UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS-AM

MANAUS
2022

IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS-AM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Almerinda de Souza Matos.

MANAUS
2022

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

Scantbelruy, Iranvith Cavalcante
S283a O atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos na rede municipal de ensino de Manaus-AM / Iranvith Cavalcante Scantbelruy . 2022
301 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Maria Almerinda de Souza Matos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas Públicas Educacionais Inclusivas. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Estudantes Surdos e Deficientes Auditivos. 4. Rede Municipal de Ensino de Manaus. I. Matos, Maria Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS-AM

Defesa de Tese de Doutorado em Educação

Aprovada em: 7 de dezembro de 2022

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

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

_____
Prof.ª Dr.ª Eleny Brandão Cavalcante
Universidade Federal do Oeste do Pará –UFOPA – Titular

_____
Prof. Dr. Michel Justamand
Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Titular

_____
Prof.ª Dr.ª Wania Ribeiro Fernandes
Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Titular

_____
Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Titular

_____
Prof.ª Dr.ª Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Federal Fluminense –Suplente

_____
Prof.ª Dr.ª Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Suplente

MANAUS
2022

AGRADECIMENTOS

A produção de uma tese dura mil quatrocentos e sessenta dias, quatro anos, no meu caso, por conta da pandemia de Covid-19, houve um acréscimo de cento e vinte dias, quatro meses. Esta é uma atividade longa, complexa e que exige muito do doutorando e de todos que o rodeiam, somente sendo possível efetuá-la com a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço pelas orientações, incentivos, amizade e carinho.

Às educadoras que marcaram a minha vida acadêmica e me fizeram chegar até aqui, na reta final da minha escolarização. À Maria Izabel Motta (Bebel), que me ensinou as primeiras letras e foi responsável pelo desenvolvimento da minha coordenação motora fina. À Socorro Lages, que me alfabetizou e que cogitou a possibilidade de eu ter “retardo mental leve”. À Maria Tereza Gomes, que deu importante reforço à minha aprendizagem através de “aulas particulares”. À Islei Silva, que transformou um adolescente tímido e com dificuldade de aprendizagem em um ser humano crítico, questionador e com facilidade de aprendizagem. À Maria Madalena Ferreira, minha orientadora na graduação, que além da condução ao saber científico, me deu o pão. À Zeina Thomé, minha orientadora no mestrado, que acreditou em mim acolhendo minha pesquisa em educação de surdos mediada por tecnologia e que além disso, em vários momentos, me tirou de “dentro da casinha”. À Maria Almerinda de Souza Matos, minha orientadora no doutorado, educadora especial da primeira turma do Brasil, mulher valorosa, acolhedora, com coração materno e agregador, por ter me adotado, confiado em mim e me desafiado a conhecer toda a dimensão da Educação Especial, bem como todo o seu público alvo;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, pelo seu empenho, dedicação à pesquisa e ao ensino, em especial, Rosa Mendonça de Brito, Arminda Rachel Botelho Mourão, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel e Fabiane Maia Garcia que compartilharam o seu saber durante os 12 meses de disciplinas obrigatórias;

Aos professores Michel Justamand, Eleny Brandão Cavalcante, Wania Ribeiro Fernandes e João Otacílio Libardoni dos Santos - acolhedores, atenciosos e sempre

prontos às minhas solicitações, agradeço suas análises e contribuições para o desenvolvimento deste trabalho durante o exame de qualificação e defesa;

Aos colegas da turma de 2018 de doutorado do PPGE-UFAM: Maria Leogete, Aline, Christiane, Carlos, Danilo, Edilberto, Fernanda, Geyse, Geysykaryny, Gisele, Helen, Michele, Rudervânia, Bárbara, Mara, Regina Marieta, Sonia, Alva Rosa, Marinez, Márcio, Iraci, Iolanda, Joristela, Enildo e Suely. A convivência com vocês tornaram meus dias mais agradáveis;

À Maria Leogete, minha querida Leo, que me acompanhou nesta jornada formativa desde o mestrado, que além de colega, é amiga e irmã. Meu eterno agradecimento pelo compartilhar da vida;

À Lana, minha tatuada favorita, irmã que a Leo me deu, agradeço pelas incríveis dicas sobre o materialismo histórico-dialético e pedagogia histórico-crítica;

À Christiane, minha estimada Bruce, nossas trocas teóricas durante a escrita deste texto foram fundamentais para sua efetivação;

À Francisca, meu doce de pessoa, sua simplicidade e humildade a torna grande, muito mais do que você imagina;

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), em especial aos colegas com quem mais convivi: Christiane, Danilo, Geyse, Francisca, Adriana, Lana, Alexandre e Raiana, meu reconhecimento pelo apoio, amizade e diálogos, os quais contribuíram para minhas conjecturas teóricas, para a delimitação da pesquisa e produção do trabalho;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) por financiar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, ação que contribui significativamente para a formação de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado em educação no Amazonas.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), representada pela Faculdade de Letras (FLet), agradeço por possibilitar meu afastamento integral o que proporcionou dedicação exclusiva à concretização deste trabalho;

Aos colegas do curso de Letras-Libras da UFAM: Vanessa, Lívia, Leonardo, Janderclei, Elizandra, Tatyana, Fábio, Angélica, Débora, Hamilton, Mary Andrea, Laura, Edgar e Taísa. Com vocês criamos o curso de Letras-Libras e aprendo, todo dia, sobre a língua, a literatura e a cultura do povo surdo brasileiro;

Às amigas e colegas do curso de Letras-Libras: Elizandra, Lívia e Vanessa pelo carinho e profissionalismo na interpretação para Libras da cerimônia de defesa desta tese;

Aos amigos do coração: Franklin, Jackson, José Carlos e Hamilton, nosso quinteto é eterno;

À amiga Karla Roberta, que além de vizinha é irmã, obrigado pela torcida, cuidado e carinho.

À amiga Sandra Bertoldo, pessoa mais cheia de vida que conheci, que a infecção de Covid-19 interrompeu a nossa convivência no plano terrestre.

À minha raiz, minha família. Hilton e Ivannete, pelo dom da vida. Ivan (*in memorian)* e Elisabeth (*in memorian),* meus pais de fato e de direito. Ivannice (Preta), pela maternidade temporária no momento que mais precisei. Aos irmãos, tios, primos e sobrinhos, obrigado pelo apoio e amor, fundamentais em minha vida e por acompanharem minha trajetória com muita torcida e orgulho;

À médica psiquiatra Silvana Cristina do Nascimento, obrigado por atestar que não tenho “retardo mental leve” e sim, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), além disso, pelas importantes orientações para a convivência com essa neurodivergência.

Aos colegas e amigos da Fundação Allan Kardec, em especial: Martim, Ingrid, Mônica, Fabiana, Edna, Sandra, Franklin e Viviany. Vocês e os amigos espirituais me deram importante apoio nessa árdua jornada.

Aos amigos e colegas da comunidade surda de Manaus, obrigado pelo ensino de sua língua e por permitirem a nossa convivência nesses 31 anos.

Enfim, a todos que passaram pelo meu caminho nestas tantas horas e dias e que, sem perceberem contribuíram para que eu me tornasse alguém mais capaz de olhar para esta sociedade com coragem e com a certeza de que podemos e devemos continuar a luta por um mundo melhor para os que virão…

> […] e mesmo que o futuro diga que a luta não alcançou as vitórias esperadas, ele não retirará a satisfação de ter encontrado companhia valorosa pelo caminho (DUARTE, 2010, p. 77).

Mensagem da Criança ao Homem

Construíste palácios que assombram a Terra; entretanto, se me largas ao relento, porque me faltem recursos para pagar hospedagem, é possível que a noite me enregele de frio.

***

Multiplicaste os celeiros de frutos e cereais, garantindo os próprios tesouros; contudo, se me negas lugar à mesa, porque eu não tenha dinheiro a fim de pagar o pão, receio morrer de fome.

***

Levantaste universidades maravilhosas, mas, se me fechas a porta da educação, porque eu não possua uma chave de ouro, temo abraçar o crime, sem perceber.

***

Criaste hospitais gigantes; no entanto, se não me defendes contra as garras da enfermidade, porque eu não te apresente uma ficha de crédito, descerei bem cedo ao torvelinho da morte.

***

Proclamas o bem por base da evolução; todavia, se não tens paciência para comigo, porque eu te aborreça, provavelmente ainda hoje cairei na armadilha do mal, como ave desprevenida no laço do caçador.

***

Em nome de Deus que dizes amar, compadece-te de mim! ...

Ajuda-me hoje para que eu te ajude amanhã.

Não te peço o máximo que alguém te venha a solicitar em meu benefício …

Rogo apenas o mínimo do que me podes dar para que eu possa viver e aprender.

Meimei

RESUMO

Esta tese, em educação, alicerçada no objetivo geral de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos na Rede Municipal de Ensino de Manaus, guiada pelos objetivos específicos: Identificar, nos documentos internacionais e nacionais, o atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos; averiguar, na Política de Educação Especial do Município de Manaus, subsídios legais e educacionais para os estudantes surdos e deficientes auditivos, e; examinar, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, as ações e serviços de complementação curricular do atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos. A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com entrevistas semiestruturada, realizada na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed/Manaus), Os dados coletados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011), sustentada pela base epistemológica da tradição marxista, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, além de autores da área da Educação Especial, respectivamente, tais como: Marx (1973, 2002, 2004, 2007), Saviani (1999, 2011a, 211b, 2013, 2015, 2018, 2019), Barroco (2011), Duarte (2013), Fonte (2011), Martins (2011, 2015), Jannuzzi (2012), Mazzotta (1982, 1987, 2011), Carvalho (1997), Bueno (1998, 2011, 2013), dentre outros autores. A análise situou-se no atendimento educacional especializado ofertado pela gestão municipal aos estudantes com perda auditiva como um serviço que atende aos ditames da inclusão neoliberal, garantindo acesso e o mínimo de bem-estar social; no entanto, sem a concessão de serviços de apoio pedagógico para que esses estudantes possam acessar os conteúdos produzidos pela sociedade humana. Os sujeitos participantes desta pesquisa garantiram existir política linguística de respeito às línguas faladas pelos estudantes com perda auditiva na Semed/Manaus; entretanto, os estudantes usuários de Libras não têm acessibilidade linguística em nenhum espaço educacional da rede municipal de ensino em Manaus. A tese denuncia o desconhecimento dos gestores e executores da área da modalidade da Educação Especial de normas municipais orientadoras à inclusão do público-alvo da Educação Especial; evidencia que os profissionais interpretam os estudantes surdos e deficientes auditivos pelo viés biológico, com foco na acuidade auditiva e revela a existência de três tipos de estudantes com perda auditiva matriculados na escolas municipais, a saber: 1) usuários de Língua Portuguesa com implante coclear; 2) usuários de Libras e 3) estudantes surdos sem língua materna institucionalizada; dentre os três tipos, apenas o primeiro conta com apoio pedagógico que atende às suas necessidades educacionais especiais. Os resultados também apontaram para a contradição existente na oferta de ações e serviços de atendimento educacional especializado para estudantes com perda auditiva pela Semed/Manaus: os estudantes usuários de implante coclear, mesmo desamparados legalmente, contam com ações e serviços de atendimento às suas necessidades educacionais especiais, ao passo que os usuários de Libras, amplamente amparados por normas nacionais e municipais, não contam com ações e serviços de atendimento educacional especializado mediadoras à apreensão dos conteúdos culturais produzidos pela humanidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais Inclusivas. Atendimento Educacional Especializado. Estudantes Surdos e Deficientes Auditivos. Rede Municipal de Ensino de Manaus.

RESUMO EM LIBRAS

https://youtu.be/ZTARaFoqNXg

ABSTRACT

This thesis, in education, based on the general objective of analyzing the specialized educational service for deaf and hearing impaired students in the Municipal Education Network of Manaus, guided by the specific objectives: Identify, in international and national documents, the specialized educational service for the deaf and hard of hearing students; verify, in the Special Education Policy of the Municipality of Manaus, legal and educational subsidies for deaf and hearing-impaired students, and; to examine, at the Municipal Department of Education of Manaus, the actions and services of curricular complementation of the specialized educational assistance for deaf and hearing impaired students. The research is qualitative, bibliographical and documental in nature, with semi-structured interviews, carried out at the Municipal Education Department of Manaus (Semed/Manaus). The collected data were analyzed using the technique of content analysis based on Bardin (2011), supported by the base epistemology of the Marxist tradition, anchored in Historical-Critical Pedagogy, in addition to authors from the field of Special Education, respectively, such as: Marx (1973, 2002, 2004, 2007), Saviani (1999, 2011a, 211b, 2013, 2015, 2018, 2019), Barroco (2011), Duarte (2013), Fonte (2011), Martins (2011, 2015), Jannuzzi (2012), Mazzotta (1982, 1987, 2011), Carvalho (1997), Bueno (1998, 2011, 2013), among other authors. The analysis was based on the specialized educational service offered by the municipal administration to students with hearing loss as a service that meets the dictates of neoliberal inclusion, guaranteeing access and a minimum of social well-being; however, without granting pedagogical support services so that these students can access content produced by human society. The subjects participating in this research guaranteed that there is a linguistic policy of respect for the languages spoken by students with hearing loss at Semed/Manaus; however, Libras users students do not have linguistic accessibility in any educational space of the municipal teaching network in Manaus. The thesis denounces the lack of knowledge by managers and executors of the area of Special Education modality of municipal norms guiding the inclusion of the target public of Special Education; shows that professionals interpret deaf and hearing impaired students through a biological bias, focusing on auditory acuity, and reveals the existence of three types of students with hearing loss enrolled in municipal schools, namely: 1) Portuguese-speaking users with cochlear implants; 2) Libras users and 3) deaf students without institutionalized mother tongue; among the three types, only the first has pedagogical support that meets its special educational needs. The results also pointed to the existing contradiction in the offer of actions and services of specialized educational assistance for students with hearing loss by Semed/Manaus: students using cochlear implants, even legally helpless, rely on actions and services to meet their educational needs special services, while Libras users, largely supported by national and municipal norms, do not have actions and services of specialized educational assistance that mediate the apprehension of cultural contents produced by humanity.

Keywords: Inclusive Educational Public Policies. Specialized Educational Service. Deaf and Hearing impaired Students. Manaus Municipal Education Network.

RESUMEN

Esta tesis, en educación, partiendo del objetivo general de analizar el servicio educativo especializado para alumnos sordos e hipoacúsicos en la Red Municipal de Educación de Manaus, guiada por los objetivos específicos: Identificar, en documentos internacionales y nacionales, el servicio educativo especializado para los estudiantes sordos y con problemas de audición; verificar, en la Política de Educación Especial del Municipio de Manaus, subsidios legales y educativos para alumnos sordos y con deficiencias auditivas, y; examinar, en la Secretaría Municipal de Educación de Manaus, las acciones y servicios de complementación curricular de la asistencia educativa especializada para alumnos sordos e hipoacúsicos. La investigación es de naturaleza cualitativa, bibliográfica y documental, con entrevistas semiestructuradas, realizada en la Secretaría Municipal de Educación de Manaus (Semed/Manaus).Los datos recolectados fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido basada en Bardin (2011), sustentada en la epistemología de base de la tradición marxista, anclada en la Pedagogía Histórico-Crítica, además de autores del campo de la Educación Especial, respectivamente, tales como: Marx (1973, 2002, 2004, 2007), Saviani (1999, 2011a, 211b, 2013, 2015, 2018, 2019), Barroco (2011), Duarte (2013), Fonte (2011), Martins (2011, 2015), Jannuzzi (2012), Mazzotta (1982, 1987, 2011), Carvalho (1997), Bueno (1998, 2011, 2013), entre otros autores. El análisis se basó en el servicio educativo especializado que ofrece la administración municipal a los estudiantes con pérdida auditiva como un servicio que cumple con los dictados de la inclusión neoliberal, garantizando el acceso y un mínimo de bienestar social; sin embargo, sin otorgar servicios de apoyo pedagógico para que estos estudiantes puedan acceder a contenidos producidos por la sociedad humana. Los sujetos participantes de esta investigación garantizaron que existe una política lingüística de respeto a los idiomas hablados por los estudiantes con pérdida auditiva en Semed/Manaus; sin embargo, los estudiantes usuarios de Libras no tienen accesibilidad lingüística en ningún espacio educativo de la red de enseñanza municipal de Manaus. La tesis denuncia el desconocimiento por parte de los directivos y ejecutores del área de la modalidad de Educación Especial de las normas municipales que orientan la inclusión del público objetivo de la Educación Especial; muestra que los profesionales interpretan a los estudiantes sordos y con deficiencia auditiva a través de un sesgo biológico, centrándose en la agudeza auditiva, y revela la existencia de tres tipos de estudiantes con pérdida auditiva matriculados en las escuelas municipales, a saber: 1) usuarios de habla portuguesa con implante coclear; 2) usuarios de Libras y 3) estudiantes sordos sin lengua materna institucionalizada; entre los tres tipos, sólo el primero cuenta con apoyo pedagógico que atiende sus necesidades educativas especiales. Los resultados también señalaron la contradicción existente en la oferta de acciones y servicios de asistencia educativa especializada para estudiantes con pérdida auditiva por Semed/ Manaus: estudiantes usuarios de implante coclear, incluso legalmente indefensos, cuentan con acciones y servicios para satisfacer sus necesidades educativas servicios especiales , mientras que los usuarios de Libras, apoyados en gran medida por normas nacionales y municipales, no cuentan con acciones y servicios de asistencia educativa especializada que medien la aprehensión de los contenidos culturales producidos por la humanidad.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas Inclusivas. Servicio Educativo Especializado. Estudiantes sordos y con problemas de audición. Red Municipal de Educación de Manaus.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pirâmide de Kelsen do Ordenamento Jurídico Brasileiro 44
Figura 2: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial - 1994-2008 68
Fonte: Elaborada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022. 68
Figura 3: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – a partir de 2008 70
Figura 4: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - a partir de 2020 79
Figura 5: Termos Sinônimos Atribuídas aos Sujeitos com Perda Auditiva 100
Figura 6: Termos Específico Atribuídos aos Sujeitos com Perda Auditiva pelos Vieses Clínico e Antropológico 102
Figura 7: Termos Específico Atribuídos aos Sujeitos com Perda Auditiva pelo viés Linguístico 104
Figura 8: Mapa da Cidade de Manaus 134
Figura 9: Pirâmide de Kelsen do Ordenamento Jurídico Municipal 149
Figura 10: Impacto Político nas Normas pelo Movimento de Integração 158
Figura 11: Impacto Político nas Normas pelo Movimento de Inclusão 162
Figura 13: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Resolução n.º 010/CME/2011 - 2011-2016 165
Figura 14: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Resolução n.º 011/CME/2016 – a partir de 2016 167
Figura 15: Modelo dos Espaços de Escolarização do PAEE 175
Figura 16: Terminologias nas Normas Municipais sobre PAEE com perda auditivo 182
Fig. 17: Ações e Serviços do CMEE 191
Fig. 18: Estrutura Organizacional da GEE 201
Fig. 19: Desenvolvimento do Psiquismo 238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Referências Normativas sobre Educação 48
Quadro 2: Referências Normativas sobre Educação Especial - Sistemas de Ensino 54
Quadro 3: Referências Normativas sobre Educação Especial - Terminologias Genéricas ao Público-Alvo 60
Quadro 4: Comparação entre Educação Inclusiva e Inclusão Total.....73
Quadro 6: Referências Normativas de Manaus sobre Educação Especial.....153
Quadro 7: Referências Normativas sobre Educação Especial para Surdos e Deficientes Auditivos em Manaus 177

LISTA DE SIGLAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
PROLIBRAS – Exame Nacional para a Proficiência em Libras
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UNINORTE – Centro Universitário do Norte
NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
AMADA – Associação Amazonense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Usuários de Implante Coclear
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
ONU – Organização das Nações Unidas
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
STF – Supremo Tribunal Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação.
AEE – Atendimento Educacional Especializado
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
SEESP – Secretaria de Educação Especial
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEE-EIALV – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
TDD – Telefone com teclado teletipo
AASO – Aparelho de Amplificação Sonora
FM – Sistema de Frequência Modulada
IC – Implante Coclear
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DDZ – Divisão Distrital Zonal
GEE – Gerência de Educação Especial
CMEE – Complexo Municipal de Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
PIC – Programa de Implante Coclear

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 21
SEÇÃO I 37
POLÍTICA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL 37
1.1 O QUE HÁ DE POLÍTICA NA EDUCAÇÃO? 37
Figura 1: Pirâmide de Kelsen do Ordenamento Jurídico Brasileiro 44
1.2 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO 46
Quadro 1: Referências Normativas sobre Educação 48
1.3 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL 52
Quadro 2: Referências Normativas sobre Educação Especial - Sistemas de Ensino 54
1.4 AS NORMAS QUANTO AOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL 59
Quadro 3: Referências Normativas sobre Educação Especial - Terminologias Genéricas ao Público-Alvo 60
1.5 AS NORMAS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 65
Figura 2: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial - 1994-2008 68
Fonte: Elaborada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022. 68
Figura 3: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – a partir de 2008 70
Quadro 4: Comparação entre Educação Inclusiva e Inclusão Total 73
Figura 4: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - a partir de 2020 79
1.6 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENLACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL 83
SEÇÃO II 91
EDUCAÇÃO DE SURDOS/DEFICIENTES AUDITIVOS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 91
2.1 INTERPRETAÇÕES SOBRE A SURDEZ 91
2.1.1 Modelo Clínico-Terapêutico 92
2.1.2 Modelo Socioantropológico 94
2.1.3 Interpretação Normativa aos Sujeitos com Perda Auditiva 99
Figura 5: Termos Sinônimos Atribuídas aos Sujeitos com Perda Auditiva 100
Figura 6: Termos Específico Atribuídos aos Sujeitos com Perda Auditiva pelos Vieses Clínico e Antropológico 102
Figura 7: Termos Específico Atribuídos aos Sujeitos com Perda Auditiva pelo viés Linguístico 104
2.2 CONCEPÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS 106
2.2.1 Datilologismo 106
2.2.2 Gestualismo 107
2.2.3 Oralismo 109
2.2.4 Comunicação Total 110
2.2.5 Bilinguismo 111
2.3 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO DE SURDOS/DEFICIENTES AUDITIVOS 113

2.4 AS NORMAS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS....122
SEÇÃO III....133
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS....133
3.1 A CIDADE DE MANAUS....133
Figura 8: Mapa da Cidade de Manaus....134
3.2 O FEDERALISMO E A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL....135
3.3 SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS....141
3.3.1 Lei Orgânica do Município de Manaus – LOMAN....143
3.2.2 Plano Municipal de Educação de Manaus....144
3.2.3 Conselho Municipal de Educação de Manaus....146
3.2.4 Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social....147
3.4 HIERARQUIA DAS NORMAS MUNICIPAIS....148
Figura 9: Pirâmide de Kelsen do Ordenamento Jurídico Municipal....149
3.5 AS NORMAS QUANTO à EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS....150
Quadro 6: Referências Normativas de Manaus sobre Educação Especial....153
Figura 10: Impacto Político nas Normas pelo Movimento de Integração....158
Figura 11: Impacto Político nas Normas pelo Movimento de Inclusão....162
3.6 AS NORMAS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MANAUS....162
Figura 13: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Resolução n.º 010/CME/2011 - 2011-2016....165
Figura 14: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Resolução n.º 011/CME/2016 – a partir de 2016....167
Figura 15: Modelo dos Espaços de Escolarização do PAEE....175
3.7 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NO MUNICÍPIO DE MANAUS....177
Quadro 7: Referências Normativas sobre Educação Especial para Surdos e Deficientes Auditivos em Manaus....177
Figura 16: Terminologias nas Normas Municipais sobre PAEE com perda auditivo....182
SEÇÃO IV....183
AÇÕES E SERVIÇOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS PARA ESTUDANTES SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS....183
4.1 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS – SEMED....183
4.2 A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SEMED/MANAUS....186
4.2.1 O Complexo Municipal de Educação Especial - CMEE....188
Fig. 17: Ações e Serviços do CMEE....191
4.2.2 A Gerência de Educação Especial - GEE....200
Fig. 18: Estrutura Organizacional da GEE....201
4.3 INFORMAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DÉFICIT AUDITIVO PELA SEMED/MANAUS....206
4.3.1 Sustentação Legal para as Ações e Serviços Ofertados....207
4.3.2 Caracterização da Língua e do Público Atendido....211
4.3.3 Ações e Serviços para o Atendimento Educacional Especializado....223
Fig. 19: Desenvolvimento do Psiquismo....238
CONSIDERAÇÕES FINAIS....251

REFERÊNCIAS 263
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 287
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 289
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 291
APÊNDICE 4: Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Gerente da GEE-SEMED 293
APÊNDICE 5 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Coordenador de Projeto da GEE-SEMED/Manaus 295
APÊNDICE 6 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Assessor Pedagógico da GEE-SEMED 297
ANEXO 1 - TERMO DE ANUÊNCIA SEMED/MANAUS 299
ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 300

INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto de doutoramento em educação, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

O foco são as políticas públicas educacionais com o olhar direcionado para as ações e serviços prestados pelo Atendimento Educacional Especializado aos estudantes surdos e deficientes auditivos atendidos pela Rede Municipal de Ensino de Manaus, Amazonas.

A priori, considera-se pessoa surda a pessoa com deficiência auditiva à luz do artigo segundo do decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Pessoa surda é aquela que tem perda auditiva e é usuária da Língua Brasileira de Sinais – Libras (*caput*). Já pessoa com deficiência auditiva, àquela que tem perda auditiva bilateral a partir de quarenta e um decibéis (dB) e não usa a Libras como sua língua principal de interação e comunicação social (§ único).

A partir deste momento no texto, no qual se apresenta a trajetória do autor, a narrativa passará para a primeira pessoa do singular, alega-se que com isso não se pretende negligenciar o caráter científico desta produção, muito menos troçar a academia ou desconsiderar as contribuições dos colegas, professores e orientadora neste trabalho, o que justificaria o uso da primeira pessoa do plural. A decisão funda-se na perspectiva de que ninguém se forma sozinho, ninguém acessa o conhecimento sem a presença do outro, outro este representado por todas as vozes que se conectam com o sujeito e fazem presente na escrita a partir do EU.

A aproximação com o universo da pesquisa é marcada por dois momentos chaves: a aprendizagem da Libras mediada pelo contato com nativos surdos, em 1991; e, em 2020, com a pesquisa sobre os direitos educacionais dos deficientes auditivos, a partir da necessidade de reformulação do meu projeto de tese.

O meu primeiro contato com a Libras aconteceu na adolescência, no ano já citado, a partir da interação com usuários nativos da comunidade surda que se reuniam à época na Praça da Saudade, na cidade de Manaus. No mesmo ano, experienciei interpretação e docência desta língua. A interpretação surgiu nos

espaços de convivência com os surdos, mediando a comunicação dos surdos com outros sujeitos não usuários de Libras em locais do tipo: família, escola, igreja, delegacia, justiça, trabalho, restaurantes, lanches e até em situações de paqueras e namoros. A docência foi oportunizada com o pedido do líder religioso da agremiação da qual participava para montar um curso básico de Libras para os frequentadores da instituição.

No ano de 1996, com o desencarne materno, mudei-me para Porto Velho, em Rondônia, para morar com uma irmã mais velha. Entre os anos de 1997 e 2000, na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, cursei Licenciatura em Geografia, com duas experiências em pesquisa de iniciação científica com o projeto: "Construindo o Atlas Temático de Rondônia".

Após aprovação em concurso público para professor de Geografia no município de Buritis-RO, pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RO), no ano de 2001, comecei, de fato, a atuação magisterial. Essa experiência durou até o ano de 2005, e durante esse período, conclui pós-graduação *latu sensu* em Gestão Educacional, também na UNIR.

Com o retorno à Manaus, após aprovação em concurso público para docência de geografia na prefeitura do município supracitado, no ano de 2005, o contato com a Libras e a comunidade Surda local foi retomado, pois havia sido interrompido durante os nove anos de residência em Rondônia.

Pela minha fluência linguística na Libras e demanda profissional na área, ainda em 2005, surgiu a oportunidade de prestar serviços de tradução e interpretação em Libras e Língua Portuguesa em eventos, congressos, seminários e afins. Com o objetivo de melhorar a minha qualificação na área, obtive aprovação no Exame Nacional para Proficiência em Libras (PROLIBRAS) para o ensino em 2006 e para a Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa no ano de 2007.

A experiência no Ensino Superior iniciou no ano de 2006, a partir da contratação para atuar como tradutor e intérprete de Libras no Curso de Pedagogia para quinze surdos na Faculdade Martha Falcão, contudo a Carteira de Trabalho foi registrada como professor, haja vista não haver subsídios legais para contratação na função real à época.

Essa primeira experiência abriu caminho para atuação profissional em outras instituições de Ensino Superior. Entre 2006 a 2008 na tutoria do polo da

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); na docência da disciplina Libras em Cursos Superiores Especiais de Formação Docente na UFAM e na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Entre 2008 a 2010 na docência da disciplina Libras no Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Em 2010 como professor substituto da disciplina Libras na UEA. Em 2010, após aprovação em concurso de carreira para o magistério superior na UFAM para a docência da disciplina Libras, a atividade desenvolvida em paralelo do magistério em geografia na prefeitura de Manaus foi interrompida.

A primeira vivência formativa na pós-graduação *stricto sensu* aconteceu entre os anos de 2007 a 2010, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFAM. A investigação girou em torno do uso de tecnologias para o apoio educacional dos estudantes surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFSC/UFAM. A dissertação foi defendida com o título: "Educação de Surdos: Um Estudo sobre as Implicações da Utilização de Mediadores Tecnológicos na Formação de Professores".

A continuidade dos estudos na pós-graduação iniciou no ano de 2018, com aprovação no doutorado em Educação, no mesmo programa cursado no mestrado. A proposta inicial de tese girava em torno dos objetivos da disciplina Libras no Ensino Superior na modalidade a distância. Intencionava-se investigar os cursos de licenciaturas ofertados nessa modalidade nas Universidades Federais do norte do Brasil. O projeto foi endereçado a linha 3 do programa: Formação e Práxis do(a) Educador(a) frente aos Desafios Amazônicos.

Após a aprovação, a coordenação do curso informou-me da necessidade de mudança de foco no projeto, pois a orientadora indicada integrava a linha 2 do programa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Durante o primeiro ano do curso, a meta era olhar a disciplina Libras pelo viés de políticas públicas educacionais na UFAM, mais especificamente na Faculdade de Letras. No segundo ano do curso, com a participação mais efetiva no NEPPD (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial), coordenado pela minha orientadora, Prof.ª Dr.ª. Maria Almerinda de Souza Matos, mediante os estudos e pesquisas na área de Educação Especial e todo o seu público-alvo, levaram-me a duvidar da continuidade do projeto alvitrado no ano anterior.

A possibilidade de mudança na proposta de tese começou a se efetivar após participar do evento "A Questão dos Direitos dos Surdos Usuários de Implante Coclear", organizado pela AMADA (Associação Amazonense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Usuários de Implante Coclear) e pela Comissão de Proteção à Pessoa com Deficiência da OAB-AM (Ordem dos Advogados do Brasil) como representante da minha orientadora.

O evento denunciou a falta de atenção aos direitos dos estudantes deficientes auditivos usuários de implante coclear nas escolas de Manaus, além de demonstrarem quais eram as necessidades educacionais desses estudantes e de que forma as escolas públicas em nível estadual e municipal poderiam atendê-las, solicitaram também apoio para criação de protocolos, pois não havia nenhum, de atendimento educacional especializado para esse público.

A escolha da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus, estado do Amazonas, como local de pesquisa, deu-se pela apresentação de um programa de atendimento educacional especializado, desenvolvido pela secretaria, para deficientes auditivos usuários de implante coclear de estimulo e desenvolvimento da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita, chamado PIC, Programa Implante Coclear.

Diante das informações repassadas no evento, decidi pesquisar nas duas principais plataformas nacionais para depósito de dissertações e teses, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (https://bdtd.ibict.br/vufind/), para verificar o Estado da Arte das pesquisas em Pós-graduação *stricto sensu,* no Brasil, sobre a temática através dos seguintes descritores: deficiente auditivo e suas variações: surdo, surdo oralizado, surdo implantado, surdo que ouve, surdo não usuário de Libras, e escolarização com sua variação escola. Para melhor resultado nas buscas, usou-se o operador booleano: “AND”. Foi definido o ano de 2005 como data inicial de busca nas plataformas, face à data da promulgação do decreto n.º 5.626, o qual especifica o direito à escolarização e o atendimento educacional especializado para surdos/deficientes auditivos não usuários de Libras.

Para extrair os dados necessários, observou-se três etapas: 1. Pesquisa nas plataformas com os descritores supracitados citados; 2. Primeira pré-seleção a partir da leitura dos títulos e resumos; 3. Leitura, extração e análise dos itens de

investigação dos trabalhos pré-selecionados na segunda etapa. Os itens extraídos foram: problema, objetivos, hipótese ou tese, metodologia, autor(es) de base, principais comentadores e resultados. Na terceira etapa houve exclusão de trabalhos que não atenderam aos critérios de inclusão e exclusão abaixo relacionados.

Os critérios de inclusão foram: a) teses e dissertações que tratam sobre o estudante deficiente auditivo a sua escolarização; b) Atendimento Educacional Especializado; c) O trabalho deve ser norteado teoricamente por conceitos de um ou mais autores de base;

Os critérios de exclusão foram: a) textos científicos que não sejam produtos de conclusão de mestrado ou doutorado; b) pesquisas que não dão ênfase para discussões sobre políticas educacionais; c) trabalhos com referenciais teóricos compostos apenas por autores comentadores; d) Não ter o trabalho disponível para divulgação; e) Tratar apenas de deficientes auditivos/surdos usuários de Libras.

Concluída as três etapas da pesquisa obtive três trabalhos, uma tese e duas dissertações.

A tese em Educação Escolar de Schiavon (2017) investiga o sistema educativo espanhol no que diz respeito à sua organização e às práticas pedagógicas para crianças surdas que frequentam a educação infantil e primária com vistas a oferecer possibilidades de reflexão para o contexto brasileiro. Para atender seus objetivos, a pesquisa teve um enfoque qualitativo e documental, do tipo exploratório e com pesquisa de campo, no qual foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que, no contexto espanhol, há a predominância da aquisição do espanhol oral associado a língua de sinais espanhola (considerada complementar). Observou-se, também, que os profissionais que atuam com estudantes surdos não assumem uma posição sobre sua forma de comunicação, e sim, consideram as condições do sujeito e todo o seu potencial de desenvolvimento. A autora conclui afirmando que tanto na Espanha como no Brasil há divergências quanto à escolarização e o atendimento de surdos, contudo, considera que deve haver equilíbrio entre os distintos posicionamentos, pois o que está em xeque é o seu desenvolvimento cognitivo e comunicativo.

A dissertação em Educação de Potin (2014) verifica como os discursos sobre surdez, surdos e próteses auditivas se apresentam em políticas de governo e

orientam processos de normalização do sujeito surdo. A pesquisa situa-se no campo dos estudos culturais em educação e estudos foucaultianos, com foco na noção de discurso e nos conceitos de normalização disciplinar e normalização biopolítica. Os documentos que ela analisa são: o Manual de perguntas e respostas sobre o sistema de implante coclear da empresa Cochlear; 2) a Nota Técnica n.º 28/2013 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Ministério da Educação – SECADI/MEC; 3) o Documento Orientador do projeto: Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Universidade Federal de São Carlos - MEC/ SECADI/UFSCAR; e, 4) o Relatório n.º 58 da CONITEC – Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS pelo Ministério da Saúde. A autora conclui afirmando que os discursos contidos nos documentos mobilizam e conduzem os sujeitos aos processos de normalização e que esses processos de normalização produzem novos sujeitos, ou seja, os sujeitos surdos implantados vivem em um espaço de fronteira, não sendo nem surdos e nem ouvintes.

A dissertação em linguística de Darde (2018) objetiva compreender os discursos sobre os sujeitos surdos não falantes da Libras, nas políticas públicas educacionais inclusivas, para entender as diretrizes de trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, foram analisados os documentos legais que versam sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva para os surdos, assim como a proposta/política/diretriz de trabalho do AEE de estudantes surdos nas esferas municipal, estadual e federal do estado de Santa Catarina por meio de representatividades, bem como através do discurso dos gestores da Educação Especial que representam a voz dessas políticas nas esferas abordadas. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se nos escritos do Círculo de Bakhtin e nos Estudos Contemporâneos de Análise Dialógica do Discurso, através de pesquisa de bibliográfica, documental e de campo, com entrevistas semiestruturadas com os gestores da área nas três esferas já citadas. A autora afirma que as diretrizes do AEE para os estudantes surdos refletem e refratam os discursos produzidos nas políticas públicas educacionais inclusivas, atravessados pela bipolaridade e contrastes entre os discursos sobre a surdez produzidos historicamente a partir do viés biológico/clínico e do pelo viés sócio-antropológico. Assim, para os estudantes

surdos não falantes da Libras tais políticas produzem um certo “silenciamento”, uma vez que as diretrizes do AEE não se apresentam de forma clara, pois não foram encontradas propostas de trabalho fundamentadas nas necessidades educacionais e linguísticas desses sujeitos, o que está diretamente relacionado com a gestão das políticas linguísticas.

Até o Exame de Qualificação, que ocorreu em abril de 2022, objetivou-se investigar “O Atendimento Educacional Especializado para os Estudantes com Deficiência Auditiva não Usuários de Libras na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM”. Porém, durante a qualificação, um dos avaliadores questionou a quantidade de temas, legislações e conteúdos sobre surdos, os que usam Libras, e sugeriu a retirada deles da tese, haja vista esse público não fazer parte do objeto de estudo. Concluído o exame, em conversa com a minha orientadora sobre quais sugestões contemplaríamos na etapa final de investigação e considerando que os outros avaliadores pediram para não retirar os conteúdos sobre os sujeitos usuários de Libras, chegamos à seguinte conclusão: que iriamos investigar os dois públicos, os surdos, os usuários de Libras, e os deficientes auditivos, os que usam a Língua Portuguesa como língua principal de comunicação. Diante do narrado, a presente pesquisa assumiu o seguinte título: “O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos e Deficientes Auditivos na Rede Municipal de Educação de Manaus-AM.

A problemática gira em torno do direito fundamental ao atendimento educacional especializado que todas as pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) tem garantido na Constituição de 1988 (BRASIL, art. 208, III, 1988).

O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foi o primeiro documento a clarificar de que forma deveria acontecer o atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos. A formação escolar básica é garantida para os dois públicos na forma de classes e escolas bilíngues, bem como nas escolas comuns, na qual a Libras será a língua de instrução e a Língua Portuguesa, a segunda língua, que deverá ser ensinada na modalidade escrita. Garante também os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Essas garantias foram ratificadas pelos seguintes documentos posteriores:

a) Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, no parágrafo segundo do artigo primeiro.

b) Lei n.° 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, através da meta 4.7;

c) Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no artigo 28, inciso IV, XI e XII;

Com relação ao deficiente auditivo, caso ele não queira estudar em espaços onde a Libras é usada como meio de comunicação e instrução, o Decreto n.º 5.626/2005 no artigo 22, § 3.º, indica que o próprio estudante, pais ou responsáveis devem formalizar a opção pela escolarização sem o uso dessa língua.

O documento também garante para o PAEE usuário de Libras, no § 2.º, e para o PAEE não usuário de Libras, no § 4.º, complementação curricular em turno diferenciado ao da escolarização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, considera como espaço de escolarização para o PAEE apenas as classes comuns de escolas regulares, por isso, no capítulo VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garante a educação bilíngue para surdos, considerando a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a segunda língua, de apoio, apenas em espaços inclusivos, não permitindo a existência de salas e escolas bilíngues. Este documento nada menciona sobre atendimento especializado para deficientes auditivos, considerando sua especificidade linguística.

Para os usuários de Libras, Damásio (2007); Alvez, Ferreira e Damásio (2010), esclarecem-nos que a complementação curricular deve acontecer em três momento didático-pedagógicos distintos e combinados entre si: momento do atendimento educacional especializado em Libras, no qual todos os conhecimentos curriculares são explicados em Libras pelo professor; momento do atendimento educacional especializado para o ensino de Libras no qual os estudantes com surdez terão aulas de Libras, e; momento do atendimento especializado para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para os estudantes com surdez.

Para os deficientes auditivos, verificou-se a inexistência de documentos oficiais orientadores sobre o processo de complementação curricular, há apenas a Nota Técnica n.º 28/2013/MEC/SECADI/DPEE que indica o uso do Sistema de Frequência Modulada (FM) na escolarização de estudantes deficientes auditivos usuários de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou Implante Coclear (IC).

Considerando que o início da escolarização de todas as crianças, inclusive as público-alvo desta investigação, dá-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; considerando que essas etapas da escolarização é de responsabilidade do poder público municipal, trata-se de uma determinação constitucional, ordenada normativamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 934, de 20 de dezembro de 1996); considerando que a mesma ordem jurídica outorga autonomia explicita aos municípios para adoção de soluções diferentes na busca da correção das desigualdades regionais. Surge o problema desta pesquisa que se apresenta: Como está sendo ofertada a complementação curricular no atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos na Rede Municipal de Educação de Manaus-AM?

Face a problemática apresentada, a proposta de tese é de que **as políticas públicas nacionais orientadoras e norteadoras no tocante ao atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos refletem nas ações e serviços de complementação curricular oferecidas para esses públicos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, indicando presença para o público surdo e escassez para o público deficiente auditivo**.

O objetivo geral é analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos na Rede Municipal de Ensino de Manaus, sustentado nos seguintes objetivos específicos que são: Identificar, nos documentos internacionais e nacionais, o atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos; averiguar, na Política de Educação Especial do Município de Manaus, subsídios legais e educacionais para os estudantes surdos e deficientes auditivos, e; examinar, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, as ações e serviços de complementação curricular do

atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos.

O texto é fundamentado metodologicamente pelo materialismo histórico-dialético. A escolha do método marxiano, deve-se pelo entendimento de que as normas produzidas pela sociedade moderna para a área da Educação são resultante do seu sistema político-econômico baseado no modo de produção capitalista engendrado pela classe burguesa dominante, que domina e administra esse sistema. O objetivo é elaborar, teorias sobre o objeto investigado, considerando, *a priori*, os seus conteúdos historicamente determinados para trazer à tona os seus fundamentos, condicionamentos e limites e, *a posteriori,* desvendando a sua essência a partir da análise da sua existência na sociedade burguesa atual, conjecturando a sua estrutura e dinâmica material (NETTO, 2011, s/d).

Para Marx a teoria, segundo Netto (2011, s/d), é uma modalidade do conhecimento, assim como a arte, a vida cotidiana e o religioso, contudo há um diferencial no conhecimento teórico de um dado objeto, pois ele existe tal como ele é em si mesmo, independente da vontade, das ideias preconcebidas e representações do pesquisador. O objetivo principal é o pesquisador elaborar o conhecimento teórico do objetivo o mais fiel e próximo da sua existência no real.

O método dialético de concepção de teorias de Marx é o inverso de Hegel, pois para o segundo, um objeto existe no mundo ideal e sua existência no real é apenas uma manifestação externa do mundo ideal. Para o primeiro, um objeto existe no plano material e a sua existência no plano ideal parte do “movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (pensamento)" (NETTO, 2011, p. 21). Ou seja, o objeto da pesquisa, para Marx, tem existência objetiva, não depende das pessoas ou do pesquisador para existir, por isso, é necessário que o pesquisador vá além da aparência imediata e empírica que esse objeto tem no plano real e desvende a sua essência, a sua estrutura e dinâmica (NETTO, 2011, s/d).

Netto (*idem*) nos alerta que uma investigação com base no método materialista histórico-dialético não é neutra, pois o pesquisador se relaciona com o objeto, haja vista que esse método é baseado na análise da sociedade burguesa, um sistema construído a partir das relações humanas.

O autor ressalta a importância do papel do investigador enquanto participe dinâmico do processo, afastado da passividade acadêmica:

> […] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para aprendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, s/d, p. 10).

Para tanto, o pesquisador pode tomar posse dos mais diversos instrumentos de pesquisa, como análise documental, bibliográfica, quantitativa, participante, observação etc., pois eles são meios para se apoderar da matéria, desvendar a materialidade do objetivo no seio da sociedade capitalista (NETTO, 2011, s/d).

Finalmente, a pesquisa marxiana, segundo Netto (*ibidem*), objetiva conhecer as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa. Marx concebeu inúmeras categorias, contudo o autor deixa claro que três são fundamentais para a sua concepção teórico-metodológica: a totalidade, a contradição e a mediação. A categoria totalidade é aplicada à sociedade burguesa, pois ela é constituída por uma totalidade una, inclusiva, macroscópica, concreta, de maior complexidade, e, formada também por totalidades de menor complexidade, então, cabe ao pesquisador localizar dentro do seu objeto as leis que regem, distinguem e operam cada uma de suas totalidades.

A categoria da contradição, parte do princípio de que as totalidades que existem na sociedade são dinâmicas e esse movimento tem caráter contraditório, cabendo ao pesquisador desvendar a natureza dessas contradições. Já a categoria mediação, é entendida como as relações que ocorrem dentro das totalidades constitutivas, ou seja, cada totalidade é regida por relações mediadas por distintos níveis de complexidade, cabendo ao pesquisador identificar as mediações internas e externas que articulam as totalidades presentes no objeto.

Os dados foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica e documental, além da técnica de entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica, além da fase

inicial, esteve presente em todos os momentos da pesquisa, estendendo sua ação nos três objetivos específicos propostos para este trabalho.

