BA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei Estadual nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. ▪ Coletânea de Legislação da Educação Básica. ▪ Documentos federais.
CE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 16.025, 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016-2024).
DF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. ▪ Currículo em movimento da Educação Básica: Educação Especial. ▪ Orientação Pedagógica: Educação Especial. ▪ Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Plano Distrital de Educação (2015-2024).
ES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução CEE/ES nº 2.152/2010. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. ▪ Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo PEE/ES, período (2015-2025). ▪ Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo. ▪ Documentos federais.
GO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nenhum texto oficial.
MA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.
MT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 10.111, de 6 de junho de 2014. Plano Estadual de Educação. ▪ Resolução CEE/MT nº 261/2002. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.
MS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução SED nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011. ▪ Resolução SED nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011. ▪ Plano Estadual de Educação. ▪ Resolução SED nº 3.054, de 4 de maio de 2016. ▪ Resolução SED nº 3.002, de 30 de dezembro de 2015. ▪ Resolução SED nº 3.060, de 23 de junho de 2016.
MG	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. ▪ Parecer nº 424/2003. Aprovado em 27 de maio de 2003. ▪ Orientação SD nº 1/2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. ▪ Parecer nº 69/2006. Aprovado em 25 de janeiro de 2006. ▪ A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação. ▪ Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Plano Decenal de Educação Do Estado. ▪ Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. ▪ Minas interagindo em Libras: livro do aluno. ▪ Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. ▪ Relatório - Diretoria de Educação Especial - ANO 2014.
PA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica. ▪ Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010. Plano Estadual de Educação. ▪ Portaria GS/SEDUC nº 1.380/2012.

⁴⁶ Nesta dissertação, utilizo a grafia Estado, com "E" maiúsculo, para me reportar ao conjunto de instituições públicas que administra um território e, a grafia estado, com "e" minúsculo, para me referir às unidades federativas do Brasil. Todavia, nas citações opto por manter a grafia presente dos documentos de origem.

PB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. ▪ Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino 2016.
PR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Documento-Base do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025).
PE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nenhum texto oficial.
PI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diretrizes curriculares da rede pública estadual de ensino do Piauí (PIAUI, 2013).
RJ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deliberação nº 291, de 14 de setembro de 2004. ▪ Glossário da Educação Especial. ▪ Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ. ▪ Versão preliminar Plano Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro (2015-2024).
RN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos federais.
RS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a rede Estadual de Ensino do Rio Grande Do Sul - Caderno Pedagógico 01 (Rio Grande do Sul, 2014). ▪ Plano Estadual de Educação (texto-base).
RO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portaria GAB/SEDUC 632/2008. Projeto Nenhum a Menos. ▪ Resolução CEE nº 552, de 27 de abril de 2009. ▪ Portaria GAB/SEDUC nº 1.281/2010. ▪ Guia de Orientações Básicas em Legislação Educacional: Procedimentos de Escrituração e Inspeção Escolar (RONDÔNIA, 2013). ▪ Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Fundamental (RONDÔNIA, 2013). ▪ Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Médio (RONDÔNIA, 2013). ▪ Referencial Curricular de Rondônia: Educação de Jovens e Adultos - EJA (RONDÔNIA, 2013).
RR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nenhum texto oficial.
SC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política para educação de surdos no estado de Santa Catarina (2004). ▪ Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica (2014). ▪ Gestão da Educação Especial na escola. ▪ Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio (2015-2024) e estabelece outras providências.
SP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994. ▪ Resolução SE nº 61, de 5 de abril de 2002. ▪ Resolução SE nº 21, de 8 de março de 2004. ▪ Resolução SE nº 34, de 19 de junho de 2006. ▪ Resolução SE nº 32, de 23 de maio de 2007. ▪ Resolução SE nº 72, de 9 de outubro de 2009. ▪ Resolução SE nº 15, de 14 de março de 2011. ▪ Resolução Conjunta SE/SELJ/SDPCD nº 1, de 23 de março de 2011. ▪ Resolução SE nº 27, de 9 de maio de 2011. ▪ Resolução Conjunta SE/SELJ/SEDPCD nº 3, de 21 de julho de 2011. ▪ Resolução SE nº 54, de 12 de agosto de 2011. ▪ Resolução SE nº 77, de 6 de dezembro de 2011. ▪ Resolução SE nº 14, de 7 de fevereiro de 2012. ▪ Resolução SE nº 70, de 29 de junho de 2012. ▪ Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012. ▪ Resolução Conjunta da SEDPCD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 1, de 14 de fevereiro de 2013. ▪ Resolução SE nº 16, de 18 de março de 2013. ▪ Resolução SE nº 31, de 16 de maio de 2013. ▪ Resolução SE nº 32, de 17 de maio de 2013. ▪ Resolução SE nº 18, de 03 de abril de 2014. ▪ Resolução SE nº 54, de 06 de outubro de 2014. ▪ Resolução SE nº 61, de 11 de novembro de 2014. ▪ Resolução SE nº 29, de 23 de junho de 2015. ▪ Resolução SE nº 2, de 8 de janeiro de 2016. ▪ Resolução SE nº 8, de 29 de janeiro de 2016.
SE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portaria nº 5.937, de 23 de dezembro de 2015.

	<ul style="list-style-type: none">▪ Documento Base do Plano Estadual de Educação de Sergipe (PEE/SE).
TO	<ul style="list-style-type: none">▪ Regimento Escolar das unidades escolares.▪ Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025).
TOTAL 85 documentos	

APÊNDICE B - Solicitação de documentos



SOLICITAÇÃO

Eu, RUBIA CARLA DONDA DA SILVA, R.G. 40.533.168-X, residente na Rua: BOA ESPERANÇA, 11-33, VILA SEABRA, município de BAURU, estado de SÃO PAULO, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista de Marília/SP, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, dirijo esta carta à vossa senhoria para solicitar sua colaboração na coleta de dados prevista em minha pesquisa de dissertação do Mestrado, intitulada ***Educação bilíngue para surdos segundo os textos das políticas estaduais e do distrito federal***, que tem como objetivo analisar os discursos das políticas presentes nos textos oficiais formulados para orientar a concessão da educação para surdos em cada uma das 27 unidades federativas brasileiras e discutir suas consequências para a organização dos modelos educativos bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) no Brasil.