As fontes de informações bibliográficas foram os livros, artigos, dissertações e teses que versavam sobre a temática da tese. As produções finais fruto de Programas de Pós-Graduações foram pesquisadas nas duas principais plataformas de armazenamento de dissertações e teses no país, conforme já descrito anteriormente.

A pesquisa documental também está presente em todo o trabalho, elegeu-se como fontes os documentos legais publicados por organismos internacionais e governos na esfera nacional e municipal que versavam sobre Educação de Surdos e/ou Deficientes Auditivos, Educação, Educação Especial, além de Atendimento Educacional Especializado. Os documentos legais apresentam-se na forma de resoluções, leis, decretos, recomendações, estatutos, políticas, convenções, notas técnicas, manuais, entre outros.

Os dados coletados a partir das entrevistas com os seres humanos, em atenção ao terceiro objetivo, seguiu as orientações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466/2012 e n.º 510/2016. Face à pandemia de Covid-19 no Brasil e a possibilidade de *lockdown* iminente, as entrevistas foram realizadas por meio virtual da plataforma Google Meet, através do link: meet.google.com/fci-iivi-gpb, bem como presencial, com todo protocolo de segurança, mantendo distancia do entrevistado e usando máscara.

As entrevistas foram registradas por um celular, usando *software* de captação de áudio, se o entrevistado usasse a Língua Portuguesa e um *software* de captação de áudio e vídeo, se o entrevistado usasse a Libras. Os dados resultantes foram armazenados em dispositivo eletrônico local, sendo excluído qualquer dado mantido em plataformas virtuais ou ambiente compartilhado, conforme reza o ofício circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS que estabelece as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. As transcrições e traduções foram realizadas pelo próprio autor do trabalho. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFAM com seguinte **número de Parecer: 5.122.495.**

A investigação ocorreu na Gerência de Educação Especial (GEE) e no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), instâncias da Secretaria Municipal de Educação de Manaus responsáveis pela modalidade da Educação

Especial. Os participantes foram: dois (2) representantes administrativos da GEE e um (1) representante administrativo do CMEE, dois (2) responsáveis por programas que desenvolvem trabalhos com surdos/deficientes auditivos; e, dois (2) assessores pedagógicos da equipe de assessoria pedagógica que trabalham com estudantes surdos/deficientes auditivos. Sendo seis (6) pessoas usuárias da Língua Portuguesa e uma (1) pessoa usuária da Libras.

Os critérios para inclusão dos representantes administrativos ou coordenadores de programas foram: coordenar/atuar no atendimento educacional com estudantes surdos/deficientes auditivos; ser servidor de carreira da educação municipal.

Os critérios de inclusão para assessor pedagógico foram: assessorar escolas municipais que possuem surdos/deficientes auditivos inclusos e que recebem atendimento educacional especializado; maior tempo na função.

O critério para exclusão para representantes administrativos ou coordenadores de programas foi: coordenar/atuar em projetos/programas que não incluam discentes surdos/deficientes auditivos.

O critério para exclusão de assessores pedagógicos foi: assessorar apenas escolar municipais que não possuem estudantes surdos/deficientes auditivos inclusos.

Com relação à análise dos dados, usou-se a análise qualitativa de conteúdos (AC) de Bardin (2011). Dentre os seis tipos de análise de conteúdo proposto pela autora: Categorial, Avaliação, Enunciação, Proposicional do Discurso, da Expressão e das Relações, optou-se pela técnica de Análise Categorial ou Temática. Essa técnica foi aplicada tanto na pesquisa bibliográfica e documental, organizando e separando o material por categorias ou temas, como no resultado final das entrevistas, que também foram categorizadas e analisadas por temas, observando as presenças e ausências dos elementos presentes nos conteúdos/mensagens.

Os eixos que serviram para análise e interpretação dos dados foram:

1. Documentos internacionais e nacionais sobre o atendimento educacional para os estudantes com déficit auditivo;

2. Política de Educação Especial do município de Manaus e os subsídios legais e educacionais para os estudantes com déficit auditivo;

3. Ações e serviços para o atendimento educacional especializado aos estudantes com déficit auditivo na Gerência de Educação Especial e no Complexo Municipal de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

O norte teórico tem como referência principal as obras de Demerval Saviani ambientadas na Pedagogia Histórico-Crítica. Discutiu-se com o autor uma visão mais complexa e elaborada sobre o Estado e a Sociedade (2015), o papel do legislativo (sociedade civil organizada) e do executivo (sociedade política) na construção de legislações educacionais (2015, 2016, 2018), a sua proposta educacional relacionada com a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (2013, 2019), bem como a sua crítica ao sistema de ensino na esfera federal e municipal (1999, 2011).

Este trabalho está ambientado dentro da Educação Especial e para tal, ancorou-se em autores clássicos da área, como Jannuzzi (2012), Mazzotta (1982, 1987, 2011), Martins (2015), Carvalho (1997), Bueno (2011), entre outros.

Analisa-se a distinção entre surdo e deficiente auditivo e seus processos educativos a partir das contribuições de Bueno (1998, 2011), Jannuzzi (2012), Mazzotta, (2011), Martins (2015), Carvalho (1997), 2006), Ciccone (1990) e Cavalcante (2016). Destaca-se que autores essencialmente idealistas da área, como, Skliar (1999a, 1999b, 2005, 2006), Sá (2002) e Thoma e Lopes (2005), foram usados para fomentar a contradição teórica e epistemológica da questão.

Na esfera federal, considerando o conceito de educação, analisou-se as seguintes normas: Brasil (1961, 1967, 1969, 1971, 1988, 1996), ONU (1948), e Unesco (1990, 2000). Quanto à Educação Especial, as seguintes legislações foram investigadas: Brasil (196, 1971, 1975, 1978, 1989, 1994, 1996, 1999, 2001a, 2001b, 2008a, 2008b, 2009, 2011, 2014, 2015) e Unesco (1990, 1994, 2007). Sobre as terminologias usadas nas normas em referência aos atendidos pela Educação Especial: Brasil (1961, 1969, 1978, 1988, 1989, 1990, 1994, 1996, 1999, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015) e Unesco (1975, 1990, 1994, 2007). As legislações analisadas que definem os serviços de atendimento educacional especializados, foram: Brasil (1957, 1958, 1960, 1994, 2008, 2020).

Ainda na esfera federal, as terminologias normativas atribuídas legalmente para os sujeitos com perda auditiva, foram: Brasil (1994, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008, 2014, 2015, 2020, 2021). As normas investigadas que definem e

propõem a educação de pessoas surdas/deficientes auditivas, foram: Brasil (1994, 2001, 2005, 2007, 2008, 2014, 2015, 2020, 2021). Considerando o atendimento educacional especializado para surdos e deficientes auditivos, analisou-se as seguintes normas: Brasil (1994, 2001, 2005, 2007, 2008, 2014, 2015, 2020, 2021).

Na esfera municipal, considerando a oferta da Educação Especial, investigou-se as normas: Manaus (1991, 1998, 2003, 2010, 2011, 2015a, 2015b). Quanto às normas que regulam o atendimento educacional especializado, tivemos: Manaus (2003, 2011, 2016). Considerando a educação de surdos e deficientes auditivos, as legislações analisadas foram: Manaus (2003, 2011, 2015, 2016).

A tese está organizada da seguinte forma:

A primeira seção, chamada de “Política, Educação e Educação Especial”, apresenta a influência da política na educação, traçando um paralelo entre as duas áreas, abordando seus conceitos e demonstrando sua organização normativa a partir dos documentos internacionais e nacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é o ponto inicial de análise da organização normativa nacional de educação, Educação Especial e atendimento educacional especializado. O capítulo explana sobre a responsabilidade e competência dos três poderes do Estado brasileiro quando a criação e/ou mudança das normas positivas à luz da Constituição de 1988, bem como a hierarquização das normas a partir da teoria de Kelsen (1998; 2005). Trata-se das normas nacionais quanto à educação, Educação Especial, terminologias atribuídas ao público-alvo da Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Finaliza apresentando os desafios de associar a Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

A segunda seção, intitulada “Educação de Surdos/Deficientes Auditivos e o Atendimento Educacional Especializado”, inicia apresentando as interpretações científicas para as pessoas com perda auditiva e seus impactos nas normas nacionais. Trata, também, sobre as cinco concepções educacionais usadas ao longo da história para a educação de surdos. Finaliza apresentando as referências normativas quanto a educação e o atendimento educacional especializado para surdos e deficientes auditivos.

A terceira seção, nomeada de “A Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Manaus”. Inicia descrevendo a cidade lócus da pesquisa, Manaus, trata

sobre o federalismo e a municipalização da Educação Nacional, apresenta a adaptação da pirâmide de Kelsen para as normas municipais e segue apresentando as normas manauense sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado para o público-alvo fruto de análise.

A quarta seção, indicada como “Ações e Serviços da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para Estudantes Surdos e Deficientes Auditivos”, apresenta historicamente a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), descreve a organização da modalidade da Educação Especial na Semed e apresenta os dados da pesquisa de campo sobre os serviços e ações de complementação curricular do Atendimento Educacional Especializado oferecidos pela Semed para os estudantes surdos e deficientes auditivos matriculados em suas escolas da rede.

Em suas considerações, a pesquisa mostrou haver contradição entre o disposto e garantido pelas normas nacionais e municipais e o materializado pela Semed/Manaus quanto aos serviços de atendimento educacional especializado para estudantes com perda auditiva. Aos surdos e/ou deficientes auditivos usuários de Libras, as normas garantem variedade de serviços específicos; no entanto, a Semed/Manaus garante apenas a matrícula em seus espaços para escolarização, sem dispor de acessibilidade linguística e apoio curricular de atendimento educacional especializado.

Os surdos e/ou deficientes auditivos usuários de implante coclear, embora esquecidos pelos documentos legais, dispõem de apoio curricular/pedagógico durante a escolarização, bem como ações e serviços de complementação curricular em horário oposto a sua escolarização. Um terceiro grupo de estudantes com perda auditiva foi localizado, os surdos e/ou deficientes auditivos sem língua materna institucionalizada, por ter os mesmos direitos legais do primeiro grupo, também compartilham das mesmas negativas de serviços educacionais prestados pela Semed/Manaus.

SEÇÃO I
POLÍTICA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo objetiva fornecer subsídios teóricos no tocante aos conceitos e bases normativas sobre política, educação, Educação Especial e atendimento educacional especializado. Elegeu-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, como ponto de partida para a exposição dos temas supracitados, elencando seu ordenamento, no Brasil, a partir da influência das orientações da ONU. Considera-se, durante a exposição dos assuntos, a contextualização histórica pré-DUDH, haja vista que para entender um acontecimento hoje, faz-se necessário desvendar a sua transformação histórica e inserção social. Apresenta-se, também, as divergências e convergências de tomar como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica para sustentar a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Para tanto, organiza-se este capítulo em seis subseções: 1. 1 - O que há de política na educação?. 1.2 - As normas quanto à educação. 1.3 - As normas quanto à Educação Especial. 1.4 - As normas quanto aos atendidos pela Educação Especial, 1.5 - As normas quanto ao Atendimento Educacional Especializado. 1.6 - A Pedagogia Histórico-Critica e o Enlace com a Educação Especial.

1.1 O QUE HÁ DE POLÍTICA NA EDUCAÇÃO?

Quando se pensa em política automaticamente vem à mente duas dimensões, a *latu*, que não se sabe precisar o seu significado pois pensa-se estar em tudo, tornando-a vaga; e, a partidária e suas inter-relações: os partidos políticos, os candidatos, a campanha eleitoral, as articulações para a eleição de um representante do povo no executivo ou legislativo, seja em nível municipal, estadual, distrital ou nacional. Contudo, a política é uma referência cotidiana em nossa vida, haja vista estar presente em nosso meio desde que a espécie humana vive em sociedade e a sua definição, o seu conceito e aplicação, foi construída historicamente.

Maar (2017) corrobora com a multiface do conceito de política afirmando estar presente em várias dimensões da sociedade, como na relação com o Estado, com o poder, com a representatividade e a participação social, com as ideologias, com a violência, nos sindicatos, nos tribunais, na escola, na igreja e até na família. Cogita que esse substantivo não deve aparecer no singular, política, e sim, no plural, políticas, face a sua multidimensionalidade.

Na esfera pública, a política tem duas grandes subdivisões, que são melhores entendidas por seus vocábulos na língua inglesa, *politics* e *policy*. O primeiro, *politics*, refere-se ao partido político, a esfera da disputa nos diversos níveis do governo institucional. O segundo, *policy*, refere-se à administração dos negócios públicos, as ações governamentais de interesses sociais, como saúde, transporte e educação.

Esta segunda subárea da política pública, *policy*, que articula os interesses sociais com os fazeres do Estado através da elaboração, aplicação e fiscalização de normas e ações sistematizadas é a que melhor se afina com os objetivos deste trabalho.

Rocha (2008) nos ajuda a entender a diferença entre Estado, com é maiúsculo, e Governo. Estado é toda a sociedade política de uma nação e possui as funções executiva, legislativa e judiciária. O Governo, que faz parte do Estado, é principalmente identificado pelo grupo político que está no comando de um Estado, faz parte do poder executivo e tem como função administrar os interesses sociais e econômicos de um povo, considerando sua orientação ideológica. Já o estado, com é minúsculo, refere-se às unidades federativas de uma país, por exemplo, no Brasil, estado do Amazonas, estado de Rondônia e estado do Pará.

Gramsci (2000, 2004), com a interpretação de seus comentadores nacionais, Coutinho (1998, 1999) e Saviani (2015), é quem desenvolve uma visão mais complexa e elaborada sobre o Estado e a sociedade. Para Gramsci, o Estado é um composto entre sociedade política e sociedade civil. A sociedade política é representada pela esfera pública, estatal do Estado, é composta pelas instituições políticas de todos os níveis e também pelos aparelhos de repressão e coerção que estão sob o controle do executivo, as polícias e as forças militares. A sociedade civil é a esfera privada, não-pública, representada pela sociedade organizada, que é "o conjunto de instituições/organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de

ideologias, por meio do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, dos meios de comunicação, entre outro" (ROCHA; COSTA, 2016, p. 3).

O “Estado regula juridicamente os dissídios internos de classe, os atritos de interesses conflitantes, unifica os vários segmentos e dá a imagem plástica da classe em sua totalidade” (GRAMSCI, 2004, p. 168). Embora o Estado esteja a serviço de uma classe dominante, Rocha e Costa (2016) afirmam que ele só se mantém pela força e pela coerção legal e que sua dominação precisa de legitimação social.

A forma como o Estado atende às necessidades da sociedade é através de políticas públicas, contudo, o seu significado muda se grafado no singular ou plural. Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 16) resumem que política pública, no singular, é um campo do conhecimento que objetiva "colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente)". Políticas públicas, no plural, dizem respeito a formulações, momento em que os governos democráticos tomam mão de seus objetivos e promessas eleitorais e transformam em ações, planos, projetos, programas que devem impactar no espaço social.

Com base no conceito de políticas públicas exposto, políticas públicas educacionais são as ações de um governo no âmbito educacional, mais especificamente em educação escolar, em todos os níveis e modalidades. Oliveira (2010) assevera que esse tipo de políticas públicas diz respeito ao fazer educacional, articulando toda a sua regulamentação legal, estrutura, funcionamento, todos os atores que fazem parte do processo e às decisões do governo que incide nesse ambiente de ensino-aprendizagem. "Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc." (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

As políticas públicas de um governo, todas as suas ações, àquelas fruto da campanha política, às fruto de demandas internas e externas não são executadas a partir do livre interesse ou necessidade do executivo, todas as ações são regidas por normas. Kelsen (2005) afirma que a norma, lei ou regra é uma espécie de comando, pois ela representa um imperativo de comando de vontade de que alguém se conduza de certa maneira. Diz o autor que as normas, leis, documentos e regras

jurídicas são consideradas comandos obrigatórios não pelo desejo de um indivíduo, mas sim porque eles foram/são emitidos por autoridades competentes.

Secchi, Coelho e Pires (2019) elucidam que as autoridades competentes para definir a obrigatoriedade de um comando, de uma norma dentro do processo de políticas públicas, são formados por duas classes de atores governamentais, os políticos e os juízes. Os políticos, quando investidos de cargos no executivo ou no legislativo, possuem legitimidade para propor e fazer acontecer normas e ações em políticas públicas. Já os juízes, são servidores públicos que desempenham importante papel na validade dos comandos obrigatórios que se transformam em normas, "são os juízes que têm a prerrogativa de interpretar a justa ou injusta aplicação de uma lei por parte dos cidadãos e da própria administração pública" (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 149).

No Brasil, a autoridade dos políticos para criar e/ou mudar normas jurídicas (poder executivo e legislativo) e dos juízes para validar e/ou invalidar as normas jurídicas (poder judiciário) é determinada pela Constituição Federal de 1988.

O artigo primeiro da constituição estabelece que o Brasil é uma República Federativa, formada a partir da união dos Estados, Municípios e do Distrito Federal membros. Silva (2006) esclarece-nos que a União é uma entidade da federação e não um sinônimo da República Federativa do Brasil como a leitura do artigo primeiro da constituição pode nos dar a impressão, fato este explicitado no artigo dezoito ao colocá-la como integrante da organização político administrativa da República.

O segundo artigo diz que os poderes da União são exercidos a partir do Legislativo, Executivo e Judiciário, que são independentes e harmônicos entre si. Silva (2006) conceitua poderes como porção de matérias que a Constituição distribui entre as entidades autônomas que compõem o campo de atuação governamental, suas áreas de competências.

A função legislativa, de competência da União, é exercida pelo Congresso Nacional, compõe-se da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, integrados respectivamente por deputados e senadores, consoante os artigos 44 a 46 da Carta Magna. Silva (2006) informa que é tradição brasileira desde o Império a organização do Poder Legislativo em dois ramos, o bicameralismo. No bicameralismo brasileiro, segundo o autor, não há predominância substancial de uma câmara sobre a outra, contudo, a Câmara dos Deputados goza de um certo privilégio legislativo, pois é

perante ela que o Presidente da República, o Supremo Tribunal Federal, o Supremo Tribunal de Justiça e os cidadãos promovem a iniciativa do processo da elaboração das leis, conforme os artigos 61, parágrafo segundo e artigo 64.

A principal atribuição do Congresso Nacional é a legislativa, que é a competência para a elaboração de leis, com a sanção do Presidente da República, através de processo legislativo. Silva (2006, p. 524) define processo legislativo como "o conjunto de atos (iniciativa, emenda, votação, sanção, veto, promulgação e publicação) realizadas pelos órgãos legislativos visando a formação de leis", que são elencadas pelo artigo 59: emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções.

A Câmara dos Deputados é composta por representantes do povo, eleitos em cada estado e pelo Distrito Federal. Silva (2006) relata que a Constituição não fixa o número total de representantes de Deputados Federais, o seu número por unidade federativa é estabelecido por lei complementar, que é feito a partir da proporção da população, de modo que nenhuma das unidades tenha menos de oito e o máximo de setenta, regra descrita no artigo 45, parágrafo primeiro. O artigo 51 detalha as atribuições exclusivas da Câmara dos Deputados.

O Senado Federal compõe-se de representantes dos estados e Distrito Federal, elegendo cada um, três Senadores, com dois suplentes cada, pelo princípio majoritário, para um mandato de oito anos, renovando-se a representação de quatro em quatro anos, alternadamente, por um e dois terços, conforme artigo 46. O artigo 52 elenca a extensa lista de atribuições privativas do Senado Federal.

Saviani (2015) ressalta a importância e o lugar que ocupa o Congresso Nacional, nas pessoas de seus representantes, deputados e senadores, por ser o órgão da sociedade política mais ligado à sociedade civil. O autor nos alerta que o seu fazer legal está intimamente ligado à organização da sociedade civil e que ela é determinada pela forma de produção material dominante.

Souza; Gouveia e Tavares (2016) corroboram com Saviani (2015) ao ratificar o Congresso como um lugar de representação da sociedade civil e que é influenciado pela produção material dominante ao afirmarem que este se constitui como um espaço institucional de fala, que dá voz a pluralidade de demandas que vem da sociedade e a partir disso, processa-as e constrói consensos, que não são isentos de influências pessoas e partidárias.

A função executiva, no Brasil, é exercida pelo Presidente da República, auxiliada por seus Ministros de Estado, conforme o caput do artigo 76. Silva (2016) acentua que temos um executivo monocrático, exercido por um só indivíduo, acumulando as funções de Chefe de Estado e Chefe de Governo. A Constituição Nacional consolidou o direito de o povo elegê-lo pelo sufrágio universal e voto direto e secreto.

O Chefe de Estado é um representante público que está presente em todas as formas de governo. Quando se trata de uma monarquia, ele é o monarca. Quando se trata de uma república, ele é o presidente. O seu papel é mais cerimonial, é uma espécie de emblema da nação. O Chefe de Governo é o líder do Poder Executivo, a ele cabe a liderança e a formulação de políticas públicas a partir da vontade do povo (SILVA, 2006).

As atribuições do Presidente quanto às normas, são: Iniciativa privada de leis complementares e ordinárias ligadas à administração pública federal, conforme descrita no artigo 61, § 1.º; Adotar medidas provisórias com força de lei com o aval do Congresso Nacional; sancionar, promulgar e fazer publicar as leis (artigo 84, IV, primeira parte); vetar projetos de lei, total ou parcialmente (artigo 84, V); celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional (artigo 84, VIII); Dispor decretos ligados à administração pública federal, estado de defesa e de sítio e intervenção federal (artigo 84, VI, IX, X), e; expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução (artigo 84, IV, segunda parte);

Com relação à expedição de decretos e regulamentos de ordem exclusiva do Presidente, Moreira (2011) diz que essa é uma prerrogativa conferida à Administração Pública editar atos gerais com o objetivo de complementar as leis e possibilitar a sua aplicação, sua execução é chamada de Poder Regulamentar ou Normativo. Santana (2012) complementa afirmando que este é um poder de caráter secundário ou derivado, pois decorre da existência da Lei.

O Poder Judiciário é organizado na Constituição Federal nos artigos 92 a 126, sua função, segundo Silva (2016), é administrar a justiça, compor conflitos de interesses. Os conflitos de interesse são compostos, solucionados pelos órgãos do Poder Judiciário com fundamento nas ordens legais.

A função jurisdicional é exercida pelos seguintes órgãos do Poder Judiciário, segundo o artigo 92: Supremo Tribunal Federal; Conselho Nacional de Justiça;

Superior Tribunal de Justiça; Tribunal Superior do Trabalho; Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais; Tribunais e Juízes do Trabalho; Tribunais e Juízes Eleitorais; Tribunais e Juízes Militares, e; Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios.

Face aos objetivos desta tese, focaremos nas atribuições quanto às normas somente do Supremo Tribunal Federal (STF), que são: Iniciativa de Lei Complementar que dispõe sobre o Estatuto da Magistratura, conforme registra o artigo 92, seus incisos e alíneas, e sua principal função; a guarda da Constituição.

Conforme registra o artigo 102, a guarda da constituição pelo Supremo Tribunal Federal acontece de três formas: o processo e julgamento originariamente; julgar os recursos ordinários, os de natureza jurídica de apelação, e os embargos de declaração; e, julgar os recursos extraordinários, a impugnação (discussão) de uma decisão sobre questões constitucionais.

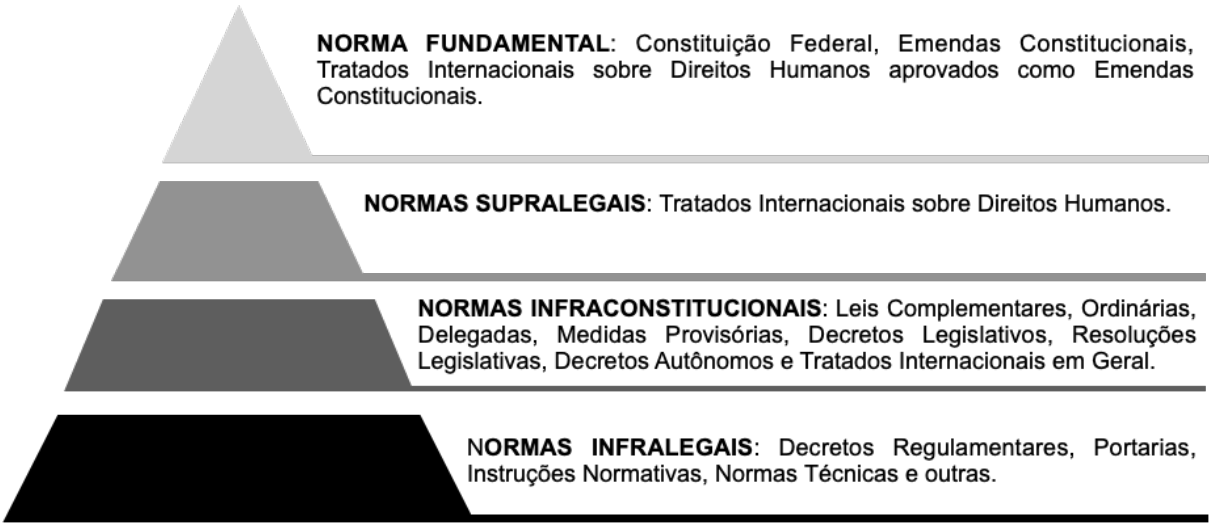
Após a explanação sobre a responsabilidade e competência dos três poderes do Estado brasileiro consoante à criação e/ou mudança de normas positivas no país à luz da Constituição nacional, é mister entendermos a sua hierarquização.

Hans Kelsen, jurista austríaco, concebeu a teoria de hierarquização das normas, classicamente chamada de Pirâmide de Kelsen. Segundo o autor (KELSEN 1998; 2005) há uma pluralidade de normas jurídicas, contudo essas normas só formam uma unidade, um sistema, quando a sua validade puder ser atribuída a uma única norma como fundamento dessa validade. A esta única norma capaz de validar os sistemas de normas o autor chamou de norma fundamental. Essa norma fundamental deve ser o ponto de partida para a formulação de outras inferiores, as chamadas por ele de fundadas.

Feracin (2021) diz que a representação de pirâmide do sistema jurídico é devido ao fato de que o sistema de normas é organizado de forma escalonada, com diferentes níveis. Há um sistema de dependência uma das outras "a validade de uma norma depende da validade da outra norma que deu origem àquela e, assim, sucessivamente, até chegar-se à norma fundamental" (FERACIN, 2021, p. 9).

No ordenamento jurídico brasileiro, a hierarquização das normas, a partir da Pirâmide de Kelsen, divide-se em quatro partes: Norma Fundamental, Normas Supralegais, Normas Infraconstitucionais e Normas Infralegais, conforme pode-se observar na figura 1:

Figura 1: Pirâmide de Kelsen do Ordenamento Jurídico Brasileiro



Fonte: Organizado pelo autor, 2022.

No topo, temos a norma fundamental, que é a Constituição Federal, ela é a norma que valida todas as demais normas do sistema brasileiro, por isso nenhuma outra norma pode se opor a ela. Moraes (2010) explica que na Constituição há dois tipos de normas, as originárias e as derivadas. As originárias são produto do Poder Constituinte Originário, integram o texto constitucional que foi promulgado em 1988.

As derivadas são aquelas que resultam do Poder Constituinte Derivado, são as chamadas emendas constitucionais. O autor destaca que não existe hierarquia entre as normas constitucionais originárias e derivadas, todas elas situam-se no mesmo patamar. Destaca-se que com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 45/2005, que foi incorporada à Constituição no parágrafo terceiro do artigo 5, abriu-se um novo ordenamento jurídico brasileiro; os tratados e convenções internacionais que versam sobre direitos humanos, que tiveram seu tramite aprovado, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos, passam a ser equivalentes a emendas constitucionais e, portanto, situam-se no topo da pirâmide. O primeiro tratado de direitos humanos a receber status de emenda constitucional foi a "Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo" através do Decreto n.º 6.949/2009.

Logo, a seguir, temos as normas supralegais, nesse patamar estão os tratados e convenções internacionais que versam sobre direitos humanos que foram

aprovados (chancelados no país) por meio de procedimento ordinário (maioria simples). Eles são chamados de supralegais porque estão acima da lei, porém abaixo da Constituição. Eles possuem essa categoria hierárquica conforme posicionamento do Superior Tribunal Federal. Exemplo desse posicionamento foi narrado por Feracin (2021), no caso do Recurso Extraordinário n.º 466.343-1, que o Banco Bradesco S.A. pede apelação ao STF pois entende ser inconstitucional a negativa da prisão civil de um devedor fiduciante de um contrato de alienação fiduciária em garantia. O que nos interessa neste caso, como exemplificação, é o voto do Ministro Gilmar Ferreira Mendes, que em seu parecer, que acompanha o voto do Relator no sentido de ser declarada a inconstitucionalidade da prisão civil nos casos de alienação fiduciária, conforme relata:

> (...) os tratados internacionais de direitos humanos subscritos pelo Brasil possuem **status normativo supralegal**, o que torna inaplicável a legislação infraconstitucional com eles conflitantes, seja ela anterior ou posterior ao ato de ratificação e que, desde a ratificação, pelo Brasil, sem qualquer reserva, do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (art. 11) e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica (art. 7º, 7), não há mais base legal para a prisão civil do depositário infiel (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Posteriormente, temos as normas infraconstitucionais, elas são normas primárias, capazes de gerar direitos e obrigações, desde que não contrariem a Constituição. Elas são compostas pelas leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos, resoluções legislativas, decretos autônomos e os tratados internacionais em geral incorporados ao ordenamento jurídico. Moraes (2010) ressalta que não há hierarquia entre elas.

Por último, temos as normas infralegais, elas são normas secundárias, não são capazes de gerar direitos, nem, tampouco, gerar obrigações. Elas não podem contrariar as normas infralegais ou qualquer norma em patamar superior na pirâmide, sob pena de invalidade. Elas são compostas por decretos regulamentares, portarias, instruções normativas, normas técnicas, entre outras.

Ao longo deste item, intentou-se demonstrar a influência da política na educação, principalmente explicitando de que forma as ações dos poderes da união,

através das suas iniciativas de normas, são sistematizadas legalmente e, a partir daí, transformadas em políticas públicas que impactam na educação.

A resposta para a pergunta "o que há de política na educação?" Quem nos dá é Saviani (2018, p. xi): "a educação é sempre um ato político". O autor afirma que por vivermos em uma sociedade de classes, a sua subordinação à política é real, o fazer educacional nunca está isento da influência política. Ele discorre que a separação entre educação e política se dá pela ideia errônea de que a primeira é um fenômeno estritamente técnico-científico, portanto, completamente autônomo e separado de questões políticas. Porém, ele faz um alerta, embora educação e política se equivalham, há diferenças entre elas, principalmente no tocante às suas práticas.

Na educação, suas relações são entre semelhantes, os interesses do educador está sempre calcado nos interesses dos estudantes, então a tarefa é sempre convencer de que as suas ações são para o melhor dos educandos. Também nenhum educando vê o professor como adversário, tudo que ele faz é para o seu crescimento intelectual. Se o estudante apresentar comportamento rebelde, o professor vê como um desafio que tem que ser superado na base do diálogo e da percepção pelo próprio estudante que esse comportamento prejudica a si próprio.

Já na política, toda a sua relação se trava na base do antagonismo, nos interesses e perspectivas que são excludentes, seu objetivo é vencer e não convencer. Se a classe dominada apresentar comportamentos rebeldes, é encarado como rebelião e, por isso, deve ser combatido e reprimido à força.

Na próxima subseção, apresenta-se as normas dos organismos internacionais e nacionais no tocante ao direito à educação.

1.2 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental do homem, reza na declaração universal dos direitos do homem, contudo o direito ao homem ter direito, segundo Bobbio (2004) é histórico e iniciou com a concepção individualista da sociedade.

O autor afirma que os direitos, por mais fundamentais que sejam, são históricos, nascem de lutas "em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de uma forma gradual, não são todos de uma vez e nem de uma vez por todas" (BOBBIO, 2004, p. 9). Ele exemplifica que o direito à liberdade de credo

nasceu das guerras religiosas; que o direito à liberdade civil nasceu da luta do parlamento contra os soberanos que governavam absolutos; que os direitos sociais nasceram a partir do trabalho assalariado e sua organização social e sindical. É ímpar destacar que eles surgem quando há um exagero, e consecutivamente, insatisfação do poder dos homens que detém o poder do Estado sobre os homens que são avassalados.

O prenúncio dos direitos individuais do homem surgiu com a formação do Estado moderno, na relação entre Estado e cidadão. Os Estados modernos passaram por uma mudança na sua visão social, o cidadão passou a ser o foco das ações e não mais o todo social, visão esta chamada pelo autor de individualidade da sociedade. Esta visão advoga que "para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem, em oposição à concepção orgânica tradicional, a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos" (BOBBIO, 2004, p. 9).

Sobre a visão orgânica tradicional e os direitos do homem, Herkenhoff (2004) afirma que na antiguidade não havia a possibilidade do Estado ter seu poder limitado face ao direito dos indivíduos, as leis orgânicas estaduais não atribuíam às pessoas a possibilidade de exigir direitos que se opunham aos interesses do Estado. Nesses Estados históricos, o respeito aos direitos humanos era dependentes da virtude e julgamento de seus governantes.

Somente na modernidade surgiu a possibilidade de um sistema de valores humanos de consenso, que pudessem ter validade universal em todos os Estados, e esses valores foram descritos e postos nas Declarações dos Direitos Humanos, porém, segundo Bobbio (2004), esses valores não foram validados automaticamente, passaram por um processo de três etapas.

Na primeira etapa, esses valores surgiram como teorias filosóficas e foram acolhidos pela primeira vez por um legislador nas Declarações de Direitos dos Estados Norte Americanos e da Revolução Francesa, no século XVIII. Na segunda etapa, a partir do século XIX, esses valores deixaram de ser teoria e passaram à prática, passaram a ser direito positivo, contudo esses direitos eram protegidos apenas nos Estados que os reconheceram, não assumiam ainda um consenso universal. A terceira etapa iniciou-se com a Declaração Universal dos Direitos

Humanos (DUDH), de 10 de dezembro de 1948, e com ela um sistema de valores com consenso universal.

A DUDH apresenta duas principais características, a universalidade e a positividade. Ela é universal no sentido de que os princípios e valores contidos nela não são apenas destinados para alguns cidadãos de alguns Estados, mas para todos os homens. Ela é positiva no sentido de que ela inicia um processo do qual os direitos dos homens não são apenas proclamados ou idealmente reconhecidos, mas protegidos. O fim desse processo culmina na transformação desses direitos em leis nacionais de proteção do homem até mesmo do próprio Estado (BOBBIO, 2004).

O quadro 1, a seguir, elenca as declarações internacionais, a começar da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que garantem o direito à educação e o impacto no corpo legal brasileiro tornando-o norma positiva. Ele está organizado da esquerda para direita em quatro células: na primeira célula há as normas; na segunda, a definição da norma, se nacional ou internacional; na terceira está descrita a sua hierarquia legal dentro do ordenamento brasileiro, e; na quarta, as referências quanto ao direito à educação.

Quadro 1: Referências Normativas sobre Educação

Norma	Categoria	Hierarquia	Referência à Educação
Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.	Internacional – ONU	Supralegal	Art. 26 – Todas as pessoas têm direito à educação. Ela deve ser gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental.
Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Nacional	Infraconstitucional	Art. 2.º – A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Art. 3.º – O poder público é obrigado a ministrar o ensino em todos os graus.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1967	Nacional	Fundamental	Art. 168 – A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Os poderes públicos ofertarão o ensino nos diferentes graus. Obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos. Ensino além do fundamental gratuito só para os sem recursos.
Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969	Nacional	Fundamental	Art. 176 – A educação é direito de todos e dever do Estado, será dada no lar e na escola. Obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos. A gratuidade do ensino médio e superior será substituída por concessão de bolsas.

Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971	Nacional	Infraconstitucional	art. 20 – primeiro grau obrigatório dos sete aos quatorze anos. art. 44 – Níveis superiores ao primeiro grau só é gratuito se provar carência financeira e não ter repetido mais de um ano letivo.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Nacional	Fundamental	Art. 205 – Educação, direito de todos e dever do Estado e da família. Art. 208 - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990	Internacional – UNESCO	Supralegal	Art. 1.º – Reafirma o direito à educação básica;
Lei n.º 9.393, de 20 de dezembro de 1996	Nacional	Infraconstitucional	Art. .2º – A Educação, dever da família e do Estado. Art. 4.º – Educação Básica obrigatória 4/17 anos, inclusive para os que não concluíram na idade própria.
Declaração de Dakar. Educação para todos, 2000	Internacional – UNESCO	Supralegal	Os países se comprometeram a atingir 6 objetivos até 2015: atenção à educação infantil; universalização da educação primária; atenção à educação equitativa de jovens e adultos; redução do analfabetismo; igualdade de gênero na educação; melhoria na qualidade da educação.

Fonte: Organizado pelo autor a partir das normativas citadas no quadro, 2022.

O direito à educação para todos e à escola pública gratuita estatal está presente em todos os documentos legais do quadro 1. É recomendado, a priori, internacionalmente em Onu (1948) e debuta nacionalmente em Brasil (1961). Esse direito é reforçado, localmente, em normas fundamentais e infraconstitucionais publicadas posteriormente, tais quais: Brasil (1967), Brasil (1969), Brasil (1971), Brasil (1988) e Brasil (1996). Além de ser ratificado pelos organismos internacionais em Unesco (1990) e Unesco (2000).

Para Saviani (2013, 2018), a ideia de ofertar uma educação pública e gratuita para todas as pessoas remonta ao século XVIII, começando a ser implementada no século XIX através da organização dos sistemas nacionais de ensino. O autor frisa que esse direito foi fruto da luta de classes e do interesse da classe burguesa, que surgiu na idade moderna.

A classe burguesa levantou a bandeira da educação para todos com o objetivo de tomar posse do poder, pois a eles interessava construir uma sociedade

democrática e para atingir esse objetivo havia a necessidade de se opor ao Antigo Regime no que diz respeito ao contrato social, contratos celebrados livremente entre os indivíduos, e para que isso pudesse acontecer, tornava-se necessário vencer a barreira do analfabetismo.

A nova modalidade da economia deslocou o foco do processo produtivo do campo para a cidade, das atividades agrícolas para as atividades industriais. Frisa Saviani (2013) que nessa época as relações sociais passaram a predominar sobre as relações naturais, os contratos que antes eram estabelecidos oralmente, através da confiança, nessa nova sociedade surge a necessidade de contratos positivos, e por isso a exigência de conhecimento intelectual geral.

Essa nova forma de contrato social impactou na educação escolar, antes ela era secundária, pois à época do sistema de produção baseada na terra, a educação prioritária era a doméstica. A educação escolar passa a ser prioritária, pois nesse novo contexto, surge a necessidade de se adquirir um conjunto de conhecimentos básicos que envolviam o domínio de códigos escritos, que passam a ser importantes para todos.

A prioridade que a classe burguesa passou a dar para a educação limitava-se a escolarização fundamental, pois os trabalhadores necessitavam de instrução básica para participar dessa nova sociedade econômica baseada na cidade e na indústria, para que eles pudessem se inserir no processo produtivo capitalista.

Formar uma classe de trabalhadores escolarizada além do básico é perigoso ao capitalismo, conforme salienta Saviani (2013), pois esse sistema é baseado na propriedade privada e socializar os meios de produção significa superar o capitalismo e instaurar o socialismo. Isso acontece porque o saber, que é o objetivo da educação escolarizada, na medida que ele é socializado, que ele passa a ser compartilhado para toda a população, entra em contradição com os interesses capitalistas. Exatamente por causa dessa contradição que a educação escolar deixou de ser a bandeira da classe burguesa na virada do século XX.

Saviani (2013) narra que a educação para todos só fazia sentido para essa classe enquanto ela tinha interesse em sobrepujar o poder hegemônico do Antigo Regime, na medida em a burguesia toma o poder, passa a ser a classe dominante, torna-se conservadora e passa a neutralizar a educação escolar com o objetivo de apagar o processo revolucionário que ela gera.

A estratégia usada pela nova classe dominante (burguesia) contra a ameaça do saber gerado pela educação, conforme afirma o autor já citado, foi novamente secundarizar a educação escolar, limitá-la ao fundamental ou básico e dificultar o acesso da população trabalhadora a níveis mais elevados da escolarização.

A Declaração Universal de Direitos Humanos menciona que o Ensino Fundamental deve ser obrigatório e gratuito, contudo, é clara em sua orientação de que o ensino técnico profissionalizante e superior deve ser acessado por todos, no entanto, a norma brasileira em atenção a classe burguesa dificulta o acesso a níveis além do fundamental à população, como expressa o artigo 168, § 3.º, III da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967; o artigo 176, § 3.º, III da Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969, e; artigo 44 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Saviani (2013, 2018) explica que uma outra forma de secundarizar a educação pós-tomada de poder da burguesia foi massificando a informação de que não é somente através da escola que se educa, pode-se educar de várias formas, como: participando de partidos políticos, instituições religiosas, através das relações informais, através dos meios de comunicação de massa e, principalmente, no lar.

É clara a ideia de que a escola não é a única que educa. Encontramos esse ideário burguês convertido em norma positiva na legislação brasileira em todos os documentos legais da nação, com exceção da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que disciplina apenas a educação escolar. A lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 diz, em seu artigo segundo, que a educação deve acontecer no lar e na escola. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 repete a mesma instrução no *caput* do artigo 168. Da mesma forma o caput do artigo 176 da Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 205, coloca a educação como um dever do Estado e da família, podendo nos passar a ideia de que a educação escolar é prioritária e aos pais compete o ato da matrícula, porém Herkenhoff (2004) explica que essa atribuição diz respeito ao fato de que ela deve acontecer em espaços fora da escola, em ambientes familiares ou outros indicados ou sugeridos pela família.

No próximo tópico, narra-se a história da Educação Especial, sua inclusão enquanto políticas públicas educacionais e a sua transformação impactada pelas normas positivas nacionais e recomendações dos organismos internacionais.

1.3 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pode-se pensar que somente após a implantação da escola para todos no século XIX e a posterior detecção de crianças com deficiência e outras tantas dificuldades para apreensão do conhecimento secular repassado pelas escolas que as primeiras instituições de ensino para essas crianças foram criadas.

Bueno (2011) afirma que as primeiras instituições de Educação Especial surgiram concomitantemente ao movimento de democratização do ensino, na verdade, as dificuldades de acesso ao conhecimento que algumas crianças apresentavam foram identificadas antes e não depois do surgimento da escola para todos. A diferença era que, enquanto a educação regular, para os sem deficiência, foi implantada em escolas abertas, a Educação Especial, foi implantada em instituições fechadas, principalmente em internatos agregando crianças por deficiência.

Esses primeiros internatos e instituições para deficientes dá início a primeira fase da Educação Especial, a qual é conhecida como fase da segregação (BUENO, 2011; DENARI, 2006) ou fase da institucionalização (JANNUZZI, 2012; THOMA e KRAEMER, 2017).

O início da primeira fase da Educação Especial é marcado pelo século XVIII com o movimento burguês de escola para todos e o esforço de oferecer educação compatível com as necessidades das crianças surdas e cegas. O marco é o surgimento das duas primeiras instituições públicas do mundo, em Paris, na França, para atender essas crianças. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1760, e o Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1784.

A escolarização das pessoas com deficiência, a partir da experiência da escola para surdos, correspondeu à base da Educação Especial nessa primeira fase. Bueno (2011) explicita três características herdadas da educação de surdos que foi compartilhada com as demais escolas especiais. A ampliação das oportunidades que as pessoas com deficiência passaram a ter a partir de sua

escolarização e a certeza da possibilidade de que a sua instrução poderia acontecer em escolas públicas e gratuitas. Uma educação com o objetivo de reparação, fazendo surgir entre os profissionais da escola aqueles que tinham como papel apenas tentar corrigir ou adaptar a deficiência dos estudantes. Uma educação segregadora e capitalista, pois ao expandir a educação para a classe pobre e os confinar no interior das instituições, ela passou a assumir a dupla característica da nova sociedade, afastar os desocupados e os encaminhar ao novo processo produtivo.

No Brasil, segundo as narrativas de Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Thoma e Kraemer (2017), Martins (2015) e Bueno (2011), o marco inicial da Educação Especial aconteceu no século XIX, mais precisamente na década de 1850 com a criação de dois institutos para crianças com deficiência visual e auditiva. O Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Martins (2015) e Jannuzzi (2012) destacam que, ao longo do fim do século XIX até o ano de 1960, foram criadas, com o apoio do governo imperial, províncias e, posteriormente, da república, dos estados e da iniciativa privada, diversas instituições para escolarização de pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual, sob os moldes característicos dessa primeira fase: estudantes institucionalizados, apartados do convívio social e com currículo tecnicista de preparo para ingressar no mercado de trabalho.

Mazzotta (2011) destaca que antes da formalização da Educação Especial através dessa primeira LDB em 1961, houveram algumas campanhas assumidas pelo governo federal, em nível infralegal, que objetivaram proteger e atender as pessoas com deficiência no tocante aos direitos educacionais, foram elas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, decreto n.º 44.236, de 1 de agosto de 1958, e; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960.

O quadro 2, apresentado a seguir, elenca as normativas nacionais e internacionais que orientaram para os dois sistemas de Educação Especial presente e vigente no país. O quadro está organizado da esquerda para direita em cinco

células: na primeira, o nome do sistema de ensino; na segunda, a referência normativa; na terceira, a categoria, se nacional ou internacional; na quarta, a hierarquia da norma, e; na quinta, o ano de publicação da norma.

Quadro 2: Referências Normativas sobre Educação Especial - Sistemas de Ensino

Sistema de Ensino	Referência Normativa	Categoria	Hierarquia	Ano de Publicação
Integração	Art. 88 – Lei n.º 4.024	Nacional	Infraconstitucional	1961
	Art. 9 – Lei n.º 5.692	Nacional	Infraconstitucional	1971
	Par. 6 – Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Internacional	Supralegal	1975
	Art. U – Emenda Constitucional n.º 12	Nacional	Fundamental	1978
	Art. 2.º Lei n.º 7.853	Nacional	Infraconstitucional	1989
	Política Nacional de Educação Inclusiva	Nacional	Infralegal	1994
	Art. 58 – Lei n.º 9.394	Nacional	Infraconstitucional	1996
	Art. 34/25 – Decreto n.º 3.298	Nacional	Infralegal	1999
	Art. 8.º – Lei n.º 10.172	Nacional	Infraconstitucional	2001
Inclusão	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	Internacional	Supralegal	1990
	Preâmbulo, par. 2/3 - Declaração de Salamanca	Internacional	Supralegal	1994
	Art. 7.º – Resolução CNE/CEB n.º 2	Nacional	Infralegal	2001
	Art. 24 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Internacional / Nacional	Fundamental	2007
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Nacional	Infralegal	2008
	Art. 1.º - Decreto n.º 7.611	Nacional	Infralegal	2011
	Meta 4.8 – Lei n.º 13.006	Nacional	Infraconstitucional	2014
	Art. 27 – Lei n.º 13.146	Nacional	Infraconstitucional	2015

Fonte: Organizado pelo autor a partir das normativas citadas no quadro, 2022.

O início da segunda fase da Educação Especial, no Brasil, é marcado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A publicação desta lei marca a inserção da Educação Especial, no Brasil, como políticas públicas geral, possibilitando assim, ações, serviços e investimentos federais gerais à área. Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Thoma e Kraemer (2017), Martins (2015) e Bueno (2011) denominam a segunda fase da Educação Especial de fase da integração.

Brasil (1994) diz que a integração é um processo no qual as pessoas se relacionam com dinamismo, interagindo-se entre si nos mais diversos grupos sociais, contudo, quando aplicado à escola o seu conceito ganha outra dimensão. Na perspectiva educacional, integração "é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos estudantes" (BRASIL, 1994, p. 18).

A integração escolar, segundo a política supracitada, é entendida como o ensino de crianças sem deficiência junto com crianças com deficiência. A integração é um processo dinâmico e gradual na medida que a integração pode não ser possível, pode acontecer numa parte ou na totalidade do tempo da criança à escola.

Carvalho (1999) critica o sistema mostrando a dicotomia entre o ideal da integração de todos e a prática da não-exclusão de alguns, pois o que aconteceu, de fato, nesse sistema foi a contribuição para o aumento da rejeição e a segregação das pessoas com deficiência, pois a grande parte desse alunado foi caracterizado como incapaz de integração.

Thoma e Kraemer (2017) criticam a forma de participação das pessoas com deficiência no sistema geral de ensino a partir da lógica da integração, pois advoga que a responsabilidade pela aprendizagem e adaptação a escola comum é do próprio estudante com deficiência, conforme narram as autoras:

> […] para se efetivar sua participação, na lógica da integração, há uma dependência das condições do próprio sujeito: este deve se adaptar aos espaços e tempos pensados para a maioria. Dito de outra forma, compreende-se que todos os espaços escolares podem matricular estudantes com deficiência, mas a responsabilidade pela aprendizagem, pelo desenvolvimento cognitivo, social e psíquico é do próprio sujeito (THOMA e KRAEMER, p. 37, 2017).

O texto das normativas brasileiras publicadas no período em que o sistema de educação integradora estava em vigor reforça a tese levantada por Carvalho (1999) de que a integração, de fato, foi um sistema de não-exclusão de alguns, afirmando que a integração das pessoas com deficiência na escola regular é apenas para os capazes, como evidenciam os grifos presentes nos excetos legais:

> A educação de excepcionais, deve, **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, art. 88, 1961, **grifo nosso**).
>
> Ingresso do estudante portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, **sempre que possível** (BRASIL, p. 49, 1994, **grifo nosso**).
>
> O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, **não for possível a sua integração** nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, Art. 58, § 2º, 1996, **grifo nosso**).

Ferreira (2006) endossa Carvalho (1999) afirmando que nesse período o público-alvo da Educação Especial estava mais concentrado nos espaços da Educação Especial e poucas iniciativas aconteceram de escolarização dentro da escola comum, marcando assim uma prática contrária ao discurso que apregoava a integração.

A terceira fase da Educação Especial é denominada por Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Thoma e Kraemer (2017), Martins (2015) e Bueno (2011) de inclusão. O movimento da escola inclusiva, segundo Denari (2006), surgiu do movimento REI (Regular Education Initiative) nos Estados Unidos, no início da década de 1980. O movimento teve por objetivo unir a Educação Especial e a educação geral em um único sistema educacional, eles defendiam em educar o maior número possível de estudantes nas salas de aulas comum, compartilhando das mesmas oportunidades e recursos de aprendizagem.

Carvalho (1999, p. 38) conceitua educação inclusiva como "um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, estudantes ditos normais com estudantes - portadores ou não de deficiência - que apresentem necessidades educacionais especiais". A autora salienta que a inclusão

beneficia a todos, na medida que ela suscita sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e solidariedade.

O sistema de ensino inclusivo começou a aparecer nos documentos internacionais na década de 1990, mais precisamente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. O documento tem 10 objetivos, que foram transformados em artigos. O artigo terceiro, sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, há referência à necessidade de acesso ao sistema geral de ensino de todas as pessoas com deficiência. Carvalho (1998) argumenta que todos os dez artigos, embora não tenham sido organizados especificamente para pessoas com deficiência, se aplicam na íntegra, ao atendimento das suas necessidades educacionais especiais dentro de um sistema educacional inclusivo.

O documento que norteou os Estados Nacionais do mundo para uma política educacional inclusiva foi a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Essa declaração foi fruto de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que aconteceu na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994.

Essa declaração orienta, em linhas gerais, as ações para que todos os sistemas educativos do mundo atendam, dentro da escola regular/comum, todas as necessidades educacionais especiais das crianças.

O Brasil foi signatário das duas declarações da ONU da década de 1990 orientadoras para um sistema educacional que agrega todos, porém, a educação inclusiva só debuta na normativa nacional da década seguinte, no ano de 2001, através de uma norma infralegal.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Educação Básica, de n.º 2, publicada em 2 de setembro de 2001, é o documento que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e orienta para a inclusão de todos os estudantes público-alvo da educação na escola regular, conforme exemplifica seu artigo segundo:

> Art 2.º Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com

> necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, art. 2.º, 2001).

A partir desse documento, todos os subsequentes, conforme elencados no quadro 2, orientam para que todos os estudantes público-alvo da Educação Especial sejam matriculados e tenham seu processo educativo desenvolvido dentro da escola comum, porém, a legislação abre uma brecha para a existência ainda de escolas e salas especiais, permitindo exclusão dentro do sistema dito incluso, conforme o caput do artigo terceiro da já citada Resolução CNE.

As salas e escolas especiais somente foram excluídas do rol de possibilidades de atendimento da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Porém, abriu dispositivo legal para a sua continuidade ao usar o termo preferencialmente no Decreto n.º 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.

Ferreira (2006) alega que o termo "preferencialmente" presente nas legislações pós educação inclusiva é equivalente ao termo "no que for possível" incluso nas normativas da fase da educação integradora. Na verdade, segundo o autor, esses são dispositivos legais para continuar com a prática de exclusão, de poder incluir só os "capazes" no sistema geral de ensino. Denari (2006) reitera afirmando que sempre que nos documentos legais aparece a palavra "preferencialmente", significa que esse é um termo-chave para o não cumprimento do artigo em questão, pois já está arbitrado legalmente a exceção.

Carvalho (1998) interpreta o advérbio "preferencialmente" de forma diversa da nossa tese ancorada em Ferreira (2006) e Denari (2006). Explica que o advérbio preferir significa dar preferência a A do que a B, gostar mais disso do que daqui, resume arguindo que o vocábulo dá a ideia de escolha. Para ela, o termo "preferencialmente" apresentado na letra da lei, significa a preferência da escola comum, integradora, do que a escolha especial, segregadora.

Na próxima subunidade, apresenta-se as terminologias usadas pelas normas internacionais e nacionais para designar os atendidos pela Educação Especial.

1.4 AS NORMAS QUANTO AOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As três fases da Educação Especial são marcadas pelas mudanças terminológicas que os seus atendidos passaram. Ao longo dos séculos essas pessoas foram chamadas de diversas formas, e essas terminologias tinham diversos significados, de acordo com o tempo e os valores que a sociedade os impunha.

Na primeira fase da Educação Especial, na época da institucionalização, o público-alvo era nomeado, de forma genérica, como inválido, incapacitado e defeituoso. Sassaki (2002a) diz que a expressão inválido significava uma pessoa que não tem valor, que não pode cuidar de si, por isso é de responsabilidade do Estado e/ou da família.

Já o termo incapacitado era usado para designar alguém que não tinha capacidade, o autor ressalta que esse termo demonstrou avanço social, pois reconhece que a pessoa tem capacidade residual, é capaz de realizar atividades diversas que não são impedidas pela sua limitação física, sensorial ou mental. Já o vocábulo defeituoso significa aquele que tem um defeito e era aplicado às pessoas com qualquer tipo de deficiência física, o caráter social valorativo da época, os entendiam como alguém que, por ter um defeito físico, os leva a realizar atividades cotidianas de forma diferenciada dos ditos normais, as atividades impedidas de realização por causa da sua deficiência, eram adaptadas e executadas.

O início da segunda fase da Educação Especial, no Brasil, além de inaugurar a possibilidade de seus estudantes estudarem na escola regular junto com os estudantes ditos normais, marca o início da Educação Especial enquanto políticas públicas associada ao sistema regular de ensino, e por isso, surgem diversos documentos legais orientadores de como deve acontecer esse processo. Como já abordamos anteriormente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é o marco inicial desse processo, e a partir dela o público-alvo da Educação Especial passou a ser terminologicamente definido nesses documentos, de forma genérica e/ou específica.

O quadro 3 elenca as normativas que apresentam terminologias para os atendidos pela Educação Especial de forma genérica. Está organizado da esquerda para direita em cinco células: na primeira, as terminologias; na segunda, as referências normativas; na terceira, as categorias, se nacional ou internacional; na

quarta, as hierarquias das normas dentro do ordenamento brasileiro; e, na quinta, os anos de publicação das normas.

Quadro 3: Referências Normativas sobre Educação Especial - Terminologias Genéricas ao Público-Alvo

Terminologia	Referência Normativa	Categoria	Hierarquia	Ano da Publicação
Excepcional	Art. 88 – Lei n.º 4.024.	Nacional	Infraconstitucional	1961
	Art. 175, § 4º - Emenda Constitucional n.º 1.	Nacional	Fundamental	1969
Deficiente / Pessoa Deficiente	Par. 1 - Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Internacional	Supralegal	1975
	Art. único – Ementa Constitucional n.º 12.	Nacional	Fundamental	1978
Portador de Deficiência / Pessoa Portadora de Deficiência	Art. 208, III – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Nacional	Fundamental	1988
	Art. 54, III – Lei n.º 8.069	Nacional	Infraconstitucional	1990
	Art. 1.º – Lei n.º 7.853.	Nacional	Infraconstitucional	1989
	Art. 3.º, par 5 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos.	Internacional	Supralegal	1990
	Preâmbulo, par 2 – Declaração de Salamanca.	Internacional	Supralegal	1994
	Política Nacional de Educação Especial	Nacional	Infralegal	1994
	Art. 24, §1º – Decreto n.º 3.298	Nacional	Infralegal	1999
Pessoa com Deficiência / Estudante com Deficiência	Art. 4º, III – Lei n.º 9.394 (Lei n.º 12.796/2013)	Nacional	Infraconstitucional	1996
	Art. 1º – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	Internacional / Nacional	Fundamental	2007
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008	Nacional	Infralegal	2008
	Art. 4º – Resolução CNE/CEB, n.º 2.	Nacional	Infralegal	2009
	Art. 1.º, § 1º – Decreto n.º 7.611	Nacional	Infralegal	2011
	Meta 1.11 – Lei n.º 13.005	Nacional	Infraconstitucional	2014

	Art. 1.º – Lei n.º 13.146	Nacional	Infraconstitucional	2015
Pessoa/ Estudante/ Portador com/ d e Necessidades Especiais	Art. 58 – Lei n.º 9.394 (texto original)	Nacional	Infraconstitucional	1996
Pessoa/ Estudante/ Portador com/ d e Necessidades Educacionais Especiais	Par. 2 – Declaração de Salamanca	Internacional	Supralegal	1994
	Política Nacional de Educação Especial	Nacional	Infralegal	1994
	Art. 24, §1.º – Decreto n.º 3.298	Nacional	Infralegal	1999
	8.3.1 – Lei n.º 10.172	Nacional	Infraconstitucional	2001
	Art. 1º – Resolução CNE/CEB n.º 2	Nacional	Infralegal	2001
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008	Nacional	Infralegal	2008

Fonte: Organizado pelo autor a partir das normativas citadas no quadro, 2022.

A primeira terminologia a referenciar genericamente o público da Educação Especial foi "excepcionais". Esse termo está presente no artigo 88 da a lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e no parágrafo quarto, do artigo 175 da Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969. O primeiro, refere-se à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O segundo, de um nova Carta Constitucional outorgada pelos três ministros militares sob a aparência de emenda constitucional, devido ao regime militar em vigência à época. Os excertos estão descritos abaixo:

> A educação de **excepcionais**, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, art. 88, 1961, **grifo nosso**).
>
> Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de **excepcionais** (BRASIL, art. 174, § 4º, 1968, **grifo nosso**).

Bueno (2011) afirma que o termo excepcional começou a ser usado nos anos 1950/60 para designar o universo dos estudantes atendidos pela Educação Especial

em substituição aos termos usados na primeira fase. Esse termo foi considerado menos pejorativo e com maior precisão alcançada. Sassaki (2002a) relata da amplitude significativa do termo, pois era aplicado tanto aos com muitas limitações, como os deficientes intelectuais, como também aos que estavam no outro extremo da inteligência humana, os com altas habilidades/superdotados.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, documento aprovado sob a forma da Resolução n.º 3.447 em 9 de dezembro de 1975, na ONU, influenciou na definição da terminologia "deficiência/deficiente" como termo genérico atribuído às pessoas usuárias dos serviços da Educação Especial nas normas nacionais a partir de sua publicação.

A Emenda Constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978, usa, em artigo único, o termo deficiente e garante, no seu inciso um, o direito à Educação Especial. Como este é um documento específico de garantia de direitos para esta categoria, ele acaba sendo uma exceção ao fato narrado.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 208, inciso 3.º, inaugura nacionalmente o acréscimo do termo portador à frente da palavra deficiente. O termo "portador de deficiência" está presente também nas seguintes normas: Brasil (1989), Brasil (1990), Brasil (1994), Brasil (1999), Unesco (1990) e Unesco (1994). Com relação a Constituição Nacional, está tramitando na Câmara Federal a PEC 25/2017, de autoria da Senadora Fátima Bezerra, que visa alterar o termo "portador de deficiência" para "pessoa com deficiência", à luz da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que teve a aprovação do seu texto final em 30 de março de 2007, na ONU, tendo o Brasil e mais 85 países como signatários, para a orientar o uso do termo "pessoa com deficiência". Ele é usado como pessoa ou estudante com deficiência nas seguintes legislaturas nacionais: Brasil (2008), Brasil (2009), Brasil (2011), Brasil (2014) e Brasil (2015). O termo "estudante com deficiência" só passa a constar no inciso III, artigo 4.º, da Lei n.º 9.394/1996, após a modificação que sofreu pela Lei n.º 12.796/2013.

Carvalho (1998) destaca que o uso da palavra "pessoa" antes da terminologia deficiente atribui um caráter humano, destacando que antes de qualquer limitação está o cidadão. Sobre o termo "portador", que esteve em voga nas normas

internacionais e nacionais entre os anos de 1988 a 1999. Sassaki (2002a) diz que portar uma deficiência passou a agregar valor à pessoa, a deficiência passou a ser um detalhe. Não demorou para surgir críticas pelo uso do termo pelas pessoas envolvidas, conforme destaca Sassaki (2002a, p. 8):

> Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência.

O termo "necessidades educacionais especiais" foi adotado e definido pela Declaração de Salamanca, em 1994. O conceito surgiu junto ao ideário da escola inclusiva para todos, que a mesma declaração advogou. O documento afirma que a escola regular deveria "acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, par. 3º, 1994). O documento especifica quais crianças diferentes não deveriam estar excluídas do sistema educacional regular:

> (...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (UNESCO, par. 3.º, 1994).

O texto afirma ser um desafio incluir todos os estudantes na escola, pois tal política de inclusão gera uma variedade de diferenças no contexto da sala de aula comum. Nesse contexto, a declaração orienta para o uso do termo "necessidades educacionais especiais" como definidor do público supracitado, pois ele "refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" (UNESCO, par. 3.º, 1994).

Carvalho (1998, p. 65) endossa a declaração ao defender o uso do termo em detrimento a outros que só se referem às pessoas com deficiência:

> (...) as necessidades educativas especiais não se manifestam, apenas, em portadores de deficiência, apresentam-se como decorrência das relações dinâmicas entre o indivíduo e o ambiente educacional, escolar ou não. Decorrem das características do educando e das do contexto que o cerca e que, muitas vezes, as geram. Parece-me da maior urgência uniformizar o entendimento acerca das "necessidades especiais" e de "necessidades educativas especiais", para evitar distorções em torno do alunado da Educação Especial, tal como hoje se encontra.

O impacto do termo nas legislações nacionais que tratam da Educação Especial foi sentido imediatamente, pois todo documento legal produzido no país passou a adotar tal terminologia ao tratar do público da Educação Especial, como pode-se observar no quadro 3.

A prática de detalhar o público atendido pela Educação Especial nas normas nacionais referentes à essa modalidade educacional começou no país com a Política Nacional de Educação Especial, de 1994. Percebe-se a influência das orientações da Declaração de Salamanca à Política.

É mister destacar que há uma exceção. A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como a Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a que fixou e reestruturou a nomenclatura da Educação Básica em 1º e 2º graus. O artigo 9º lista os estudantes que devem receber tratamento especial, conforme podemos observar abaixo:

> Art. 9.º Os estudantes que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, art. 9.º, 1971).

Mazzotta (2011), Carvalho (1998) e Denari (2006) afirmam que esse artigo gerou muita controvérsia pela omissão dos estudantes com condutas típicas, dos cegos e surdos, que foram incluídos na categoria de deficientes físicos, haja vista a nomenclatura da época os classificarem na categoria dos deficientes sensoriais. A maior controvérsia, segundo os autores, reside em incluir como atendidos pela Educação Especial, os discentes que estavam em atraso escolar considerando a idade/série. Carvalho (1998) relata que vários desses estudantes com atraso escolar

foram encaminhados para escolas ou salas especiais, causando um impacto ímpar em seu processo de escolarização, gerando mais repetência e abandono escolar.

Após verificar-se as mudanças terminológicas que o público-alvo da Educação Especial passou, pensa-se com Bueno (2011) ao afirmar que essas alterações foram devidas às necessidades da sociedade e da academia de adequação a novos tempos e novos pensares. Com relação a novos tempos, uma nova terminologia surge para substituir a antiga com a intenção de apagar a carga negativa da anterior, para melhor adequação aos ideais capitalistas da sociedade. Com relação aos novos pensares, a academia encontra uma nova terminologia afirmando que ela carrega mais precisão que a antiga, argumentando que a mudança traz mais acerto para a definição e classificação do público.

Na próxima subseção, discute-se o Atendimento Educacional Especializado, abordando à época de sinonímia de Educação Especial e sua separação conceitual, bem como as três políticas de Educação Especial organizadas infralegalmente a partir da norma fundamental da Constituição de 1988 do direito ao Atendimento Educacional Especializado pelo PAEE.

1.5 AS NORMAS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A história do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se confunde com a história da Educação Especial, esse atendimento pode ser dividido em dois grandes momentos, quando os dois eram sinônimos e quando houve separação de funções e objetivos.

Durante a primeira fase da Educação Especial, no Brasil, no período da Segregação ou Institucionalização, Educação Especial era sinônimo de Atendimento Educacional especializado, pois o "especial" da educação era entendido como formas e estratégias de ensino para um público de cidadãos com limitações físicas, sensoriais e intelectuais.

Bueno (2011) não coaduna com a sinonímia Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, pois, para o autor a Educação Especial nessa fase ainda não existia, o que havia eram práticas de atendimento educacional isoladas, sem a articulação de um possível subsistema educacional para o alunado "especial", ele defende, para o período, a nomenclatura de educação de deficientes.

Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012) concordam com Bueno (2011) na afirmativa de que nesse período o que havia de fato eram atendimentos a deficientes. Sobre a terminologia desta fase, o primeiro autor chama de "iniciativas educacionais isoladas federais e particulares", já a segunda de "tentativas de escolarização".

Jannuzzi (2012) destaca que a criação de instituições para o atendimento especializado no âmbito das necessidades educativas das pessoas com deficiência foi acelerada no Brasil após 1930, por causa da fase do capitalismo industrial que o país passava, chamado de período de substituição de importações. Além do viés econômico, a autora aponta que houve um viés social, pois, a sociedade civil passou a notar e a se preocupar com as necessidades das pessoas com deficiência, e para tentar saná-las, começaram a se organizar em associações.

A segunda fase da Educação Especial, definida como Integração, iniciada oficialmente em 1961, com a promulgação da primeira LDB, como já relatado algumas vezes em passagens anteriores, inicia de fato a Educação Especial enquanto partícipe do Sistema Educacional Nacional. Mazzotta (2011) defende essa tese, porque além de ser estabelecida por uma lei infraconstitucional, a área foi ampliada, incorporou estudantes com "(...) distúrbios, desajustes e inaptidões de diversas ordens" (p. 54). Além da ampliação do seu público-alvo, ela virou "(...) um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional e na criação de órgãos normativos federal e estaduais" (p. 54).

Embora a Educação Especial, nessa fase, tenha se estabelecido como área, ainda era sinônimo de Atendimento Educacional Especializado, o que houve foi a definição e organização da rede de serviços de apoio à escolarização do seu público-alvo.

Durante a década de 1960, a Educação Especial, embora apregoada e orientada como um subsistema da educação geral, ainda não estava organizada em nível do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as ações nessa área ainda eram orientadas por legislações infralegais por meio dos decretos das campanhas dos surdos, cegos e deficientes intelectuais. Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012) e Martins (2015) narram que essas campanhas atuaram até 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP foi criado pelo Decreto n.º

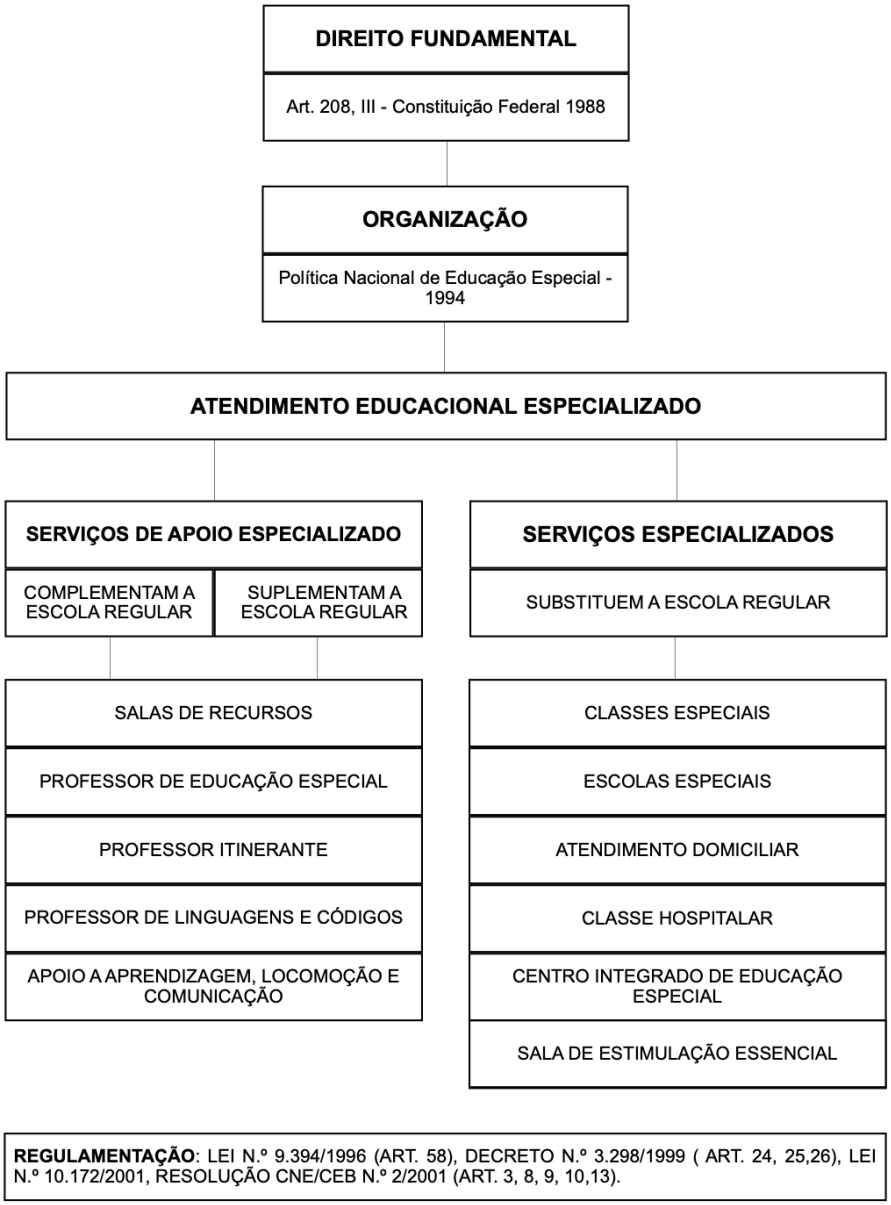
72.425, de 3 de julho de 1973. Esse órgão passou a ser o responsável, dentro do MEC, pelo atendimento ao público-alvo da Educação Especial, à época chamado de excepcionais.

O AEE só passou a se configurar nas normativas de hierarquias superiores da pirâmide nacional, quando esse direito foi garantido em nível fundamental pela Constituição Federal de 1988. O artigo 208, inciso III diz que é garantido pelo Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O mesmo texto legal é repetido, em nível infraconstitucional, no art. 54, inciso III, do Estatuto da Criança e do Adolescentes, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

No ano de 1994 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) lança a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE). O documento faz uma revisão conceitual, os tipos de atendimentos, além dos objetivos e metas destinados a garantir o atendimento educacional ao seu público.

Essa política organiza o novo modelo de atendimento educacional especializado para o público da Educação Especial, que vigorou entre os anos de 1994 e 2008. A figura 2, a seguir, resume a forma como acontecia esse atendimento dentro do sistema educacional brasileiro no seu período de vigência.

Figura 2: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial - 1994-2008



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022.

Salienta-se que durante todo o período de vigência deste modelo, o Atendimento Educacional Especializado ainda era sinônimo de Educação Especial. Na PNEE, os recursos e serviços eram chamados de Modalidades de Atendimento Educacional, contudo não há separação clara de suas aplicações, se no apoio da sala comum ou como substitutos da escola regular.

Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que encontramos as nomenclaturas para a

distinção de aplicação dos serviços de atendimento educacional especializado. Encontramos no art. 58, §1º a indicação de "serviços de apoio especializado" àqueles usados pelo público da Educação Especial que está matriculado na escola regular. Já a nomenclatura "serviços especializados" foi citada no parágrafo segundo do mesmo artigo, quando se trata de serviços para o público que não estão integrados nas classes comuns de ensino regular.

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foi a norma infralegal que sistematizou e preencheu as lacunas terminológicas desse atendimento. É nela que o termo "Atendimento Educacional Especializado" é indicado no seu parágrafo único do artigo primeiro.

Também é em seu artigo terceiro que os recursos e serviços da Educação Especial são divididos em complementar, suplementar e de substituição. Os serviços e recursos para o atendimento do público incluso nas escolas regulares de ensino são chamados também na resolução de serviços de apoio especializado, e são divididos em complementares e suplementares. As suas especificações estão presentes ao longo dos incisos do artigo oitavo. Os serviços e recursos que visam substituir a escolarização do público estão discriminados ao longo dos artigos nono, décimo e onze.

Esta política sistematizou o AEE no país, deu a possibilidade de atendimento amplo ao seu público-alvo, tanto nas escolas comuns como nas escolas e salas especiais.

A segunda política de Educação Especial lançada pela Secretaria de Educação Especial/MEC, no ano de 2008, foi identificada como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). O documento muda a perspectiva da Educação Especial, a partir dele, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado deixam de ser sinônimos.

A Educação Especial passa a ser conceituada como uma modalidade de ensino gestora, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades. O seu processo organizacional e administrativo está assentado em três ações: Realizar o atendimento educacional especializado; disponibilizar os recursos e serviços desse atendimento, e; orientar os atores das classes comuns/escolas regulares quanto a

sua utilização. O Atendimento Educacional Especializado passa a ser uma ação de responsabilidade dessa modalidade.

Quanto ao atendimento educacional especializado, o documento faz mudança brusca e radical quanto à possibilidade de locais para a realização desse atendimento. A figura 3, apresentada a seguir, esquematiza o novo modelo de atendimento que está em vigência até hoje.

Figura 3: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – a partir de 2008



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022.

A PNEE-PEI entende que o papel do Atendimento Educacional Especializado é complementar ou suplementar a formação do estudante PAEE matriculado nas salas comuns da escola regular. Sua função é identificar, elaborar e organizar os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de suprir as necessidades educacionais especiais do público da Educação Especial. Esse atendimento é de oferta obrigatória pelo sistema de ensino, com atividades diferentes das realizadas na sala de aula comum, deve acontecer no turno inverso ao da escolarização, podendo ser na própria escola ou em centros especializados.

Neste documento, os serviços especializados não estão mais como possibilidade de atendimento da Educação Especial, as classes e escolas especiais têm sua oferta descontinuada, e o atendimento domiciliar, classes hospitalares e os centros integrados de Educação Especial passam a fazer parte do rol de serviços oferecidos na forma de apoio especializado.

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado abre uma “brecha legal” sobre a permanência das salas e escolas especiais. No seu artigo primeiro, que trata sobre o dever do Estado com relação a educação das pessoas público da Educação Especial, em seu inciso inciso sétimo, garante a oferta de Educação Especial **preferencialmente** na rede regular, salvaguardando a sua continuidade.

A preservação das classes e escolas especiais, mesmo em desacordo com a nova política de Educação Especial, é notada no artigo oitavo do mesmo decreto. O artigo em destaque altera a redação dos artigos 9-A e 14 do Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007, que trata sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A nova redação do art. 14, §1º, considera para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB, "as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas" (BRASIL, 2011).

O Decreto em destaque elucida também, no seu artigo segundo, incisos primeiro e segundo, a quem se destina o AEE como complementação e suplementação. A complementação, formação de apoio, é destinada aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A suplementação, formação destinada para estudantes com altas habilidades ou superdotação.

As especificações das atividades, recursos e serviços oferecidos de forma complementar e suplementar presentes no modelo da figura 4, estão dispostos nos artigos 2.º, 5.º, 6.º e 7.º da Resolução CNE/CEB, n.º 4, de 2 de outubro de 2009 e no capítulo VI da PNEE-PEI chamado Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dois modelos de atendimento educacional especializado propostos pelas Políticas de Educação Especial de 1994 e 2008 suscitaram tais questionamentos: por que o primeiro modelo permite a presença de escolarização específica para o público da Educação Especial paralela à educação geral e o segundo modelo não? Os dois modelos não foram elaborados a partir da filosofia inclusivista? A que se deve tal diferença?

Mendes (2006) nos responde que sim, os dois modelos derivam da filosofia inclusivista, contudo, esclarece que cada um deles foi baseado em movimentos diferentes de defesa da presença dos estudantes da Educação Especial na escola regular: Iniciativa da Educação Regular (Regular Education Iniciative) e Inclusão Total (Full Inclusion).

Os dois movimentos inclusivistas surgiram nos Estados Unidos, na década de 1980, face à insatisfação com a política de integração escolar, pois ela desenvolveu uma estrutura de serviços fragmentada, que dificultava o acesso dos seus estudantes a níveis de serviços menos segregacionistas, atribuindo a ascensão ao progresso dos estudantes atendidos.

A Iniciativa da Educação Regular, segundo Will (1986, *apud* Mendes, 2006) propõe a necessidade de parceria entre a educação regular e especial com o objetivo de ofertar às crianças com necessidades educacionais especiais os recursos e serviços disponíveis nas duas modalidades educacionais. Na prática, esse viés da filosofia inclusiva advoga que os estudantes com necessidades educacionais especiais devem ser de responsabilidade do Sistema Geral de Ensino, sendo matriculados nas classes comuns da escola regular, sem descartar a possibilidade de manutenção dos serviços do ensino especial ofertados em separado.

No início da década de 1990 a Iniciativa da Educação Regular passou a ser conhecida como Educação Inclusiva, nesta nova versão, abriu-se a possibilidade,

para os casos de crianças com limitações severas, a matrícula em escolas especiais.

Na prática, a educação inclusiva defende um único sistema educacional de qualidade para todos os estudantes, com ou sem necessidades educativas especiais, fazendo assim a fusão dos sistemas de ensino regular e especial e propõe mudanças na escola com o objetivo de facilitar a convivência de todos. Contudo, essa proposta não abrange todos os estudantes de fato, ela é destinada para o "todos" com limitações leves ou no máximo moderada. Para os severos, ela permite a permanência nas salas e escolas especiais.

Já o movimento de Inclusão Total, segundo Mendes (2006), apresenta-se de uma forma mais radical, ele exclui qualquer forma de exceção para a inclusão nas classes comuns e escolares regulares de estudantes com necessidades educacionais especiais, mesmo para os casos com limitações severas. A proposta surgiu com o objetivo de defender o direito dos indivíduos com deficiência intelectual severa a participar também da escola regular. Eles afirmam que esse público foi o mais prejudicado e o que mais vivenciou experiências segregadoras no seu processo educacional, sendo expurgados da convivência social que as classes comuns das escolas regulares poderiam propiciar. A autora afirma que além de defender a inclusão total e absoluta de todos os estudantes, independente de sua limitação, eles são contra qualquer tipo de prestação de serviços de apoio de ensino especial.

O quadro 4, a seguir, destaca as principais diferenças entre as propostas dos movimentos da educação inclusiva e inclusão total, retirado de Alves (2014) e elaborado com base em Fuchs e Fuchs (1998) apud Mendes (2006):

Quadro 4: Comparação entre Educação Inclusiva e Inclusão Total

Parâmetros	Educação Inclusiva	Inclusão Total
Objetivo e/ou importância da escola	Auxiliar o estudante a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Importante mais pelas oportunidades que oferecem para realizar amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização.

Serviços especializados	Defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares.	Advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo.
Capacidade de mudança da escola	Acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças.	Creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: Alves (2014), adaptado de Fuchs e Fuchs (1998) apud Mendes (2006).

Aqui no Brasil, Mantoan (2015) é a principal referência no que tange a inclusão total e irrestrita, ela defende essa vertente da inclusão e critica a possibilidade de exclusão dentro da inclusão, possibilidade essa advogada pela vertente da educação inclusiva. Para ela, a "verdadeira" inclusão

> […] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os estudantes devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (...) O mote da inclusão é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. (...) As escolas inclusivas atendem a todos os estudantes sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos (MANTOAN, 2015, p. 27-28).

Nesse contexto, observa-se a sua crítica sobre a Educação Especial, pela sua existência como uma modalidade de ensino destinada a atender as necessidades educacionais de um público específico:

> Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades educacionais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado (MANTOAN, 2015, p. 40-41).

A autora também questiona os serviços de apoio especializados oferecidos pelo Atendimento Educacional Especializado no contexto da inclusão escolar, ela os considera como uma válvula de escape para os sistemas educacionais:

> Tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que fazíamos antes, mas com outra designação ou em um local diferente - como é o caso de incluir estudantes nas salas de aulas comuns, mas com todo o *staff* do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar estudantes que não damos conta de ensinar. Assim, escondemo-nos da nossa incompetência (MANTOAN, 2015, p. 55).

Mazzotta (2008) é contra a vertente da inclusão total, ele a denomina de inclusão selvagem:

> Temos denominado inclusão selvagem tal posição, na medida em que propõe a redução, e até mesmo a extinção, de auxílios e serviços especiais. Isso revela uma perversa desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão. Empregamos tal expressão particularmente em referência aos recursos escolares, mas, de igual modo, ela se aplica aos demais bens e serviços sociais (MAZZOTTA, 2008, p. 166).

Após elucidação de Mendes (2006) sobre os dois tipos de movimentos inclusivistas, entende-se que a PNEE de 1994 foi elaborada com base nos preceitos filosóficos e pedagógicos do movimento Iniciativa da Educação Regular/Escola Inclusiva. Já sobre a PNEE-PEI de 2008, pensamos com Alves (2014) de que ela sofreu influência dos dois movimentos. Ela se aproxima do movimento Inclusão Total ao não permitir que o ensino especial substitua o comum, contudo se aproxima do movimento Iniciativa da Educação Regular/Escola Inclusiva ao considerar o atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade.

A orientação assumida pelo Governo Federal sobre Educação Especial a partir da PNEE-PEI, não foi hegemônica, principalmente no que tange ao radicalismo sobre a possibilidade de substituição da escolarização por estudantes com necessidades educacionais especiais em classes e escolas especiais.

A primeira grande insurgência contra os pressupostos da PNEE-PEI sobre a proibição de escolas especiais deu-se a partir do movimento das Pessoas Surdas usuárias de Libras. Campelo e Rezende (2014) relatam que o movimento chamado "Movimento em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos" teve início no ano de 2010 face ao *lobby* para não aceite da proposta dos delegados surdos presente na Conferência Nacional de Educação, realizada de 28 de março a 1 de abril de 2010. As autoras relatam que os delegados surdos queriam garantir no documento final a existência de Escolas Bilíngues para Surdos e passar aos surdos e seus familiares a opção de escolha pela escola regular comum ou bilíngue.

O segundo capítulo do Movimento Surdo, aconteceu, relatam as autoras supracitadas, em 2011, quando Martinha Clarent, a Diretora da extinta Secretaria de Educação do MEC, foi ao

> Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 17 de março de 2011, para comunicar ao seu Conselho Diretor, diante da presença de estudantes, professores e pais, que o Colégio de Aplicação do INES seria fechado até o fim de 2011 e que os estudantes surdos seriam remanejados para escolas comuns (CAMPELO; REZENDE, 2014, p. 75).

Face à possibilidade de fechamento do Colégio de Aplicação do INES e de o transformar em Centro de Atendimento Educacional Especializado, foi realizado grande mobilização em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011. O movimento surdo de 2010 e 2011 em defesa da manutenção da escola bilíngue para surdos foi favorável aos surdos, o Colégio de Aplicação do INES não foi transformado em Centro de AEE e na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação de 2014-2014 consta 4.7, que visa

> 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) estudantes (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, **em escolas e classes bilíngues** e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n.º 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, 2011, meta 4.7, grifo nosso).

Observa-se que a possibilidade da oferta da educação bilíngue para surdos, considerando a Libras como primeira língua, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, em classes e escolas bilíngues, está em desacordo com o proposto pela PNEE-PEI/2008. Essa política considera a educação bilíngue para surdos apenas em salas comuns de escolas regulares, possibilidade essa considerada em Brasil (2014, 2015) como um dos três espaços possíveis para acontecer esse tipo de escolarização.

Para análise dessa questão deve-se lembrar da Pirâmide de Kelsen e considerar a diferença entre normas infraconstitucionais e normas infralegais. O disposto em Brasil (2014, 2015) tem validade superior ao disposto em Brasil (2008), haja vista, as duas primeiras, como sendo infraconstitucionais, tem o poder de gerar direitos e deveres, já a segunda, como sendo infralegal, secundária, não podem contrariar as normas infralegais por estar em patamar hierárquico inferior, tendo o poder apenas de regulamentação.

Deve-se considerar também o exposto por Mendes (2019) e Bezerra (2021) que defendem a permanência das escolas e classes especiais, com o argumento que elas nunca deixaram de existir, mesmo após a PNEE-PEI sua presença no Sistema Educacional Brasileiro continuou.

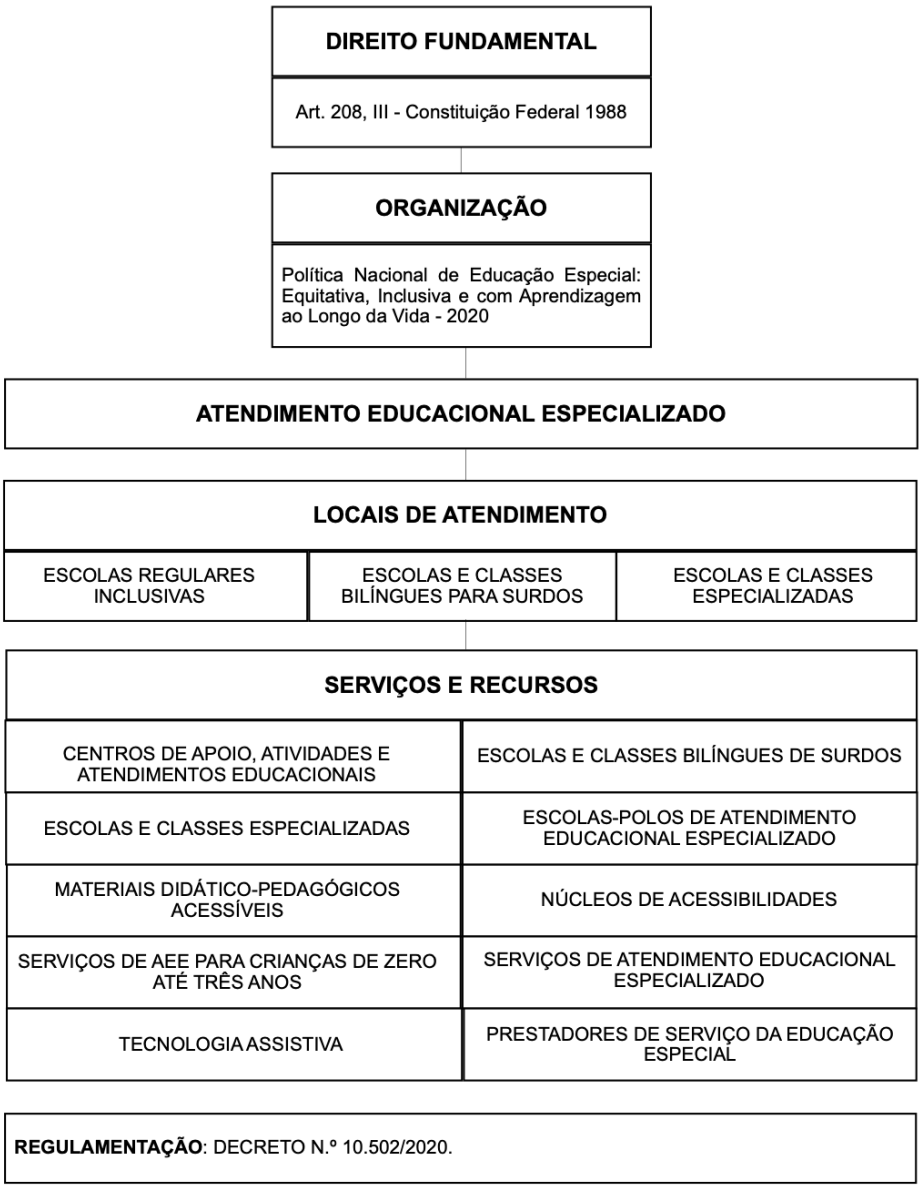
> O que se quer evidenciar é que negá-las como uma alternativa pedagógica equivale a rechaçar outras formas de escolarização existentes para além dos muros da escola comum em sua manifestação hegemônica e que são legitimamente aceitas, como a classe hospitalar, a educação à distância, o atendimento pedagógico domiciliar, entre outras possibilidades (BEZERRA, 2021, p. 19).
>
> Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar do PAEE, entretanto, não implica em propor a destruição dos serviços existentes, principalmente no tocante às instituições especializadas, classes especiais e salas de recursos, pois deve-se manter a estrutura vigente, a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola e de serviços de apoio para esta parcela da população (MENDES, 2019, p. 18).

Porém, os autores alertam da necessidade de sua reorganização enquanto classes e escolas especiais de fato, pois uma grande parte delas não desempenham a função de escolarizar. Eles defendem a sua permanência, após ampla organização, como integrante do sistema educacional inclusivo e que estejam sob o

respaldo, monitoramento, fomento e diretrizes de funcionamento do ponto de vista escolar do poder público.

As críticas sobre a impossibilidade de substituir a escolarização do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em espaços que não sejam em classes e escolas comuns presente na PNEE-PEI culminou no lançamento pelo Governo Federal, no ano de 2020, de uma nova política de Educação Especial, desta vez promulgada por meio do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, nomeada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-EIALV). Esta nova política reestrutura a forma de atendimento educacional especializado e dá outras possibilidades que a política anterior não previa, conforme pode-se observar no modelo ilustrado na figura 4, a seguir:

Figura 4: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - a partir de 2020



Fonte: Elaborada pelo autor a partir da normativa citada na figura, 2022.