Trata-se de um estudo documental de natureza qualitativa que tomará os textos oficiais referentes à regulamentação da educação de surdos, buscando mapear a realidade nacional acerca da educação de surdos e delinear os hibridismos de propostas educacionais bilíngues.

Em virtude da dimensão territorial do Brasil e, principalmente, pela complexidade da logística empregada na coleta dos referidos textos, venho respeitosamente solicitar a Vossa Senhoria o compartilhamento dos arquivos e/ou dos links dos documentos que subsidiam e/ou regulamentam a organização da educação para surdos em sua unidade federativa. Sua colaboração na disponibilização dos arquivos será indispensável para a exequibilidade da pesquisa. Ressalto que o estudo na dimensão proposta contribuirá para alargar a discussão

sobre os modelos de educação bilíngue para estudantes surdos no Brasil, mas para isso, faz-se necessária a obtenção dos textos oficiais de cada ente federado.

Informo que os textos oficiais compartilhados serão de uso exclusivamente acadêmico-científico na realização desta pesquisa. Comprometo-me a enviar a dissertação à sua secretaria assim que for concluída. Para encaminhamento dos arquivos solicitados e para esclarecimento de eventuais dúvidas, disponibilizo o e-mail: **rubica.donda@gmail.com**

Caso os documentos solicitados não possam ser disponibilizados no formato digital, via e-mail, solicito a gentileza de encaminhá-los por correio:

**Rua: Boa Esperança, 11-33 - Vila Seabra
Bauru - São Paulo - CEP: 17060-010**

Esclareço que no caso de impossibilidade de custeio pela sua secretaria, disponho-me a reembolsar o valor da postagem por meio de depósito em conta corrente, desde que possa me enviar o comprovante do pagamento do *Correio* digitalizado.

Agradeço imensamente sua compreensão e aguardarei contato.

Rubia Carla Donda da Silva

Rubia Carla Donda da Silva
rubica.donda@gmail.com
Telefone: (14) 99768-3088

Bauru, 08 de julho de 2.016

Orientadora:



Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

APÊNDICE C - Solicitação de documentos às Secretarias de Educação (via e-mail)

UF	Destinatário	Resultado	Documentos informados
AC	Coordenação de Educação Especial	Resposta com lista de textos oficiais anexada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio (2015-2024) e dá outras providências. ▪ Documentos federais.
AL	Supervisão de Educação Especial	Solicitação de reencaminhamento do pedido ao e-SIC ⁴⁷ .	
AP	Núcleo de Educação Especial (NEEs)	Não houve resposta.	
AM	Gerência de Atendimento Educacional Específico (Gae)	Não houve resposta.	
BA	Superintendente de Políticas para a Educação Básica	Não houve resposta.	
CE	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (COPEDE)	Não houve resposta.	
DF	Coordenação de Educação Especial/Subsecretaria de Educação Básica (COESP/SUBEB)	Resposta sem encaminhamento dos textos. Disponibilização contato telefônico para agendamento com o Núcleo de Deficiências Sensoriais.	
ES	Fale Conosco da Secretaria de Estado da Educação (SEDU)	Resposta sem encaminhamento dos textos. Disponibilização contato telefônico para agendamento de encontro presencial.	
GO	Departamento Operacional/Modulação de Gerência de Ensino Especial	Resposta com encaminhamento do link do blog do Centro de Atendimento as pessoas com Surdez (CAS) e disponibilização contato telefônico para esclarecimentos.	
MA	Gabinete da Secretaria de Educação	Não houve resposta.	
MT	Gerência Educacional (GEED)	Resposta com texto oficial informado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução Normativa CEE/MT nº 1, de 3 de fevereiro de 2012. Fixa normas para oferta da Educação Especial na

⁴⁷ O Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso a informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. (<https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.html>).

			<p>Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Minuta do Projeto de Lei complementar. Altera e acrescenta dispositivos da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998 e dá outras providências. ▪ Minuta do Projeto de Lei - Institui a obrigatoriedade do Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso e estabelece critérios para formatos acessíveis, de editais e provas de processos seletivos para vaga no mercado de trabalho, para concursos públicos e para o acesso ao Nível Superior e dá outras providências.
MS	Gabinete da Secretaria de Educação	Não houve resposta.	
MG	Diretoria de Educação Especial	A diretora reencaminhou o pedido para o responsável e não houve resposta.	
PA	Coordenadoria de Educação Especial (COEES)	A coordenadora reencaminhou o pedido para a responsável e não houve resposta.	
PB	Assessoria de Imprensa da Secretaria de Educação	Resposta com o endereço do portal da Fundação de Apoio ao Deficiente (Funad), onde segundo a informação prestada, constam documentos.	
PR	Departamento de Educação Especial - Área da Surdez (DEE)	Resposta com o endereço do portal Dia a Dia Educação, onde segundo a informação prestada, constam documentos.	<p>Dia a dia Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrução SUED/SEED nº 2/2008. Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez - CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular. ▪ Instrução SUED/SEED nº 8/2008. Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa - TILS nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual. ▪ Instrução SEED/SUED nº 3/2012. Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa (TILS) nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual. ▪ Coletânea de Legislação Educacional (2012).
PE	Ouvidoria	Resposta da Gerência de Políticas Educacionais de	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 11.686, de 18 de outubro de 1999. ▪ Instrução Normativa de Avaliação nº 4/2014.

		Educação Inclusiva Direitos humanos e Cidadania- GEIDH com lista de documentos anexada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrução Normativa nº 7/2014. Estabelece normas para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e orienta a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. ▪ Centro de Apoio ao Surdo (CAS) - Decreto de criação nº 26.547 - disponível no D.O. de 30 de março de 2004. ▪ Documentos federais.
PI	Assessoria de imprensa da Secretaria de Educação	Os e-mails encaminhados voltaram.	
RJ	Central de relacionamento da Secretaria de Educação	Não houve resposta.	
RN	Gabinete da Secretaria de Educação	Resposta com textos oficiais anexados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portaria SEEC/RN nº 1.033/2008. ▪ Lei nº 9.249, de 15 de julho de 2009. ▪ Resolução – CEE/CEB/RN nº 2, de 31 de outubro de 2012. ▪ Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação (2015-2025). ▪ Portaria SEEC/RN nº 981/2016. Estabelece Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. ▪ Documentos federais.
RS	Departamento Pedagógico	Resposta com textos oficiais anexos e endereço da página da Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014. Cria categorias funcionais no Quadro dos Servidores de Escola, reorganizado pela Lei nº 11.672, de 26 de setembro de 2001, e altera as Leis nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, e nº 11.672, de 26 de setembro de 2001.
RO	Coordenadoria de Educação Especial (CEE)	Não houve resposta.	
RR	Fale Conosco	Resposta com disponibilização do número de WhatsApp e um texto oficial anexado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução CEE/RR nº 7, de 14 de abril de 2009. Dispõe sobre diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências.
SC	Coordenadoria de Educação Especial	Resposta acompanhada da lista de textos oficiais.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 112/2006. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. ▪ Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina. ▪ Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica. ▪ Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio (2015-2024). ▪ Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009).