A PNEE-EIALV traz muitas mudanças em relação à política anterior, a primeira mudança, refere-se às modalidades educacionais envolvidas na política. O inciso I, do artigo segundo estabelece que a primeira modalidade da educação escolar envolvida no documento é a Educação Especial, já o inciso II, estabelece a educação bilíngue de surdos como a segunda modalidade a participar do processo. Destaca-se que até a promulgação do decreto supracitado, a educação bilíngue de

surdos não era considerada uma modalidade autônoma, fato este que se concretizou através da Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo na LDBEN o capítulo V-A Da Educação de Surdos no qual o artigo 60-A a reconhece como modalidade da educação escolar.

A segunda mudança foi com relação aos possíveis locais para escolarização do PAEE, o documento cita três: 1. Escolas regulares inclusivas (art. 2.º, X); 2. Escolas regulares bilíngues de surdos (art. 2.º , VIII) e classes bilíngues de surdos instaladas em escolas regulares inclusivas (art. 2.º , IX), e; 3. Escolas especializadas substitutivas a escola regular (art. 2.º , VI) e classes especializadas organizadas em escolas regulares inclusivas. Destacamos o retorno das classes e escolas especiais ausentes na PNEE-PEI e a definição de escolas bilíngues de surdos como escolas regulares e não escolas especiais/especializadas.

A terceira mudança diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, um dos objetivos da PNEE-EIALV é "assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar" (BRASIL, art. 4º, III, 2020a). Segundo o texto legal citado, o AEE passa a ser visto de forma ampla e integral, não se restringindo à complementação ou suplementação de escolarização.

Essa terceira mudança é comprovada no artigo sétimo, nele há uma lista com 17 serviços e recursos que são assegurados ao PAEE pela Educação Especial. Em nenhum momento eles são tratados ou mencionados como serviços e recursos para complementação, suplementação ou substituição ou mesmo são denominados de Atendimentos Educacionais Especializados, são chamados no caput de serviços e recursos da Educação Especial e "podendo ser oferecidos nas salas de recursos ou multifuncionais, salas de aula ou outros espaços educacionais (BRASIL, 2020b, p. 64)

Após a promulgação e divulgação do decreto que instituiu a PNEE-EIALV houve críticas contundentes sobre o teor do documento, acusando-o de retrocesso. Como exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e conjunto com outras doze entidades de pesquisas educacionais

divulgaram nota de repúdio acusando-o de: a) indução à privatização da educação; b) retomada do modelo biomédico da deficiência; c) intensificação do processo de segregação e discriminação do PAEE; e, d) o documento fruto de processo autoritário sem a participação dos PAEE, profissionais e pesquisadores da área.

O Partido Socialista Brasileiro (PSB) entrou com pedido de medida cautelar e ação direta de inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF) com o argumento de "que o ato normativo tem como objetivo provocar discriminação e segregação entre os educandos com e sem deficiência ao incentivar a criação de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos" (PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO, 2020, p. 2). O PSB por intermédio da Carneiros Advogados pede ao STF deferimento à medida liminar para suspender os efeitos do Decreto n.º 10.502/2020 e que, ao término do processo, seja declarada a sua inconstitucionalidade.

O pedido do PSB foi ajuizado no STF em 26 de outubro de 2020, sob o número ADI 0106743-47.2020.1.00.0000 DF 0106743-47.2020.1.00.0000, sendo definido como ADI 6590, e distribuído ao Ministro Dias Toffoli, seu relator. Os autos do processo foram vistos, relatados e discutidos em sessão virtual do plenário no período de 11 a 18 de dezembro do mesmo ano. No dia 21, após votação e decisão unânime dos ministros, com ressalvas do ministro Roberto Barroso, saiu o acórdão do processo referendando a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto n.º 10.502/2020, com a alegação de inconstitucionalidade.

A decisão de suspensão da referida norma foi embasada em 4 argumentos:

1. O Decreto n.º 10.502/2020 inova no ordenamento jurídico, não cabendo a um documento infralegal tal ato. Seu texto promove

> […] a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade" (STF, 2020, p. 3).

2. A Constituição de 1988 estabeleceu a garantia de atendimento educacional ao PAEE preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi

internalizada pelo Decreto n.º 6.949/2009, reforça "o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos estados partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (STF, 2020, p. 3).

3. O documento subverte o paradigma da educação inclusiva, que foi fruto de conquistas sociais com o intuito de afastar a vivência segregada das pessoas com deficiências ou necessidades especiais. "Subverter esse paradigma, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção dos direitos desses indivíduos" (STF, 2020, p. 3).

4. a Política em questão contraria o paradigma da educação inclusiva tirando a ênfase da matrícula no ensino regular, colocando-a como mera alternativa dentro da modalidade da Educação Especial. "Desse modo, o Decreto n.º 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino" (STF, 2020, p. 3-4).

Mesmo após a decisão liminar, do STF, de suspender os efeitos do Decreto n.º 10.502/2020 proferida em 21 de dezembro de 2020, face a importância da temática, ações sociais e governamentais em defesa da manutenção da PNEE-EIALV, da aprovação pelo Congresso Nacional da alteração na LDBEN que incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação apartada da Educação Especial e da possibilidade dela ser ofertada em classes e escolas bilíngues para surdos usuários de Libras, o STF convocou audiência pública nos dias 23 e 24 de agosto de 2021 para rediscutir a inconstitucionalidade do Decreto n.º 10.502/2020. Nesta audiência, o STF ouviu especialistas e organizações a favor e contra o decreto, com o objetivo dos ministros se manifestarem oficialmente sobre o assunto.

A decisão final sobre o assunto deu-se no primeiro dia de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva através da promulgação do Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023. O documento revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. A justificativa para a revogação baseia-se no art. 8.º, § 1º, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, "§ 1.º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e

supletiva em relação às demais instâncias educacionais" (BRASIL, 1994, art. 8.º). O Decreto revogador, cita, ainda, o inciso IV do art. 84 da Constrição Federal, que é de competência privada ao Presidente da República sancionar, promulgar e fazer publicar leis, bem como expedir decretos regulamentares para sua fiel execução.

Destaca-se, ainda, que a revogação do Decreto n.º 10.502/2020 foi um dos pontos incluídos no Relatório Final da Transição, conforme verifica-se no exceto:

> Proposta de revogação do Decreto n.º 10.502/2020 - "Decreto da Exclusão", uma política preconceituosa que exclui as crianças com deficiência do convívio com as demais crianças nos ambientes escolares, promovendo isolamento social inaceitável. O ato normativo é inclusive questionado no STF na ADPF 751 e na ADI 6590 (GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL, 2022, p. 61).

A seguir argui-se sobre as possibilidades e desafios de aproximar a Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

1.6 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENLACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Essa corrente pedagógica tem sua semente em Demerval Saviani (2011b, 2013, 2019, 2021) e suas preocupações sobre a sistemática da educação, atreladas às suas experiências docente desde 1967 e seus anseios de ter uma concepção pedagógica que fosse além das existentes, que fosse crítica, contudo sem ser fatalista, que pudesse, através de suas bases filosóficas, teóricas e práticas, transformar a sociedade.

Das suas experiências docentes de nível médio, em uma escola de elite e outra de periferia, entendeu que o papel da escola não é apenas o de reunir e organizar as experiências vividas pelos próprios estudantes, "o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos estudantes esconde" (SAVIANI, 2021, p. 26).

Das suas experiências docentes no ensino superior, entendeu que o papel do professor, principalmente neste nível, não deve se restringir a um mero repetidor de

conteúdos já catalogados; seu papel é de pesquisador, escritor, alguém que se posicione ativamente sobre os conteúdos de sua área, não somente oralmente, mas através da escrita. Seus textos escritos entre 1967 a 1979 para usar nas suas disciplinas de filosofia da educação, parte deles foram publicados na obra “Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica”, de 1980, outros continuam inéditos até hoje (SAVIANI, 2021).

Contudo, foi de sua experiência como docente na pós-graduação, a partir de 1978, na primeira turma de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que a Pedagogia Histórico-Critica (PHC) nasceu de fato. Saviani (2011b, 2013, 2019, 2021) narra que a tônica de suas aulas nessa turma e nas subsequentes era direcionada para o desenvolvimento de uma concepção pedagógica que superasse a visão crítico-reprodutivista.

Saviani (2018) elenca as principais teorias crítico-reprodutivistas: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser, e; Teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet. Segundo este teórico, elas são consideradas críticas porque estabelecem que só é possível entender a educação a partir do viés social. Recebem a alcunha de reprodutivistas porque elas concluem que a função da educação é reproduzir as relações sociais dominantes, “independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada" (SAVIANI, 2021, p. 24).

O autor (2011b, 2013, 2021) deixa claro que a partir de 1978, o desenvolvimento da PHC deixou de ser uma atividade individual, passou a ser um esforço coletivo, tanto que ele considera o marco inicial dessa concepção o ano de 1979, face a defesa da tese de Carlos Roberto Jamil Cury, "Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo” que “fez um primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação” (SAVIANI, 2011b, p. 219-220).

Os trabalhos coletivos desenvolvidos na PUC-SP balizaram os marcos teóricos gerais da PHC, contudo, a sua primeira formulação pedagógico-metodológica foi desenvolvida no texto “Escola e democracia II: para além da curvatura da vara” publicado em 1982 no n.º 3 da Revista da AND. Neste artigo, a PHC recebe seu primeiro nome, Pedagogia Revolucionária (SAVIANI, 2013, 2021).

O termo Histórico-Crítica surgiu como desdobramento de suas atividades docentes na PUC-SP diante da cobrança por uma disciplina optativa, o autor achou que falar de Pedagogia Revolucionária seria complicado, então, viu-se na necessidade de outra denominação. A primeira alternativa foi Pedagogia Dialética, desistiu desse nome pela existência de duas obras com títulos semelhantes: Pedagogia Dialética (1983), de Schmied-Kowarzik, e; Concepção Dialética da Educação (1983), de Moacir Gadotti. Além dessas duas obras terem nomes semelhantes de sua concepção pedagógica, havia o complicador de que esses dois autores usavam o termo dialética de forma equivocada, o primeiro como sinônimo de dialógica, diálogo, e o segundo, nem chegou a adotar uma concepção dialética em sua obra. No exceto, a seguir, o autor explica como o termo Pedagogia Histórico-Crítica foi alcunhado:

> Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. então a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação (SAVIANI, 2013, p. 119).

Essa concepção pedagógica é tributária do materialismo histórico dialético, de Marx, e teve em Vigotski a base para a compreensão de seus aspectos psicológicos. A escolha da dialética marxista como fundamento de sua concepção pedagógica surgiu a partir da leitura do texto “O Método da Economia Política”, de Marx (1973), nele Saviani entendeu que o método dialético parte da sincrise, visão caótica, e através da mediação da análise, com abstrações e determinações simples, chega-se a síntese, determinações e relações ricas e numerosas. O maior desafio foi relacionar a dialética marxista com a educação, haja vista a constatação de que nenhum autor materialista-histórico desenvolveu uma teoria sistematizada da educação. O norte e a decisão final pelo materialismo histórico-dialético veio através da leitura do texto de Vigotski (1999) “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”, nesta obra o autor afirma que a única forma de resolver a crise da psicologia é através da teoria marxiana, aplicar, por exemplo, seu conceito de

classe, base e valor. A partir da associação, Saviani percebeu que a educação tinha necessidade da teoria marxiana, de uma pedagogia dialética (SAVIANI, 2019).

Na visão da PHC, a educação é interpretada como mediação nas bases da prática social, neste contexto, a prática social é considerada o ponto de partida e o ponto de chegada. A novidade desta concepção pedagógica é que ela “consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições vigentes” (SAVIANI, 2021, p. 29). Compreende a prática educativa como um ato de repassar para cada indivíduo o conteúdo humano que foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens.

O trabalho pedagógico do professor afinado a PHC consiste em, através da mediação, fazer a passagem dos estudantes da acriticidade e senso comum sobre os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade, para a criticidade e apropriação dos conteúdos produzidos pela humanidade ao longo da história. A mediação acontece em cinco momentos: prática social-partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social-chegada, que serão descritos a seguir conforme Saviani (2018, 2021).

O primeiro momento da PHC é a prática social, o ponto de partida metodológico no qual professores e estudantes tem uma visão limitada do assunto a ser estudado. Porém, esse ponto de partida é vivenciado de forma diferente entre professores e estudantes, enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, os estudantes compartilham a compreensão da forma sincrética.

O segundo momento é chamado de problematização, nele, são identificados os principais problemas, e consecutivamente, quais conhecimentos são necessários dominar para entender a prática social, o assunto estudado.

O terceiro momento é nomeado de instrumentalização, nele, envolve transmissão, assimilação, conhecimento, e eventualmente, coleta de dados, o objetivo é chegar na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para a solução dos problemas detectados no passo anterior. Essa é uma etapa muito importante para a didática PHC, pois ela possibilita a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

O quarto momento é identificado como catarse, nele, acontece a reelaboração do entendimento da prática social, do assunto estudado. Os

professores e estudantes passam a dominar os instrumentos culturais, configuram-se em elementos ativos e possíveis de auxiliar na transformação social.

O quinto momento, o ponto de chegada também é conhecido como prática social, porém, ela é entendida agora de forma plena, não mais de forma precária ou parcial. Neste momento os estudantes ascendem ao nível de conhecimento do professor, portanto, este é o ponto culminante do processo educativo.

Após a realização dos cinco momentos pedagógicos, a PHC possibilita uma alteração qualitativa na prática social. O ponto de partida que era desigual, heterogêneo, possibilita a igualdade, homogeneidade no ponto de chegada. Neste contexto é importante frisar que para esta concepção, a educação é conceituada como “uma atividade mediadora no seio da prática social” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Após detalhamento da PHC, é mister discutir a crítica que Saviani faz a duas importantes concepções pedagógicas: A Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista e os impactos que essas críticas podem causar com a Educação Especial, face a influência delas na base dessa modalidade de Ensino.

A Pedagogia nova, segundo Saviani (2018, 2021), surgiu no início do século XX como um movimento educacional contrário à pedagogia tradicional. O foco do adulto, como ser acabado, mudou para a criança, ser considerado pronto desde o nascimento, cabendo à escola desenvolver suas potencialidades. O professor deixa de ser o centro do saber, passando ao estudante a iniciativa para o aprendizado. O intelecto deixa de ser o foco, o objetivo a ser alcançado, substitui-se pelas possibilidades de vivências e socialização. Nesta concepção, “os homens devem ser considerados em sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si” (Saviani, 2021, p. 22).

Saviani (2018) explica que as bases pedagógicas do escolanovismo foi constituída a partir dos estudos com crianças “anormais”, ou seja, àquelas público-alvo da Educação Especial, através dos estudos pioneiros de Decroly e Montessori. O autor aponta que a fragilidade desta concepção foi generalizar procedimentos pedagógicos destinados a um público restrito, indivíduos com limitações, para todo o sistema escolar. Esse movimento fez entrar na escola modelos clínicos ligados a medicina, a biologia e a psicologia. Além da “anormalidade biológica”, criou-se o conceito de “anormalidade psicológica”, detectada através de uma infinidade de testes, como o da inteligência e da personalidade. O objetivo da escola passa a ser,

a partir da descoberta das diferenças individuais, dar tratamento individualizado aos estudantes.

A segunda crítica do autor, diz respeito a concepção de marginalizado, segundo esse concepção, os marginalizados são os “anormais”, os diferentes, os desajustados e inadaptados de todos os tipos. O autor diz que:

> […] os homens são essencialmente diferentes, não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de todas as matizes. Mas a “anormalidade" não é algo, em si negativo, ela é, simplesmente, uma diferença (SAVIANI, 2018, p. 7).

A terceira crítica do autor diz respeito ao uso dessa pedagogia apenas por grupos de elite, face a sua organização e aplicação ser de elevado custo, ela não foi implantada de forma integral no sistema geral de ensino. Embora não sendo implantada, o ideário escolanovista foi difundido aos professores de forma negativa, levando ao afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conteúdos escolares propostos pelo currículo. O reflexo na prática desta concepção foi o rebaixamento do nível do ensino da escola pública destinada às camadas mais populares e o aprimoramento da qualidade do ensino destinado à classe burguesa (SAVIANI, 2018).

Observa-se que a crítica mais contundente de Saviani (2018, 2021) ao escolanovismo é o seu caráter discriminatório, o fato dessa concepção ter sido aplicada às classes mais privilegiadas, contudo o mesmo autor aborda que os métodos novos podem sim ser aplicados na educação de massa, o exemplo de maior êxito é a “Escola Nova Popular”, de Paulo Freire. Essa escola parte da crítica a pedagogia bancária praticada pelo movimento tradicional e propõe uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos estudantes e na aquisição do conhecimento através da interação coletiva, entre professores e estudantes (SAVIANI, 2013, 2018).

Sobre a incompatibilidade de análise da Educação Especial a partir da PHC afirma-se que este é um caminho válido e possível, assim como Barroso (2011), pensa-se que se deve superar o escolanovismo da Educação Especial, há

necessidade de tornar a educação do PAEE mais forte e rica em repasse dos conhecimentos históricos socialmente construído pela humanidade, há de superar o ideário de uma escola fraca para os fracos, preocupada apenas com conteúdos da vida diária ou temas curriculares resumidos e/ou descontextualizados.

A pergunta que se pode fazer ao ler superficialmente a pedagogia tecnicista e a crítica que Saviani (2013, 2018, 2021) faz sobre ela é: O Atendimento Educacional Especializado é de base tecnicista? A partir deste questionamento pode surgir outro: É possível ter como área de estudo a Educação Especial e usar a PHC como referencial teórico?

A Pedagogia tecnicista surgiu na segunda metade do século XX a partir dos sinais de exaustão do escolanovismo, as reformas escolares propostas pelos novos resultaram em frustração. Esta concepção baseou-se no movimento de organização do trabalho fabril, inspirada nos princípios da racionada, eficiência e produtividade. O trabalho pedagógico passa a ser organizado e sistematizado a partir do ideário de organização do trabalho no chão das fábricas.

A educação organiza-se de um modo a dotá-la de condições de mínimas interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência, o trabalho pedagógico passa por um processo de mecanização com fins a resultados, incluindo na escola especialistas que ficariam a cargo do planejamento, coordenação e controle das atividades educativas. Os professores e estudantes têm uma posição secundária nesta pedagogia, a organização dos meios debuta, e são eles que definem o que os professores podem e não podem fazer.

Saviani (2013, 2018) critica a Pedagogia tecnicista afirmando que ela gerou uma burocratização exagerada na escola, a partir do controle pelo preenchimento de inúmeros formulários. Afirma o autor, que o cruzamento da pedagogia tradicional, da nova e da tecnicista gerou um caos pedagógico, trazendo mais descontinuidade, fragmentação e rarefação no ensino dos conteúdos escolares, além de incluir vários profissionais da saúde na escola, como psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais dizendo como e o quê os professores podem e não podem ensinar/fazer.

Esses questionamentos suscitaram a reflexão, o que levou a investigação e compreensão dessas indagações à luz dos referenciais teóricos dessa teoria. Percebeu-se que é possível sim vincular a PHC a Educação Especial, que na

verdade esta teoria contribui para uma análise crítica mais robusta e contundente, na medida que ela pode mostrar caminhos para um atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com vistas a uma melhor apropriação dos conteúdos historicamente produzidos pela sociedade. O AEE não deve ser tecnicista, e se assim apresentar-se, a PHC auxilia para a superação do processo de burocratização e do domínio dos profissionais especializados inseridos na escola que comandam os meios educacionais do PAEE.

Para a PHC os conteúdos curriculares são fundamentais para a transformação social, sem eles, a aprendizagem torna-se um arremedo, uma farsa. Saviani (2018) afirma que os conteúdos socialmente construídos pela humanidade são instrumentos importantes para que os membros das camadas populares possam valer os seus direitos. Portanto, uma escola popular de qualidade, preocupada com o ensino dos conteúdos culturais é a principal arma para a classe proletária se libertar da exploração do capitalismo e dos seus agentes controladores (SAVIANI, 2013, 2018, 2021).

SEÇÃO II

EDUCAÇÃO DE SURDOS/DEFICIENTES AUDITIVOS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Com o intuito de explicitar a aproximação com as bases conceituais, teóricas e normativas que sustentam a pessoa surda e a pessoa com deficiência auditiva de forma macro, suas relações com a escola, com a modalidade da Educação Especial e o atendimento educacional especializado é que esta seção foi organizada.

Na primeira parte, trata-se das questões teóricos que interpretam as pessoas com déficit auditivo, além de apontar as terminologias usadas para os designar nas legislações do Brasil. As concepções educacionais que foram empregadas na educação de surdos e deficientes auditivos são abordadas na segunda parte do capítulo. A terceira parte dedica-se à forma como essa educação foi descrita e organizada nas normas nacionais. Por fim, na quarta parte, reporta-se às legislações nacionais para desvendar como é retratado o atendimento educacional especializado para público investigado.

2.1 INTERPRETAÇÕES SOBRE A SURDEZ

Santana (2007) diz que a surdez é interpretada a partir de diversas áreas do conhecimento: área médica, com referência ao diagnóstico e as possibilidades de tratamentos; área da linguística, sobre a aquisição da linguagem; área fonoaudiológica, da terapêutica e reabilitação da fala; política, luta pelos direitos dos surdos e reconhecimento linguístico; e, área educacional, abordagem instrucional e tipo de escola.

Os diferentes ramos que se dedicam à compreensão da surdez são baseados em duas principais interpretações, a clínico-terapêutica e a socioantropológica. Além de abordar essas duas interpretações, o tópico discorre sobre as terminologias atribuídas aos sujeitos com perda auditiva a luz das normativas nacionais.

2.1.1 Modelo Clínico-Terapêutico

A interpretação clínica foi a primeira a começar a estudar as pessoas com perda auditiva, com a constatação, pelas ciências médicas, que a grande maioria desses sujeitos têm resíduos auditivos que podem ser estimulados e usados "a seu favor", além disso, a mudez foi derrubada, provou-se que o sistema respiratório, na parte responsável pela fala, não tem nenhuma deficiência, sendo possível, com treino, desenvolver uma fala funcional (SANTANA, 2007).

Diante do exposto, a interpretação clínico-terapêutica aborda a surdez a partir da epistemologia da correção, da deficiência a ser curada, de técnicas e tecnologias que objetivam equiparar a pessoa surda à pessoa audiente. Para tanto, conta com equipe multifuncional de profissionais da área da saúde corretiva, tais como: clínico geral, pediatra, otorrinolaringologista, cirurgião da cabeça e pescoço, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

Corrêa (2012) diz que as perdas auditivas variam infinitamente, há deficientes auditivos que ouvem sons do tipo trovão, turbina de avião, batida na porta e não ouve a voz humana, há outros que ouvem alguns fonemas da voz humana, e há ainda aqueles que ouvem todos os fonemas da voz humana, mas tem dificuldade de entendê-los e discriminá-los.

Brasil (2006) ensina que a surdez é classificada e definida a partir de cinco referenciais: quanto ao período de aquisição, quanto às causas, quanto ao tipo de perda, quanto ao grau de comprometimento e quanto a lateralidade.

Quanto ao período de aquisição, a surdez pode acontecer antes do nascimento, chamada de congênita e pré-lingual ou no decorrer da vida, chamada de adquirida ou pós-lingual.

Quanto às causas, elas podem ser: pré-natais, ser provocada por fatores genéticos ou por doenças adquiridas pela mãe durante a gravidez; perinatais, provocada durante o parto por prematuridade, falta de oxigenação no cérebro ou traumas; pós-natal, provocada por doenças adquiridas ao longo da vida.

Quanto ao tipo de perda, a lesão que ocasionou a perda auditiva pode ser: condutiva, quanto está localizada no ouvido externo e/ou médio; neurossensorial, quando está localizada no ouvido interno; mista, quando ocorre em mais de dois

ouvidos, externo, médio ou interno, e; central, localizada no tronco cerebral, regiões subcorticais e córtex cerebral.

O grau ou intensidade da perda auditiva é realizado através de um exame chamado de audiometria, que usa a medida de decibel (dB), que classifica a acuidade auditiva do indivíduo em: audição normal, de 0 a 15 dB; surdez leve, de 16 a 40 dB; surdez moderada, de 41 a 55 dB; Surdez acentuada, de 56 a 70 dB; surdez severa, de 71 a 90 dB, e; surdez profunda, acima de 90 dB.

Quanto à lateralidade, a surdez pode ser classificada em unilateral, quando ocorre em apenas em um ouvido, esquerdo ou direito, e bilateral, quando acomete ambos os ouvidos, esquerdo e direito.

A definição da surdez enquanto déficit impactou no sistema normativo nacional, apresentando a interpretação clínico-terapêutica em três documentos de nível infralegal: Política Nacional de Educação Especial de 1994, Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Na Política Nacional de Educação Especial de 1994, na seção de revisão conceitual, define-se deficiência auditiva como "a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido" (BRASIL, 1994, p. 14). Além desse conceito, consta a classificação dos tipos de surdez: surdez leve/ moderada, com perda auditiva de até 70 dB, e; surdez severa/profunda, com perda auditiva acima de 70 dB. No final da seção, há a seguinte orientação: "os portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem" (BRASIL, idem).

No Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a surdez é caracterizada como "perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2004, art. 5.º §1.º a; BRASIL, 2005, art. 2.º, § u).

Cavalcante (2013) critica a perspectiva de interpretar a surdez apenas pelo fator biológico, que limita esses indivíduos a uma deficiência e os categoriza a partir de sua acuidade auditiva. A autora, amparada pelo materialismo histórico-dialético de Marx (1978) e pela psicologia histórico-cultural de Vigotski (1983), defende que se deve interpretar esses indivíduos como seres sociais e históricos.

> O sujeito surdo é um sujeito que não ouve. No entanto, é um sujeito social e histórico que vive em uma sociedade permeada de contradições, que cria desigualdades diversas, por ser regida pelo modo capitalista. A individualidade, o psiquismo e a linguagem serão determinados por essa disputa de classes, cujas regras ditadas pelo capital, ultrapassam os limites econômicos e determinam as relações humanas em todos os seus aspectos (CAVALCANTE, 2013, p. 35).

Bueno (2011) contesta a visão clínica aplicada ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, que condiciona a prática de técnicas clinico-terapêuticas e/ou aprendizagem de linguagens e línguas para a superação das suas dificuldades escolares, como o caso da proficiência em Braille para estudantes cegos, língua de sinais para estudantes surdos e terapias fonoarticulatórias e de leitura de lábios para estudantes com deficiência auditiva serem condições essenciais para o sucesso da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Pensa-se que a classificação das pessoas com deficiência auditiva através de sua perda auditiva mensurada unicamente por decibéis pouco ou nada ajuda na compreensão dessas pessoas, muito menos deve servir unicamente como indicador para os processos didático-pedagógicos durante a sua jornada na escola.

Reitera-se que as pessoas com perda auditiva devem ser interpretadas de forma macro, considerando todos os aspectos de sua vida e não apenas serem entendidas como pessoas com deficiência auditiva leve, moderada, severa e profunda e, a partir disso, toda a sua trajetória laboral, educacional e de relações serem permeada por essa classificação.

Além disso, pensa-se com Bueno (2011), que deve haver cuidado com a interação entre a saúde e a escola, há de se estabelecer critérios, objetivos e limites claros de intervenção de práticas médico-terapêuticas dentro do ambiente educacional para não ocorrer da substituição do seu objetivo de repassar os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade por ações de tentativas de correção e/ou adaptação do sujeito para a integração à sociedade.

2.1.2 Modelo Socioantropológico

O Modelo socioantropológico entende a surdez numa perspectiva contrária à patologia médica, compreende-a como uma diferença cultural. Lopes (2007) afirma que para entender a surdez por essa perspectiva, precisa-se atribuir ao surdo a

condição de diferente, e não de deficiente, pois a surdez como falta não existe, o status de deficiente é atribuído através da comparação com as pessoas classificadas como padrão. Segundo a autora, as pessoas padrão[1] passaram a estudá-los, classificá-los e protetizá-los com o objetivo de os enquadrarem numa lógica da normalidade. Essa interpretação propõe mudar o foco de análise para a perspectiva do surdo enquanto produtor e reprodutor de traços culturais comuns entre iguais, para a resistência do biocontrole de seus corpos.

Skliar (2005) explica que o conceito do sujeito surdo enquanto diferente não é utilizado de forma paternalista, com o objetivo oculto de rebaixá-lo ou padronizá-lo. A diferença surda é entendida a partir da dimensão política, que foi construída historicamente e forjada a partir de movimentos e tensões sociais, das resistências e enfrentamentos do poder e do saber, do direito a interpretar a alteridade a partir do seu ponto de vista.

Perlin (2006) e Strobel (2008) afirmam que nesta ótica os surdos não são diferenciados pelo grau da surdez, e sim pelo senso de pertencimento a um grupo que interpreta o mundo pelo viés visual, comunicam-se através de uma língua de sinais, compartilham peculiaridades culturais que visam fortalecer e a definir a faceta da sua identidade enquanto sujeitos diferente, e não deficiente.

A possibilidade de se considerar os surdos enquanto detentores de uma cultura própria, segundo Eagleton (2005), adveio com os estudos pós-modernos, que deixaram de considerar cultura como uma unidade e passaram a considerá-la como plural, admitindo multiplicidade de manifestações, ampliando o seu conceito.

No Brasil, essa perspectiva começou a ser estudada no ano de 1996, com a chegada do professor argentino Carlos Skliar, para integrar o time de docentes, como visitante, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Constitui-se o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), possibilitando pesquisas que objetivavam olhar o sujeito surdo, no contexto educacional, de uma outra forma. Este novo olhar constituiu uma nova territorialidade nos estudos educacionais, o qual foi denominado: Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 2005; LOPES, 2007).

Dentro desta perspectiva, o sistema normativo nacional apresenta apenas um conceito, encontra-se no artigo segundo do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro

[1] Termo cunhado por Lopes (2007) em substituição ao termo pessoa normal ou pessoa típica.

de 2005. O documento considera "pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras" (BRASIL, 2005, art 2.º).

O conceito afirma que para ser surdo tem que ter a materialidade da redução da acuidade auditiva como ponto de partida, contudo, a noção de perda não é o ponto final, a concepção vai além, entende que essas pessoas vivem e interpretam o mundo através da experiência visual, tem uma cultura comum compartilhada com seus pares e que a manifesta através do uso de sua língua, uma língua de sinais.

O decreto citado avança ao não tomar partido por uma ou outra definição sobre a surdez, admite a existência de duas interpretações sobre o sujeito com perda auditiva, conceituando-o pelo viés socioantropológico no caput do artigo segundo, o qual ele chama de pessoa surda, e em seu parágrafo único, conceitua a surdez pelo viés clínico-terapêutico, o qual ele chama de pessoa com deficiência auditiva.

Bueno (1998) e Bueno e Ferrari (2013) criticam os dois pilares do olhar socioantropológico: as questões da diferença e da cultura surda.

Bueno (1998) é categórico ao afirmar que não se pode extirpar a deficiência das pessoas surdas, pois todas as pesquisas científicas provam que há perda na acuidade auditiva, o caracterizando como tal. O autor coloca que, entre os defensores dessa visão, há uma confusão entre os conceitos de diferença e de patológico. Considera-se diferente, por exemplo, as pessoas negras, homossexuais e asiáticas, já os surdos, devem ser considerados pelo viés patológico. Nos diferentes, não se muda ou combate o seu traço de diferença, já nos patológicos, se possível, deve-se combater e eliminar o traço defeituoso.

Bueno (1998) evidencia que não se pode apagar a existência da perda auditiva, que ela não é uma invenção dos ouvintes para com os surdos, se ela for considerada uma diferença, significa que não se deve imprimir ações para evitar e/ ou remediar que pessoas nasçam ou desenvolvam tal limitação. Assumir tal postura é considerado por ele "um ato antidemocrático e de atentado à vida humana" (BUENO, 1998, p. 14).

Cavalcante (2013) também critica a afirmação desse modelo de que a surdez anula a deficiência, segundo a autora, trata-se de uma visão idealista que nega a

condição biológica da surdez. Acusa que seus adeptos “pautam-se no discurso e visão que se tem sobre a surdez e não nas condições materiais que a determinam (CAVALCANTE, 2013, p. 139).

Cavalcante (2013) aponta ainda a existência de contradição neste modelo, mesmo ela direcionando o olhar para a diferença em detrimento da deficiência, o foco continua sendo a deficiência,

> A determinação continua sendo a surdez em si mesma, só que no modelo clínico-terapêutico é feito a partir da ideia da deficiência, enquanto no modelo socioantropológico a sustentação é na chamada diferença. Ambas as concepções determinam o sujeito surdo, na vida, língua e educação tomando como base um único fator fisiológico: a surdez (CAVALCANTE, 2013, p. 140).

A tese da existência da cultura surda, para Bueno e Ferrari (2013, p. 9), é reduzir as "práticas sociais dos surdos em geral a um único espaço ou momento em que eles mantêm relações sociais significativas entre si, abstraindo-os de outras manifestações". Os adeptos do olhar socioantropológico defensores da cultura surda, alertam os autores, sustentam-se pela supervalorização do contato entre iguais que são usuários de uma língua de sinais, os que fazem parte da cultura surda ganham uma letra "S" maiúsculo e são alcunhados de Surdos, os outros que têm perda auditiva e que não são usuários de uma língua de sinais são excluídos e não praticam a tal cultura surda, sendo alcunhados por um "s" minúsculo.

A base crítica de Bueno e Ferrari (2013) ao conceito de cultura surda faz-se a partir de dois vieses: Primeiro, não se pode impor uma única identidade aos surdos, que são heterogêneos, bem como, impor como única forma de socialização a convivência a partir de uma língua de sinais, este ato é agressivo ao direito individual de escolha. Segundo, não se pode considerar cultura e identidade a partir de um único indicador, tem-se que considerar a condição social, econômica, lugar de moradia/nascimento, pertencimento racial, gênero, escolaridade e todas as outras características constituidoras do ser.

Merece destaque o conceito de cultura no materialismo histórico-dialético, veremos que é o oposto do que defende os pós-modernos. Tomando como exemplo Gramsci (apud MONASTA, 2010), para este autor italiano, cultura significa crítica,

ápice da tomada de consciência superior unitária do proletário. Cultura é o mais alto nível de conhecimento crítico de si e dos outros, conhecimento do movimento histórico da humanidade, das leis naturais e dos homens, numa relação dialética, o sujeito deve conhecer a si através dos outros e os outros através de si próprio.

Fonte (2011) argumenta que quase sempre, por causa desse entendimento de cultura, os pós-modernos acusam os marxistas de monocultores e colonialistas. A autora afirma ser imprescindível lutar contra qualquer tipo de preconceito e discriminação às minorias, ainda, não considera prudente menosprezar as especificidades de alguns grupos sociais, contudo, há de se considerar duas questões importantes a esse respeito.

A primeira questão tecida por Fonte (2011) diz respeito à crítica que Marx (2002) realizou em seu manuscrito “A questão judaica”, ao considerar egoísmo o pedido dos judeus alemães de se emanciparem politicamente, separando-se assim, do Estado alemão, criando um Estado Judaico-Alemão independente. Marx (2002) afirma ser incoerente a luta pela sua liberdade particular e compactuar ou desconsiderar a opressão geral. A partir dessa questão, Fonte (2011) diz que “as lutas contra situação de opressão e exploração não podem fechar-se em um localismo abstrato, porque, na verdade, elas só se fortalecem a partir do horizonte da universalidade “(FONTE, 2011, p. 34).

O segundo ponto reside nas formulações do multi/interculturalismo e dos estudos culturais que, na verdade, não defendem a diversidade cultural, mas o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico. Fonte (2011, p. 34-35), baseia-se no exceto de Nanda (1999, p. 100) para chegar a essa constatação:

> Uma coisa é aceitar um “relativismo cultural” que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é adotar um relativismo que transforme esses valores culturais variados no único ou principal padrão da verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças, ao invés de aquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças”.

Pensa-se com Fonte (2011) quanto a considerar a pauta de luta dos surdos usuários de Libras como legítima, contudo, há de tomar cuidado com o individualismo no que se refere a luta contra opressão e descriminação, bem como

com a defesa da diversidade cultural revestida de relativismo ontológico e ceticismo epistemológico. Tem-se que considerar que a luta contra opressão se fortalece a partir do horizonte da universalidade.

Pensa-se também com Cavalcante (2013) ao afirmar que a educação de surdos tem sido analisada a partir de jogos de ideias e conceitos que pouco contribuem para o enfrentamento dos problemas que assolam a educação, seja desses sujeitos, seja de qual for o público. Além disso, concorda-se que o debate sobre a educação, seja em qualquer a área, jamais deva secundarizar o aspecto econômico de classe.

2.1.3 Interpretação Normativa aos Sujeitos com Perda Auditiva[2]

Viu-se na primeira seção que os Estados Nacionais são regidos através de normas jurídicas, normas essas que definem os comandos obrigatórios para a vida em sociedade (NADER, 1991).

Esse conjunto de regras não são definidas aleatoriamente ou através do desejo de um ou poucos, são definidas através de dois atores que representam os interesses do povo, os políticos e os juízes. Os políticos, investidos através de eleição, para cargos do executivo ou legislativo, que as propõem. Os juízes, servidores públicos, que as validam (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

O conjunto de leis, decretos, políticas, orientações de um país não são isentas de influências externas, elas sofrem interferências de visões acadêmicas, ideológicas, filosóficas e sociais. Os termos usados nas normas nacionais para designar às pessoas com perda auditiva, não fogem a máxima, a sua presença nos documentos legais foi influenciada pelas duas principais interpretações das pessoas com perda auditiva: o modelo clínico-terapêutico, que as interpretam a partir da perda auditiva, e; o modelo socioantropológico, que as compreendem a partir da sua forma de comunicação.

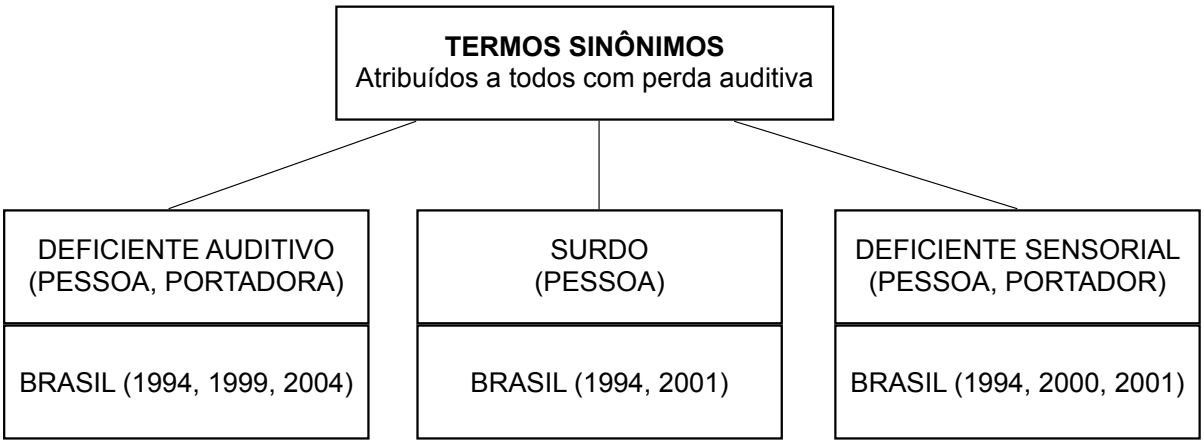
A figura 5, demonstrada a seguir, resume os termos usados pelo conjunto jurídico brasileiro no período de 1994 a 2004. Nas legislações específicas à aérea,

---

[2] Nesta subseção não se discute as implicações filosóficas e conceituais do uso dos seguintes vocábulos: pessoa, portador e deficiente. Para maior esclarecimento, vide na seção 1 “As Normas Quanto aos Atendidos pela Educação Especial”.

no período, houve três principais terminologias, que foram influenciadas pelo modelo clínico-terapêutico.

Figura 5: Termos Sinônimos Atribuídas aos Sujeitos com Perda Auditiva



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022

As legislações elencadas na imagem, de ordem infraconstitucionais e infralegais, nomeiam e entendem a partir do viés patológico, da perda auditiva e usam três termos principais para designá-los: deficiente auditivo, surdo e deficiente sensorial

A deficiência auditiva e suas variações acrescidas de pessoa, portador e deficiente, consta, nas legislações citadas sempre com o intuito de classificar ou de atribuir limites. A PNEE/1994, no capítulo destinado à revisão conceitual, nomeia-os como portadores de deficiência auditiva e os classifica em surdez leve/moderada e severa/profunda. A mesma forma de classificação é seguida pelo Decreto n.º 3.298/1999, artigo quarto, inciso segundo: surdez leve, moderada, acentuada, severa, profunda e anacusia. Já o Decreto n.º 5.296/2004 define a perda auditiva, parcial ou total, a partir de quarenta e um decibéis.

O termo surdo consta em dois documentos legais no período analisado. Embora a palavra seja usada nestes documentos principalmente pelo viés da comunicação, garantindo-lhes direitos na esfera da língua, a visão geral destes documentos é clínico-terapêutica. Na PNEE/1994, o termo surdo é citado quatro vezes nos objetivos específicos e uma vez nas diretrizes gerais, sendo uma para referir-se à aquisição de próteses auditivas, três para o incentivo à comunicação

através da Libras e uma para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita e oral. Na Lei n.º 10.172/2001, o vocábulo surdo consta no objetivo e meta 11 da área da Educação Especial, "Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os estudantes surdos" (BRASIL, 2001).

A deficiência sensorial, com suas variações acrescidas com os substantivos pessoa ou portador, é um termo que é mencionado em três legislações que encara as pessoas com perda auditiva pelo viés da deficiência, frisa-se que esse temo é aplicado a dois principais grupos de pessoas com deficiência: pessoas cegas ou com baixa visão e pessoa com deficiência auditiva ou surda. Na PNEE/1994, o termo debuta no capítulo de revisão conceitual, no item pessoa portadora de necessidades especiais, o qual destina esse termo às pessoas com deficiência sensorial.

A Lei n.º 10.098/2000, usa pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação nos artigos 17, 18 e 19, com o objetivo de "garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer" (BRASIL, 2000, art. 17). Na Lei n.º 10.172/2001, o vocábulo aparece dentro da área da Educação Especial, ao referir que a Educação Especial se destina, dentre outros, às pessoas com deficiência sensorial.

No período exposto, 1994 a 2004, as legislações nacionais que tratam sobre as pessoas com perda auditiva focam unicamente na realidade empírica e material de que essas pessoas não ouvem. Contudo, concorda-se com Cavalcante (2013), que esses textos legais limitam as características do indivíduo em um único fator, o biológico, desconsiderando-se todos os seus outros aspectos e características.

A figura 6, a seguir, indica dois termos atribuídos aos sujeitos com perda auditiva com significados distintos, um com interpretação clínico-terapêutica e o outro, com interpretação sociocultural, sendo eles: deficiente auditivo e surdo.

Figura 6: Termos Específico Atribuídos aos Sujeitos com Perda Auditiva pelos Vieses Clínico e Antropológico



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022

O Decreto n.º 5.626/2005 foi o documento legal que dicotomizou a interpretação das pessoas com perda auditiva, criando dois vieses: surdo enquanto usuário de Libras (art. 2.º) e deficiente auditivo enquanto pessoa “unicamente" com perda auditiva (art. 2.º, § u). O modelo socioantropológico marca a interpretação a deste dispositivo legal ao definir, no caput do seu artigo segundo, pessoa surda enquanto diferente e não deficiente, alegando que essas pessoas participam de uma comunidade e tem cultura e língua específica.

Já o modelo clínico-terapêutico marca a interpretação de pessoa com deficiência auditiva apenas pelo viés biológico, ao definir esses indivíduos como pessoa com "perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, art. 2º, § u).

O Decreto n.º 7.611/2001 que trata da Educação Especial e do atendimento educacional especializado, dispõe no caput do seu artigo primeiro sobre o dever do Estado com o público-alvo da Educação Especial, garantindo em seus incisos I a VIII: sistema inclusivo, aprendizagem ao logo da vida, Ensino Fundamental gratuito e compulsório, apoio educacional necessário, medidas de apoio individualizado e efetivo, oferta de educacional especial preferencialmente na rede regular, e, apoio técnico e financeiro.

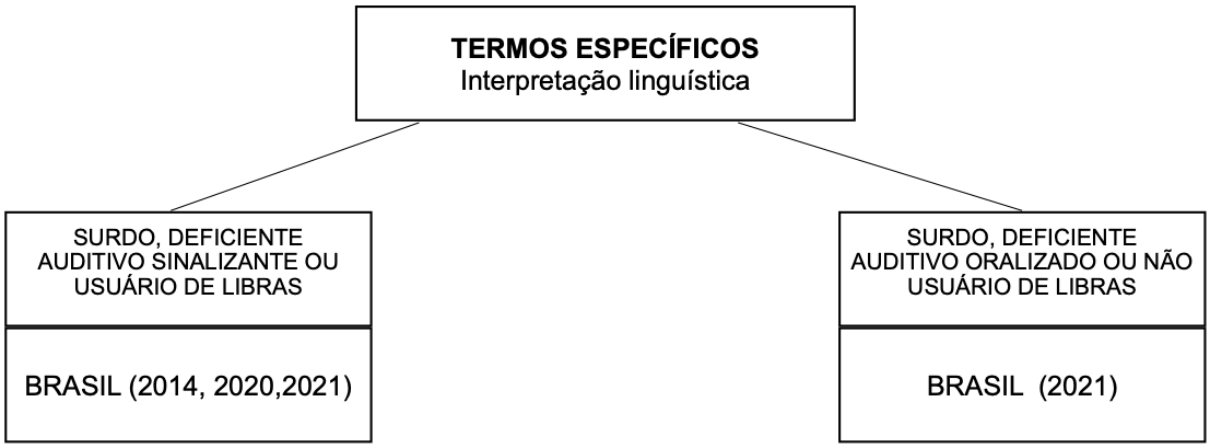
No seu parágrafo primeiro estabelece quem é o público-alvo da Educação Especial, e no seu parágrafo segundo, nosso interesse maior, tal documento exime sua influência para o público de surdos e deficientes auditivos, repassando para o Decreto n.º 5.626/2005: "No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005".

Cavalcante (2013) afirma que a identificação das pessoas com déficit auditivo tem seguido os seguintes parâmetros: deficiente auditivo, com foco no grau da perda auditiva e/ou no período em que ocorreu essa perda, pré-linguistico e pós-linguístico; surdo, indicado aos indivíduos que tem perda auditiva que usam a língua de sinais.

Coaduna-se com Cavalcante (2013) afirmando que tanto a visão clínico-terapêutica como a visão socioantropológica, que influenciaram o Decreto n.º 5.626/2005, incorrem no mesmo equivoco, interpretam as pessoas com perda auditiva por um único viés, da deficiência ou diferença. Acredita-se que ao elaborar uma norma que classifica ou denomina um indivíduo, deve-se evitar incorrer em interpretações singulares, deve-se sim apresentar a materialidade, neste caso do déficit auditivo, mas indicar que essa característica não é a única do sujeito, evitando-se assim, políticas públicas, para esse público, que consideram apenas essa materialidade.

A figura 7, ilustrada a seguir, indicada as nomenclaturas usadas a partir de 2014 na legislatura nacional, atribuídas às pessoas com perda auditiva com foco em sua língua de uso.

Figura 7: Termos Específico Atribuídos aos Sujeitos com Perda Auditiva pelo viés Linguístico



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022

A Lei n.º 13.005/2014 é a primeira norma a sinalizar a quebra da dicotomia surdo igual a um usuário de Libras e deficiente auditivo igual a pessoa com perda auditiva. Essa lei garante o direito a escola bilíngue, sendo a Libras a língua de instrução e a Língua Portuguesa usada na modalidade escrita, para surdos e deficientes auditivos usuários de Libras (meta 4.7).

O Decreto n.º 10.502/2020[3], que está sob processo de inconstitucionalidade, indica claramente a nova forma de interpretar a pessoa com déficit auditivo, a partir da sua língua em uso. O termo surdo e deficiente auditivo que optam pelo uso da Libras aparecem nos incisos segundo, oitavo e novo do artigo segundo da mencionada lei. O documento não cita o termo surdo e deficiente auditivo que não optam pelo uso da Libras, porém a existência desse público é subentendida.

A indicação da existência do público surdo e deficiente auditivo não optantes pelo uso da Libras é sanada pelo documento publicado em 2020 pelo MEC para esclarecer e explicar o Decreto n.º 10.502/2020, chamado de PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Na página 57, o livro classifica todas as categorias que fazem parte do público-alvo da PNEE-EIALV, mencionado genericamente no inciso primeiro do artigo quinto.

[3] Este decreto é estudado nesta tese partindo do princípio da historicidade, haja vista que durante a sua elaboração o referido documento esteve em vigor.

Os parágrafos quinto e sexto da página citada deixa claro a existência de dois públicos para essa categoria, os educandos surdos e com deficiência auditiva que optam pela Libras e os educandos com deficiência auditiva, surdos que fazem uso de tecnologias ou surdos oralizados não optantes pela Libras. Para esse segundo público, o documento garante o AEE, indica a alfabetização fônica como metodologia de alfabetização e deixa claro, ainda que esta metodologia nada tem a ver com o ensino-aprendizagem da oralização, desenvolvida pela área da saúde. A tese de que este documento inicia o entendimento de que a educação de pessoas com déficit auditivo deve ser proposta a partir da sua língua de uso fica evidente no exceto, a seguir:

> Não se trata de desprestigiar a língua de sinais. Trata-se de não se oferecer única alternativa. Caso o educando surdo e sua família optem pela oralização, é importante possibilitar o encaminhamento, em parceria, aos profissionais especializados nesse processo. A PNEE 2020 orienta que as escolhas linguísticas sejam respeitadas, que surdos e deficientes auditivos sejam alfabetizados na idade própria e que se divulgue a importância de os educandos tornarem-se bilíngues o quanto antes – caso desejem (BRASIL, 2020b, p. 58).

O documento de apoio ao Decreto n.º 10.502/2020 ao referenciar o artigo sétimo, sobre os serviços e recursos da Educação Especial, cita, na página 70, que o serviço de atendimento educacional especializado deve ser oferecido aos educandos com deficiência auditiva não optantes pelo uso da Libras e da educação bilíngue de surdos, evidência que para esses a Língua Portuguesa é a primeira língua.

A lei n.º 14.191/2021, que alterou a LDBEN/1996 com a criação da modalidade da educação bilíngue de surdos, muda o termo "optantes pelo uso da Libras", do decreto anterior, para “sinalizantes" (...) surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos" (BRASIL, 2021, art. 60-A). Esta norma também usa o termo surdo oralizado (BRASIL, art. 60-A, § 3.º) para designar as pessoas com déficit auditivo não usuárias da Libras.

Desde o início desta seção argumenta-se que os termos legais usados para designar as pessoas com déficit auditivo considera ora apenas a materialidade da surdez ora o discurso de que esse público é diferente, não levando em consideração os outros aspectos de sua vida, bem como sua construção e relação social, porém, as últimas normas analisadas diferencia esses sujeitos pelo viés linguístico, pela sua língua de uso e se pensa que está é uma possibilidade, principalmente se considerar sua aplicação para políticas públicas educacionais.

Na próxima subseção apresentar-se-á as concepções usadas na escola para a educação de pessoas surdas e/ou pessoas com deficiência auditiva.

2.2 CONCEPÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste texto, usamos o termo concepções educacionais para designar as formas de ensino/educação por que passaram os surdos desde o século XVI. Goldfeld (2002), Sá (2002) e Santana (2007), consideram apenas três as concepções usadas na educação de surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo, porém, durante a revisão da literatura, pautando-se em Scantbelruy (2002, 2008), Reily e Reily (2003), Reily (2007), Lulkin (2005) e Câmara (2008), encontrou-se indicadores históricos de aplicação de outras duas concepções, as quais se nomeiam de datilologismo e gestualismo. Portanto, as concepções usadas na educação de surdos foram: datilologismo, gestualismo, oralismo, comunicação total e bilinguismo.

2.2.1 Datilologismo

Datilologia significa a soletração através dos dedos das mãos, podendo acontecer com uma ou com as duas mãos, através de formas pré-estabelecidas representando letras do alfabeto com o intuito de formar palavras. As formas pré-estabelecidas de letras são chamadas de alfabeto manual.

Scantbelruy (2012) afirma que há duas versões para a origem do alfabeto manual, e consecutivamente, a prática de "falar" usando a datilologia. A primeira versão diz que a prática surgiu nos mosteiros no século XIII como uma comunicação alternativa devido o impedimento a falar através da emissão de sons devido ao voto de silêncio praticado pelos monges. A segunda, diz que o alfabeto manual e a

prática da datilologia foram inventadas por Pedro Ponce de Léon, considerado o primeiro professor de surdos, como estratégia para o ensino da leitura e escrita por surdos.

Reily e Reily (2003) e Reily (2007) explicam que na verdade essas versões são etapas de uma única. Primeiramente, monges católicos desenvolveram um sistema de comunicação por gestos para "burlar" o voto de silêncio assumido pelos noviços. Embora não exista nenhum documento monástico histórico que represente um alfabeto manual, os autores defendem a tese de que eles eram usados correntemente nos mosteiros.

A segunda etapa de uso do alfabeto manual, foi justamente na educação de surdos, no século XVI, primeiramente aplicada pelo monge beneditino Pedro Ponce de Léon (1520-1584) que foi preceptor de filhos surdos de aristocratas espanhóis. Plann (1997) descreve que a metodologia usada pelo monge era baseada em rotulagem, os nomes dos objetos eram escritos e de Léon fazia-os reproduzirem através de um alfabeto manual e, posteriormente, escreviam com os grafemas correspondentes da língua oral do país.

A proposta metodológica usada por esse pioneiro da educação de surdos, foi usada por diversos educadores de surdos como método principal ao longo dos séculos XVII e XVIII e foi incorporada como método auxiliar nas outras propostas metodológicas para educação de surdos que surgiram após essa, como veremos a seguir.

2.2.2 Gestualismo

O gestualismo trata-se do uso de gestos, sinais com significados autônomos usados para facilitar o entendimento dos morfemas e das palavras presentes nas línguas orais que se deseja ensinar ao surdo.

O abade de L'Épée é laureado por ter reconhecido a importância dos gestos na vida dos surdos e os ter usado em seu processo educacional, contudo ele não usou apenas gestos, ele usou também exercícios para o estímulo e desenvolvimento da fala na modalidade oral. A sua proposta metodológica, para o ensino de surdos, era dividida em duas etapas fundamentais: o ensino da escrita e o ensino da fala. Para L'Épée elas não eram complementares, cada habilidade devia ser ensinada

separadamente a partir de abordagens e metodologias específicas, pois "escrevemos para os olhos e falamos para os ouvidos" (L'ÉPÉE, 1820, p. 95).

O próprio autor, L'Épée (1820), explica que o seu contato com os surdos e sua função magisterial nascera em substituição do Padre Vanin, preceptor de duas irmãs gêmeas surdas. Ele conta que alterou a metodologia utilizada por seu antecessor, que consistia apenas do uso de gravuras, passou a utilizar o alfabeto bimanual que aprendera em sua experiência monástica como suporte para o ensino da escrita associando os objetos com seus respectivos nomes. Conta, também, que em pouco menos de três meses elas já escreviam mais de oitenta palavras, contudo esse método só se restringia a substantivos concretos, o que dificultava a aprendizagem plena da língua.

A sua mudança metodológica deu-se ao observar que as meninas tinham uma comunicação fluida através de gestos. O abade aprendeu a linguagem gestual das meninas, e após perceber que a estrutura gramatical dessa língua gestual era diferente da estrutura gramatical da língua francesa, desenvolveu um método que aproximou a língua de sinais francesa primitiva à estrutura gramatical da língua oral francesa, a essa linguagem deu o nome de sinais Metódicos.

Desloges (1779), explica que o Abade percebeu que a comunicação através dos gestos era uma forma natural aos surdos, e sobre os sinais metódicos, ele apenas corrigiu "os defeitos da linguagem gestual", ou seja, adaptou-a a estrutura da língua francesa, dando-a regras metódicas.

Câmara (2018) nos explica que a base fundamental dos sinais metódicos era sinais seguindo a sintaxe da língua alvo, dando sentido concreto a esses elementos gramaticais abstratos, possibilitando a imediata compreensão pelo surdo, os sinais possibilitavam a associação da ideia formada com a representação escrita da língua.

O objetivo do abade era que os surdos pudessem ser letrados nas mais diversas línguas, além de poder apreender todo conhecimento escolarizado em forma de disciplinas que pudessem tornar sua vida útil, através do uso da linguagem desenvolvida por ele, os sinais metódicos.

Lulkin (2005) destaca que a proposta metodológica desenvolvida pelo abade foi um sucesso, principalmente porque ele não fizera como seus antecessores, escondendo sua proposta didática, pelo contrário, ele publicou diversos livros e textos, além de fazer demonstrações públicas das habilidades educacionais

apreendidas por seus estudantes surdos. Os sinais metódicos chamaram a atenção de vários educadores de surdos, incentivando a fundação de várias escolas na Europa, Estados Unidos e no Brasil, e tendo como professores seus ex-estudantes ou ouvintes treinados pela sua metodologia no Instituto de Surdos de Paris, instituição que o abade fundou.

Destaca-se que os sinais metódicos não devem ser confundido como uma língua gestual, trata-se de uma linguagem artificial que usa sinais e se apoia na estrutura gramatical de uma língua oral.

2.2.3 Oralismo

Ao relatar as concepções usadas pelos pioneiros da educação de surdos, pode-se observar que havia algo em comum entre eles, a intenção de ensinar a língua materna nacional, na modalidade oral, para os surdos. Citou-se que mesmo o abade L'Epée, que desenvolveu um método baseado em gestos, desenvolveu práticas de oralização com o objetivo de ensinar os surdos a falar.

Esses preceptores, de fato, desenvolveram metodologias oralistas que se basearam em treinos fonoarticulatórios e estímulos da audição residual do sujeito surdo com o apoio de tecnologias de baixo custo, contudo eles não foram reconhecidos historicamente como fundantes desta concepção educacional, o pioneirismo coube a Samuel Heinicke, ao criar em 1770, na cidade de Leipzig, na Alemanha, a primeira escola de surdos do país e a primeira do mundo a ter como concepção educacional unicamente o oralismo.

Presneau (1998) destaca que o educador alemão, antes da fundação de sua escola, em experiência piloto, se baseou no método do abade francês, ensinando surdos com base na escrita e nos sinais metódicos, porém abandonou essa proposta para se dedicar apenas ao ensino da articulação de fonemas no processo educativo dos seus estudantes surdos.

Heinicke orgulhava-se por sua escolha educacional, ele afirmava abertamente que "nenhum outro método pode comparar-se com o que eu inventei e prático, porque o meu se baseia inteiramente na articulação da linguagem oral" (SKLIAR, 1997, p. 30).

Alard (1881) atesta que a base metodológica do preceptor alemão, para a articulação da fala, chamava-se de "ajuda ao paladar". A ajuda ao paladar baseava-se em pingar diversos líquidos na língua do estudante surdo, com água, azeite, bebidas alcoólicas e outros, para facilitar na emissão de vogais, encontros vocálicos e consoantes.

Heinicke entendia que a base metodológica e epistemológica mais importante para o sucesso na educação do estudante surdo seria o ensino da fala, pois é justamente através da fala que se aprende, e que se passa conceitos do mundo material para o mundo intelectual. O processo de aprendizagem da fala por seus estudantes era paulatino, entretanto o sucesso era garantido, fazendo com que diversos deles se passassem por pessoas ouvintes (ALARD, idem).

Câmara (2018) relatou que a instituição fundada por Heinicke em Leipzig tornou-se referência e modelo copiado por diversas regiões da Alemanha, Suíça, Áustria e Itália nas primeiras décadas do século XIX. Após a decisão do Congresso Mundial de Surdo, que aconteceu na cidade de Milão, Itália, em 1880, de tornar o método oral obrigatório em todas as escolas de surdos, expandiu-se por todo o mundo.

2.2.4 Comunicação Total

A concepção comunicação total, como o próprio nome diz, propõe ao estudante surdo o desenvolvimento integral da linguagem, permitindo o uso de toda e qualquer forma de comunicação. Ele permite o uso de técnicas e recursos de estimulação auditiva e fonoarticulatórias, como: estimulação auditiva, aparelhos de amplificação sonora coletivo e individual, leitura labial e oralização (CICCONE, 1990). Agrega também metodologias e códigos manuais, tais quais: Português sinalizado[4], *pidgin*[5], *cued-speech*[6], datilologia, gestos e pantomima (CAPOVILLA, 2000; GOLDFELD, 2002).

---

[4] Linguagem que utiliza o léxico da Libras com a estrutura sintática do português, além de sinais inventados melhor adequar a comunicação a estrutura gramatical do português, é uma espécie de sinais metódicos.

[5] Uma linguagem de contato entre o português e a Libras que simplifica e mistura a gramática das duas línguas.

[6] Sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa.

Goldfeld (2002) informa que a comunicação total recomenda o bimodalismo, tanto para a aquisição linguística da criança surda, como para a comunicação cotidiana entre surdo-surdo e surdo-ouvinte. O bimodalismo, neste contexto de uso, significa o emprego simultâneo dos códigos manuais com as línguas orais.

Capovilla (2000) menciona que a comunicação total, enquanto proposta educacional para surdos, surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, por um grupo de pais organizados que estavam insatisfeitos com a proposta oralista. O grupo alegara que seus filhos não desenvolveram a habilidade da fala, os que conseguiam eram extremamente inibidos, por conta de sua articulação irregular, não falavam fora do seu círculo social, e pior, não conseguiam desenvolver a habilidade da leitura e escrita, gerando um atraso escolar e déficit de aquisição de conteúdo curricular.

Ciccone (1990) diz que a comunicação total teve sua primeira experiência no país no ano de 1986, através da implantação do projeto piloto PAE (Projeto de Alternativas Educacionais) no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). A concepção recebeu muitas críticas por conta da mistura de duas línguas, principalmente, por empobrecer a gramática da língua de sinais nacional. Mesmo diante das críticas contundentes, Capovilla (2000) relata que pela primeira vez, através da mistura de códigos linguísticos oral e gestual, familiares e professores puderam se comunicar, mesmo insatisfatoriamente, com surdos.

2.2.5 Bilinguismo

Esta proposta pressupõe duas línguas sendo usadas no contexto educacional. A possibilidade de aplicar a educação bilíngue na educação de pessoas surdas se consolidou na década de 1960, quando William C. Stokoe Jr (1919-2000) comprovou que a língua de sinais americana tratava-se de uma língua e não de uma linguagem artificial, inventada, como se pensava à época.

Frydrych (2013) relata que Stokoe não só comprovou o status linguístico da língua de sinais americana, ele fundou o campo de estudos das línguas de sinais no mundo todo, que a partir de sua experiência pioneira, incentivou os estudos para a comprovação do status linguístico de diversas línguas de sinais nacionais. A sua monografia precursora, *Sign Language Structure: An Outline of the Visual*

Communication Systems of the American Deaf, foi o trabalho final de um seminário de linguística que participou durante o verão de 1957, com George Trager e Henry Smith, dois expoentes profissionais da área no país àquela época.

No Brasil, de forma sistemática e constante, os estudos linguísticos da língua de sinais usada pelos surdos brasileiros começaram na década de 1980, com Lucinda Ferreira Brito. A pesquisadora chegou às mesmas conclusões que Stokoe teve nos Estados Unidos, que a língua de sinais do Brasil tinha status de língua. O reconhecimento legal desta língua aconteceu no dia 24 de abril de 2002, através da promulgação da Lei n.º 10.436 que a batizou de Libras, Língua Brasileira de Sinais.

O mote para o início da aplicação de métodos bilíngues para a educação de surdos foi o reconhecimento das línguas de sinais como línguas de fato e o insucesso da proposta do "vale tudo", da comunicação total. Capovilla (2000) cita um estudo desenvolvido pelo Centro de Comunicação Total de Copenhague, nos anos 1970, que visou investigar por que os surdos educados a partir desse método não tiveram um desempenho satisfatório com relação à leitura e à escrita. O resultado foi que, pelo uso de duas línguas, uma visual e outra oral, com gramáticas diferentes, esses sujeitos estavam adquirindo uma versão linguística incompleta e inconsistente, no qual nem os sinais e nem as palavras podiam ser plenamente compreendidos.

Goldfeld (2002) explica que o bilinguismo vê o surdo de forma diferente da comunicação total e do oralismo, o surdo não precisa aprender a ler os lábios em substituição à audição e articular a fala de forma oral para se tornar normal, ele pode assumir a sua deficiência, a sua diferença, usando a língua de sinais, e tá tudo bem. A autora destaca ainda que a oralização não é excluída da proposta bilíngue, ela passa a ser uma possibilidade, e não o único caminho.

Capovilla (2000) colabora afirmando que o principal objetivo do bilinguismo é fazer com que o surdo seja capaz de se expressar nas situações vividas de forma mais confortável. Se se colocar em contato com usuários sinalizantes, ele pode usar a língua de sinais, e se pôr em contato com pessoas não sinalizantes, ele pode escrever, oralizar ou usar um intérprete para mediar a comunicação.

Sobre o ensino da língua oral, Quadros (1997) deixa claro que o ensino da oralização é uma possibilidade dentro do currículo das escolas bilíngues, que deve ser feito por profissionais especializados. Ela orienta que, "tendo em vista o tempo

desprendido para a realização, esta deverá ser feita fora do horário escolar para não prejudicar e limitar o acesso aos conteúdos curriculares pelos estudantes surdos" (QUADROS, 1997, p. 33).

2.3 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO DE SURDOS/DEFICIENTES AUDITIVOS

Somente na década de 1990 é que surgem normas que orientam especificamente para a educação de surdos/deficientes auditivos, como se pode observar no quadro 5, exposto a seguir. Ele apresenta as normas nacionais e internacionais que orientam a educação de surdos/deficientes auditivos a partir das duas principais propostas, a oralista e a bilíngue. Está organizado da esquerda para a direita, contendo as seguintes informações: ano de publicação da norma, a norma, elementos normativos da proposta oralista, elementos normativos da proposta bilíngue, locais indicados para a escolarização de surdos e, por último, observações, indicativos normativos que faculta o direito de escolha do estudante surdo/deficiente auditivo por qual proposta educativa estudar.

Quadro 5: Referências Normativas sobre Educação de Surdos

EDUCAÇÃO DE SURDOS					
ANO	**NORMA**	**PROPOSTA ORALISTA**	**PROPOSTA BILÍNGUE**	**LOCAL DE INSTRUÇÃO**	**OBSERVAÇÃO**
1994	Declaração de Salamanca	-	Educação de Surdos em Língua de Sinais Nacionais	Escolas e classes especiais, escolas regulares	-
	Política Nacional de Educação Especial	Ensino de Português oral, correção e desenvolvimento da fala e da linguagem	Uso da Libras na Escola	Escolas e classes especiais, escolas regulares	Direito de escolha das filosofias de educação de surdos

2001	Resolução CNE/CEB n.º 2	-	Acesso dos conteúdos curriculares sem prejuízo a Língua Portuguesa	-	Família escolhe abordagem pedagógica
2005	Decreto n.º 5.626	Ensino do português oral no turno inverso	Educação bilíngue	Escolas e classes bilíngue, escolas comuns aberta para surdos e ouvintes	Direito de escolha pela escolarização sem o uso da Libras
2007	Convenção sobre os Direito das Pessoas com Deficiência	-	Educação bilíngue para crianças surdas	-	-
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	-	Educação bilíngue na perspectiva da educação inclusiva	Escolas comuns/ regulares.	-
2014	Lei n.º 13.005	-	Educação bilíngue	Escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas	-
2015	Lei n.º 13.146	-	Educação bilíngue	Escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas	-

2020	Decreto n.º 10.502 (aguardando decisão sobre a ação direta d e inconstitucionalidade)	-	Educação bilíngue para surdos	Escolas e classes bilíngues de surdos e escolas inclusivas	-
2021	Lei n.º 14.191 (alterou a Lei n.º 9.393/96)	-	Educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino	Escolas e classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngues de surdos para o público sinalizante	Opção de matrícula em escola regular

Fonte: Organizado pelo autor a partir das normativas citadas no quadro, 2022.

A primeira legislação a sugerir políticas públicas educacionais para pessoas surdas foi a Declaração de Salamanca, norma internacional, publicada em 1994, que reafirma, quatro anos depois da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o direito de todos à educação. O foco deste documento são as pessoas com necessidades educacionais especiais, orientando os estados partes a atender suas necessidades sem excluí-los do sistema educacional geral. Embora tal documento assevera a inclusão, ele faz uma ressalva com relação às pessoas surdas no parágrafo 19:

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

Por causa de sua diferença linguística, a orientação é de que eles se agrupem entre iguais e que recebam educação formal em língua de sinais em espaços específicos.

Ainda no ano de 1994, foi disponibilizado à sociedade brasileira a Política Nacional de Educação Especial, nela, indica-se, nos objetivos específicos e diretriz geral, o uso da língua brasileira de sinais como processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos e o incentivo pela oficialização da Libras. Este documento inicia a possibilidade de educação bilíngue para surdos, através da Libras como língua de instrução. O interessante é que no documento há a atribuição do nome Libras - Língua Brasileira de Sinais - para a língua da comunidade surda brasileira, dezoito anos antes do seu reconhecimento e nomeação oficial feita através da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.

A inclusão do termo Libras como nome da língua de sinais da comunidade surda brasileira na PNEE, segundo Brito (2013), deve-se a participação de dois representantes da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) nas reuniões para a elaboração do documento em Brasília, Emely Marques da Costa Leite (profissional ouvinte) e Sérgio Marmora de Andrade (profissional surdo). Sobre a atribuição do nome Libras a língua dos surdos brasileiros, Campelo (2019) narra que ele foi definido em 1987, na primeira reunião da diretoria da Feneis após a criação da instituição. A autora afirma que antes deste episódio a língua não tinha um nome específico, era conhecida por termos vulgares como mímica, linguagem das mãos ou linguagem de sinais.

Sobre os espaços para escolarização de estudantes surdos, como já explanado no capítulo anterior, a PNEE/1994 oportuniza os seguintes locais para estudo: escolas especiais, salas especiais e escolas comuns.

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, documento orientador do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui orientações para a Educação Especial na educação básica, possibilita, no seu artigo 12 § 2º, a educação de surdos através da acessibilidade curricular por meio do uso de língua de sinais, alertando contudo que o uso da língua de sinais não pode prejudicar o aprendizado da Língua Portuguesa e facultando às famílias a opção pelo seu uso na escolarização.

A Lei n.º 10.456, de 24 de abril de 2002, embora não seja uma norma com orientações à educação de surdos, trouxe grande impacto para a mesma, pois, ao tornar a Libras reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no país, abriu-se caminho para a entrada da Libras em todas as instâncias educacionais, reafirmando o bilinguismo como proposta educacional majoritária no país, como veremos nos documentos legais a seguir.

No ano de 2005, foi publicado o Decreto n.º 5.626, em 22 de dezembro. O documento regulamenta o artigo 18 da Lei n.º 10.098/2000 e o inteiro teor da Lei n.º 10.456/2002. Essa é a primeira norma a fazer referência expressa ao ensino bilíngue para surdos, ressaltando que nesse contexto a Libras seria a primeira língua, a língua de instrução, e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua, apenas na modalidade escrita. O artigo 14 elenca uma série de serviços que devem ser ofertados aos surdos usuários de Libras, como forma de atendimento às suas necessidades educacionais especiais: professor de Libras, tradutor e intérprete de Libras, professor de Português como segunda língua, professor regente bilíngue, avaliação como foco na semântica coerente a usuários de uma segunda língua e avaliação em Libras através do uso de tecnologias.

O artigo 22 do corrente decreto apresenta os espaços onde os surdos usuários de Libras podem acessar para cumprir seu processo de escolarização: escolas e classes bilíngues em todas as etapas da educação básicas, e; escolas comuns com a presença de tradutores e intérpretes de Libras e com docentes conhecedores da singularidade linguística dos estudantes surdos.

Destaca-se que quando tal legislação foi publicada, a PNEE/1994 ainda estava em vigência, portanto era possível a existência de classes e escolas especiais, contudo, não é isso o proposto, descreve-se a existência de escolas e classes bilíngue aberto a todos, surdos e ouvintes desejosos em ter a sua escolarização realizada através da Libras como língua primeira e Português escrito como língua segunda, propõe-se uma escola regular, comum a todos os falantes dessa língua, sem distinção de qualquer tipo de deficiência (BRASIL, 2005, art. 22).

Este decreto expressa, no artigo 16, que o ensino de Português na modalidade oral deve ser ofertado a surdos e deficientes auditivos em turno distinto da escolarização. Embora o texto use o termo preferencialmente, vê-se claramente que o uso de metodologias de estímulo à fala deva acontecer fora da sala de aula

comum, como suplementação durante o Atendimento Educacional Especializado. O documento orienta, ainda, que tanto o ensino de Português oral (art. 16), como a matrícula em escolas bilíngues (art. 22, §3.º) não deve ser imposto ao estudante surdo/deficiente auditivo, deve-se resguardar o direito de escolha dos pais, responsáveis e do próprio estudante surdo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, ao ser emendada à Constituição pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008 e promulgado nacionalmente pelo Decreto n.º 6.949/2009, tornando-a uma norma elementar. A mesma orienta, no artigo 24, que os Estados partem devem garantir que a educação de pessoas 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" (BRASIL, 2009, art. 24, 3c).

Em uma leitura rápida, pode-se pensar que o texto da Convenção favorece apenas aos surdos usuários de língua de sinais, contudo, defende-se que ela contempla os dois públicos de surdos, os que usam e os não usam língua de sinais. Embora não tenha teóricos que estudem essa questão, a defesa baseia-se no uso de plurais ao garantir que a educação das crianças surdas deva acontecer nas **línguas** e nos **ambientes** mais adequados. Aos surdos usuários de Libras, a língua mais adequada para sua instrução é a de sinais, e o ambiente e o ambiente mais favorável para o seu desenvolvimento é a escola bilíngue. Aos surdos não usuários de Libras, a língua que mais favorece a sua escolarização é a oral com todo o suporte técnico e tecnológico, já o espaço é o comum. Outra interpretação salutar, pelo uso do plural, é a possibilidade de surdos terem acesso ao conhecimento através de línguas de sinais e orais, bem como em múltiplos ambientes, nos específicos e comuns.

No ano de 2008, foi promulgada a nova Política Nacional de Educação Especial, nessa versão, baseada na perspectiva da educação inclusiva, indica-se que a educação de surdos deve ser bilíngue e aconteça em espaços comuns. Como já abordado no capítulo anterior, a PNEE-PEI traz apenas as escolas regulares e salas comuns como único espaço para escolarização de todos os estudantes e aponta o atendimento educacional especializado, de forma suplementar e complementar, como suporte ao atendimento às necessidades educacionais especiais do PAEE.

> Para a inclusão dos estudantes surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o estudante surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 17).

A proposta de educação bilíngue da PNEE-PEI, conforme podemos observar no excerto, entende que a presença de um tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa na sala de aula comum para mediar a comunicação entre os estudantes surdos, colegas de sala e professores regentes é o suficiente para caracterizá-la como bilíngue. Todas as outras necessidades especiais desses estudantes devem ser complementadas no Atendimento Educacional Especializado.

Quadros e Schmiedt (2006) endossam que esta proposta da PNEE-PEI é sim um tipo de educação bilíngue para surdos, haja vista que temos "(...) pelo menos, duas línguas no contexto educacional" (idem, p. 18). Além de ter duas línguas coexistindo no espaço escolar, é necessário definir qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como os papéis que cada língua terá no ambiente escolar. Após esses posicionamentos políticos, várias combinações de bilinguismo são possíveis, inclusive o sustentado pela política relatada, no qual "a Língua Portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas sala de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos" (ibidem, p. 19).

Não há nenhuma menção, no documento, sobre a possibilidade de surdos não usuários de Libras estudarem através de propostas didático-pedagógicas não baseadas em línguas de sinais, demonstrando a força que a educação de surdos em língua de sinais ganhou a partir do reconhecimento da Libras como língua no país.

Recorda-se que tanto a PNEE-PEI/2008 como o Decreto n.º 5.626/2005, são normas infralegais, elas não têm o poder de gerar direitos ou obrigações, aos documentos desta natureza cabem apenas explicar, instruir ou regulamentar normas de patamares superiores, considerando a hierarquia do sistema jurídico brasileiro.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de

Educação, e a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, expandem as possibilidades de educação bilíngue para Surdos. Como já narrado, a PNEE-PEI considera como única alternativa a educação bilíngue em contexto inclusivo, desconsiderando qualquer outra possibilidade de *locus* educacional principal.

Essas duas leis subsequentes, com poder de gerar direitos e obrigações, garantem a oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, além do espaço inclusivo advogado pela PNEE-PEI. Nesses espaços específicos, a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a língua de apoio, conforme observa-se nos trechos expostos:

> 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) estudantes (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2014, meta 4.7).
>
> IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2015, art. 28, IV)

A possibilidade de classes e escolas bilíngues para surdos foram ancoradas nos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, que foi emendado à Constituição como já explicitado. Destaca-se o teor do artigo 30, que reconhece a identidade linguística e a cultura surda, antes, o reconhecimento da Libras e da cultura surda, dava-se em patamar infraconstitucional, a partir dessa Convenção, tornam-se direito elementar em nosso país.

> Garantindo 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 (BRASIL, 2009, art. 24, 3c).
>
> 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, 2009, art. 30, 4).

Ao analisar a Constituição Federal de 1988, localiza-se, no artigo 210, parágrafo segundo, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental ser ministrado, no nosso país, em Língua Portuguesa, com exceção às comunidades indígenas, que poderão usar, também, suas línguas maternas no seu processo de escolarização. O artigo 24 da CDPD, por ser emendado à Constituição Nacional, abre exceção, também aos surdos, a possibilidade de estudar através da Libras, como língua de instrução, no Ensino Fundamental nacional.

O Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a nova Política Nacional de Educação Especial, dessa vez complementada com a alcunha, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, suspensa por processo de inconstitucionalidade, afirma que a educação de surdos deve acontecer em classes e escolas bilíngues para surdos, somente para pessoas com déficit auditivo, com a Libras sendo a primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, além das escolas inclusivas.

A Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marca conquista significativa aos surdos usuários de Libras, a sua educação, a partir dessa Lei, aparta-se da Educação Especial e passa a ser reconhecida como uma modalidade da educação escolar, a chamada Educação Bilíngue de Surdos.

Como já mencionado, esta lei entende que a educação bilíngue de surdos é uma modalidade de educação escolar oferecida em Libras como primeira língua e em Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, que poderá acontecer em escolas e classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngues de surdos, seus públicos-alvo são: surdos, surdos-cegos, deficientes auditivos, surdos com altas habilidades e superdotação e surdos com outras deficiências associadas que são usuários de Libras e que optarem por esta modalidade educativa. (BRASIL, 2021, art. 60-A).

Esta modalidade começará na educação infantil e se estenderá por todos os níveis educacionais e ao longo da vida, se necessário, prevê o Atendimento Educacional Especializado bilíngue e faculta aos pais, responsáveis ou ao próprio estudante a matrícula nas escolas desta modalidade ou nas comuns (BRASIL, 2021, arts. 60-A e 60-B).

Ao analisar todas as legislações dispostas e debatidas nesta seção, observa-se não haver nenhuma menção específica sobre adaptações didático-pedagógicas dentro da sala de aula comum para deficientes auditivos não usuários de Libras, o que se tem são parcas citações de atendimento educacional especializado, como veremos a seguir.

2.4 AS NORMAS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS

O Atendimento Educacional Especializado para Surdos e Deficientes Auditivos é garantido como norma fundamental na Constituição de 1988 (art. 208, III), o seu conceito e a sua proposta de oferta foram interpretadas de quatro formas diferentes: duas executadas, uma suspensa e uma aprovada em 2021, por ser recente, está em processo de implantação.

A primeira forma de interpretação dos serviços educacionais especializados para estudantes surdos e deficientes auditivos, deu-se durante a vigência da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994 a 2008. Nesta política, o Atendimento Educacional Especializado era sinônimo de Educação Especial (MAZZOTTA, 2011, p. 83), portanto os serviços da Educação Especial eram divididos em dois tipos: serviços de apoio especializado e serviços especializados.

A PNEE/1994, a Lei n.º 10.172 de 2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2001 indicam alguns serviços educacionais especializados para surdos e deficientes auditivos, porém, sem especificar se são serviços a serem usados na complementação curricular ou nos espaços especializados. Os serviços definidos para surdos, os usuários de Libras, são: Uso da Libras no processo de ensino-aprendizagem, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita por meio de metodologia própria (BRASIL, 1994, p. 52), Ensino de Libras para estudantes surdos, familiares e pessoal da escola (BRASIL, 2001, 8.3.11) e oferta de professor/intérprete de Libras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 8.º IV, b). Os serviços ofertados aos deficientes auditivos, os usuários do português na modalidade oral, são: Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e oral por meio de metodologia própria (BRASIL, 1994, p. 52) e oferta de aparelhos de amplificação sonora (BRASIL, 1994, p. 50; BRASIL, 2001, 8.3.10).

O Decreto n.º 5.626 de 2005 especifica os serviços especializados ou direito a eles por categoria. Os serviços de apoio especializados propostos aos surdos são: atendimento na sala de recursos no turno oposto ao da escolarização (BRASIL, 2005, art. 14, §1º, IV) e complementação curricular com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação em turno diferenciado da escolarização (BRASIL, 2005, art. 22, §2º). Os serviços de apoio especializado propostos ao deficientes auditivos são: Ensino da Língua Portuguesa na modalidade oral em turno distinto ao da escolarização (BRASIL, 2005, art. 16) e complementação curricular com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação em turno diferenciado ao da escolarização (BRASIL, 2005, art. 22, §4.º). Os serviços especializados são oferecidos apenas aos estudantes surdos usuários de Libras: Escolas e classes bilíngues, na educação infantil, Ensino Fundamental, ensino médio e profissionalizante (BRASIL, 2005, art. 22, I, II).

A segunda forma de compreender o atendimento educacional especializado para surdos e deficientes auditivos, deu-se na vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), a partir de 2008. Nela, os serviços especializados que substituem a escolarização foram eliminados, passa a existir apenas serviços que complementam ou suplementar à escolarização. O documento deixa claro que as atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes das desenvolvidas nas salas de aulas comuns.

O impacto direto desta nova política é a orientação para descontinuação das salas e escolas especiais para surdos ou bilíngues, propõe-se que os estudantes surdos, usuários de Libras, estudem em salas comum de escolas regulares com a presença do serviço de tradução/interpretação da Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2008, p. 17). Essa possibilidade já era prevista pelo Decreto n.º 5.626 de 2005, porém, a partir da etapa final do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005, art. 22, II). Os serviços de complementação curricular, ofertados em horários distintos à escolarização, devem acontecer em Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita e oral, com o objetivo de atender surdos e deficientes auditivos (BRASIL, 2008, p. 17).

Para orientar o trabalho de complementação curricular de suporte à escolarização de surdos no ensino regular, o MEC publicou duas cartilhas de autoria de Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010). As duas obras defendem

que o melhor caminho para a escolarização dos surdos seja a partir da educação bilíngue, no qual a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita sejam línguas de instrução. Ressaltam que é possível para os surdos ter educação bilíngue em salas comuns de escolas regulares, na perspectiva da inclusão escolar.

Para que a inclusão tenha sucesso, os autores orientam que além dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa que mediam a comunicação nesses espaços, os professores ministrantes devem conhecer a singularidade linguístico-pedagógica dos estudantes surdos. Defendem, também, que os estudantes surdos matriculados devem frequentar o atendimento educacional especializado no turno inverso ao da escolarização.

O AEE e a escolarização na sala comum devem ser articulados, os professores da sala comum elaboram um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares, os professores do AEE, a partir desse plano de trabalho, organizam atividades complementares aos estudantes surdos (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010). As atividades complementares organizam-se a partir de três momentos didáticos pedagógicos: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE de Língua Portuguesa.

O AEE para o ensino em Libras objetiva aprofundar o conteúdo trabalhado pelo professor na sala comum usando diretamente a Libras, sem mediação de um tradutor/intérprete. Nele, o professor do AEE retoma as ideias essenciais, dando liberdade para questionamentos e formulação de novas hipóteses e ideias do conteúdo trabalhado (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

O AEE para o ensino de Libras visa dar suporte linguístico para os tradutores/ intérpretes de Libras e professores do AEE em Libras, além de ensinar para os estudantes surdos matriculados na sala comum. O suporte linguístico acontece a partir da responsabilidade desses profissionais pela pesquisa e divulgação dos termos científicos em Libras a serem introduzidos pelos conteúdos curriculares. O ensino de Libras aos estudantes surdos acontece a partir do diagnóstico linguístico individual e da elaboração de um plano de ensino da Libras para esses estudantes (DAMÁZIO, 2007).

O AEE para o ensino da Língua Portuguesa escrita objetiva desenvolver a competência gramatical, linguística e textual da Língua Portuguesa para os estudantes surdos, considerando que sua primeira língua é a Libras e que elas têm

gramáticas distintas, para tanto, os professores que atuam nesse momento do AEE devem conhecer profundamente as duas línguas (DAMÁZIO, 2007).

Embora todo o investimento do MEC na proposta de educação bilíngue na perspectiva da educação inclusiva, duas normas de instâncias superiores à PNEE-PEI, publicadas em 2014 e 2015, contrariam a política de inclusão total, a Lei n.º 13.005 de 2014 e a Lei n.º 13.146 de 2015, permitem a escolarização de surdos em espaços diferentes dos comuns, em salas e escolas bilíngues para surdos (BRASIL, 2014, meta 4,7; BRASIL, 2015, art. 28, IV).

O terceiro viés interpretativo do atendimento educacional especializado surgiu a partir da promulgação do Decreto n.º 10.502, de 2020, nomeado de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-EIALV). Esse olhar do AEE não foi aplicado pelos motivos já enunciados anteriormente. A política amplia os espaços para escolarização dos PAEE, sendo permitido em escolas regulares, classes e escolas bilíngues para surdos e classes e escolas especializadas. O atendimento educacional especializado passa a ser visto de forma ampla e renomeia-se como serviços e recursos da Educação Especial (BRASIL, 2020a).

Dentre os 17 serviços e recursos da Educação Especial (art. 7.º), os possíveis aos surdos e deficientes auditivos são: Centros de atendimento educacional especializado, centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez, classes bilíngues de surdos, escolas bilíngues de surdos, escola-polo de atendimento educacional especializado, salas de recursos, serviços de atendimento especializado para crianças de zero a três anos, serviços de atendimento educacional especializado e tecnologia assistiva.

Aos estudantes surdos usuários da Libras, é oferecido o serviço de atendimento especializado bilíngue para surdos, o seu objetivo é oferecer "suporte complementar ou suplementar aos educandos, para a melhoria dos resultados da aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2)" (BRASIL, 2020b, p. 70). Aos estudantes deficientes auditivos usuários da Língua Portuguesa na modalidade oral, oferece-se, também, o serviço de atendimento educacional especializado, com atividades complementares e suplementares que visam dar acessibilidade ao currículo escolar (BRASIL, 2020b, p. 70).

O quarto olhar interpretativo do AEE iniciou a partir da promulgação da Lei n.º 14.191 de 2021, que alterou a Lei n.º 9.393 de 1996, criando a modalidade de educação bilíngue de surdos. Esta norma tira a responsabilidade dos estudantes surdos usuários de Libras da Educação Especial. A nova modalidade passa a se responsabilizar pela educação de surdos usuários de Libras em salas e escolas bilíngues, escolas comuns bilíngues e polos de educação bilíngue de surdos (art. 60-A). Passa a se responsabilizar também pelos serviços de apoio especializado, proporcionando atendimento educacional especializado ao seu público-alvo (art. 60-A, § 1.º). Os deficientes auditivos, não usuários de Libras, não são de sua responsabilidade, ficam a cargo da Educação Especial, contudo, mencionam que "para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas" (art. 60-A, § 3º).

O conjunto de tecnologias que objetivam dar acessibilidade às pessoas com deficiência é chamado tecnologia assistiva (TA), no Brasil, essa área de assistência baseada no uso de tecnologias, recebe também o nome de ajudas técnicas e tecnologias de apoio (GALVÃO FILHO, 2009).

A priori, a tecnologia assistiva era dominada pela área da saúde, destinava-se suprir déficits relacionados às capacidades funcionais do indivíduo com deficiência, sem considerar as diferentes dimensões do sujeito, como sociedade, educação e outras. Nesta perspectiva, esse campo se resumiria a órteses, próteses, adequação postural e auxílios de mobilidade (GALVÃO FILHO, 2013, BERSCH, 2017).

O conceito de tecnologia evoluiu, concebendo-se como uma área de conhecimento multidisciplinar, que não abrange apenas recursos acessíveis, mas também serviços, estratégias e práticas com o objetivo de proporcionar qualidade de vida aos indivíduos com deficiência ou com mobilidade reduzida (GALVÃO FILHO, 2009, 2013; BERSCH, 2017; ROCHA, 2010, 2013).

Este conceito coaduna com a concepção de tecnologia assistiva atribuída pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), composto por especialistas brasileiros e representantes do governo conhecedores da área:

> Tecnologia assistiva é uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou

> mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

O último conceito atribuído por uma norma infraconstitucional no Brasil é de 2015, está no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, percebe-se a influência do conceito do CAT, presente na sua ata de reunião de 2007:

> tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, art. 3.º, III)

Como se pode observar, as tecnologias assistivas não são apenas recursos, além deles, fazem parte dessa área os serviços, as práticas ou procedimentos e as estratégias. Rocha (2010), dá-nos a definição de cada uma dessas categorias. Recursos, são os objetivos, materiais, dispositivos, produtos e equipamentos utilizados pelo indivíduo com alguma limitação motora, visual, auditiva ou de comunicação com o objetivo de suprir esse déficit e ampliar o seu desempenho na execução de atividades.

Serviços, são os trabalhos oferecidos por profissionais de diversas áreas, como: terapia ocupacional, fisioterapeuta, musicoterapeuta, fonoaudiólogo, engenheiro, professor, arquiteto, entre outros. Práticas ou procedimentos, são os métodos e técnicas utilizados durante a realização das atividades. Estratégias, são os procedimentos de execução com o objetivo de mediar o uso dos recursos da tecnologia assistiva para a realização das atividades.

Considerando-se que os recursos é a categoria de maior evidência dentro da tecnologia assistiva, Rocha (2010), explica-nos que há os recursos de baixa tecnologia ou baixo custo e os recursos de alta tecnologia ou alto custo, a depender de como são projetados, confeccionados e o seu custo final. A autora diz que os recursos de baixa tecnologia são aqueles produzidos de maneira artesanal e individualizada, com pouca sofisticação e confeccionados com materiais de baixo

custo. Os recursos de alta tecnologia são compostos por equipamentos mais elaborados, fabricados em escala industrial e que exigem profissionais especializados para a sua projeção e confecção.

Quando se pensa na Tecnologia Assistiva no contexto educacional, pensa-se na sua aplicação como recurso com a finalidade pedagógica. Manzini e Deliberato (2007), classificam recursos pedagógicos como objetos utilizados no contexto escolar com a finalidade pedagógica, podendo ser um simples brinquedo ou um computador. Rocha (2013) e Galvão Filho (2013) alertam para o cuidado que deve-se ter ao considerar todo recurso pedagógico utilizado pelos estudantes com deficiência como um recurso de tecnologia assistiva.