SP	Central de Atendimento (CIMA)	Resposta com texto oficial e esclarecimentos a respeito do Atendimento Educacional Especializado informados, assim como disponibilização do contato telefônico do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE).	
SE	Divisão de Educação Especial (DIEESP)	Não houve resposta.	
TO	Gerência de Educação Especial	Não houve resposta.	
TOTAL 24 documentos			

APÊNDICE D - Solicitação de documentos às Secretarias de Educação (via Correios)

Unidades Federativas	Nota	Documentos encaminhados
AC, AL, AP, AM, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MT, MS, MG, PA, PR, PE, RJ, RN, RS, RO, RR, SC, SE	Não houve resposta ao pedido.	
PI	Envio de resposta via e-mail em 5 de dezembro de 2016.	<p align="center">Documentos Federais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2015. ▪ Nota técnica MEC/SECADI/GAB nº 5/2011.
PB	Envio de resposta via correio em 26 de outubro de 2016.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 8.957, de 30 de outubro de 2009. Assegura as pessoas portadoras de deficiência auditiva o direito de serem atendidas nas repartições públicas estaduais por meio de língua brasileira de sinais - LIBRAS - e dá outras providências. ▪ Legislação Estadual: portadores de necessidades especiais. ▪ Lei nº 7.846, de 4 de novembro de 2005. Institui o dia 6 de outubro, como o Dia Estadual da Comunidade Surda. ▪ Resolução nº 285/2003. Institui Diretrizes Estaduais para a Educação Especial na Educação Básica e dá outras providências. ▪ Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação. <p>(Informações da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) a respeito dos Processos Formativos oferecidos pelo CAS/FUNAD).</p>
TO	Envio de resposta via correio em 28 de julho de 2016.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins. ▪ Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025).
TOTAL		
7 documentos (* não adicionei os documentos federais)		

APÊNDICE E - Busca nas páginas das Assembleias Legislativas dos estados e do Distrito Federal

UF	Documentos localizados
AC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio (2015-2024) e dá outras providências. ▪ Lei nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003. Institui a Língua Brasileira de Sinais - Libras no Estado do Acre e dá outras providências.
AL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 6.060, de 15 de setembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da linguagem brasileira de sinais - LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas. ▪ Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá outras providências.
AP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 834, de 27 de maio de 2004. Reconhece no Estado do Amapá, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. ▪ Lei nº 1.422, de 04 de dezembro de 2009. Institui a Disciplina Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública e privada, no Estado do Amapá e dá outras providências. ▪ Lei nº 1.840, de 18 de novembro de 2014. Dispõe sobre a obrigatoriedade à capacitação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS aos professores e profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do Estado do Amapá e dá outras providências. ▪ Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação PEE, para o decênio (2015-2025), e dá outras providências.
AM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 153, de 21 de maio de 2013. Estabelece normas que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais das pessoas com necessidades especiais com reconhecimento de seus direitos nas escolas no Estado do Amazonas. ▪ Lei nº 3.992, de 15 de janeiro de 2014. Obriga as instituições de ensino fundamental, médio, superior e de educação profissional no Estado do Amazonas, que possuam alunos com deficiência auditiva, a manter tradutores de libras. ▪ Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências.
BA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decreto nº 12.521 de 21 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência PEDPCD, e dá outras providências. ▪ Lei nº 12.361 de 17 de novembro de 2011. Aprova o Plano Estadual de Juventude e dá outras providências.
CE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 13.100, de 12 de janeiro de 2001. Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos.
DF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 2.532, de 2 de março de 2000. Determina a habilitação de servidores públicos do Distrito Federal para interpretação da expressão gestual utilizada por portadores de necessidades especiais. ▪ Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. ▪ Resolução CEDF nº 1 de 11 de setembro de 2012. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. ▪ Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. ▪ Lei nº 5.310, de 18 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação. ▪ Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Plano Distrital de Educação (2015-2024).
ES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 5.198, de 25 de março de 1996. Reconhece, no Estado do Espírito Santo, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na

	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
GO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 12.081, de 30 de agosto de 1993. Reconhece oficialmente no Estado de Goiás, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. ▪ Lei nº 11.959, de 18 de maio de 1993. Dispõe sobre o ensino para deficientes auditivo e mental ou sensorial e dá outras providências. ▪ Lei nº 12.695, de 11 de setembro de 1995. Cria a Política Estadual de Atenção ao Deficiente, o Fundo Estadual de Apoio ao Deficiente, o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. ▪ Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. ▪ Decreto nº 7.772, de 3 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Goiás Inclusivo - um Estado para Todos.
MA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 8.564 de 11 de janeiro de 2007. Estabelece normas de uso e difusão de Libras para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão. ▪ Lei nº 8.708 de 16 de novembro de 2007. Reconhece oficialmente, no Estado do Maranhão, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.
MT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 7.831, de 13 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no Estado de Mato Grosso, da Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. ▪ Lei nº 7.835, de 13 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS nas escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso. ▪ Lei nº 8.962, de 27 de agosto de 2008. Dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda de Mato Grosso - CAS/MT.
MS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 1.693, de 12 de setembro de 1996. Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. ▪ Decreto nº 12.192, de 21 de novembro de 2006. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS. ▪ Decreto nº 13.770, de 19 de setembro de 2013. Dispõe sobre a estrutura de funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. ▪ Lei nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014. Cria categorias funcionais no Quadro dos Servidores de Escola, reorganizado pela Lei n.º 11.672, de 26 de setembro de 2001, e altera as Leis n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, e n.º 11.672, de 26 de setembro de 2001. ▪ Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.
MG	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991. Reconhece oficialmente, no estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais - Libras. ▪ Lei nº 20.828, de 1 de agosto de 2013. Altera a lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991. Reconhece oficialmente, no estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais - Libras. ▪ Projeto de Lei nº 2.882/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá outras providências. ▪ Lei nº 21.964, de 11 de janeiro de 2016. Acrescenta parágrafo único ao art. 2º da Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991. Que reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras.
PA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 5.955, de 26 de março de 1996. Dispõe sobre o Ensino para Deficientes Auditivo e Sensorial.
PB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coletânea - Legislação Estadual: Portadores de Necessidades Especiais (PARAÍBA, 2011).
PR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 12.095, de 11 de março de 1998. Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná,