Rocha (2013) diz que um recurso pedagógico utilizado por uma criança com paralisia cerebral só deve ser considerado como uma tecnologia assistiva se ele está auxiliando na redução da limitação da criança, como exemplo a motora, para a realização de uma tarefa.

Galvão Filho (2013) cita o exemplo de um estudante com deficiência física nos membros inferiores que usa um computador, este recurso não deve ser considerado tecnologia assistiva, pois o computador está servindo apenas como recurso pedagógico, auxiliando na processo didático-pedagógico do estudante com deficiência física da mesma forma que pode servir aos estudantes sem deficiência. O autor concede outro exemplo de recurso pedagógico, desta vez um software que transforma texto em áudio, se usado por um estudante cego, trata-se sem dúvida de um recurso pedagógico de tecnologia assistiva, pois o texto é inacessível para este estudante, por conta de sua limitação visual.

Galvão Filho (2013) afirma que para definir um recurso pedagógico como um recurso pedagógico de tecnologia assistiva, deve-se fazer três perguntas: o quê? para quem? para quê? Deve pensar nas características particulares do recurso (o quê?), nas características da pessoa que vai utilizar o recurso (para quem?) e na finalidade para qual se está utilizando tal recurso (para quê?). No exemplo citado anteriormente, consegue-se responder o quê?, trata-se de um *software* que transforma texto em áudio, consegue-se responder para quem?, um estudante cego e se consegue responder para que?, dar acesso ao texto para o estudante cego através do software que transforma texto em áudio.

Com base no que foi dito, os recursos pedagógicos usados nos espaços educativos podem ou não ser um recurso pedagógico de tecnologia assistiva, sua classificação vai depender se ele vai servir de apoio para a redução da incapacidade para a realização de tarefas pela pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Viu-se que a Lei n.º 14.191 de 2021 (art. 60-A, § 3.º) diz que os surdos oralizados, ou seja, usuários do português oral, tem o apoio de tecnologias assistivas asseguradas para facilitar o seu sucesso na escolarização, contudo, há recursos pedagógicos que podem ser utilizados como tecnologia assistiva tanto por surdos usuários de Libras como por deficientes auditivos usuários do português oral.

Os recursos de tecnologia assistiva que podem ser utilizados por surdos usuários de Libras são: Dicionários digitais e físicos em Língua de Sinais, equipamentos para comunicação em língua de sinais (videochamadas), software com avatares que traduz português escrito ou oral para Libras, Intérpretes de Libras, jogos e materiais em Libras (dominó, jogo de memórias, loto, relógio, calendário e mapa) (GASPARETTO et al., 2009; RIBEIRO; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2019; BERSCH, 2017; BRASIL, 2012).

Os recursos de tecnologia assistiva que podem ser utilizados por deficientes auditivos não usuários de Libras são: Telefone com teclado teletipo (TDD), software de conversão de voz em texto, sistema de legendas (closed caption/subtitulação), loop auditivo (dispositivo de amplificação de som e redução de ruído), sistema de frequência modulada (FM), aparelho de amplificação sonora individual (AASI) externo de condução retroauricular, intra-auricular, intracanal e microcanal (GASPARETTO et al., 2009; RIBEIRO; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2019; BERSCH, 2017; BRASIL, 2012).

Destaca-se que a Libras não é um recurso de tecnologia assistiva, mas a norma brasileira considera o profissional tradutor/intérprete dessa língua como um recurso de acessibilidade, que deve atuar de forma presencial nos espaços, bem como virtual em sistema de legendagem para Libras nos materiais de audiovisuais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2004; BRASIL 2005; BRASIL, 2010; BRASIL, 2015).

O sistema de legendagem, closed caption ou subtitulação, é também é um direito das pessoas surdas ou com deficiência auditiva na legislação nacional, é obrigatório em programas televisivos, filmes, vídeos e campanhas publicitárias veiculadas através de audiovisual (BRASIL, 2000; BRASIL, 2004; BRASIL, 2015).

Há uma recomendação do MEC, através da Nota Técnica n.º 28/2013/MEC/SECADI/DPEE, para a adoção do sistema de FM como ferramenta de acessibilidade na educação para estudantes deficientes auditivos usuários de AASI e/ou implante coclear (IC). A nota técnica recomenda que haja formação de professor do AEE sobre as especificidades e uso pedagógico do sistema de FM, um receptor de FM seja concedido para cada AASI ou IC e que seja usado um microfone de lapela, possibilitando o seu uso por diversos professores.

O sistema de FM consiste em três equipamentos: microfone portátil, transmissor de FM portátil e receptor de FM portátil, para o seu uso é necessário que o deficiente auditivo seja usuário de AASI ou IC. Ele funciona da seguinte forma: o microfone portátil capta a voz e passa para o transmissor de FM, os dois usados pelo professor, para os receptores de FM que estão conectados no AASI e/ou IC dos estudantes. O uso desse sistema permite que a voz do professor vá direto aos estudantes alvo, a voz que chega está sem ruído e reverberação ambiental (BRASIL, 2013).

O AASI é um dispositivo eletrônico pequeno, usado junto ao corpo da pessoa que tem a função de aumentar a sua capacidade auditiva residual proporcionando, dependendo da perda auditiva, acesso aos sons da fala, do ambiente e do desenvolvimento da linguagem oral. O aparelho pode ser instalado (usado) atrás da orelha (retroauricular), dentro da orelha (intra-auricular) ou dentro do canal auditivo (intra ou microcanal). As pessoas com perdas auditivas leves ou moderadas tem resultados excelentes na captação dos sons da fala e do ambiente, mas as com perdas severas e profundas, geralmente, só conseguem perceber os sons ambientes. O AASI não é como o óculos, que dá o resultado imediato, o seu uso requer treino para o portador aprender a ouvir e discriminar os sons (CORRÊA, 2012).

Já o IC é um dispositivo eletrônico composto por uma parte interna, que é colocado cirurgicamente, e uma parte externa. Ele tem a função de captar o som, codificá-lo e transmiti-lo como impulsos elétricos aos nervos ganglionares e ao nervo auditivo. Ele é indicado para pessoas com perda auditiva severa e profunda, diferente do AASI, o IC não amplifica o som, estimula eletricamente as fibras neurais remanescentes na cóclea, permitindo que a pessoa implantada perceba qualquer tipo de som. A cirurgia é apenas a primeira etapa, é necessário apoio de um

fonoaudiólogo especialista para ajuste constante do IC, bem como terapia para identificação dos sons e aprendizagem da fala (CORRÊA, 2012).

Segundo as normas nacionais com foco em políticas públicas educacionais inclusivas analisadas, pode-se observar que o atendimento educacional especializado para o público de pessoas com déficit auditivo não usuário de Libras resume-se ao uso de tecnologias assistivas de alto custo de dois tipos: 1) dispositivos e softwares que transformam fonemas em grafemas; 2) dispositivos para amplificação e/ou recepção sonora.

Tal constatação, leva-se a concluir que o conjunto normativo brasileiro, no que tange ao processo educativo, foi desenvolvido considerando apenas a materialidade da não audição desses sujeitos, calcada na visão clínica de que basta corrigir ou amenizar as barreiras ocasionadas pela falta de audição que todas as necessidades educativas especiais seriam solucionadas.

Rui e Staffani (s/d) explicam como funciona o processo da audição humana: primeiro, os sons chegam ao aparelho auditivo pelo ouvido externo e é transmitido pelo ouvido médio para o ouvido interno, este último, através das células auditivas (nervo auditivo) transmite as informações do som (frequência, amplitude, timbre e localização da fonte sonora) para o encéfalo, que interpretará o som. Frisam as autoras que os três ouvidos presentes no corpo humano apenas recebem e transmitem o som, eles não ouvem, não interpretam o som, esse papel é do encéfalo, na sua área conhecida como córtex auditivo.

Diante do exposto, os dispositivos de tecnologia assistiva do segundo grupo, que aplicam e recebem os sons, como o AASI e o IC, substituem o papel feito pelos ouvidos humanos, eles não interpretam os sons, essa função continua sendo do encéfalo. Portanto, para que os sujeitos usuários destes dispositivos possam interpretar o som é necessário estímulo e atividades pedagógicas específicas.

Destarte, quando há leis que afirmam que para esse público basta as tecnologias assistivas, está desconsiderando as suas reais necessidades educativas especiais e apagando da Educação Especial a sua função de atendimento educacional especializado.

Nesta seção objetivou-se apresentar as interpretações acadêmicas e legais nacionais sobre as pessoas com déficit auditivo. Viu-se que a academia interpreta esses sujeitos de uma forma dual: aos que usam uma língua de sinais, veem-nos

como diferentes, negando a materialidade da sua falta de audição; aos que usam uma língua oral a sua representação escrita, encara-os principalmente a partir da sua ausência de audição. Viu-se também que as normas nacionais foram impactadas por essas interpretações dicotômicas, priorizando, *a priori*, o público dos deficientes, e, *a posteriori*, o público dos diferentes.

Discutiu-se com Marx (2007), Duarte (2013), Matins (2011) e Cavalcante (s/d, 2013) a necessidade de quebrar essa interpretação dual, que em suas bases apresentam uma única determinação, tanto a interpretação da diferença como a da deficiência, encaram o público das pessoas com déficit auditivo a partir de um único fator, de uma única característica desses sujeitos.

O materialismo histórico-dialético e a sua vertente didática, a Pedagogia histórico-crítica, explanadas a partir dos autores citados, expõem que o indivíduo é um ser social e histórico, que é influenciado pelos fatores econômicos de classe, gênero, raça e cultura, ensina que não se deve interpretar o indivíduo apenas por um único determinante, a ausência de audição, pois desconsiderará todos os outros fatos que determinam a vida do ser humano.

Na próxima seção, será apresentado o debate em torno dos impactos das normas nacionais no sistema legislativo de Manaus no que tange a educação geral, Educação Especial, atendimento educacional especializado e educação de surdos e deficientes auditivos.

SEÇÃO III
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

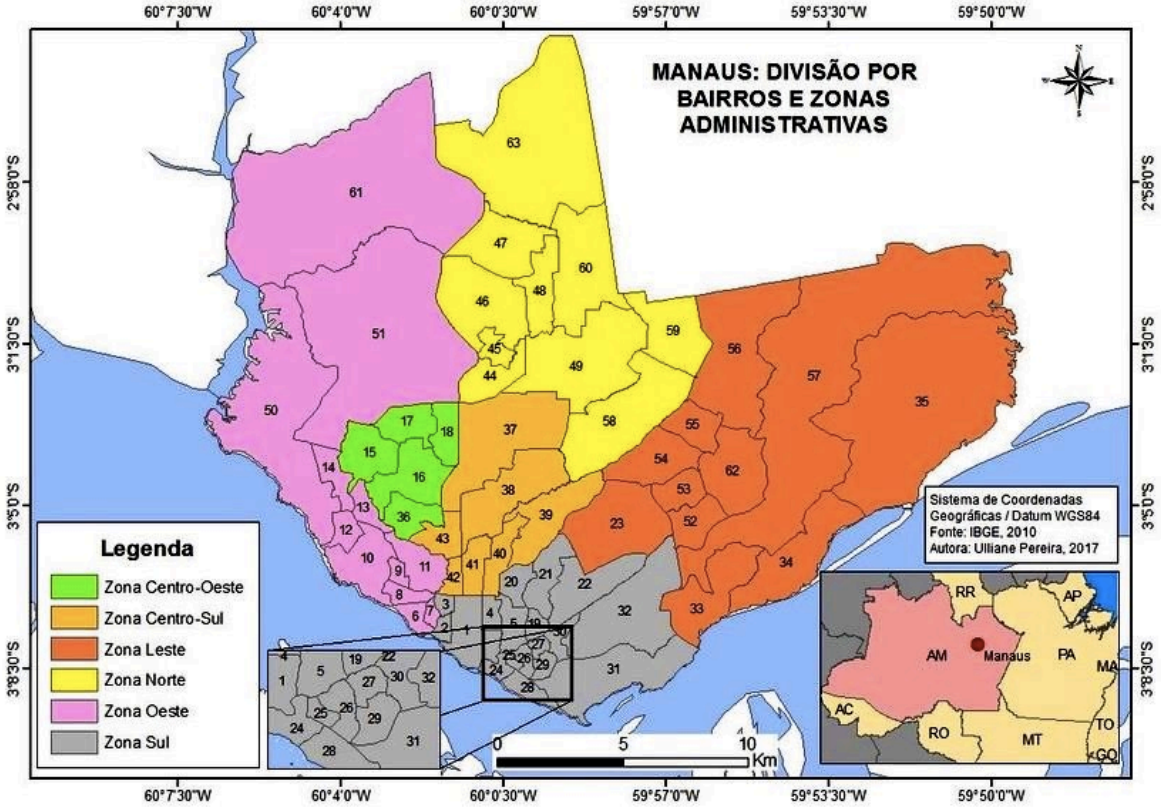
Esta seção tem o propósito de responder de que forma a política de Educação Especial do município de Manaus subsidia legal e educacional os estudantes surdos e com deficiência auditiva, que é o segundo objetivo específico deste trabalho. Para tanto, construiu-se sete subseções.

A primeira, faz um breve histórico da cidade de Manaus, nosso *lócus* de pesquisa. A segunda, trata do sistema político federativo do Brasil e o processo de descentralização da educação nacional através da municipalização do ensino. A terceira apresenta o sistema municipal de ensino de Manaus. Na quarta, apresenta-se a adaptação da pirâmide de Kelsen para as normas municipais. A quinta, resgata as normas municipais quanto a Educação Especial. Na sexta, relata-se de que forma as normas municipais apresentam o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes PAEE. A sétima, destaca as ofertas regulamentadas de educação para estudantes com perda auditiva, bem como são nomeados pelos documentos normativos municipais de Manaus.

3.1 A CIDADE DE MANAUS

Manaus é um município brasileiro, instalado na região norte do país, é a capital do estado do Amazonas, fica localizada no meio da porção nordeste do território estadual, mais precisamente na margem esquerda do Rio Negro. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma área total de 11.401, 092 quilômetros quadrados, com densidade demográfica de 158,06 habitantes por quilômetros quadrados. De acordo com o último Censo Demográfico, tem uma população de 2.219.580 habitantes. Faz limite com os seguintes municípios: Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva.

Figura 8: Mapa da Cidade de Manaus



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-cidade-de-Manaus-destacando-suas-zonas-administrativas_fig1_324240149

A história da cidade está atrelada à exploração da Floresta Amazônica pelos colonizadores portugueses. Santos, Machado e Seráfico (2015) relatam que na segunda metade do século XVII, a região do Rio Negro começou a ser navegada pelos colonizadores e missionários em busca de produtos vegetais e indígenas para escravizá-los. Por volta de 1669, na região da cidade, fundou-se a Fortaleza de São José da Barra do Rio Negro, contudo, sua localização não era eficiente do ponto de vista da estratégia militar para a defesa do território para a coroa Portuguesa, então a construção passou a ser um órgão burocrático, entreposto comercial e ponto de repressão contra os indígenas. O núcleo urbano ao redor da fortaleza cresceu, tonou-se um povoado chamado de Barra do Rio Negro, atividades econômicas de bens primários se estabeleceram, o que levou o povoado no ano de 1883, elevar-se à categoria de cidade, trocando o seu nome para Manaus (SANTOS, MACHADO, SERÁFICO, 2015).

A partir do período que o povoado se elevou à cidade, vivenciou-se um grande crescimento econômico em razão do Ciclo Econômico da Borracha. A exploração da seiva da árvore Hévea brasiliense, nativa da região, até meados da segunda década do século XX, fez a cidade crescer vertiginosamente, contudo, com a concorrência da borracha produzida na Ásia, esse ciclo econômico entrou em decadência, tirando Manaus da rota da borracha mundial (SOUZA, 2019).

Até a segunda metade do século XX, a cidade não teve nenhuma atividade econômica de grande impacto, vivendo do extrativismo, comércio e serviço público. Esse ostracismo econômico, levou o governo federal a intervir na região, criando a Zona Franca de Manaus, dando atrativo financeiro para as indústrias estrangeiras criarem pólos de manufatura de bens na cidade. Essa atividade contribuiu para o desenvolvimento do município, além de fomentar o aumento da população local, através da migração regional, estadual, nacional e internacional (BRITO, 2011).

Atualmente, a economia da cidade é alicerçada na indústria de transformação e na administração pública, setores secundário e terciário. Foi a instalação da Zona Franca de Manaus, em 1967, que possibilitou o desenvolvimento da industrialização, sendo um dos principais polos de eletroeletrônicos e de duas rodas do país. O setor terciário, tem a administração pública, além das atividades de comércio, logística e serviços. Manaus é o principal centro comercial da região norte brasileira e concentra serviços ligados à educação e à saúde, além do polo de ecoturismo (SANTOS, MACHADO, SERÁFICO, 2015).

3.2 O FEDERALISMO E A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Conforme o artigo primeiro da carta magna nacional de 1988, o Brasil é uma república federativa. Abrucio (2010) diz que o federalismo é uma das formas de organização territorial de um Estado, e o seu funcionamento deriva de um pacto, de um “acordo capaz de estabelecer um compartilhamento da soberania territorial, fazendo que coexistam, dentro de uma mesma nação, diferentes entes autônomos e cujas relações são mais contratuais do que hierárquicas” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, p. 2). No território nacional, esse pacto é formado “(…) pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal (…)” (BRASIL, 1988, art. 1.º). Esse

pacto federativo tríplice é *suigeneris*, segundo Abrucio e Franzese (2007), apenas a Bélgica e a Índia dão ao poder municipal um status semelhante.

Burgess (1993) diz que a escolha dessa forma de Estado deriva, principalmente, de duas condições. A primeira é a heterogeneidade na nação que causam divisões, como por exemplo: territoriais, linguísticas, étnicas, socioeconômicas, culturais e políticas. A segunda, derivada da primeira, é a construção de uma ideologia nacional, ancorada por instituições que se baseiam no discurso e na prática da unidade a partir da diversidade.

Abrucio (2010) afirma que esse tipo de Estado deve observar quatro elementos essenciais para ter sucesso. O primeiro é a existência de autonomia e interdependência dos entes, tendo pelo menos dois níveis de governos autônomos e ações voltadas a integração nacional. Segundo, é a garantia dos direitos federativos, por intermédio da Constituição e de sua interpretação. Devem-se organizar espaços que garantam aos pactuantes suas representações políticas e o controle mútuo entre eles. Por fim, as políticas públicas têm que ser montadas com vistas a garantir a coordenação entre todos os atores territoriais.

Saviani (2011) nos alerta que um Estado federativo não significa que ele é descentralizado, os fenômenos da centralização e da descentralização, podem ocorrer tantos em Estados federados como em unificados. A característica principal de um Estado federado “é a unidade de vários estados que preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns” (SAVIANI, 2011, p. 2). O autor dispõe que a União representa o nível articulador da federação, a instância que representa e administra os vários entes federativos.

Uma federação, como a brasileira, é consubstanciada por uma hierarquia jurídica. No topo está a Constituição Federal, um nível abaixo estão as Constituições Estaduais e, no último patamar, as Leis Orgânicas Municipais, que são completadas, nos três níveis, por leis complementares e ordinárias. Os estados têm um certo grau de autonomia, podendo baixar normas próprias, porém elas devem estar de acordo com as diretrizes gerais traçadas pela União, a qual são subordinados. Da mesma forma acontece com os municípios, podem baixar normas próprias, porém devem estar de acordo com as diretrizes do Estado e da União, os quais são subordinados. Salienta-se que a diferença de autonomia entre os entes federados, não significa

que os que detém menos autonomia são menos importantes. A autonomia máxima se concentra na União, pois ela representa todos os estados que a compõe, da mesma forma acontece com os estados, que exercita sua autonomia a partir da união de todos os municípios que os integram e não apenas em um ou partes deles. Da mesma forma acontece com os municípios, que administra os interesses de seus cidadão (SAVIANI, 2011).

O Brasil como federação já tem mais de cem anos, o sistema nasceu com o golpe da República, em 1889, e passou por várias fases. Durante a Primeira República, ele era baseado no autonomismo estadual oligárquico, com os municípios e o governo federal enfraquecido. Durante a Era Vargas ocorreu a centralização do poder pelo Executivo Federal e expansão de ações e políticas nacionais em várias áreas, inclusive na educação. No período democrático de 1946 a 1964, o modelo impôs modificações que o tornou mais democrático e federativo de fato, através de eleições regulares e mais poder conferido aos estados.

Com o golpe de 1964, o regime militar instituído rompeu com a democracia e com o federalismo que estava se fortalecendo no país, além disso, construiu um modelo centralizador reduzindo a autonomia dos governos estaduais e municipais. Somente com a redemocratização e com a formulação da Constituição de 1988, o modelo centralizador e autoritário herdado do período político anterior, é colocado em questão e novas formas de organizar as políticas públicas foram propostas (ABRUCIO; FRANZESE, 2007; ABRUCIO, 2010).

A descentralização foi a principal matéria contemplada pelo federalismo apresentado na Constituição de 1988. Esse processo significou mais poder e recursos aos governos subnacionais e municipais. Abrucio (2010) contempla aspectos positivos e negativos dessa visão descentralizada no que tange às políticas públicas. Exemplos positivos foram os programas consagrados nacionalmente, o Bolsa Escola/Família e Programa de Saúde da Família, que nasceram por iniciativa de prefeitos e da sociedade local, e não de pastas ministeriais.

Outro exemplo positivo é a merenda escolar, antes da década de 1990 ela era comprada pelo governo federal, ia para Brasília e de lá era distribuída para os governos estaduais e depois aos municipais, trazendo grande desperdício e corrupção no processo. A dependência financeira ou a escassez de recursos

próprios para administrar as políticas públicas, baixa capacidade administrativa e o excesso de poder nas mãos dos prefeitos são exemplos citados pelo autor de impactos negativos da descentralização.

No que tange à educação nacional, a estrutura intergovernamental com distribuição e definição de papéis está presente desde a primeira Lei Geral de 1827, mesmo o Estado assumindo um modelo unitário de governo. O Império brasileiro assumiu a seguinte divisão de funções: caberia às províncias a responsabilidade pela educação básica, e ao poder central, o ensino superior.

Cury (2007) narra que esse modelo favoreceu a elite social, priorizando políticas de incentivo ao ensino superior, haja vista que os governos subnacionais e provinciais dispunham de menos recursos tributários, menos autonomia político-administrativa e, principalmente, eram administrados por oligarquias escravocratas, pouco interessados pela expansão da instrução pública.

O cenário pós-redemocratização da década de 1980, no que tange às políticas educacionais, foi marcado pelo discurso da descentralização, traduzido principalmente pela municipalização. Araujo (2005), contudo, afirma que havia discordância entre os acadêmicos e legisladores. Havia um grupo que defendia a descentralização, baseado em argumentos de cunho participativo e os benefícios que esse modelo traria. Na contramão, havia grupos que criticavam a municipalização por ela não levar em conta a realidade da federação brasileira, marcada pela desigualdade regional e dos níveis de governo.

O resultado constitucional na área da educação está presente no artigo 211. O caput assegura o regime de colaboração entre a união, estados, distrito federal e municípios no que diz respeito aos seus sistemas de ensino, propõe colaboração também na organização dos seus sistemas de ensino (IV), bem como na ação redistributiva com relação a suas escolas (VI). O texto legal diz que é de competência da união a organização do sistema federal de ensino, o financiamento de suas instituições federais, além de exercer função redistributiva e supletiva, técnica e financeira, para garantir padrão mínimo de qualidade de ensino nos estados, distrito federal e municípios (I e VII). Os estados e distrito federal, atuam prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio (§3º). Os municípios atuam, prioritariamente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental (II).

Abrucio (2010) considera equilibrado constitucionalmente o impacto federativo à educação. O autor diz que o modelo se resume em três propostas. A divisão de competência, mas descentralizada na execução dos serviços, dando peso importante aos municípios. A noção de competência comum, no qual um nível de governo atua prioritariamente sobre um ciclo, mas o outro também poderá fazê-lo, evitando um vácuo de acesso, principalmente pelas características de desigualdade regional do país. A noção do regime de colaboração, objetivando articular os entes federativos nas várias ações educacionais que lhes cabem, o chamado de federalismo cooperativo, proposto pela carta à área educacional foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 através de Lei n.º 9.394.

Abrucio (2010) destaca que a nomenclatura "regime de colaboração" só foi usada na educação, embora a previsão de formas colaborativas entre os entes federativos para diversas áreas é prevista no artigo 23 da Constituição. As áreas citadas em seus incisos são: saúde a assistência pública às pessoas com deficiência (II); arte, arqueologia e arquitetura histórica (III, IV); cultura, educação, ciência, tecnologia, pesquisa e inovação (V); educação para o trânsito (XII); meio ambiente e preservação (VI, VII); abastecimento alimentar e exploração natural (VIII, XI); e, moradia, saneamento básico e combate a pobreza (IX, X).

Sobre o artigo 23, Castioni (2009) afirma que ele é órfão de uma série de regulamentações, dificultando a implementação do regime de colaboração entre os entes federativos. O autor defende a necessidade do cumprimento do parágrafo único do artigo: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a união e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988, art. 23, § único).

Abrucio, Costa (1999) e Oliveira (1998) destacam que o modelo de colaboração entre os entes, conforme previsto na Constituição, não foi executado de acordo com o previsto. A velocidade da municipalização não ocorreu segundo aguardado, concentrou-se nos municípios de pequeno porte, inclusive, conforme os autores, entre os anos 1980 a 1994, a matrícula nas escolas das redes estaduais se expandiram, enquanto nas municipais reduziram seu espaço.

O insucesso, deveu-se a falta de um modelo gestor intergovernamental que gerisse o andamento da descentralização. O processo ficou vinculado a negociações políticas entre estados e municípios, sem critérios claros de repasse de funções, sobrecarregando a federação (ABRUCIO, COSTA, 1999; OLIVEIRA, 1998).

Ainda ressalta Abrucio (2010) que os governos de Itamar, FHC e Lula criaram vários programas federais com o intuito de dirimir o fracasso do regime colaborativo, gerar parâmetros nacionais e combater as desigualdades, porém esses programas não resolveram o problema da cooperação e responsabilização de cadem nível de governo.

Franzese e Abrucio (2009) destacam que a ação mais importante de efetivação do regime de colaboração foi a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), através da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. O Fundef teve três novidades. A primeira foi a criação de um fundo composto por 15% dos recursos (art. 1.º § 1.º): Do ICMS (Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação) (I); Do FPE (Fundo de Participação dos Estados) e FPM (Fundo de Participação dos Municípios (II), e; Do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados) (III), distribuindo esse recurso conforme o tamanho da rede e conforme o número de estudantes matriculados (Art. 2.º, § 1.º).

A segunda, seria que parte desse orçamento seria destinado ao salário e capacitação dos professores (art. 7.º). A terceira, que caberia a União complementar os entes que não conseguissem atingir um valor mínimo de financiamento de estudante por ano (art. 6.º).

Abrucio (2010) avaliou o ponto positivo e os negativos da implantação do Fundef e do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) como recursos gestores intergovernamentais da descentralização da educação fundamental no país.

O ponto positivo foi a criação do Fundeb, através da Lei n.º 11.494, de 20 de julho de 2007, cuja objetivo era levar a mesma universalização ao ensino médio e à educação infantil, mantendo as mesmas bases e diretrizes do Fundef.

Mesmo com a criação dos fundos, observou-se que as desigualdades regionais pouco mudaram, porque os governos maiores conseguiam mais recursos,

e os estados e municípios mais pobres só recebiam a complementação mínima. Falta instrumentos que permitam acompanhar melhorar a qualidade do gasto com a educação no Brasil. É inegável, segundo o autor, que da passagem do Fundef para o Fundeb, ouve melhoria em termos de negociação intergovernamental, contudo, não ocorreu a institucionalização de fóruns federativos com a finalidade de atuar em prol do regime colaborativo.

3.3 SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

A Constituição Federal de 1988, através do artigo 211 garante aos municípios brasileiros o poder de administrar seu Sistema Municipal de Educação, atuando, prioritariamente, de forma exclusiva, na educação infantil, e de forma compartilhada com os estados, no Ensino Fundamental (§ 2º). O caput do artigo assevera a federativa, composta pela união, estados, distrito federal e municípios, a gestão colaborativa desses sistemas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, detalha essa garantia. O artigo 11, descreve que os municípios que decidirem criar seu sistema municipal de educação, deve incumbir-se de: (I) organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino integrados às políticas e planos educacionais da união e de seus respectivos estados; (II) exercer a função redistributiva em relação às suas escolas; (III) criar normas complementares para o seu sistema de ensino; (IV) autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimento do seu sistema de ensino; (V) assumir o transporte escolar dos estudantes da rede municipal. O seu parágrafo único destaca que os municípios podem se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

A possibilidade de os municípios estabelecerem seus próprios sistemas educacionais gerou críticas no meio acadêmico. A primeira que se destaca é o uso inapropriado, segundo Saviani (1999), do termo “sistema" para a organização da sua rede educacional. Para o autor “o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada" (p. 121).

O termo sistema envolve organização com normas próprias, com autonomia comum a todos os seus integrantes. O autor, critica os constituintes por usar inadvertidamente, o conceito de sistema municipal de ensino, pois a rigor, a esfera municipal não goza de autonomia plena para instituir normas aplicáveis a todos.

A segunda crítica, que se evidencia, diz respeito à autonomia legal dos municípios. Silveira (2015) frisa que o artigo 18 da Constituição dá uma autonomia limitada aos municípios, haja vista os mesmos não possuírem Poder Judiciário e ainda contar com um poder de criar leis subsidiário em diversos assuntos diante da supremacia e hierarquia das leis. Silveira (2015) questiona também a legalidade dos municípios como ente federativo autônomo por não ter representatividade no Senado Federal.

Ao se analisar a legislação nacional em nível elementar, encontra-se no artigo 22, inciso XXIV, que compete privadamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Também, encontra-se no artigo 24, inciso IX, que compete a União, aos estados e ao distrito federal legislar concorrentemente sobre a educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação.

O artigo 23, inciso V, assegura aos municípios apenas promover os mesmos de acesso à educação. Nenhum dos artigos da Constituição Federal estendeu aos municípios legislar em matéria de educação, portanto, deveriam ser impedidos de criar "normas próprias sobre educação ou ensino, os municípios estariam constitucionalmente impedidos de instituir sistemas próprios, isto é, municipais, de educação" (SAVIANI, 1999, p. 122).

No entanto, no artigo 211, da Carta, garante aos municípios, em regime de colaborativo com a união, estados e distrito federal, organizar seu sistema de ensino. A confusão, segundo o último autor citado, deve-se ao uso do termo sistema, pois a Constituição estaria tratando da organização das redes escolares, no caso dos municípios, pois é comum o uso de sistemas de ensino como sinônimo de redes ensino.

A permissão para os municípios criarem seus sistemas educacionais foi estabelecido em nível infraconstitucional, através da LDBEN/1996, ultrapassando assim a ambiguidade do texto constitucional e estabelecendo com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino/educação. A questão da possibilidade

de criar normas à nível educacional, foi suprida pelo inciso III do artigo 11, que permitiu aos municípios criar normas complementares para o seu sistema de ensino.

A LDBEN tornou opcional, na verdade, aos municípios a organização de sistemas de ensino (art. 12, § único), Saviani (idem) afirma que a possibilidade que esta legislação dá é baseada em dois pontos de vista, um formal e outro real. Formal, ao levar em conta a ambiguidade da Carta Magna, como já narrado. Real, ao considerar as dificuldades técnicas e financeiras que muitos municípios teriam para organizar seus sistemas de ensino.

Na prática, segundo a LDBEN, cabe a cada município decidir entre três possibilidades, a saber: instituir o próprio sistema de ensino; b) integrar-se ao sistema estadual de ensino; c) compor como o estado, no âmbito do seu território, um sistema de Educação Básica (art. 12, § único).

Aos municípios que decidirem instituírem seus próprios sistemas de ensino, é necessário, segundo Souza e Faria (2004): a) Prever o sistema de educação municipal, enquanto capítulo específico, na sua Lei Orgânica; b) elaboração de Plano Municipal de Educação, à luz do estadual correspondente e nacional; c) constituir o Conselho Municipal de Educação, e; d) constituir o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social.

Manaus, a capital do estado do Amazonas, foi um dos municípios brasileiros que decidiram implantar seu sistema municipal de educação. Seguindo as indicações de Souza e Faria (*idem*), analisar-se-á a presença/implantação do Sistema Municipal de Educação de Manaus a partir dos quatro indicadores municipais necessários para a implantação desse sistema na cidade.

3.3.1 Lei Orgânica do Município de Manaus – LOMAN

A Lei Orgânica do Município de Manaus (LOMAN) foi promulgada em 5 de abril de 1990 e já foi modificada através de diversas emendas. Esta lei, em seu artigo oitavo, ao tratar sobre as competências do município, estabelece que ele pode legislar sobre assuntos de interesse local (I), suplementar a legislação federal e a estadual no que couber (II) e, especificamente, manter, com cooperação técnica e financeira da união e do estado, programas de alfabetização e de educação pré-escolar e o Ensino Fundamental (VIII).

A LOMAN, desde a sua promulgação, conta com uma seção exclusiva que trata da educação, seção II, que integra o capítulo IV, das políticas cultural e educacional, do desporto e do lazer. Não há o uso do termo Sistema Municipal de Educação/Ensino, o que há é a garantia de que o município manterá (art. 347) a educação infantil e o Ensino Fundamental obrigatórios, com colaboração do Estado e da União (I).

A estratégia usada pelo município foi criar uma legislação específica, a lei municipal n.º 512, de 13 de dezembro de 1999. Esta norma municipal dispõe sobre a criação e organização do sistema municipal de ensino de Manaus e dá outras providências. O título IV trata da organização do Sistema Municipal de Ensino, e cita que ele é composto por (art. 8º): Secretaria Municipal de Educação (V); instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela prefeitura ou pela iniciativa privada (III, IV); instituições de Ensino Fundamental, criadas e mantidas pela prefeitura ou pela iniciativa privada (I, II), e; Conselho Municipal de Educação. O artigo nono é claro ao narrar que é de sua competência: organizar, manter e desenvolver a rede municipal de ensino (I); definir com o Estado do Amazonas as formas de colaboração para a oferta do Ensino Fundamental (II); elaborar e executar os planos educacionais em consonância com as diretrizes estaduais e nacionais (III); baixar normas complementares para o próprio sistema (IV); priorizar a oferta da educação infantil e Ensino Fundamental (V); e, elaborar e cumprir o plano de carreira da área do magistério municipal (VI). Esta legislação está em conformidade com as devidas legislações superiores, artigo 211 da Constituição e artigo 11 da LDBEN.

3.2.2 Plano Municipal de Educação de Manaus

A concepção de plano educacional, imbricado à noção de sistema educacional, debuta em nosso país no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, o qual influenciou a Constituição de 1934, através do seu artigo 152, que indica a criação de um Conselho Nacional de Educação, que teria como principal função a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Contudo, o primeiro Plano Nacional de Educação só foi elaborado em 1962, após previsão no parágrafo segundo artigo 92 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, lei está conhecida como primeira LDBEN (SAVIANI, 1999; 2011a).

Saviani (2011a) deixa claro que é impossível pensar na existência de um Sistema Nacional de Educação sem ser articulado por um Plano Nacional de Educação. A formulação de planos educacionais com objetivos humanizados deve ser a base desse sistema, além de ser distante do burocratismo, ou seja, dos processos mecânicos no qual o atual plano é extraído do anterior. Conforme nos orienta o autor:

> […] para que o sistema permaneça vivo e não degenere em simples estrutura burocratizada, é necessário manter continuamente, em termos coletivos a intencionalidade das ações. Isto significa que em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas. E o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que dão o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema" (SAVIANI, 2011a, p. 6).

A elaboração dos planos educacionais é ampara pelo artigo 214 da Constituição de 1988, com redação alterada pela Emenda à Constituição n.º 59/2009. O texto determina que se formule lei com o intuito de se estabelecer o plano nacional de educação, que terá a duração de 10 anos, 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.

O Plano Nacional em vigor, 2014 a 2024, foi promulgado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece, em seu artigo oitavo, que os estados, distrito federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes plano de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas na citada lei nacional, no prazo de um ano a contar de sua publicação.

O Plano Municipal de Educação do Município de Manaus foi publicado pela Lei municipal n.º 2.000, em 24 de junho d 2015. A mesma norma criou a Comissão de Monitoria e Avaliação do Plano Municipal de Educação, que tem como objetivo a execução do plano e o cumprimento de suas metas de monitoramento contínuo e de

avaliações periódicas, com integrantes da Secretaria Municipal de Educação, Comissão de Educação da Câmara Municipal de Manaus, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Fórum Municipal de Educação. Esta comissão, na Secretaria Municipal de Educação, teve a indicação de seus membros através da portaria n.º 0285/2005-SEMED/GS, publicada no Diário Oficial do Município em 1 de setembro de 2015.

3.2.3 Conselho Municipal de Educação de Manaus

A criação de Conselhos Municipais de Educação (CMEs) é respaldada pelo artigo 211 da Constituição Federal, e pelos artigos 8º, 11, e 18 da LDBEN/1996. Esses espaços constituem órgão de representatividade social e deliberativa coletiva, que tem a função de intermediação entre os governos municipais e a sociedade, através de sua representação colegiada da sociedade civil (Pereira e Oliveira, 2011).

Os Conselhos de Educação, de modo geral, não foram órgãos criados fruto do processo da descentralização da educação pós Constituição de 1988, sua previsão de instauração é pauta nas discussões desde a época imperial, porém, a sua estrutura de sistemas públicos se firmou com as Constituições de 1934 e 1946 com a criação de Sistemas de Educação em âmbito federal e Estadual. Porém, somente com a Constituição de 1988 e com a LDBEN/1996, ao definir a competência dos municípios de instituir seus próprios Sistemas Educacionais, que os Conselhos Municipais de Educação se consolidaram como órgãos desse Sistema (SOUZA, FARIA, 2004; PEREIRA, OLIVEIRA, 2011).

O Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME/Manaus), foi criado pela Lei Municipal n.º 377, de 18 de dezembro de 1996, já sofreu alterações pelas leis municipais n.º 528, de 7 de abril de 2000 e n.º 1.107, de 30 de março de 2007. O artigo primeiro da última norma mencionada, diz que ele é um órgão normativo, consultivo, fiscalizador e deliberativo, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao prefeito. Sua competência é conferida por leis federais e estaduais de ensino, além de outras delegadas pelo Conselho Estadual de Educação (art. 2º).

Segundo a Semed (s/d), o CME/Manaus é:

> […] um órgão destinado a prestar serviço no plano da análise, interpretação e busca de soluções para o equacionamento dos problemas educacionais em âmbito municipal, tendo desempenhado papel decisivo na consolidação das orientações e normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, incorporando, democraticamente, propostas formuladas pelos diversos setores organizados da sociedade civil e do poder público, sempre com vistas à implementação de políticas decisórias que atendam as expectativas da sociedade.

O artigo sétimo afirma que compete ao CME/Manaus: deliberar sobre os processos pertinentes à ação educacional, em matéria de funcionamento e planejamento (I); credenciar espaços físicos e autorizar, programar e reconhecer os cursos oferecidos; orientar, analisar e aprovar o Regimento Geral do Sistema de Ensino Municipal e o Regimento Interno das Escolas Municipais e de Instituições privadas de Educação Infantil (II); orientar, analisar e aprovar o Regimento Geral do Sistema de Ensino Municipal e o Regimento Interno das Escolas Municipais e de Instituições Privadas de Educação Infantil (III); orientar e analisar o Projeto Político Pedagógico de acordo com a legislação em vigor (IV); normatizar orientações e procedimentos estabelecido pelas instituições de ensino público e privado (V); analisar e aprovar as alterações curriculares nos termos da legislação específica (VI); estabelecer a parte diversificada do currículo, nos termos dispostos no § 5º, artigo 26, da lei n.º 9.394/96 (VII); normatizar o atendimento educacional às peculiaridades dos estudantes portadores de necessidades especiais, assegurando classes, escolas ou serviços especializados, possibilitando a integração nas classes comuns de ensino regular (VIII); entre outras.

Ele é constituído por nove membros, nomeados pelo prefeito, com notório saber na área de educação, na forma de (art. 3º): um representante do Ensino Superior, do Ensino Público Estadual, o Ensino Privado, da Associação de Pais e Mestres Comunitários, do Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas, da União Municipal de Estudantes Secundaristas, da Câmara Municipal de Manaus e dois do Ensino Público Municipal.

3.2.4 Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social

Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) foram instituídos, no Brasil, a partir da criação e regulamentação do Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pela lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que foi revogada pela lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Os CACS foram criados para ser um dos órgãos de fiscalização e controle dos recursos do Fundeb. Sua função é acompanhar e exercer o controle social sobre a distribuição, transferência e aplicação dos recursos do fundo perante os governos nas esferas da união, estados, distrito federal e dos municípios, através de conselheiros instituídos especificamente para esse fim (art. 33).

Coutinho (2015) observa que o FUNDEB foi um programa criado na esfera da união com o objetivo de financiar a Educação Básica nos entes da federação em regime de colaboração e dentre as contrapartidas, há a criação e manutenção dos CACS para funcionar como instâncias financiadoras responsáveis pela participação da sociedade no controle da aplicação dos recursos da educação os três níveis.

A legislação revogada, em seu artigo 24, diz que os CACS deverão ser criados em âmbito federal, estadual e municipal por legislação específica. Em Manaus, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social (CACS-Manaus) foi criado pela lei n.º 1.171, de 28 de novembro de 2007.

Atualmente, o CACS-Manaus é composto por 15 membros, diferente dos 10 conselheiros que compunham a formação inicial de 2007. Ele foi reestruturado pela lei municipal n.º 2.752, de 23 de junho de 2021 em atenção a lei federal n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que revogou a lei anterior de regulamentação do FUNDEB.

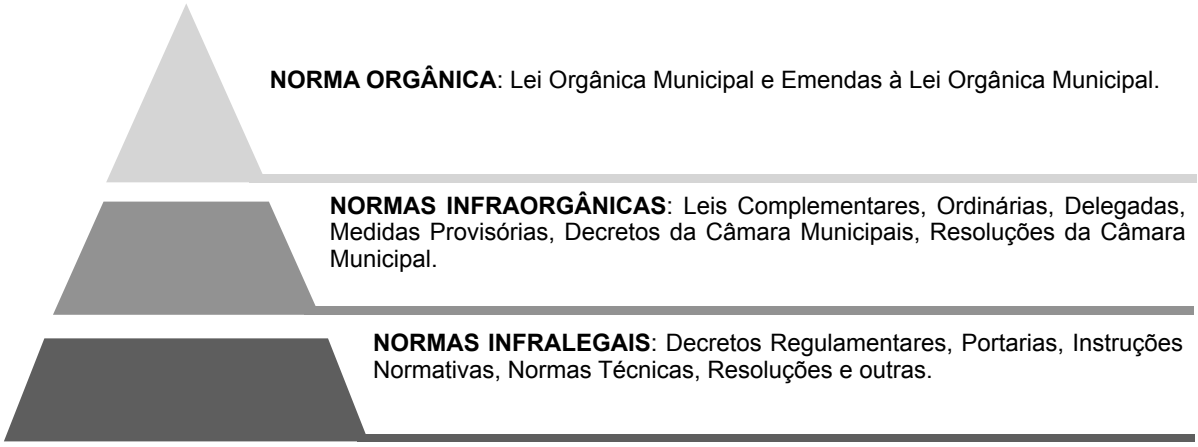
3.4 HIERARQUIA DAS NORMAS MUNICIPAIS

Vimos na primeira seção que o Sistema Jurídico Nacional é gerido por normas hierarquizadas e que a teoria base foi proposta por Kelsen (1998, 2005) e ilustrada pelo autor por meio de uma pirâmide que ficou conhecida como Pirâmide de Kelsen.

Também se aprendeu que, a partir dos preceitos constitucionais, a pirâmide de Kelsen do Sistema Jurídico Brasileiro divide-se em quatro partes: Norma Fundamental, Normas Supralegais, Normas Infraconstitucionais e Normas Infralegais, a qual foi ilustrada também na primeira seção desta tese.

Face às especificidades das normas municipais, houve a necessidade de adaptação da pirâmide de Kelsen para melhor se entender a hierarquização de suas normas, a qual se apresenta dividida em três partes: Norma Orgânica, Normas Infraorgânicas e Normas Infralegais, conforme pode-se observar na figura 9:

Figura 9: Pirâmide de Kelsen do Ordenamento Jurídico Municipal



Fonte: Adaptado pelo autor de Kelsen (1998, 2005)

No topo, temos a norma orgânica, que na esfera municipal é a Lei Orgânica Municipal, ela que valida as demais normas do sistema municipal, portanto nenhuma norma local pode se opor a ela. Assim como na norma elementar, ela é constituída por dois tipos de normas, as originárias e as derivadas (MORAES, 2010). As originárias são produtos do poder legislativo orgânico originário, que integram o texto orgânico promulgado em 1990. As derivadas são aquelas que resultam do poder legislativo orgânico derivado, são as chamadas emendas orgânicas. Destaca-se que não existe hierarquia entre as normas orgânicas originárias e as derivadas.

No andar central, temos as normas infraconstitucionais, elas são normas primárias, capazes de gerar direitos e obrigações, desde que não contrariem a Lei Orgânica, bem como a Constituição Estadual e a Constituição Nacional. Elas são compostas por leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções legislativas. Também não há hierarquia entre elas.