	<p>a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná.
PE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 11.686 de 18 de outubro de 1999. Reconhece oficialmente no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos. ▪ Lei nº 12.067, de 25 de setembro de 2001. Assegura a matrícula aos portadores de deficiência locomotora, auditiva e visual na escola pública mais próxima de sua residência e dá outras providências. ▪ Lei nº 12.280, de 11 de novembro de 2002. Dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno. ▪ Lei nº 14.789, de 1º de outubro de 2012. Institui no âmbito do Estado de Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência. ▪ Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE.
PI	
RJ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 3.195 de 15 de março de 1999. Dispõe sobre o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), no estado do Rio de Janeiro, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências. ▪ Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005. Estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do estado do Rio de Janeiro. ▪ Lei nº 7.153 de 17 de dezembro 2015. Altera a Lei nº 5.597/2009. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá outras providências. ▪ Lei nº 7.329 de 8 de julho 2016. Institui, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, a lei de diretrizes para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e dá outras providências.
RN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 9.249, de 15 de julho de 2009. Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Estado, da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. ▪ Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências.
RS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. ▪ Lei nº 13.320, de 21 de dezembro de 2009. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. ▪ Decreto nº 48.079, de 3 de junho de 2011. Cria, designa e denomina a Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon. ▪ Lei nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014. Cria categorias funcionais no Quadro dos Servidores de Escola, reorganizado pela Lei n.º 11.672, de 26 de setembro de 2001, e altera as Leis n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, e nº 11.672, de 26 de setembro de 2001. ▪ Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
RO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei ordinária nº 1.395, de 16 de setembro de 2004. Dispensa aos deficientes auditivos atendimento especial mediante linguagem brasileira de sinais - LIBRAS, nas repartições públicas estaduais.
RR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 353, de 21 de novembro de 2002. Dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), no Estado de Roraima, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências. Diário Oficial nº 223, de 22 de novembro de 2002. ▪ Lei nº 892 de 25 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências. ▪ Projeto de lei nº 28, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE, (2014-2024) e dá outras providências.” ▪ Projeto de Lei nº 37/2015. Dispõe sobre a realização de exame de acuidade visual e auditiva nas escolas públicas e dá outras providências. ▪ Projeto de Lei nº 39/2015. Cria o Programa de Apoio Médico Terapêutico e Educacional aos Portadores de Deficiência Auditiva Profunda, e dá outras providências.

SC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portaria nº 19, de 4 de maio de 2004. Dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos no estado de Santa Catarina, em unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. ▪ Lei nº 11.869, de 6 de setembro de 2001. Reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. (Legislação do estado de Santa Catarina: pessoa com deficiência).
SP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 10.958, de 27 de novembro de 2001. Torna oficial a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. ▪ Lei nº 12.907, de 15 de abril de 2008. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado de São Paulo. ▪ Projeto de Lei nº 1.083/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. ▪ Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.
SE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 4.796 de 5 de maio de 2003. Reconhece de Utilidade Pública o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe - IPAESE, com sede e foro na Cidade de Aracajú. ▪ Lei nº. 7.317 de 19 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no Estado de Sergipe, e dá providências correlatas.
TO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE (2015-2025), e adota outras providências.
TOTAL 75	

APÊNDICE F - Textos normativos dos Estados e do Distrito Federal⁴⁸

UF	Texto normativo	Ementa	Ano
AC	Lei nº 1.487, de 24 de janeiro de 2003.	Institui a Língua Brasileira de Sinais - Libras no Estado do Acre e dá outras providências.	2003
	Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio (2015-2024) e dá outras providências.	2015
AL	Lei nº 6.060, de 15 de setembro de 1998.	Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da linguagem brasileira de sinais - libras como língua oficial na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas.	1998
	Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016.	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá outras providências.	2016
AP	Lei nº 834, de 27 de maio de 2004.	Reconhece no estado do Amapá, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências.	2004
	Lei nº 1.422, 04 de dezembro de 2009.	Institui a Disciplina Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública e privada, no Estado do Amapá e dá outras providências.	2009
	Lei nº 1.840, de 18 de novembro de 2014.	Dispõe sobre a obrigatoriedade à capacitação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS aos professores e profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do Estado do Amapá e dá outras providências.	2014
	Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015.	Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação PEE, para o decênio (2015-2025), e dá outras providências.	2015
AM	Lei nº 153, 21 de maio de 2013.	Estabelece normas que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais das pessoas com necessidades especiais com reconhecimento de seus direitos nas escolas no Estado do Amazonas.	2013
	Lei nº 3.992, de 15 de janeiro de 2014.	Obriga as instituições de ensino fundamental, médio, superior e de educação profissional no Estado do Amazonas, que possuam alunos com deficiência auditiva, a manter tradutores de libras.	2014
	Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências.	2015
BA	Decreto nº 12.521, de 21 de dezembro de 2010.	Aprova o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência PEDPCD, e dá outras providências.	2010
	Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016.	Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências.	2016
CE	Lei nº 13.100, de 12 de janeiro de 2001.	Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos.	2001
	Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016.	Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016-2024).	2016
DF	Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009.	Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.	2009
	Resolução CEDF nº 1, de 11 de setembro de 2012.	Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da	2012

⁴⁸ As células da tabela com preenchimento cinza destacam os textos normativos ainda não oficializados. Saliento que, conforme informações prestadas via-correio, a Resolução nº 285, de 28 de agosto de 2003, do estado da Paraíba passa por reformulação e será revogada.

		Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	
	Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013.	Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.	2013
	Lei nº 5.310, de 18 de fevereiro de 2014.	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação.	2014
	Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.	Plano Distrital de Educação (2015-2024).	2015
ES	Lei nº 5.198, de 25 de março de 1996.	Reconhece, no estado do Espírito Santo, como meio de Comunicação Objetiva e de uso corrente, A Linguagem Gestual Codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	1996
	Resolução CEE/ES nº 2.152/2010.	Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.	2010
	Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo PEE/ES, período (2015-2025).	2015
GO	Lei nº 12.081, de 30 de agosto de 1993.	Reconhece oficialmente no estado de Goiás, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	1993
	Lei nº 11.959, de 18 de maio de 1993.	Dispõe sobre o ensino para deficientes auditivo e mental ou sensorial e dá outras providências.	1993
	Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998.	Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.	1998
MA	Lei nº 8.564 de 11 de janeiro de 2007.	Estabelece normas de uso e difusão de Libras para o acesso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação no Sistema Estadual de Ensino no Maranhão.	2007
	Lei nº 8.708 de 16 de novembro de 2007.	Reconhece oficialmente, no estado do Maranhão, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.	2007
	Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.	Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.	2014
MT	Lei nº 7.831, de 13 de dezembro de 2002.	Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no Estado de Mato Grosso, da Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.	2002
	Lei nº 7.835, de 13 de dezembro de 2002.	Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS nas escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso.	2002
	Lei nº 8.962, de 27 de agosto de 2008.	Dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda de Mato Grosso - CAS/MT.	2008
	Resolução Normativa CEE/MT nº 1, de 3 de fevereiro de 2012.	Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.	2012
	Lei nº 10.111, de 6 de junho de 2014.	Plano Estadual de Educação.	2014
	Minuta Projeto de Lei complementar.	Altera e acrescenta dispositivos da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998 e dá outras providências. Indica ao Governador do estado, com cópia ao Secretário de estado de Educação, Esporte e Lazer,	2016

		a necessidade de se criar no Plano de Cargos e Carreiras da Secretaria de estado de Educação, o cargo de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais - LIBRAS. (<i>tramitação na assembleia legislativa do estado</i>)	
	Minuta do Projeto de Lei	Institui a obrigatoriedade do Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso e estabelece critérios para formatos acessíveis, de editais e provas de processos seletivos para vaga no mercado de trabalho, para concursos públicos e para o acesso ao Nível Superior e dá outras providências.	2017
MS	Lei nº 1.693, de 12 de setembro de 1996.	Reconhece no estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências.	1996
	Decreto nº 12.192, de 21 de novembro de 2006.	Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS.	2006
	Resolução SED nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011.	Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI, e dá outras providências.	2011
	Resolução SED Nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011.	Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP's, e dá outras providências.	2011
	Decreto nº 13.770, de 19 de setembro de 2013.	Dispõe sobre a estrutura de funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.	2013
	Lei nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014.	Cria categorias funcionais no Quadro dos Servidores de Escola, reorganizado pela Lei nº 11.672, de 26 de setembro de 2001, e altera as Leis nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, e nº 11.672, de 26 de setembro de 2001.	2014
	Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014.	Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.	2014
	Resolução SED nº 3.002, de 30 de dezembro de 2015.	Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Centro Estadual de Línguas e Libras "Professor Fernando Peralta Filho", e dá outras providências.	2015
	Resolução SED nº 3.054, de 4 de maio de 2016.	Aprova a matriz curricular da etapa do ensino fundamental, anos iniciais, do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, situado no Município de Campo Grande/MS, e dá outras providências.	2016
Resolução SED nº 3.060, de 23 de junho de 2016.	Autoriza o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade educação especial, no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, localizado no Município de Campo Grande/MS.	2016	
MG	Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991.	Reconhece oficialmente, no estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais - Libras.	1991
	Parecer nº 424, de 27 de maio de 2003.	Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.	2003
	Orientação SD nº 1, de 8 de abril de 2005.	Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.	2005
	Lei nº 20.828, de 01 de agosto de 2013.	Altera a lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, que reconhece oficialmente, no estado de Minas Gerais,	2013

		como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais - Libras.	
	Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013.	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.	2013
	Projeto de lei nº 2.882/2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015
	Lei nº 21.964, de 11 de janeiro de 2016.	Acrescenta parágrafo único ao art. 2º da Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, que reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras.	2016
PA	Lei nº 5.955, de 26 de março de 1996.	Dispõe sobre o ensino para deficientes auditivo e sensorial.	1996
	Portaria GS/SEDUC nº 1.380/2012.	Documento Técnico Científico de Criação do Programa de Reeducação Psicomotora.	2012
PB	Resolução nº 285, de 28 de agosto de 2003.	Institui Diretrizes Estaduais para a Educação Especial na Educação Básica e dá outras providências.	2003
	Lei nº 8.957, de 30 de outubro de 2009.	Assegura às pessoas portadoras de deficiência auditiva o direito de serem atendidas nas repartições públicas estaduais por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e dá outras providências.	2009
	Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015
PR	Lei nº 12.095, de 11 de março de 1998.	Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.	1998
	Instrução SUED/SEED nº 2/2008.	Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez - CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular.	2008
	Instrução SUED/SEED nº 8/2008.	Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa - TILS nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual.	2008
	Instrução SUED/SEED nº 3/2012.	Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa (TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual.	2012
	Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015	Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná.	2015
	Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015.	Documento - Base do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025).	2015
PE	Lei nº 11.686, de 18 de outubro de 1999.	Reconhece oficialmente no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos.	1999
	Lei nº 12.067, de 25 de setembro de 2001.	Assegura a matrícula aos portadores de deficiência locomotora, auditiva e visual na escola pública mais próxima de sua residência e dá outras providências.	2001
	Decreto nº 26.547, de 29 de março de 2004.	Cria o Centro de Apoio ao Surdo (CAS) e dá outras providências.	2004