No último andar, temos as normas infralegais, elas são normas secundárias, não são capazes de gerar direitos, nem, tampouco, gerar obrigações. Elas não podem contrariar as normas infralegais ou qualquer norma em patamar superior na pirâmide, sob pena de invalidade. Elas são compostas por decretos regulamentares, portarias, resoluções, instruções normativas, normas técnicas, entre outras.

3.5 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS

O marco inicial da Educação Especial na cidade de Manaus (primeira fase), segundo as narrativas de Matos (2008), Lima (2018) e Vinente (2022), aconteceu em 1943 com a implantação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia. Os autores relatam que entre as décadas de 1940 a 1970, foram implantadas três instituições de iniciativa privada, de cunho filantrópico, que tinham como proposta a escolarização de pessoas com deficiência: O Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943), A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/Manaus (1973) e Associação Pestalozzi - Manaus (1978).

O Instituto Montessoriano Álvaro Maia foi implementado a partir das obras sociais do jurista e político André Vidal de Araújo em uma propriedade, que na época era rural, no atual bairro Adrianópolis, nas imediações da Av. Humberto Calderaro Filho. A instituição tinha como proposta a pedagogia de Maria Montessori e teve seu nome em homenagem a seu amigo particular e ex-governador do estado do Amazonas Álvaro Maia (BATISTA, 2015; LIMA, 2018; VINENTE, 2022). Atendia crianças com as mais diversas deficiências, porém, Costa (2011), registra o atendimento especializado para cegos e surdos mediado pelas filhas do fundador, Rita e Tereza de Araújo, sendo a primeira treinada pelo Padre Redentorista pioneiro na evangelização de surdos, Eugênio Oates; a segunda, foi treinada no método Braille.

Costa (2011) relata, também, que a instituição era gratuita e mantida através da contribuição da iniciativa privada através de um carnê mensal pago por comerciantes da cidade, além de alimentos fornecidos por feirantes do Mercado Municipal Adolpho Lisboa. O governo estadual era parceiro, fornecendo e pagando professores. A instituição encerrou suas atividades em 1974, trazendo grande tristeza para seu idealizador (COSTA, 2010; BATISTA, 2015). Vinente (2022) infere

que as dependências e estrutura do Instituto foram incorporadas à Secretaria Municipal de Manaus, sediando as instalações do seu Núcleo de Educação Especial.

A APAE, na capital amazonense, foi fundada em 4 de maio de 1973, autorizada pela APAE nacional através do registo n.º 192, com direito a usufruir de todos as benesses de associação filiada. Na sua fundação, contava apenas com um pequeno grupo de professores, voluntários e outros profissionais da área da reabilitação física qualificados para o trabalho com o público da Educação Especial.

Em 1994, através da Resolução n.º 102/1994, do Conselho Estadual de Educação, reconheceu a associação como uma escola de Educação Especial. Atualmente, localiza-se na Av. Perimetral s/n, Conjunto Castelo Branco, bairro Parque Dez de Novembro, possui 18 salas de aula, conta com oficinas pedagógicas, profissionalizantes e salas de atendimento multiprofissional. Sua equipe multiprofissional é composta por professores, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, médicos e dentistas. Ela é uma instituição filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos, tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, além de incluir esse público no seio da sociedade produtiva (FIDELIS, MIKI, 2017; LIMA, 2018; VINENTE, 2022).

A Pestalozzi foi fundada, na cidade de Manaus, em novembro de 1978 nas dependências da residência de Jorge Assad Aucar, pai de suas fundadoras, Vânia Aucar Seffair e Nádia Abdala Aucar. A intencionalidade de instalação do Instituto adveio da percepção de Vânia, professora da Secretária Estadual de Educação, ao ver o crescimento da demanda de matrículas de pessoas com deficiência e a incapacidade da rede pública para seu atendimento integral. Sua sede definitiva, localizada na Av. Gov. Danilo de Matos Areosa, 230, bairro Distrito Industrial, teve seu terreno e construção doado pela Superintendência da Zona Franca de Manaus, em 1982, a inauguração foi em 1984. Ela atende estudantes com deficiência intelectual, deficiência física com comprometimento motor e intelectual, síndromes raras e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Sua equipe docente e multiprofissional é cedida através de convênio com o governo estadual e municipal. Ela é uma entidade filantrópica que funciona mediante convênios públicos, doações, ações públicas e voluntariado (PESTALOZZI, 2016; LIMA, 2018; VINENTE, 2022).

A primeira fase da Educação Especial em Manaus aconteceu nos moldes nacional, como relatado por Martins (2015) e Jannuzzi (2012). Criou-se instituições privadas filantrópicas, com o apoio dos governos estadual e municipal, objetivando prestar serviços educacionais para pessoas com deficiência, caracterizada por estudantes institucionalizados e apartados do convívio social e com foco na formação para a vida diária, além da tecnicista, preparando-os para o ingresso no mercado de trabalho.

No Brasil, como já abordado, o início da segunda fase da Educação Especial, a integração, é marcado pela inserção da Educação Especial no sistema nacional de educação, através da promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. O artigo 88 dessa primeira LDBEN afirma que “a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, art. 88, 1961).

Mesmo diante da normativa citada, a Educação Especial só se organizou em nível do MEC na década de 1970, o seu marco foi o Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, o qual criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esta entidade passou a centralizar, planejar, executar, além de orientar, os outros entes federativos sobre o atendimento do público-alvo da Educação Especial (PAEE) na esfera da união.

Na mesma década, no âmbito do governo estadual, começaram as ações para a integração do PAEE nas escolas públicas estaduais de Manaus. Marques (2010) cita três marcos importantes: A formação de professores sobre as especificidades do público da Educação Especial em convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e o MEC, em 1970; o início do atendimento do PAEE - estudantes com deficiência auditiva, visual e intelectual - nas escolas da Seduc, em salas especiais, instaladas nas dependências das escolas comuns da cidade, em 1972; e, fundação na Seduc do setor responsável pela Educação Especial no estado, batizado de Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial, em 1975.

Ainda em nível estadual, a década de 1980 foi marcada pela criação de três escolas especiais, as quais passaram a atender estudantes com deficiência auditiva, visual e intelectual. As três instituições foram fundadas em 13 de maio de 1982 através do Decreto n.º 6.331, a saber: Escola Estadual Augusto Carneiro dos

Santos, para o atendimento de surdos e deficientes auditivos; Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira, para atendimento de estudantes com deficiência visual e baixa visão, e; Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro, para o atendimento de estudantes maiores de 14 anos com deficiência intelectual.

O quadro 6, a seguir, elenca as normativas municipais que instituíram e organizaram a Educação Especial dentro do Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Está organizado em quatro células: primeira, a influência no sistema de ensino; segunda, as referências normativas; terceira, a hierarquia das normas, e; quarta, o ano de publicação.

Quadro 6: Referências Normativas de Manaus sobre Educação Especial

Sistema de Ensino	Referência Normativa	Hierarquia	Ano de Publicação
Integração	Art. 1º – Lei n.º 50	Infraorgânica	1991
	Art. 25 – Res. n. º 005/CME/1998	Infralegal	1998
	Arts. 33 a 36 – Lei n.º 512	Infraorgânica	1999
	Res. n.º 005/CME/2003	Infralegal	2003
	Art. 22 – Res. n. º 06/CME/2010	Infralegal	2010
Inclusão	Res. n.º 010/CME/2011	Infralegal	2011
	Meta 4 – Lei n.º 2.000	Infraorgânica	2015
	Res. n.º 038/CME/2015	Infralegal	2015
	Re. n.º 011/CME/2016	Infralegal	2016

Fonte: Organizado pelo autor a partir das normativas citadas no quadro, 2022.

A década de 1990 marca o início da Educação Especial na gestão municipal da cidade de Manaus, à época a educação municipal era estruturada em rede, ainda não tinha se organizado como sistema educacional, pois embora já haver a normativa elementar para tal, artigo 211 da Constituição Federal, a LDBEN só foi promulgada no ano de 1996, pois foi a mesma que apresentou os passos para tal implementação em seu artigo 11 e incisos subsequentes.

Matos (2008) narra que o início da década de 1990, o município de Manaus é marcado por iniciativas integracionistas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED) para as pessoas com deficiência, deflagrando a matrícula

compulsória desse público na sua rede de escolarização comum, ato este estabelecido em seu plano de matrícula escolar do período de 1990 a 1994.

Esse fato, narrado por Matos (2008), foi uma das ações de atenção aos estudantes PAEE, que culminou com a implantação da modalidade da Educação Especial na rede municipal de ensino através da Lei n.º 50, de 4 de janeiro de 1991. Esta lei tem apenas três artigos: O artigo primeiro institui através da lei a Educação Especial na rede municipal de ensino da cidade. O segundo define quem é o seu público-alvo: “as pessoas portadoras de deficiência visual, auditiva, mental, as infradotadas e as superdotadas, e aquelas que apresentam distúrbios de comportamentos” (MANAUS, art. 2º, 1991). O terceiro define que a lei entrará em vigor a partir da data de sua publicação no diário oficial do município e revoga todas as disposições contrárias. A lei não explica o que ela entende por Educação Especial, muito menos de que forma esse processo se estabelecerá no âmbito da Semed. Matos (2008) cita que esse processo foi coordenado, orientado, controlado, acompanhado e avaliado pelo Núcleo de Educação Especial, criado no mesmo ano da lei, para esse fim.

Enquanto a Educação Especial manauense na rede estadual de ensino vivia intensamente a segunda fase da Educação Especial, a chamada integração, a Lei n.º 50, de 4 de janeiro de 1991, marca o início da Educação Especial no município, envolvida pela mesma filosofia/pedagogia educacional integracionista.

A Res. n.º 005/CME/1998, de responsabilidade do CME/Manaus, tem como objetivo regulamentar e implantar a LDBEN/96 e traçar as diretrizes básicas para que os estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Manaus se adequem aos novos ditames do Sistema Municipal de Ensino. Ela conta com apenas um artigo dedicado a Educação Especial, o artigo 25, que é composto por caput e dois parágrafos. No *caput*, estabelece a Educação Especial como modalidade da educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, em classes comuns da rede regular e nomeia seu público-alvo de estudantes portadores de necessidades especiais.

O primeiro parágrafo da referida resolução é destinado a orientar de que forma os seus estudantes estudarão, caso da impossibilidade de matrículas nas salas de aulas comuns, prevê o seu atendimento educacional em escolas ou salas especiais**,** além de centros de serviços especializados. O segundo parágrafo dita

que a Educação Especial iniciará na Educação Infantil, atendendo seu público a partir de zero anos de idade.

A lei n.º 512, de 13 de dezembro de 1999, decretada pelo poder legislativo municipal e sancionada pelo prefeito da época, Alfredo Pereira do Nascimento, tem por finalidade criar e organizar o Sistema Municipal de Ensino de Manaus, além de dar outras providências. Essa norma tem um capítulo destinado a modalidade da Educação Especial, o capítulo III, que conta com quatro artigos, além de respectivos incisos e parágrafos, os artigos 33, 34, 35 e 36.

O artigo 33 conceitua a Educação Especial como um processo interativo de educação, que visa à prevenção, ensino, reabilitação e à integração de pessoas com necessidades especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos, tecnológicos e educacionais específicos, o seu primeiro inciso diz que a Educação Especial integra o sistema municipal de ensino; o segundo, afirma que ela se inicia na Educação Infantil, a partir de zero anos de idade, terceiro, a garantia de atendimento educacional especializado complementar em horário oposto ao da escolarização para “deficientes sensoriais" e “deficientes mentais”, quarto, a possibilidade de matrícula do seu público em escolas especiais ou instituições especializadas, como APAE e Pestalozzi.

O Artigo 34 assegura a seu público, pelo Sistema Municipal de Ensino: métodos, técnicas, recursos pedagógicos adaptados (I); terminalidade específica para a conclusão do Ensino Fundamental (II); Professores e profissionais habilitados para o atendimento especializado, além de professores do ensino regular capacitados para a integração do seu PAEE (III); Disciplina Educação Especial nos cursos de formação de professores à nível médio e em todos os cursos de nível superior (IV); educação para o trabalho, visando à integração do PAEE na vida em sociedade (V); e, acesso aos benefícios de programas sociais disponíveis para o Ensino Regular.

O Artigo 35 estabelece os critérios para o funcionamento e autorização das escolas especiais de natureza privada. Afirma, em seu primeiro parágrafo, que apenas escolas autorizadas poderão receber apoio técnico e financeiro, além da concessão de professores do Poder Público Municipal mediante convênio. O segundo parágrafo, aborda a excepcionalidade de convênio entre o Poder Público

Municipal e cooperativas para prestar serviços de atendimento educacional especializado.

O artigo 36, último do capítulo III, conceitua as escolas especiais e/ou instituições especializadas. Entende que são aquelas que tem como objetivo prestar atendimento psicopedagógico ao PAEE incapazes de se integrar a rede regular de ensino. O seu parágrafo único designa que o PAEE deve ser atendido preferencialmente na rede pública municipal de ensino em detrimento às instituições conveniadas de natureza privada.

No ano de 2003, foi lançada pelo CME/Manaus a Res. n.º 005/CME/2003, em 18 de dezembro, objetivando dispor sobre os procedimentos e orientações acerca da oferta da Educação Especial no Sistema Municipal, a contar do ano letivo de 2003. Tal documento é uma espécie de Política Municipal de Educação Especial, é composto por 24 artigos que abordam a Educação Especial e seu público, e os entende como: a) Educação Especial como recursos e serviços que apoiam, suplementam ou substituem os serviços educacionais comuns (art. 3.º); b) nomeia seu público como estudantes com necessidades educacionais especiais (art. 5º); c) necessidade de laudo para sua identificação como PAEE (art. 6.º); d) Atendimento do PAEE em classes especiais, salas de recursos pedagogos, escolas especiais e professos itinerantes para deficientes auditivos e visuais (art. 9.º); e) seu público é composto por: deficiente mental, auditivo, visual e múltiplo, paralisados cerebrais e "síndromes do autismo" (arts. 11 e 12); f) Estabelece o Centro Municipal de Educação Especial (CMEE) como local do atendimento especializado multiprofissional (art. 13); g) formação mínima de magistério médio para atuar na educação infantil, com oferta de formação continuada na área (art. 18); h) oferta de oficinas pedagógicas aos PAEE que não conseguirem a terminalidade escolar (19); i) atendimento em classes hospitalares e/ou em ambiente domiciliar a todos os estudantes em tratamento de saúde (art. 20); j) acessibilidade plena aos estudantes PAEE matriculados na rede regular de ensino (art. 21).

Destaca-se que as três normas abordadas foram construídas pelo poder público municipal a partir da filosofia e orientação da Política Nacional de Educação Especial de 1994. A PNEE compõe em seu texto uma revisão conceitual da Educação Especial, define seu público-alvo, os tipos de atendimento, além de apresentar os objetivos e metas para o atendimento das especificidades do seu

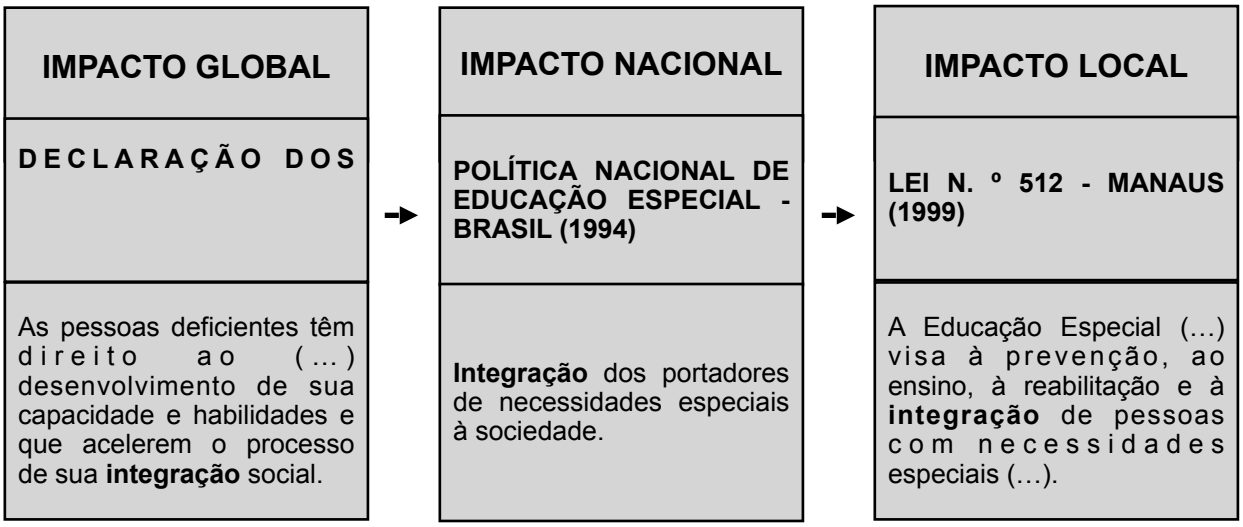
público. Ela foi construída sob os princípios do modelo integracionista, além de estabelecer que o atendimento das necessidades especiais de seu público deva acontecer em contexto de integração em salas e escolas comuns, com apoio de serviços que complementam ou suplementam a sua escolarização, bem como em espaços especializado que substituem a escolarização nas escolas comuns, como classes e escolas especiais, classe hospital, entre outros.

Ainda sobre a influência da filosofia integracionista, temos a Res. n.º 06/CME/2010, aprovada em 30 de setembro de 2010. Ela dá nova redação à Res. n.º 005/CME/1998 que regulamentou a implantação Sistema Municipal de Educação à luz da LDBEN/1996. Assim, como a norma original, ela tem apenas um artigo dedicado para a Educação Especial, artigo 22, que também conta com dois parágrafos. A única diferença de redação entre o artigo original e o artigo corrigido está na nomenclatura do público-alvo atendido pela Educação Especial, na original, ela entende como “estudantes portadores de necessidades especiais” (MANAUS, art. 25, 1998), e na atualizada, ela os nomeia como “estudantes com deficiência limitadora” (MANAUS, art. 22, 2010). Esta Resolução corrigida apresenta uma inovação, ela determina, no artigo 27, inciso segundo, que os profissionais para atuarem na modalidade da Educação Especial dever ser licenciado em curso superior da área, admitindo também nessa categoria o professor de Libras, Língua Brasileira de Sinais.

Essa correção, mesmo sendo feita no período de vigência da filosofia inclusivista, não modificou o texto do artigo destinado a Educação Especial, trocou um termo em desuso, comum no período integracionista, portador de necessidade especial, por outro sem uso nas normas nacionais sobre Educação Especial, deficiente limitado.

Finalizando as normas municipais relativas à Educação Especial que foram construídas sobre a influência do movimento de integração socioeducacional, é mister visualizar que essa influência surge como indicativo nos documentos dos organismos internacionais que versam sobre direitos humanos e impactam antes nas normas da união. A figura 10, estampada a seguir, exemplifica a influência global, nacional e local no teor das normas, neste caso, a integração:

Figura 10: Impacto Político nas Normas pelo Movimento de Integração



Fonte: Organizada pelo autor a partir das normas citadas na figura, 2022.

No ano de 2008, foi lançada pela Secretaria de Educação Especial do MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). Ela traz mudanças bruscas na política de Educação Especial Nacional: separa a Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado; afirma que o único espaço para escolarização do PAEE são em escolas regulares e salas comuns, por isso descontinua a possibilidade de escolarização em salas e escolas especiais; o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passar a ofertar apenas serviços que complementar e/ou suplementam a escolarização do PAEE em horário oposto à sua escolarização na sala de aula comum. Porém o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, abre uma brecha legal usando ainda o termo “preferencialmente”, quando destaca o espaço de escolarização do PAEE nas escolas regulares.

A Resolução n.º 010/CME/2011, de 28 de agosto de 2011, foi construída com o objetivo de adaptar a modalidade da Educação Especial do Sistema Municipal de Educação de Manaus a nova política de 2008. Ela foi construída pelo CME/Manaus com 20 artigos, os quais estão em consonância com a PNEE-PEI. Separa a Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado (art. 4º) e define o seu público-alvo em três níveis: estudantes com deficiência, estudantes com transtornos gerais do desenvolvimento, e estudantes com altas habilidades/ superdotação (arts. 6º ao 8º). Também define a escola regular como espaço de

escolarização de seu público-alvo e os espaços específicos de Educação Especial da rede como lugares de AEE (art. 9º). Total acessibilidade nas escolas regulares da rede (art. 11). Estimulação essencial nas escolas de educação infantil da rede (art. 16). Integração da Semed com o Sistema Municipal de Saúde para o atendimento do seu público em tratamento de saúde através de classes hospitalares ou atendimento domiciliar (art. 18). Define, ainda, que as escolas e classes especiais da rede deverão atender os estudantes PAEE em caráter temporário, haja vista a política de educação inclusiva em vigência (art. 15).

Face à orientação da norma infraconstitucional, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, nos ditames do seu artigo oitavo, a lei municipal n.º 2.000, de 24 de junho de 2015, foi promulgada com o objetivo de aprovar o Plano Municipal de Educação para vigência dos anos 2015 a 2025. O documento é composto por vinte metas, e a sua meta 4 é destinada para a universalização da Educação Básica e para o AEE, para o público da Educação Especial na faixa etária de 4 a 17 anos, no seu período de vigência. Ela é composta por 26 estratégias, todas trazendo especificidades para o total cumprimento da meta principal da modalidade.

Sobre a efetivação da meta 4 do PME/Manaus, Lemos (2019), diz ser uma ação válida e muito importante, pois há na cidade de Manaus 17,9% do PAEE na faixa etária 4 a 17 anos fora da escola regular, atendidos em espaços educacionais especiais. Segundo a autora, o mínimo que um Sistema Educacional pode ofertar ao PAEE é a garantia de acesso às escolas públicas e que estas estejam em condições de acessibilidade plena.

A Resolução n.º 038/CME/2015, organizada pelo CME/Manaus, aprovada em 3 de dezembro de 2015, foi desenvolvido com o objetivo de aprovar o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, este documento, o regimento, serve de parâmetro para o estabelecimento de normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica das unidades de ensino da Semed.

A modalidade da Educação Especial é contemplada pela subseção II, entre os artigos 47 a 57. Ela entende a Educação Especial como modalidade gestora que realiza o AEE (art. 47), considera como seu público os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação (art. 48).

Informa que o atendimento do PAEE na rede municipal de ensino de Manaus ocorrerá na perspectiva da educação inclusiva nos seguintes espaços: a) nas unidades de ensino regular; b) No complexo Municipal de Educação Especial (6º ao 9º); c) nas Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede pública municipal de ensino (art. 49). O laudo médico não é obrigatório para a matrícula, mas é necessário para organizar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante (art. 52, §2.º).

Queiroz (2017) afirma que esta resolução contradiz a PNEE-PEI/2008 no que tange a perspectiva da educação inclusiva ao realizar atendimento do PAEE em salas de recursos e por manter a Escola Especial na rede, mantendo a política de exclusão da rede regular proposta pela PNEE/1994. Não se concorda que esta norma municipal fere os pressupostos da educação inclusiva, haja visto que ao definir no artigo 49, os espaços de atendimento do PAEE na rede municipal, é claro, ao determinar que o AEE realizado nos espaços “especiais" da rede são para suporte ao processo de inclusão, conforme o exceto:

> **Como suporte ao processo de inclusão deverá ser disponibilizado o AEE** no Complexo Municipal de Educação Especial (setor competente da SEMED, 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental), nas Salas de Recursos (SR) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas municipais. (grifo nosso, MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, art. 49, II, 2015).

Outra discordância a Queiroz (2017), sobre o fato da manutenção da escola especial da rede, o artigo 54 diz que a Escola Municipal de Educação Especial André Vidal é um estabelecimento inclusivo que oferece oficinas pedagógicas. O disposto na resolução não é suficiente para afirmar que a escola recebe estudantes PAEE em suas oficinas pedagógicas como substitutas à escolarização na rede regular.

Lima (2016) coaduna conosco, dissertando que a resolução afirma, no artigo supracitado, que a escola especial irá trabalhar com oficinas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, trazendo uma roupagem nova, com um caráter mais pedagógico, diferente do que era comum no passado, caráter mais assistencialista e

voltado a promoção de atividades de vida diária, sem foco voltado para o pedagógico.

O Conselho Municipal de Educação de Manaus lançou a Resolução n.º 011/ CME/2016, em 02 de junho de 2016, com o objetivo de revogar a Res. n.º 010/CME/ 2011, de 28 de agosto de 2011 e instituir novos procedimentos e orientações para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Tal documento foi elaborado à luz da educação inclusiva e conta com 4 capítulos e 31 artigos, a saber:

O capítulo I, com 6 artigos, trata da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, seu corpo conceitua Educação Especial, define o seu público-alvo, apresenta seus princípios, determina os espaços de escolarização do seu público-alvo e define os itens necessários para inclusão plena de seus estudantes do Sistema Municipal de Ensino.

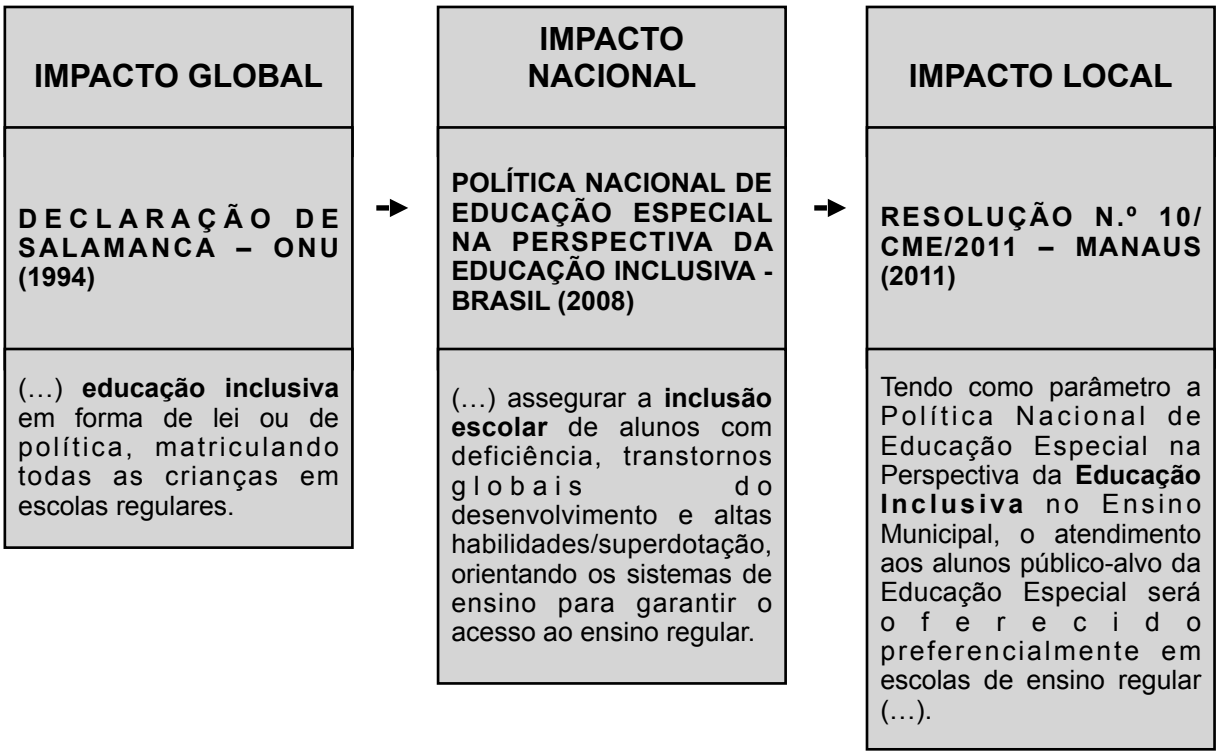
O capítulo II, com quatro artigos, detalha em seu texto quem é seu público-alvo, bem como as suas características e especificidades. O capítulo III, com seis artigos, trata da matrícula, estabelecendo a antecipação da matrícula do seu público em detrimento dos demais, determina a necessidade de laudo médico como documento obrigatório do registro escolar do estudante e define o máximo de dois estudantes PAEE por sala.

O capítulo IV, com quatorze artigos, trata do atendimento educacional especializado, conceituando o AEE, define sua função, determina os espaços em que seus serviços serão oferecidos, as condições necessárias para a sua oferta nesses espaços, a oferta de serviços de estimulação precoce, a forma de oferta de classes hospitalares e atendimento em ambiente domiciliar, determinante os Projetos Políticos Pedagógicos devam contemplar os serviços e recursos oferecidos pelo AEE e cita oito deles e garante a oferta do serviço de oficinas pedagógicas. A característica mais polêmica da resolução revogada, a permanência temporária das classes e escolas especiais da rede (art. 15), não são contempladas neste novo documento.

Concorda-se com Queiroz (2017) ao afirmar que o AEE descrito no artigo 18 é similar ao proposto pela PNEE-PEI/2008, de forma complementar e/ou suplementar, inviabilizados locais que substituem a escolarização do PAEE nas escolas regulares.

Concluindo a exposição das normas municipais que tratam da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a figura 11 demostra o caminho que a educação inclusiva percorreu: primeiro sua sugestão feita pelos documentos dos organismos internacionais, depois ela foi assumida pelo Estado brasileiro, impactando seu teor nas normas da União e, consecutivamente, nas locais.

Figura 11: Impacto Político nas Normas pelo Movimento de Inclusão



Fonte: Organizada pelo autor a partir das normas citadas na figura, 2022.

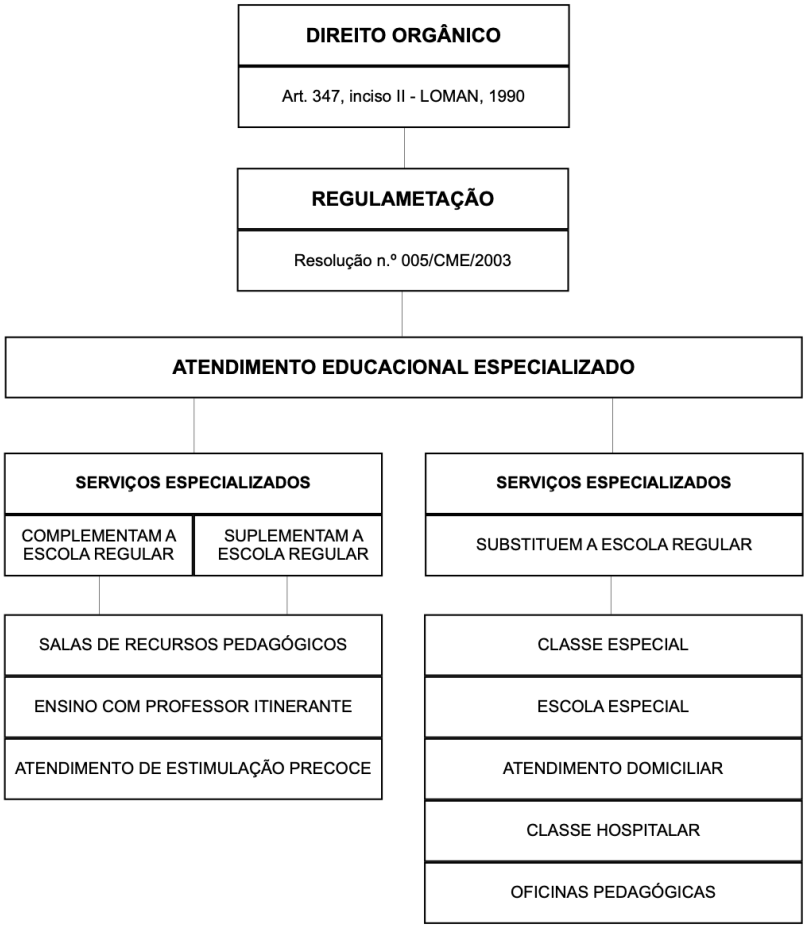
3.6 AS NORMAS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MANAUS

O Atendimento Educacional Especializado, no âmbito do município de Manaus, só debutou em 1990, através do artigo 347, inciso II, da Lei Orgânica do Município de Manaus. No ano de 2010, a Emenda 66/2010, alterou a redação original deste inciso, garantido o direito ao AEE também aos "superdotados". O mesmo direito foi avalizado, em hierarquia infraorgânica, no artigo 4º, inciso III, da lei municipal n.º 512, de 13 de dezembro de 1999.

> Art. 347: O município manterá:
> II – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> II – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e superdotados, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Emenda à Lei Orgânica n.º 66/2010) (MANAUS, art. 347, II, 1990).

No ano de 2003 o Conselho Municipal de Educação de Manaus lança a Resolução n.º 005/CME/2003. Tal documento traça diretrizes e orientações para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino Municipal de Manaus. Essa norma infralegal é conhecida como a primeira Política Municipal de Educação Especial de Manaus e vigorou entre os anos de 2003 a 2011. A figura 12, a seguir, ilustra como acontecia o AEE dentro do Sistema Educacional Manauense.

Figura 12: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Resolução n.º 005/CME/2003 - 2003-2011



Fonte: Organizada pelo autor a partir das normas citadas na figura, 2022.

A Resolução em destaque entende a Educação Especial como o próprio Atendimento Educacional Especializado, afirmando que ela “é definida por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, art. 3º, 2003). A única vez que o termo Atendimento Educacional Especializado aparece no documento é no artigo 20, ao mencionar a parceria da educação com a saúde para atender os estudantes em tratamento de saúde.

Sobre os recursos e serviços que auxiliam o seu público-alvo em suas especificidades, a primeira categoria, as destinadas para deficientes, paralisados cerebrais e autistas, é chamada por dois termos, serviços que “apoiam" e/ou “complementam" as atividades educacionais da escola regular. Ressaltamos que não consta na resolução o horário que essas atividades devem ser desenvolvidas, se durante a escolarização comum ou no horário inverso.

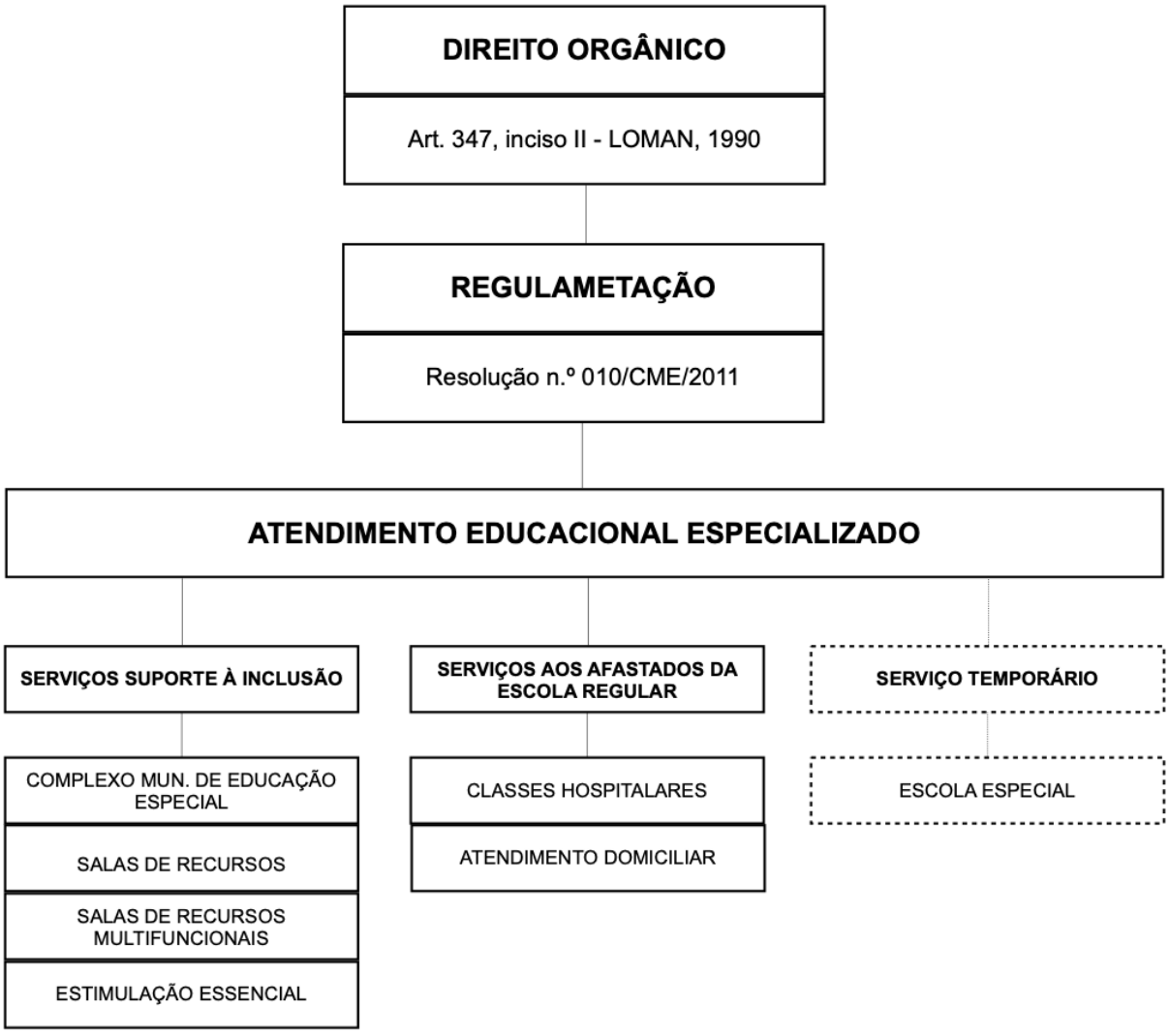
Frisa-se que quando a legislação cita o serviço de ensino com professor itinerante, destina esse apoio especificamente para os estudantes com deficiência auditiva e visual, bem como aos seus respectivos professores das classes comuns (art. 9º, § 3º). Sobre esse público, ressalta ainda que os integrados nas séries finais do Ensino Fundamental, as escolas têm que contar com salas de recursos para atender suas especificidades (art. 9º, §4º).

Ao comparar-se a figura 2, presente na seção um, que ilustra o modelo de AEE presente na Política Nacional de Educação Especial de 1994, com esta figura 12, que apresenta o modelo da Política Municipal de Educação Especial, organizada na forma da Res. n.º 005/CME/2003, observa-se total similaridade, concluindo que a segunda foi organizada integralmente a partir da primeira. A única diferença é a ausência de alguns serviços, como: professor de Educação Especial; professor de linguagens e códigos; apoio a aprendizagem, locomoção e comunicação e Centros Integrados de Educação Especial. Essa diferença se justifica face as especificidades locais, como por exemplo, a ausência desses cargos na política municipal de carreira dos profissionais do magistério.

A segunda Política Municipal de Educação Especial de Manaus foi organizada a partir da Res. n.º 010/CME/2011, promulgada em 2011, também de responsabilidade do CME/Manaus. Foi desenvolvida a partir da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008. Esta Resolução foi revogada em 2016; portanto, o seu período de vigência compreendeu os anos de 2011 a 2016. A figura 13, ilustrada a seguir, apresenta esse novo modelo de Atendimento Educacional Especializado para as escolas do Sistema Municipal de Educação de Manaus.

Figura 13: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Resolução n.º 010/CME/2011 - 2011-2016



Fonte: Organizada pelo autor a partir das normas citadas na figura, 2022.

A Res. n.º 010/CME/2011 foi organizada face novo entendimento mundial sobre a Educação Especial, a perspectiva inclusiva, o seu corpo legal, deixa claro que Educação Especial e Atendimento Educacional Especializados são entes diferentes e entende que função do AEE é “identificar, elaborar e organizar recursos

pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades especiais" (MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, art. 5º, 2011).

Em nenhum momento afirma que o papel do AEE é complementar ou suplementar a formação de estudantes matriculados nas salas comuns da escola regular, aliás os vocábulos complementar e suplementar, bem como suas variações, não são encontrados no texto.

Sobre os serviços e recursos do Atendimento Educacional especializado disponibilizados ao PAEE, o documento entende que acontece em três situações. A primeira, como suporte ao seu processo de inclusão, sendo realizado no Complexo Municipal de Educação Especial da Semed, nas salas de recursos e/ou salas de recursos multifuncionais das escolas da Rede Municipal de Ensino (art. 9º). A essa primeira situação, como apoio à inclusão, considera-se o atendimento de estimulação essencial, realizado pelas escolas da Educação Infantil que atende crianças PAEE (art. 16). A segunda situação, são os serviços de classes hospitalares e/ou atendimento em ambiente domiciliar, realizados pela Seduc e apoiada pela Secretaria Municipal de Saúde, para os estudantes PAEE impossibilitados de frequentar a escola em razão de tratamento de saúde (art. 18). A terceira, que deverá acontecer em caráter temporário, em decorrência da política de educação inclusiva, como substituição às escolas regulares, na Escola Especial da Semed (art. 15).

Ao comparar com a Política Nacional que a inspirou, verifica-se duas discordâncias: 1) o não entendimento dos recursos e serviços do AEE como complementares ou suplementares à escolarização nos ambientes comuns de ensino; 2) e, a permanência, mesmo que temporária, das escolas especiais como substitutas à escolarização.

No ano de 2016, o Conselho Municipal de Educação de Manaus publicou mais um documento que tratada da Educação Especial na sua área de abrangência, a Resolução n.º 011/CME/2016. A figura 14, a seguir, apresenta o modelo de Atendimento Educacional Especializado para o PAEE, proposto por ela.

Figura 14: Modelo de Atendimento Educacional Especializado: Vigência da Resolução n.º 011/CME/2016 – a partir de 2016



Fonte:Organizada pelo autor a partir das normas citadas na figura, 2022.

Esta resolução mantém o conceito de Atendimento Educacional Especializado como uma das ações organizadas pela Educação Especial que disponibiliza recursos e serviços para o PAEE, realizado de forma complementar e/ou suplementar, não sendo substitutivo à escolarização (arts. 2º e o 18). O documento indica dois locais possíveis de acontecer a Educação Especial: escolas regulares (art. 3º) e em salas e escolas bilíngues (art. 26, §1º, inciso I). A legislação afirma que a Educação Especial deverá acontecer em turmas comuns do ensino regular (art. 2º)

e veda a possibilidade da substituição da escolarização do PAEE em outros espaços educacionais.

O artigo 21 indica que o AEE será oferecido, prioritariamente em três espaços: nas salas de recursos, nas salas de recursos multifuncionais e em centros de atendimento educacional especializado, e apenas o PAEE pode se beneficiar desses espaços e serviços, indica também que essas atividades devem acontecer em horário inverso ao frequentado no ensino comum.

Indica também que os serviços de apoio especializado devem ser garantidos ao PAEE com o objetivo de eliminar as possíveis barreiras para a sua escolarização e lista em seu escopo quais são esses serviços: estimulação essencial (art. 24); classes hospitalares e atendimento em ambiente domiciliar (art. 25); Língua Brasileira de Sinais - Libras, Sistema Braille, orientação e mobilidade, tecnologia assistiva, informática educativa, enriquecimento e flexibilização curricular, atividades de vida autônoma e social e aceleração escolar para educandos com altas habilidades/ superdotação (art. 26), e; oficinas pedagógicas (art. 27). Destaca que esses serviços e recursos do AEE devem estar articulados com o Projeto Político Pedagógico das escolas (art. 26).

Finalizada a análise dos documentos legais que versam sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, no âmbito da rede municipal de educação da cidade de Manaus, um questionamento nos inquietava: Qual é a situação atual dos espaços de escolarização em substituição a escola comum para o PAEE na rede municipal de educação de Manaus, a saber, escola e classes bilíngues para usuários de Libras e escolas e classes especiais? Mesmo esse questionamento fugindo dos objetivos desta tese, a excepcionalidade, com o aval da orientadora, justifica-se para traçar o paralelo entre o disposto normativamente e realizado governamentalmente sobre a questão em destaque.

Para responder a tal questionamento, traçou-se a seguinte estratégia: inclusão de duas perguntas no roteiro de entrevistas destinado aos agentes administradores dos setores da Educação Especial da Semed/Manaus: 1) existe classes e escolas especiais na rede municipal de educação Manaus? se sim, qual a situação delas? 2) existe classes e escolas bilíngues para usuários de Libras na rede municipal de educação de Manaus? se sim, qual a situação delas?

Ratifica-se que não é objetivo fazer análise aprofundada à luz da teoria desta questão, apenas análise normativa em contraponto com sua aplicação na esfera prático-administrativa.

Aprioristicamente já se tinha informações da existência de classes especiais e uma escola especial na rede municipal de educação de Manaus até o ano 2020, face dados apresentados por Queiroz (2017), Vinente (2017), Lima (2018) e Manaus/Secretaria Municipal de Educação (2020).

A dissertação de Queiroz, defendida no ano de 2017, com base nos dados disponibilizados pela Divisão de Informação e Estatística da Semed, anuncia que a rede municipal de Manaus contava com 135 anos PAEE matriculados no primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental na escola especial, 380 estudantes PAEE matriculados em classes especiais e 614 estudantes PAEE matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de primeiro seguimento especial.

A dissertação de Vinente (2017), sobre a escola especial André Vidal, dispõe o retratado nas normas, que ela teve seu funcionamento temporário a partir de 2011, conforme rege a Res. n.º 010/CME/2011, e que a partir de 2015, segundo Res. n.º 038/CME/2015, a escola "funciona como centro especializado, atendendo estudantes PAEE do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, principalmente por meio das oficinas pedagógicas" (VINENTE, 2017, p. 94). Sobre as classes especiais, o autor, com base em dados do ano de 2016, cita que havia 28 no total.