	Lei nº 14.789, de 1 de outubro de 2012.	Institui no âmbito do Estado de Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência.	2012
	Instrução Normativa de Avaliação nº 4/2014.	Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas escolas da Rede Estadual de Ensino, a partir do ano letivo de 2015.	2014
	Instrução Normativa nº 7/2014.	Estabelece normas para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e orienta a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.	2014
	Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE.	2015
PI			
RJ	Lei nº 3.195 de 15 de março de 1999.	Dispõe sobre o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), no estado do Rio de Janeiro, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências.	1999
	Deliberação nº 291, de 14 de setembro de 2004.	Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.	2004
	Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005.	Estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do estado do Rio de Janeiro.	2005
		Versão preliminar Plano Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro (2015-2024).	2015
	Lei nº 7.329 de 8 de julho 2016.	Institui, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, a lei de diretrizes para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e dá outras providências.	2016
RN	Portaria SEEC/RN nº 1033/2008	Estabelece Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar da Educação Básica e da Educação Profissional e dá outras providências.	2008
	Lei nº 9.249, de 15 de julho de 2009.	Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Estado, da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.	2009
	Resolução CEE/CEB/RN nº 2, de 31 de outubro de 2012.	Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.	2012
	Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016.	Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências.	2016
	Portaria SEEC/RN nº 981, de 20 de maio de 2016.	Estabelece Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.	2016
RS	Lei nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999.	Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.	1999
	Decreto nº 48.079, de 3 de junho de 2011.	Cria, designa e denomina a Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazeron.	2011
	Lei nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014.	Cria categorias funcionais no Quadro dos Servidores de Escola, reorganizado pela Lei n.º 11.672, de 26 de setembro de 2001, e altera as Leis n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, e n.º 11.672, de 26 de setembro de 2001.	2014
	Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015.	Institui o Plano Estadual de Educação - PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	2015
RO	Resolução CEE nº 552, de 27 de abril de 2009.	Fixa diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e	2009

		modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.	
	Portaria GAB/SEDUC nº 1.281, de 16 de novembro de 2010.	Estabelece normas para operacionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE em salas de Recursos Multifuncionais.	2010
RR	Resolução CEE/RR nº 07, de 14 de abril de 2009.	Dispõe sobre diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências.	2009
	Lei nº 353, de 21 de novembro de 2002.	Dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), no Estado de Roraima, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências.	2002
	Lei nº 892 de 25 de janeiro de 2013.	Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências.	2013
	Projeto de Lei nº 28, de 24 de junho de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE (2014-2024) e dá outras providências.	2015
	Projeto de Lei nº 37/2015.	Dispõe sobre a realização de exame de acuidade visual e auditiva nas escolas públicas e dá outras providências.	2015
	Projeto de Lei nº 39/2015.	Cria o Programa de Apoio Médico Terapêutico e Educacional aos Portadores de Deficiência Auditiva Profunda, e dá outras providências.	2015
SC	Lei nº 11.385, de 25 de abril de 2000.	Reconhece oficialmente no Estado de Santa Catarina como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino de surdos.	2000
	Portaria nº 19, de 04 de maio de 2004.	Dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos no estado de Santa Catarina, em unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.	2004
	Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006.	Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.	2006
	Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio (2015-2024) e estabelece outras providências.	2015
SP	Lei nº 10.958, de 27 de novembro de 2001.	Torna oficial a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.	2001
	Resolução SE nº 61, de 11 de novembro de 2014.	Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.	2014
	Resolução SE nº 29, de 23 de junho de 2015.	Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.	2015
	Resolução SE nº 8, de 29 de janeiro de 2016.	Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.	2016
	Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016.	Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.	2016
SE	Lei nº 7.317, de 19 de dezembro de 2011.	Dispõe sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no Estado de Sergipe, e dá providências correlatas.	2011
	Portaria nº 5.937, de 23 de dezembro de 2015	Estabelece as diretrizes para o funcionamento das instituições educacionais integrantes da Rede Pública Estadual no ano letivo de 2016.	2015

TO	Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins.	2010
	Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015.	Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE (2015-2025), e adota outras providências.	2015
		Regimento Escolar das Unidades Escolares.	s/d
TOTAL 107			

APÊNDICE G - Textos subsidiários dos Estados e do Distrito Federal

UF	Textos subsidiários	Ano
BA	Coletânea de Legislação da Educação Básica.	2011
DF	Orientação pedagógica: Educação Especial.	2010
	Currículo em movimento da Educação Básica: Educação Especial.	s/d
ES	Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo.	2011
MG	Projeto Incluir: A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação - orientação para pais, alunos e profissionais da educação.	2008
	Minas interagindo em Libras - Livro do aluno.	2013
	Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.	2014
	Relatório - Diretoria de Educação Especial - 2014.	2014
PB	Coletânea - Legislação Estadual: Portadores de Necessidades Especiais.	2011
	Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino 2016.	2016
PR	Coletânea de Legislação Educacional.	2012
PI	Diretrizes curriculares da rede pública estadual do Piauí.	2013
RJ	Glossário da Educação Especial.	s/d
RS	A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul - Caderno Pedagógico 01.	2014
RO	Guia de Orientações Básicas em Legislação Educacional: Procedimentos de Escrituração e Inspeção Escolar.	2013
	Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Fundamental.	2013
	Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Médio.	2013
	Referencial Curricular de Rondônia: Educação de Jovens e Adultos - EJA.	2013
SC	Política para educação de surdos no estado de Santa Catarina.	2004
	Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina.	2009
	Programa Pedagógico.	2009
	Proposta Curricular de Santa Catarina - Formação Integral na Educação Básica.	2014
	Gestão da Educação Especial na escola.	s/d
SE	Documento Base do Plano Estadual de Educação de Sergipe.	2015
TOTAL		
24		

APÊNDICE H - "PNE em Movimento" - Planos Estaduais de Educação

UF	Plano Estadual de Educação (PEE)	Ano
GO	Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio (2015-2025) e dá outras providências.	2015
PA	Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015
PI	Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015
RO	Lei nº 3.565, de 3 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia.	2015
RR	Lei nº 1.008 de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE (2014-2024) e dá outras providências.	2015
SE	Lei nº 8.025 de 4 de setembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá providências correlatas.	2015

APÊNDICE I - Planos de Educação: síntese de informações

UNIDADE FEDERATIVA	LEI E EMENTA	ANO	LOCALIZAÇÃO DO TEXTO
BRASIL	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.	2014	Portal - PNE/MEC Lei do PNE
ACRE	Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio (2015-2024) e dá outras providências.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado do Acre
ALAGOAS	Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá outras providências.	2016	Portal da Assembleia Legislativa do estado de Alagoas
AMAPÁ	Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio (2015-2025), e dá outras providências.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado do Amapá
AMAZONAS	Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado do Amazonas
BAHIA	Lei estadual nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências.	2016	Portal da Secretaria da Educação - Governo do estado da Bahia
CEARÁ	Lei nº 16.025, 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016-2024).	2016	Portal da Secretaria da Educação - Governo do estado do Ceará
DISTRITO FEDERAL	Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Plano Distrital de Educação (2015-2024).	2015	Portal da Secretaria da Educação - Governo do Distrito Federal
ESPÍRITO SANTO	Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES, período (2015-2025).	2015	Portal da Secretaria da Educação - Governo do estado do Espírito Santo
GOIÁS	Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio (2015-2025) e dá outras providências.	2015	Portal do MEC - Fórum Nacional de Educação FNE
MARANHÃO	Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.	2014	Portal da Secretaria da Educação - Governo do estado do Maranhão
MATO GROSSO	Lei nº 10.111, de 6 de junho de 2014. Plano Estadual de Educação.	2014	Portal da Secretaria da Educação, Esporte e Lazer - Governo do estado do Mato Grosso
MATO GROSSO DO SUL	Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.	2014	Portal da Assembleia Legislativa do estado do Mato Grosso do Sul
MINAS GERAIS	Projeto de Lei nº 2.882/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado de Minas Gerais

PARÁ	Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015	Portal do MEC - Fórum Nacional de Educação FNE
PARAÍBA	Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015	Portal da Secretaria da Educação do Governo do estado da Paraíba
PARANÁ	Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Documento Base do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025).	2015	Portal da Secretaria da Educação - Governo do estado do Paraná
PERNAMBUCO	Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco
PIAUI	Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.	2015	Portal do MEC - Fórum Nacional de Educação FNE
RIO DE JANEIRO	Versão preliminar do Plano Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro (2015-2024)	2015	Portal da Secretaria da Educação do Governo do estado do Rio de Janeiro
RIO GRANDE DO NORTE	Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Norte
RIO GRANDE DO SUL	Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul
RONDÔNIA	Lei nº 3.565, de 3 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia.	2015	Portal do MEC - Fórum Nacional de Educação FNE
RORAIMA	Lei nº 1.008 de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE (2014-2024) e dá outras providências.	2014	Portal do MEC - Fórum Nacional de Educação FNE
SANTA CATARINA	Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE para o decênio (2015-2024) e estabelece outras providências.	2015	Portal da Secretaria da Educação do Governo do estado de Santa Catarina
SÃO PAULO	Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.	2016	Portal da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo
SERGIPE	Lei nº. 8.025 de 4 de setembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, e dá providências correlatas.	2015	Portal do MEC - Fórum Nacional de Educação FNE
TOCANTINS	Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências.	2015	Portal da Assembleia Legislativa do estado do Tocantins

APÊNDICE J - Planos Estaduais e Distrital de Educação: metas e estratégias

METAS	UF + nº da meta
Meta - Educação Infantil	AC 1; AL 1; AP 1; AM 1; BA 1; CE 1; DF 1; ES 1; GO 1; MA 1; MT 6 e 7; MS 1; MG 1; PA 1; PB 1; PR 1; PE 1; PI 1; RJ 1; RN (d1 m1); RS 1; RO 1; RR (m 1 e1); SC 1; SP 1; SE 1; TO 1;
Meta - Ensino Fundamental	AC 2; AL 2; AP 3; AM 2; BA 2; CE 2; DF 2; ES 2; GO 2; MA 2; MT 8; MS 2; MG 2; PA 2; PB 2; PR 2; PE 2; PI 2; RJ 2; RN (d1 m2); RS 2; RO 2; RR (m2 e2); SC 2; SP 2; SE 2; TO 3;
Meta - Ensino Médio	AC 3; AL 3; AP 4; AM 3; BA 3; CE 3; DF 3; ES 3; GO 5; MA 3; MT 9; MS 3; MG 3; PA 3; PB 4; PR 3; PE 3; PI 3; RJ 3; RN (d1 m3); RS 3; RO 3; (m3 e3); RR (m3 e3); SC 3; SP 3; SE 3; TO 4;
Meta - Educação Especial/Inclusiva	AC 4; AL 4; AP 5; AM 4; BA 4; CE 4; DF 4; ES 4; GO 11 e 12; MA 4; MT 14; MS 4; MG 4; PA 4; PB 7; PR 4; PE 4; PI 4; RJ 4; RN (d1 m4); RS 4; RO 4; RR (m4 e7); SC 4; SP 4; SE 4; TO 6;
Meta - Alfabetização	AC 5; AL 5; AP 2; AM 5; BA 5; CE 5; DF 5; ES 5; GO 7; MA 5; MS 5; MG 5; PA 5; PB 3; PR 5; PI 5; RJ 5; RN (d2 m1); RS 5; RO 5; RR (m5 e2); SC 5; SP 5; SE 5; TO 2;
Meta - Educação Integral	AC 6; AL 6; AP 6; AM 6; BA 6; CE 6; DF 6; ES 6; GO 3; MA 6; MT 16; MS 6; MG 6; PA 6; PB 5; PE 5; PI 6; RJ 6; RN (d2 m2); RS 6; RO 6; RR (m6 e4); SC 6; SP 6; SE 6; TO 5;
Meta - Aprendizado adequado na idade certa/Qualidade na Educação	AC 7; AL 7; AP 12; AM 7; BA 7; CE 7; DF 7; ES 7; GO 4; MA 8; MT 2; MS 7; MG 7; PA 7; PB 19; PR 6; PE 6; PE 7; PI 7; RJ 7; RN (d2 m3); RS 7; RO 8; RR (m7 e4); SC 7; SP 7; SE 7; TO 23;
Meta - Escolaridade média	AC 8; AL 8; AP 11; AM 8; BA 8; CE 8; DF 8; ES 8; GO 6; MA 9; MT 15; MS 8; MG 8; PA 8; PB 8; PR 7; PE 8; RJ 8; RN (d1 m5); RS 8; RO 9; RR (m8); SC 8; SP 8; SE 8; TO 7;
Meta - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos	AC 9; AL 9; AP 10; AM 9; BA 9; CE 9; ES 9; MA 10; MT 11; MS 9; MG 9; PA 9; PB 9; PR 8; PR 9; PE 9; PI 9; RJ 9; RN (d1 m6); RS 9; RO 10; RR (m9 e6); SC 9; SP 9; SE 9; TO 8;
Meta - EJA integrada à Educação Profissional	AC 10; AL 10; AP 9; AM 10; BA 10; CE 10; DF 9; ES 10; GO 8; MA 11; MT 11; MS 10; MG 10; PA 10; PB 10; PR 10; PE 10; PI 10; RJ 10; RN (d3 m1); RS 10; RO 12; RR (m10 e6); SC 10; SP 10; SE 10; TO 9;
Meta - Educação Profissional	AC 13; AL 11; AP 8; AM 11; BA 11; CE 11; DF 11; ES 11; GO 10; MA 12; MT 10; MS 11; MG 11; PA 11; PB 6; PR 11; PE 11; PI 11; RJ 11; RN (d3 m2); RS 11; RO 13; RR (m11 e8); SC

	11; SP 11; SE 11; TO 15;
Meta - Ensino Superior	AC 15; AL 12; AP 15; AM 12; BA 12; CE 12; DF 12; ES 12; GO 13; MA 13; MT 17; MS 12; MG 12; PA 12; PB 20; PR 12; PE 12; PI 12; RJ 12; RN (d4 m1); RS 12; RO 14; RR (m12 e5); SC 12; SP 12; SE 12; TO 16;
Meta - Titulação de professores da Educação Superior	AC -; AL 13; AP 16; AM 13; BA 13; CE 13; DF 13; ES 13; GO 14; MA 14; MS 13; MG 13; PA 13; PB 21; PR 13; PE 13; PI 13; RJ 13; RN (d4 m2); RS 13; RR (m13 e5); SC 13; SP 13; SE 13; TO 17;
Meta - Pós-graduação	AC -; AL 14; AP 17, AM 14; BA 14; CE 14; DF 14; ES 14; MA 15; MS 14; MG 14; PA 14; PB 22; PR 14; PE 14; PI 14; RJ 14; RN (d4 m3); RS 14; RR (m14 e5); SC 14; SP 14; SE 14; TO 18;
Meta - Formação de professores	AC 14; AL 15; AP 19; AM 15; BA 15; CE 15; DF 15; ES 15; GO 16; MA 16; MT 5; MS 15; MG 15; PA 15; PB 23; PR 15; PE 15; PI 15; RJ 15; RN (d5 m1); RS 15; RO 15; RR (m15 e11); SC 15; SP 15; SE 15; TO 19;
Meta - Formação continuada e pós-graduação de professores	AC 16; AL 16; AP 18 e 20; AM 16; BA 16; CE 16; DF 17; ES 16; GO 17; MA 17; MT 5; MS 16; MG 16; PA 16; PB 24; PR 16; PE 16; PI 16; RJ 16; RN (d5 m2); RS 16; RO 16; RR (m16 e11); SC 16; SP 16; SE 16; TO 20;
Meta - Valorização do professor	AC 17; AL 17; AP 22; AM 17; BA, 17; CE 17; DF 18; ES 17; GO 18; MA 18; MS 17; MG 17; PA 17; PB 25; PR 17; PE 17; PI 17; RJ 17; RN (d5 m3); RS 17; RO 17; RR (m17 e11); SC 17; SP 17; SE 17; TO 21;
Meta - Plano de carreira docente	AC 17; AL 18; AP 23; AM 18; BA 18; CE 18; DF 18; ES 18; GO 19; MA 19; MT 4; MS 18; MG 18; PA 18; PB 26; PR 18; PE 18; PI 18; RJ 18; RN (d5 m4); RS 18; RO 18; RR (m18 e11); SC 17; SP 18; SE 18; TO 21;
Meta - Gestão democrática	AC 18; AL 19; AP 25; AM 19; BA 19; CE 19; DF 19; ES 19; GO 20; MA 20; MS 19; MG 19; PA 19; PB 27; PR 19; PE 19; PI 19; RJ 19; RN (d6 m1); RS 19; RO 19; RR (m19 e12); SC 18; SP 19; SE 19; TO 22;
Meta - Financiamento da Educação	AC 19; AL 20; AP 24; AM 20; BA 20; CE 20; DF 20; ES 20; GO 21; MA 21; MT 3; MS 20; MG 20; PA 20; PB 28; PR 20; PE 20; PI 20; RJ 20; RN (d7 m1); RS 20; RO 20; RR (m20 e12); SC 19; SP 20; SE 20; TO 24;
Meta - Educação do Campo	AC 11; CE 21; GO 9; MT 12; PB 11;
Meta - Educação Escolar Indígena	AC 12; AM 21; CE 21; MT 13; PB 15; RR (e9); TO 13;
Meta - Educação Escolar Quilombola	PB 16; TO 14;
Meta - Educação Escolar Cigana	PB 17;

Meta - Reduzir a distorção idade-série	AP 7;
Meta - Estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema de ensino	AP 13;
Meta - Ampliar a rede escolar pública estadual	AP 14;
Meta - Instituir Política Estadual de Tecnologias Educacionais e de Educação à Distância	AP 21; PB 12; RR (e10);
Meta - Acompanhar a execução do Plano	AP 26; RR (e13);
Meta - Conectividade	AM 22;
Meta - EJA no sistema prisional	DF 10; TO 10;
Meta - Atendimento escolar para adolescentes que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar	DF 21;
Meta - Implantar Sistema de Estadual de Educação Superior	GO 15;
Meta - Diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais)	MA 7; RO 7;
Meta - Educação em Direitos Humanos	PB 13; TO 12;
Meta - Educação das Relações Étnico-Raciais	PB 14;
Meta - Educação Ambiental	PB 18; TO 11;
Meta - Investimento mínimo de receitas (estados e municípios)	MA 22;
Meta - Sistema Único de Ensino	MT 1;
Dimensão - Educação, movimentos sociais, inclusão e direitos humanos	
Meta - Políticas pública Inclusivas e afirmativas	RN (d8 m1)
Educação de Jovens e Adultos para 100% da demanda ativa	RN 11;