Informa, também, que no ano de 2017, com base na Divisão de Informação e Estatística da Semed, haviam o seguinte quantitativo de estudantes PAEE matriculados nas classes especiais: sete estudantes com baixa visão, um com cegueira, dois com surdez, seis com deficiência auditiva, um com surdocegueira, doze com deficiência física, 195 com deficiência intelectual, 40 com deficiências múltiplas, 107 autista, cinco com síndrome de Asperger, dois com síndrome de Rett e treze com transtorno desintegrativo da infância.

Lima (2018), em sua tese de doutorado, diz, com base em dados fornecidos pela Semed, que no ano de 2016, o município de Manaus contava com 25 classes especiais distribuídas pela educação infantil e todas as séries do Ensino Fundamental, bem como 18 classes especiais de EJA, sem informar em qual seguimento essas classes funcionavam.

O Relatório de Gestão de 2020, organizado pela equipe de trabalho que avalia o nível de alcance das metas estabelecidas pelo Plano Municipal, instituídos pela lei municipal n.º 2.000/2015, apresenta-nos dados e informações sobre a continuidade das classes e escolas especiais, no ano de 2020.

O relatório, com base na Divisão de Informação e Estatística da Semed, informa, que foram matriculados e permaneceram estudando, nas escolas da rede municipal, 6.617 estudantes PAEE, sendo 5.592 inclusos no Ensino Fundamental regular, e 1.125 matriculados em salas e escolas especiais.

Indica, também, que a rede contava, no mesmo ano, com uma escola especial, 25 classes especiais e 17 salas especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O relatório não menciona a presença de escolas e salas bilíngues para surdos na rede municipal de ensino.

A Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo é a única escola especial da rede municipal de educação de Manaus. Sobre o conceito de escola especial, recordemos o que diz a PNEE/1994. A política conceitua escola especial como uma instituição especializada, que presta serviço de escolarização propriamente dita e que se destina a fazer atendimento psicopedagógico ao PAEE por profissionais qualificados e conta com currículo adaptado, programas e procedimentos pedagogos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994).

Sobre o funcionamento da Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, a legislação municipal indica que, partir do ano de 2011, o seu funcionamento como estabelecimento de ensino substitutivo à escolarização comum deveria acontecer em caráter temporário, conforme apregoa o artigo 15 da Res. n.º 010/CME/2011:

> Art.15 - Serão atendidos na Escola Especial do setor competente da SEMED, em caráter temporário, tendo em vista a Política de Educação Inclusiva, os estudantes com deficiência mental/intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física/paralisia cerebral, surdocegueira, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Síndrome de Williams) (MANAUS, art. 15, 2011).

A partir do ano de 2015, a escola André Vidal passa a ser reconhecida como estabelecimento inclusivo, não escolarizando mais o PAEE, nem temporariamente, e passa a oferecer o serviço de oficinas pedagógicas, conforme admoesta a Res. n.º 038/CME/2015, que aprovou o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus:

> Art. 54 A Escola Municipal de Educação Especial André Vidal, como estabelecimento inclusivo, baseado na reconstrução e reconhecimento das diferenças e práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecerá as oficinas pedagógicas.
> § 1º O projeto de oficinas pedagógicas promoverá ambiente escolar centrado na formação do estudante para a atuação no mundo produtivo e capacitação no desenvolvimento de atividades econômicas e laborais cotidianas;
> § 2º Os estudantes das oficinas pedagógicas serão avaliados por meio de parecer descritivo, com emissão de boletim pedagógico específico.

Sobre as oficinas pedagógicas, a PNEE/1994 diz que é um ambiente destinado para o desenvolvimento das aptidões e habilidades do PAEE. Nesses espaços são realizadas atividades laborativas orientadas por profissionais capacitados. Para realizar tais atividades, esses ambientes devem dispor dos mais diferentes tipos de equipamentos e materiais para o aprendizado do PAEE de habilidades e um labor, nas mais diversas áreas do desempenho profissional (BRASIL, 1994).

Perguntou-se ao participante ADM1_01 (set, 2022) quais serviços a escola André Vidal oferece aos estudantes matriculados. Ele disse que a instituição é uma escola regular que oferece o serviço de escolarização, contudo ela só matrícula estudantes público-alvo da Educação Especial, dos mais diversos tipos, tais: "*surdos, cegos, baixa visão, deficiente intelectual, paralisado cerebral, usuário de cadeira de rodas, muito estudantes autistas, síndrome de down, deficientes múltiplos, todos esses com os mais diferentes graus de comprometimento*".

Os estudantes matriculados na escola são divididos por fase de ensino, atendendo do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental. Segue, segundo o participante citado, os mesmos parâmetros e currículo da escola comum, porém, considerando as especificidades dos estudantes, algumas adaptações são necessárias.

Merece destaque que os estudantes não são divididos por atipicidade, eles são divididos pela fase do ensino, ou seja, em cada série há estudantes com várias deficiências e/ou comprometimento. Cada turma conta com o professor regente e profissionais de apoio pedagógico[7]. Acontece nas salas da escola algo como “inclusão de atipicidade”.

O censo escolar de 2021, organizado no Brasil pelo INEP, descreve que a escola tinha 105 estudantes matriculados entre o segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo 61 estudantes no segundo ano, 23 estudantes no terceiro ano, 6 estudantes no quarto ano e 15 estudantes no quinto ano.

Sobre as classes especiais, as duas resoluções municipais que amparam o funcionamento da Educação Especial no município de Manaus, a saber, Res. n.º 038/CME/2015 e Res. Res. n.º 011/CME/2016, nada mencionam sobre sua existência ou procedimentos de funcionamento.

A PNEE/1994, diz que a classe especial é uma sala de aula presente dentro das escolas comuns de ensino regular. Ela é organizada de forma a se construir um ambiente adequado ao processo de ensino/aprendizagem do PAEE. Nesse tipo de sala de aula especial, os professores capacitados para essa função são selecionados, utiliza-se métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994).

Perguntou-se ao participante ADM2_01 como acontece o funcionamento das classes especiais na rede, ele informou que elas estão dentro das várias escolas comuns da rede escolar municipal, contam com um professor regente e dispõe de um profissional de apoio escolar, tem no máximo 15 estudantes matriculados, das mais diversas deficiência, porém *"a grande maioria é de autismo, tem, TEA, DM, DF, DV. Sobre os surdos, acho que nem tem, eu ainda não tive notícia deles nas classes especiais da rede*” (ADM2_01, set, 2022).

Destaca-se que todas as classes especiais são de segundo ano, de acordo com os dados coletados, elas são de caráter transitório, as crianças que são indicadas para essas salas necessitam de adaptação para, a partir do terceiro ano, matriculam-se em salas comuns. Esses espaços contam com o mesmo currículo e o mesmo funcionamento do comum, contudo "*não quer dizer que não se possa pegar*

[7] tema será discutido na próxima seção.

o currículo do primeiro, se a criança estiver mais atrasada, e pegar do terceiro, se a criança estiver mais adiantada" (ADM2_01, set, 2022).

Queiroz (2017) relatou como era o protocolo para matrícula do estudante PAEE nas classes especiais na Semed: primeiro, o estudante PAEE era matriculado em uma escola comum, identificada a atipicidade do estudante, ele era encaminhado para o CMEE para a matrícula nas classes especiais. Narra que sua matrícula era temporária, assim como falou o participante ADM2_01, pois esses espaços eram destinados para desenvolver as habilidades necessárias para o estudante PAEE poder retornar a classe comum. A autora alerta que não conseguiu dados sobre os critérios para o estudante PAEE ser encaminhado para as classes especiais, se por dificuldade de aprendizagem ou se pela sua limitação propriamente dita.

O ADM2_01 disse que há um número significativo de classes especiais nas escolas da rede, 57 no total em 2022, e que elas estão presente em todas as sete divisões distritais da Semed, porém a zona oeste é a que tem mais classes especiais.

A escolarização por substituição para o PAEE presente na rede municipal de educação conta ainda com classes especiais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) diurno, disponíveis no turno matutino e vespertino.

A criação de turmas de EJA diurno, na esfera da educação pública municipal, está previsto no artigo 51, parágrafo terceiro da Res. n.º 038/CME/2015, conforme podemos observar no excerto:

> III criar turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, com no máximo 20 estudantes, no período diurno para facilitar a inclusão de estudantes com deficiência com idade acima de 15 anos, que por vários motivos ficaram excluídos do processo (MANAUS, 2015, art. 51, III).

No entanto, o documento não estabelece que essas turmas seriam apenas congregadas por pessoas público-alvo da Educação Especial, destaca que a criação de turmas do EJA diurno seria para facilitar a inclusão de estudantes PAEE acima de 15 anos e que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, portanto, essas classes deviriam ser compostas por estudantes típicos e atípicos, fato confirmado no relato

do ADM2_01 (set, 2022): "*O EJA diurno era para seguir a proposta de inclusão, trabalhar tanto os estudantes público-alvo da Educação Especial como os estudantes que nós chamamos de típicos. Então, acabou ficando apenas os estudantes com deficiência*".

O EJA no Brasil é organizado em três seguimentos, conforme estabelecido no artigo 4º da Res. n.º 3, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação. O primeiro seguimento é destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo seguimento é destinado aos anos finais do Ensino Fundamental. O terceiro seguimento é destinado para o ensino médio.

Queiroz (2017) detalha a organização da EJA na rede municipal. Diz que ela é ofertada na rede municipal de Manaus apenas no primeiro e segundo seguimento, os seguimentos que atendem o Ensino Fundamental. O primeiro seguimento é composto pelo primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e tem a duração de três anos, o qual a primeira fase corresponde ao primeiro ano, a segunda fase corresponde ao segundo e terceiro ano e a terceira fase, corresponde ao quarto e quinto ano. O segundo seguimento do EJA tem a duração de dois anos, em que a quarta fase corresponde ao sexto e sétimo ano e a quinta fase ao oitavo e nono ano.

As classes especiais de EJA diurno só acontecem no primeiro seguimento e matrícula para estudantes PAEE com idade igual ou superior a 15 anos, conforme disposto no artigo 37 da Lei n.º 9394/1996. Sobre os seguimentos da EJA que tem classes especiais, o participante ADM2_01 (set, 2022) coaduna com o disposto anteriormente: "*(…) o EJA acontece em três seguimentos, o nosso EJA é de primeiro seguimento, aí depois que eles concluem o nosso primeiro seguimento, eles são inclusos nas escolas inclusivas que tem EJA de segundo e terceiro seguimento*".

O participante ADM2_01 não nos relatou quantas classes especiais de EJA diurno de primeiro seguimento a rede municipal de Manaus tem, contudo, os dados do Censo Escolar de 2021, da Escola Municipal de Educação Especial André Vidal serve para nos dar parâmetro do seu expressivo número. No ano de 2021, a escola tinha 401 estudantes PAEE matriculados no EJA de primeiro seguimento.

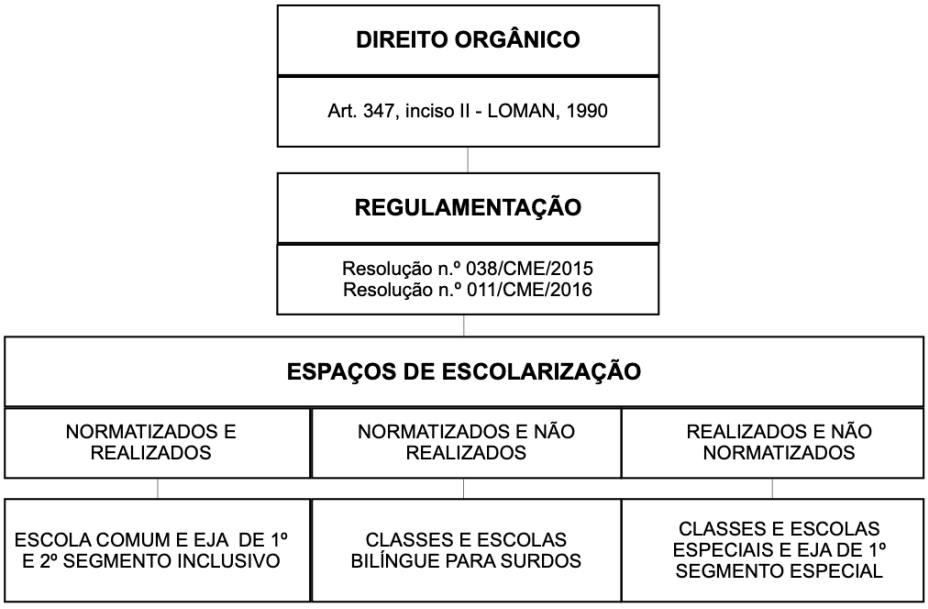
O participante ADM1_01 (set, 2022) confirma em seu relato, disposto a seguir, que a escola oferece esse serviço à comunidade:

> A escola André Vital é uma escola regular, oferece o serviço de escolarização. Os estudantes são divididos por fase de ensino. A escola atende do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental e o primeiro seguimento da EJA, que compreende a primeira e segunda fase da EJA, que equivale ao primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental, para os estudantes que tem um pouco mais de idade, a partir dos 15 anos.

Perguntou-se aos participantes ADM1_01, ADM2_01 e ADM3_01 sobre a rede possuir escolas e classes bilíngues para surdos, a resposta dos três foi negativa, afirmam não existir, em nível municipal, classes ou escolas bilíngues específicas para surdos, o ADM2_01 disse saber da existência de uma escola bilíngue apenas na rede estadual de Manaus. O participante ADM3_01 relatou que os surdos estão inseridos na rede municipais nas classes e escolas comuns, na escola especial, nas classes especiais de EJA diurno de primeiro seguimento e nas classes inclusas de EJA de segundo seguimento.

Diante do exposto, a figura 15 ilustra os espaços destinados para a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino, divido em espaços normatizados e realizados, espaços normatizados e não realizados e espaços realizados e não normatizados.

Figura 15: Modelo dos Espaços de Escolarização do PAEE



Fonte: Organizada pelo autor a partir das resoluções citadas na figura e pesquisa de campo, 2022.

Os espaços ditos normalizados, são aqueles indicados pelas Res. n.º 038/ CME/2015 e Res. n.º 011/CME/2016, a saber: as escolas comuns, o EJA diurno de primeiro e segundo segmento e as classes e escolas bilíngues para surdos. Com base na pesquisa de campo, verificou-se que o disposto normativamente não é integralmente observado na materialidade municipal. Apenas as escolas comuns e EJAs de primeiro e segundo seguimento foram localizadas na rede municipal. As escolas e classes bilíngues para surdos, embora previstos nas normas municipais, ainda não foram implementadas pela Semed/Manaus. Há ainda espaços materializados que não são mais previstos no sistema legal municipal em vigência, escolas e classes especiais e EJA de primeiro seguimento especial.

Como afirmado anteriormente, não se fará uma discussão aprofundada sobre a importância de ambientes inclusos para os estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou argumentação à luz das normativas sobre a permissão de funcionamento no Brasil de ambientes ditos segregadores, até porque já foi feito na segunda seção deste texto, no entanto, o exceto do participante ADM3_01 (set,2022) resume o sentimento que nos fez publicizar através desta tese a existência de classes e escolas especiais na rede municipal de Manaus:

> *A semed não consegue deixar de ter ambientes segregadores. A gente tem essa escola aqui (referindo-se a Escola Municipal de Educação Especial André Vidal) e tem as classes especiais.* ***Precisa-se mostrar que elas ainda estão ativas na rede municipa****l (Grifo nosso).*

Queiroz (2017) é mais contundente ao afirmar que a política da semed de matricular estudantes PAEE nos espaços relatados está em desacordo com PNEE-PEI/2018, haja vista que o principal objetivo desta política é romper com o modelo de ensino paralelo aplicado ao PAEE, por serem segregadores e focarem apenas na deficiência, na falta e não na diversidade. Afirma, ainda, com base nos fatos/dados apresentados, que a Semed segue a PNEE/1994 com propostas educacionais integracionistas e não inclusivista, estando em divergência com os documentos internacionais e nacionais que apregoam a educação inclusiva.

Vinente (2017) usa o argumento normativo à luz da fala dos representantes administrativos da Educação Especial da Semed/Manaus ao mencionar que a

legislação nacional garante a permanência de escolas e classes especiais e que a matrícula de estudantes PAEE nesses espaços só acontecem com os que apresentam alto grau de comprometimento.

Na próxima subseção apresentar-se-á as normas municipais que tratam da educação de surdos e deficientes auditivos na cidade de Manaus-AM.

3.7 AS NORMAS QUANTO À EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Vimos na segunda seção, que, as primeiras políticas educacionais especificas para pessoas surdas e deficientes auditivas surgiram no panorama mundial e nacional na década de 1990, através da Declaração de Salamanca e da Política Nacional de Educação Especial do Brasil, ambas publicadas em 1994. No cenário local, ações dessa natureza só começaram a surgir na década de 2000, como podemos observar no quadro 7, a seguir. O quadro apresenta as normas municipais de Manaus, que orientam para a Educação Especial de seu público surdo e deficiente auditivo. Organiza-se da esquerda para a direita, contendo as seguintes células: as normas e o ano de sua publicação, as terminologias usadas nessas normas para designar esse público, a proposta educativa indicada para eles, e, os entendimentos educacionais especializados apontados para esses estudantes.

Quadro 7: Referências Normativas sobre Educação Especial para Surdos e Deficientes Auditivos em Manaus

NORMA/ANO	**TERMINOLOGIA**	**PROPOSTA EDUCATIVA**	**AEE**
Res. n.º 005/CME/ 2003	* Deficiente auditivo (art. 9.º, §3.º; art. 11; art. 12, II; art. 14); * Surdo (art. 9.º, §4; art. 15º);	-	* Prof. Itinerante para estudantes deficientes auditivos (art. 9.º, §3.º); * Sala de Recursos para estudantes surdos (art. 9.º, §4.º); * Serviço especializado estudante surdo (art. 15)

Res. n.º 010/CME/ 2011	*Deficiência auditiva/ surdez (art. 6.º, II; art. 7.º); * Deficiência auditiva (art. 8.º, II, a; art. 15) * Surdez (art. 8.º, II, b)	-	-
Lei n.º 2.000/2015	* Surdo (meta 1.12, meta 4.13, meta 5.9); * Surdo e Deficiente Auditivo (meta 4.7);	* Educação bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil (meta 1.12); * Educação bilíngue para Surdos e Deficientes Auditivos (meta 4.7); * Alfabetização bilíngue de pessoas surdas (meta 5.9);	* Profissionais para escolarização do PAEE: tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras, professores bilíngues e instrutor surdo (meta 4.13);
Res. n.º 011/CME/ 2016	* Deficiência auditiva/ surdez (art. 7º I, * Deficiência auditiva (art. 8.º, II, a) * Surdez (art. 8.º, II, b)	* Educação bilíngue em classes e escolas bilíngue e em escolas inclusivas (art. 26, §1º, I)	* Libras (art. 18, I)' * Tradutores e Intérpretes de Libras (art. 26, §1.º, III)

Fonte: Organizado pelos autores a partir das normativas citadas no quadro, 2022.

A Resolução n.º 005/CME/2003, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus em 18 de dezembro de 2003, foi a primeira norma local a especificar ações educativas para pessoas surdas e deficientes auditivos. Esse indicativo se justifica por esse documento tratar dos procedimentos e orientações a serem observados para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, que vigorou entre os anos de 2003 a 2011.

Essa resolução não faz nenhuma indicação sobre as formas em que estudantes surdos e deficientes auditivos terão suas necessidades educacionais atendidas, se pelo sistema oralista, da comunicação total ou do bilinguismo, também não indica quais línguas serão permitidas na escolarização para esse público. Porém são apontadas alguns serviços e recursos. O artigo nono, parágrafo terceiro, indica o serviço de professores itinerantes para estudantes com deficiência auditiva integrados na rede regular de ensino, esses profissionais têm a função de fazer visitas periódicas para essas escolas, para apoiar no ensino-aprendizagem tanto dos estudantes surdos, como seus respectivos professores. O parágrafo quarto do mesmo artigo preconiza a presença de salas de recursos nas escolas regulares do sistema que atendem estudantes surdos matriculados nas séries final do Ensino Fundamental. O artigo quinze, inciso quarto, manifesta o direito de contínuo

acompanhamento com serviços especializados nas Escolas Especiais para estudantes surdos incluídos no ensino regular.

Essa norma utiliza os termos surdos e deficientes auditivos em seu corpo, duas incidências para a primeira terminologia (art. 9º, §4º e art. 15) e quatro incidências para a segunda (art. 9º, §3º; art. 11; art. 12, II; art. 14 e art. 15). Concluiu-se que ela entende surdo como sinônimo de deficiente auditivo, haja vista não distinguir surdez de deficiência auditiva nos artigos 11 e 12, inciso segundo, os quais conceituam e detalham quais os educandos que são atendidos pela Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

A Resolução n.º 010/CME/2011, aprovada pelo CME/Manaus em 28 de julho de 2011, objetivou modificar a política de Educação Especial do município de Manaus, face o novo cenário nacional para essa modalidade instituído em 2008 pela perspectiva da educação inclusiva. Esse documento nada menciona sobre possibilidades de educação de estudantes surdos e/ou deficientes auditivos, bem como as formas que suas necessidades educacionais especiais serão supridas pelo AEE, contudo ele faz distinção entre pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva.

A distinção entre surdez e deficiência auditiva está presente no artigo oitavo, que conceitua as áreas da deficiência, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). A deficiência auditiva é definida como a perda total ou parcial da acuidade auditiva, podendo variar de grau e nível (II, a). Já a surdez é definida pelo viés sociolinguística, pois considera aqueles que tem perda auditiva e interage com o mundo através de experiências visuais e manifesta sua cultura através do uso da Libras (II, b). O documento afirma que o conceito dos tipos de deficiência foi extraído das bases da OMS, contudo notou-se que a distinção entre deficiência auditiva e surdez foi inspirada pelo Decreto nacional n.º 5.626/2005.

A norma ao estabelecer que os estudantes que têm perda auditiva e se identificam como surdos são aqueles que usam a Libras, indiretamente está indicando que o seu processo de ensino e aprendizagem deva acontecer através da Libras. Em nível nacional, a Libras foi reconhecida no país como a língua da comunidade surda nacional através da Lei n.º 10.436/2002, porém no ato da aprovação e publicação desta resolução, não havia normas aprovadas pelo poder legislativo municipal reconhecendo essa língua, o que só veio a acontecer através

da Lei n.º 1880, em 10 de julho de 2014. Contudo, já havia duas leis municipais aprovadas sobre a Libras, a Lei n.º 558, de 1 de setembro de 2000, que inclui a disciplina Libras no currículo das escolas da rede municipal de Manaus e a Lei n.º 567, de 9 de novembro de 2000, que assegura aos deficientes auditivos usuários de Libras, o direito a ter acesso às informações nessa língua nos órgãos públicos municipais da cidade. Note que essas duas legislações municipais foram publicadas antes da norma nacional que reconheceu a Libras como língua das comunidades surdas nacional.

A lei municipal n.º 2.000, de 24 de junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de Manaus, com ações a serem desenvolvidas no período de 2015 a 2025, indica metas e ações especificas apenas para estudantes surdos, os que são usuários de Libras. O termo surdo é citado em 4 metas: 1.12, 4.7, 4.13 e 5.9. A meta 1.12 usa crianças surdas ao se referir ao direito a educação infantil bilíngue. A meta 4.7 estudantes surdos e com deficiência auditiva ao citar a oferta de educação bilingue para esse público com a faixa etária de zero a dezessete anos. A meta 4.13 usa o termo professores/instrutores surdos, como prioridade aos cargos de professores de Libras ou bilíngues. A meta 5.9 usa o termo pessoas surdas, ao garantir a alfabetação bilíngue para esse público até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. A única vez que o termo deficiente auditivo foi citado, na meta 4.12, foi para se referir aos que são usuários de Libras e que acessam a educação bilíngue.

A legislação garante a educação bilíngue para surdos, sendo Libras a primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas bilíngues. A educação bilíngue para surdos é garantida na Educação Infantil de zero a cinco anos (meta 1.12), na sua alfabetização bilíngue até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental (meta 5.9) e durante a sua escolarização na faixa etária de zero a dezessete anos (meta 4.7). Todas essas metas encontram similaridade com a lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Consecutivamente, as metas similares são: meta 1.11 para educação Infantil, meta 5.7 para alfabetização até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental e meta 4.7 para escolarização na faixa etária de zero a dezessete anos. Destaca-se que salas e escolas bilíngues não são indicadas pela PNEE-PEI, apenas a educação bilíngue de surdos em contexto inclusivo:

> Para a inclusão dos estudantes 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 estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola (BRASIL, 2008, p. 17).

Sobre os recursos e serviços específicos para o AEE de estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva, a lei garante os serviços de profissionais da educação apenas aos estudantes PAEE que são usuários de Libras, são eles: professores de Libras, professores bilingues e instrutor surdo (meta 4.13).

A Resolução n.º 011/CME/2016, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus em 2 de setembro de 2016, usa o termo genérico deficiência auditiva/surdez, para definir em seu artigo sétimo os estudantes público-alvo da Educação Especial (I), distingue, em seu artigo oitavo, a deficiência auditiva (II, a), da surdez (II, b), o primeiro é definido pelo viés da perda, com indicativos de acuidade sonora para sua definição, já o segundo é conceituado pelas características socioantropológicas, como foco na sua identidade, cultura e língua, com texto compilado integralmente do caput do artigo segundo do Decreto n.º 5.625/2005.

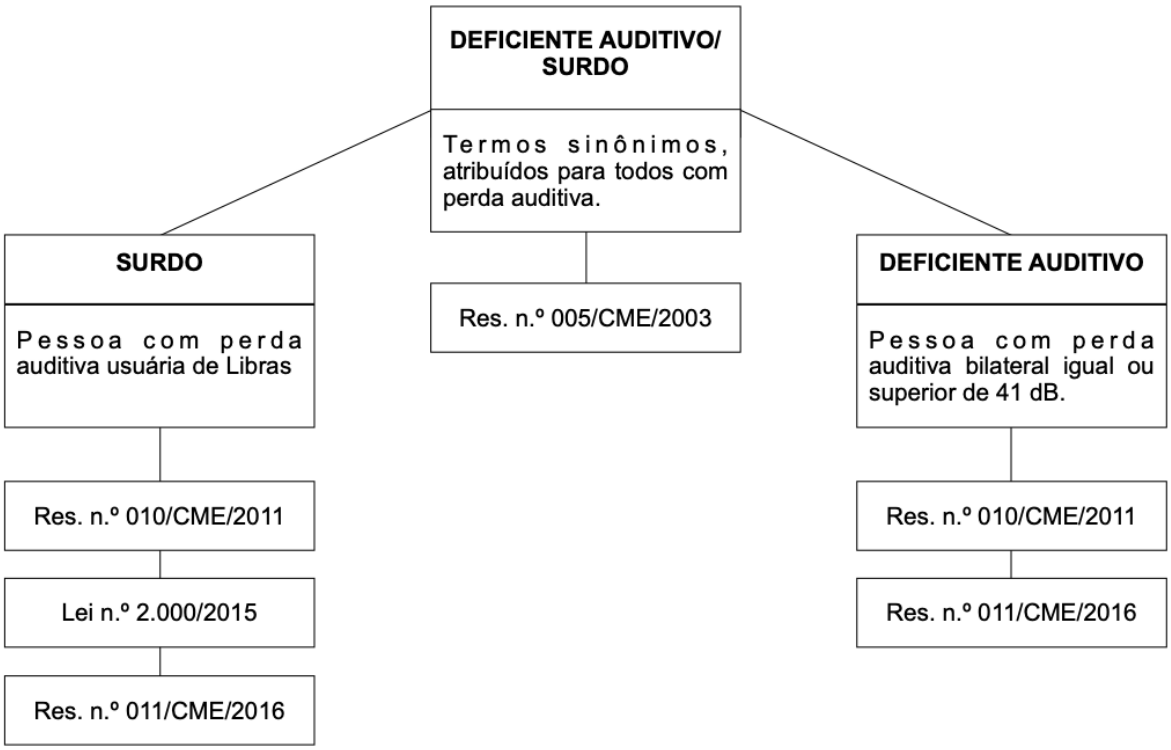
Especificamente, essa norma infralegal, indica apenas serviços e recursos para o público usuário de Libras, presença da Libras no AEE (art. 26, I), além de tradutores e intérpretes de Libras no AEE (Art. 26, §1º, III), nada consta em nenhum dos documentos municipais citados no quadro, serviços e recursos de AEE para surdos e/ou deficientes auditivos não usuários de Libras.

Assegura, no artigo vinte e seis, a oferta da educação bilíngue, sendo Libras a primeira língua e Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua, em classes e escolas bilíngues, além de escolas inclusivas (§1º, I). Mesmo estando em desacordo com a PNEE-PEI/2008, que só indica educação bilingue para surdos em ambientes inclusivos, a Resolução n.º 011/CME/2016 criou um dispositivo em seu escopo para atender as leis n.º 13.005/2014 e n.º 2.000/2015, de categoria hierárquica superior e geradoras de direitos.

A forma como as legislações municipais designam os estudantes público-alvo da Educação Especial com perda da acuidade auditiva é similar às nacionais, no

tocante aos seus dois primeiros momentos. No primeiro momento usa o termo deficiente auditivo ou surdo de forma genérica e sinônima para todos. No segundo momento apresenta diferença entre eles: os deficientes auditivos são os reconhecidos apenas pela perda auditiva; já os surdos, são aqueles que além da perda auditiva, usam a Libras e se identificam como possuidores de uma cultura visual e linguística específica, conforme pode-se observar na figura 16:

Figura 16: Terminologias nas Normas Municipais sobre PAEE com perda auditivo



Fonte: Organizada pelo autor a partir das normativas citadas na figura, 2022.

A próxima seção objetiva apresentar as ações e serviços que são ofertados pelo Sistema Municipal de Ensino no Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos na cidade de Manaus.

SEÇÃO IV

AÇÕES E SERVIÇOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS PARA ESTUDANTES SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS

Esta seção foi organizada com o objetivo de responder ao terceiro objetivo específico desta tese, elucidar as ações e serviços de atendimento educacional especializado disponíveis, pela secretaria municipal de Manaus, aos seus estudantes com perda auditiva. Para tanto, organizou-se em três subseções: 1. a Secretaria municipal de Educação de Manaus - Semed, de onde se aponta dados de sua organização histórica; 2. a modalidade da Educação Especial na Semed/ Manaus, onde apresenta-se a constituição e os serviços prestados para os estudantes PAEE pelas pastas da modalidade, a Gerência de Educação Especial e o Complexo Municipal de Educação Especial; 3. o atendimento às pessoas com déficit auditivo pela Semed/Manaus, destinada a publicizar os dados coletados durante a pesquisa de campo dos setores responsáveis pela Educação Especial da Semed/Manaus.

4.1 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS – SEMED

A gestão municipal de Manaus começou a se encarregar pela área educacional do município em 1970, quando o então governador do Amazonas, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para esse ente a administração das escolas, bem como os professores das comunidades distritais, rodoviárias e ribeirinhas das localidades rurais pertencentes ao território manauense. Face a esse repasse governamental, o então prefeito de Manaus, Paulo Pinto, promulga em 21 de outubro de 1970 a lei n.º 1.094, que trata da reorganização da Administração Municipal. O artigo 16 desta norma criou a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (SEDECO), que geria uma grande área: educação e ensino, cultura (letras e artes), assistência social, abastecimento, saúde, desporto, turismo, administração dos bairros e distritos e corpo de bombeiro. Portanto, a SEDECO, foi

o órgão municipal que primeiro administrou a educação Municipal (MATOS, 2008; MANAUS.SEMED, s/d).

No ano de 1974, o prefeito Frank Abrahim Lima realizou uma nova reestruturação no seu aparato administrativo, através da lei n.º 1.175, de 3 de maio do corrente ano, extinguiu a SEDECO e criou a Secretaria de Educação, Cultura e Bem-estar Social (SEBEM). Sua área de atuação também era extensa: educação e ensino, cultura (letras e artes), assistência social e saúde (ação preventiva e vigilância sanitária). Frisa-se que foi na administração do Prefeito Frank que se iniciou a oferta da primeira etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, atual 6.º ano. Nos quatro anos iniciais de escolas municipais, sua oferta era apenas na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Manaus/Semed (s/d, s/p) narram esse fato:

> Em 1974, implantou-se na Escola Abílio Nery a primeira turma da 5ª série do 1º Grau do Município, com todos os professores qualificados. O projeto de implantação de 5.ª a 8.ª série no Município de Manaus foi elaborado por quatro técnicos: Benvinda Nogueira de Oliveira, Zenilda Araújo da Silva, Antônio Maurity e José Alberto Barbosa, contratados para esse fim e coordenados pelo prof.ª Aldenice Barbosa, técnica da SEMEC.

No ano seguinte, com a indicação do novo administrador municipal, Coronel Jorge Teixeira de Oliveira, houve novamente reestruturação na administração municipal pela lei n.º 1.240, de 20 de novembro de 1975. A lei extingue a SEBEM e cria a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Sua área de ação foi reduzida, sendo responsável pela educação, ensino, cultura (letras e artes) e desporto.

No final da década de 1970, observou-se um significativo crescimento na educação municipal, lembrando que sua atuação era apenas na zona rural do município. O Censo realizado pela SEMEC contabilizou 128 escolas municipais, sendo 54 rodoviárias, 65 ribeirinhas e 9 rurais (distritais). A atuação dessas escolas compreendia a educação infantil (pré-escola e alfabetização), Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), educação integrada e alfabetização de adultos. A título de informação, Freitas, Silva e Torres (2021), narram que as turmas de alfabetização de adultos e as de educação integradas, eram frutos de Programas do Governo Federal da

década de 1970 que objetivavam reduzir o analfabetismo estrutural e funcional dos jovens e adultos brasileiros. O Programa de Alfabetização Funcional (PAF) era o responsável pelas turmas de alfabetização de Adultos, já o Programa de Educação Integrada do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PEI/Mobral), responsabilizava-se em ofertar as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em 720 horas, a educação integrada era mais conhecida pelo codinome Mobral.

Com a criação da Zona Franca, a cidade de Manaus, na década 1980, passou por intensa migração ocasionando um crescimento populacional significativo, dobrando seu número. No Censo Demográfico de 1970, a população da cidade era de 314.197 habitantes, no Censo da década seguinte, 1980, a população passou para 642.492 habitantes. Diante deste fato, a gestão municipal de então, do prefeito João de Mendonça Furtado, ampliou a oferta da educação municipal também para a zona urbana da cidade de Manaus, principalmente abrindo escolas nos bairros periféricos recém-criados. Fato este comprovado pelos dados do Censo Educacional da Semec, o total de estudantes passou de 16.991 em 1978, para 57.044 em 1986, quase quadruplicando, em 8 anos (MANAUS. SEDUC. s/d).

No final da década de 1980, precisamente em 1989, na administração do prefeito Arthur Virgílio Neto, o segundo eleito após a redemocratização nacional, a administração municipal passa por outra reestruturação, que impactou também na educação. A lei n.º 2.000, de 20 de janeiro de 1989, extingue a SEMEC e cria a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), além disso, saiu da pasta da secretaria as áreas da cultura e do desporto.

Em 1995, a secretaria assume a pasta do desporto através da lei n.º 284, na gestão do prefeito Amazonino Mendes, sem mudar a sua sigla. Em 2001, a secretaria passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura, mantendo também a sigla SEMED, por meio da lei n.º 590. A lei citada também cria os Distritos Educacionais Leste, Sul, Norte e Oeste, com o objetivo "descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino […]" (MANAUS, art. 9º, § 1.º, 2001).

A atual estrutura da secretaria municipal responsável pela educação foi atribuída pela lei delegada n.º 13, de 31 de julho de 2013, de responsabilidade do prefeito Artur Virgílio Neto. Ela volta a se denominar Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com uma vasta estrutura organizacional: Ela é administrada

por um Secretário e auxiliada por três Subsecretários, Administração e Finanças, Infraestrutura e Logística e Gestão Educacional. Sua estrutura operacional é dividida em órgãos colegiados, órgãos de assistência e assessoramento, órgãos de apoio a gestão, órgãos de atividades finalistas e departamento geral de distritos.

Os órgãos colegiados são, Conselho Municipal de Educação, Conselho do Fundeb, Conselho de Alimentação Escolar e Comissão de Licitação. Os órgãos de assistência e assessoramento são, Gabinete do Secretário, Assessoria Técnica. Os órgãos de apoio a gestão são: Subsecretaria de Administração e Finanças, composta por diversos departamentos, divisões e gerências; Subsecretaria de Infraestrutura e Logística, composta por diversos departamentos, divisões e gerências. Os órgãos de atividades finalistas são àquelas vinculadas a Secretaria de Gestão Educacional, também composta por um departamento, diversas divisões e gerências. A modalidade da Educação Especial está inclusa nesta subsecretaria, administrada pela gerência de Educação Especial. O Departamento Geral de Distritos é composto pelas seguintes divisões distritais: Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste 1, Zona Leste 2, Zona Oeste, Zona Centro-Sul e Zona Rural.

4.2 A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SEMED/MANAUS

A prerrogativa para o atendimento das necessidades educacionais especiais pelo ente municipal de Manaus, deu-se de forma orgânica pelo poder legislativo municipal através no artigo 347, inciso II, da Lei Orgânica do Município de Manaus de 1990. Porém, foi através da lei n.º 50 de 1991 que iniciou a modalidade da Educação Especial na rede municipal de educação da cidade, na gestão do prefeito Arthur Virgílio Neto.

No mesmo ano, implantou-se na organização da Semed o Núcleo de Educação Especial, o qual atendia os estudantes PAEE com a oferta de serviços educacionais especializados, além de realizar acompanhamento técnico-pedagógico de forma sistematizada aos professores e técnicos que atuavam na modalidade (MATOS, 2008). Segundo o Manual de Educação Especial da Semed da época, disponibilizado por Vinente (2022), o núcleo realizava as seguintes atividades: orientações de atividades e metodologias para os docentes com estudantes PAEE, orientações a pais e professores sobre a importância da terapia dos estudantes,

terapias para os estudantes com distúrbios da linguagem, além de elaboração e orientação quanto a utilização de materiais didáticos-pedagógicos, incluindo sucatas, destinados ao auxílio do trabalho do professor.

Matos (2008) também destaca que a Semed não possuía uma equipe multiprofissional para a realização de diagnóstico e terapias com os estudantes PAEE, eles eram encaminhados ao Centro de Triagem e Avaliação Diagnóstico (CETRIDE), administrado pelo governo estadual, contudo havia convênio entre os dois entes para o atendimento também dos estudantes da rede municipal.

Com o objetivo de visualizar o impacto que a Educação Especial teve na rede municipal nos seus dois primeiros anos de atendimento, é mister destacar os dados de matrículas no período disponibilizado pela Semed. No ano de 1991, o total de estudantes matriculados na educação infantil, Ensino Fundamental e supletivo era de 74.911, já a Educação Especial contou com 246, representando 0,32% do total. No ano seguinte, 1992, o total de matriculados foi menor, respectivamente, 70.270 e 234, tendo um acréscimo de 0,01% de atendidos na Educação Especial, com relação ao ano anterior.

Santos (1998), Matos (2008) e Vinente (2022) relatam que o Núcleo de Educação Especial da Semed passou por uma reestruturação no ano de 1997 e passou a se chamar Serviço de Avaliação e Diagnóstico da Educação Especial do Município (SADEM). Os estudantes PAEE do município que antes tinham que acessar o CETRIDE do Estado, passaram a contar com uma equipe multiprofissional com nove profissionais (um pedagogo, um psicopedagogo, dois psicólogos, dois fonoaudiólogos e dois professores), na própria rede, para realizar triagem e diagnóstico. Os três autores citados afirmam que o Núcleo de Educação Especial não deixou de existir, ele continuou fazendo a atividade de assessoria pedagógica na modalidade nas escolas da rede, o SADEM foi criado e acrescido dentro da burocracia do Núcleo para realizar o trabalho de triagem e diagnóstico que antes era realizado no centro estadual.

No ano de 1998, é criada a primeira escola de Educação Especial da rede municipal, a Escola Municipal José Salomão Schwartzman, situada à antiga rua Paraíba n.º 230, bairro São Francisco, pela Lei n.º 452, de 26 de novembro de 1998. No ano de 2001 a lei n.º 608 altera o nome da escola para Escola Municipal de Educação Especial José Salomão Schwartzman. A segunda escola de Educação

Especial municipal foi criada em 2004 pela lei n.º 808 e se chamava Escola Municipal de Educação Especial Emerson Ferreira Prestes, situada também na Rua Paraíba, s/n.º

A modalidade da Educação Especial é ratificada nas duas normas municipais que implantaram o Sistema Municipal de Ensino na cidade de Manaus, a Res. n.º 005CME/1998, através do art. 25, e a lei n.º 512/1999, art. 33, inciso I.

4.2.1 O Complexo Municipal de Educação Especial - CMEE

O CMEE passou a se responsabilizar pela educação municipal de Manaus após a transformação do SADEM em Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), segundo relatos da subsecretaria de educação Therezinha Ruiz (ano de 2006), colhido na pesquisa de doutorado de Matos (2008). Essa informação é confirmada pelo site da Semed, na seção nossa história, o qual narra que no ano de 2001 foi criado, pela gestão municipal, o CMEE.

A primeira Política Municipal de Educação Especial foi lançada no ano de 2003 através da Res. n.º 005/CME/2003, ela orienta sobre os procedimentos necessários para a oferta da Educação Especial dentro do Sistema Municipal de Educação. A norma prevê o CMEE como órgão de avaliação, diagnóstico e acessória técnico-pedagógica na área da Educação Especial e cita no art. 13 que a equipe multiprofissional do centro era composta por: pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistente social, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, neurologista, odontólogo, oftalmologista, clínico geral, otorrinolaringologista, pediatra e dermatologista.

O poder público municipal, na gestão do prefeito Serafim Fernandes Corrêa, no ano de 2007, redimensiona o CMEE e o transforma em Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, através da lei n.º 1.102, de 9 de março de 2007. Esse novo CMEE passa a ofertar atividade de ensino substitutivo, através da Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, atividades de AEE ao PAEE incluso, bem como a assessoria técnico-pedagógica às escolas e professores.

Por concentrar dentro do seu espaço todas as atividades de ensino ao PAEE, as Escolas Municipais de Educação Especial José Salomão Schwartzman e Emerson Ferreira Prestes foram extintas pela mesma lei. Sobre o novo CMEE,

Matos (2008) explana que ele começou a ser edificado em 2004 e foi inaugurado em 20 de julho de 2007 com uma área construída de 5.271 m^2, composto por quatro pavilhões: educacional, clínico, recreativo e oficinas de trabalho. Relata também que a escola especial do complexo contava com 20 salas de aula climatizadas, ludoteca, duas piscinas adaptadas e uma quadra de esportes.

Sobre os serviços oferecidos no CMEE à época de sua transformação em complexo, Matos (2008) relata que eles eram de quatro tipos: 1. Núcleo de Formação e monitoramento, que desenvolvia assessoramento às escolas inclusivas, a escola especial, às classes especiais, ao EJA especial e realizava cursos específicos; 2. Núcleo Clínico, realizava avaliação e diagnóstico, estimulação essencial de 0 a 3 anos, estimulação da aprendizagem de 4 a 6 anos, bem como atendimentos clínicos com fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagógico, terapia ocupacional, assistência social, atendimento médico e odontológico; 3. Núcleo Pedagógico, ofertava escolarização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, primeiro segmento do EJA especial, além de ofertar educação física adaptada, esporte e lazer; 4. Núcleo de Oficinas Profissionalizantes, disponibilizava oficinas pedagógicas e laborais para pessoas PAEE acima de 14 anos.

A segunda Política Municipal de Educação Especial foi lançada através da Res. n.º 010/CME/2011, documento este que muda a perspectiva da Educação Especial para a educação inclusiva. Ela impactou no CMEE de três formas: 1. reduziu a sua equipe multifuncional, que passou a ser composta por pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais fisioterapeutas e odontólogos (art. 14); 2. determina que as atividades de AEE desenvolvidas no complexo sejam como suporte à inclusão do seu público-alvo (art. 9º, II); 3. indica também que as atividades escolares substitutivas que o do CMEE seriam temporárias, alocando o mais breve possível seus estudantes em escolas inclusivas (art. 15).

O atual cenário do atendimento aos estudantes que acessam os serviços da modalidade da Educação Especial pelo CMEE é gerido por duas resoluções, a n.º 038/CME/2015 e a n.º 011/CME/2016. A Res. n.º 038/CME/2015 aprova o novo Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, e ela determina: 1. que o AEE seja realizado pelo CMEE para os estudantes PAEE matriculados em escolas inclusas do 6.º ao 9º ano do Ensino Fundamental; 2. que a

Escola Municipal de Educação Especial presente no complexo, face a nova perspectiva da educação inclusiva, realize apenas oficinas pedagógicas. A Res. n.º 011/CMEE/2016, revoga a n.º 010/CME/2011, e traça novamente a política municipal de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Outra norma municipal a citar o CMEE é a lei n.º 2.000, de 24 de junho de 2015, que trata do Plano Municipal de Educação em vigência, ela prevê, na meta 16.8, ampliação e consolidação do CMEE através da criação de novas unidades por zona, para facilitar a comunidade usuária dos serviços da modalidade oferecida pelo complexo. Sobre as novas unidades do CMEEs, o participante ADM3_01 relatou que está sendo construído um novo CMEE para atender a zona norte, nas proximidades da Escola Municipal Prof. Paulo Graça, na Av. das Torres.

Os serviços ofertados pelo CMEE foram reduzidos, considerado os narrados por Matos (2008). Segundo o mesmo participante, os serviços atuais são apenas de duas naturezas: Núcleo Clínico e Núcleo Especializado.

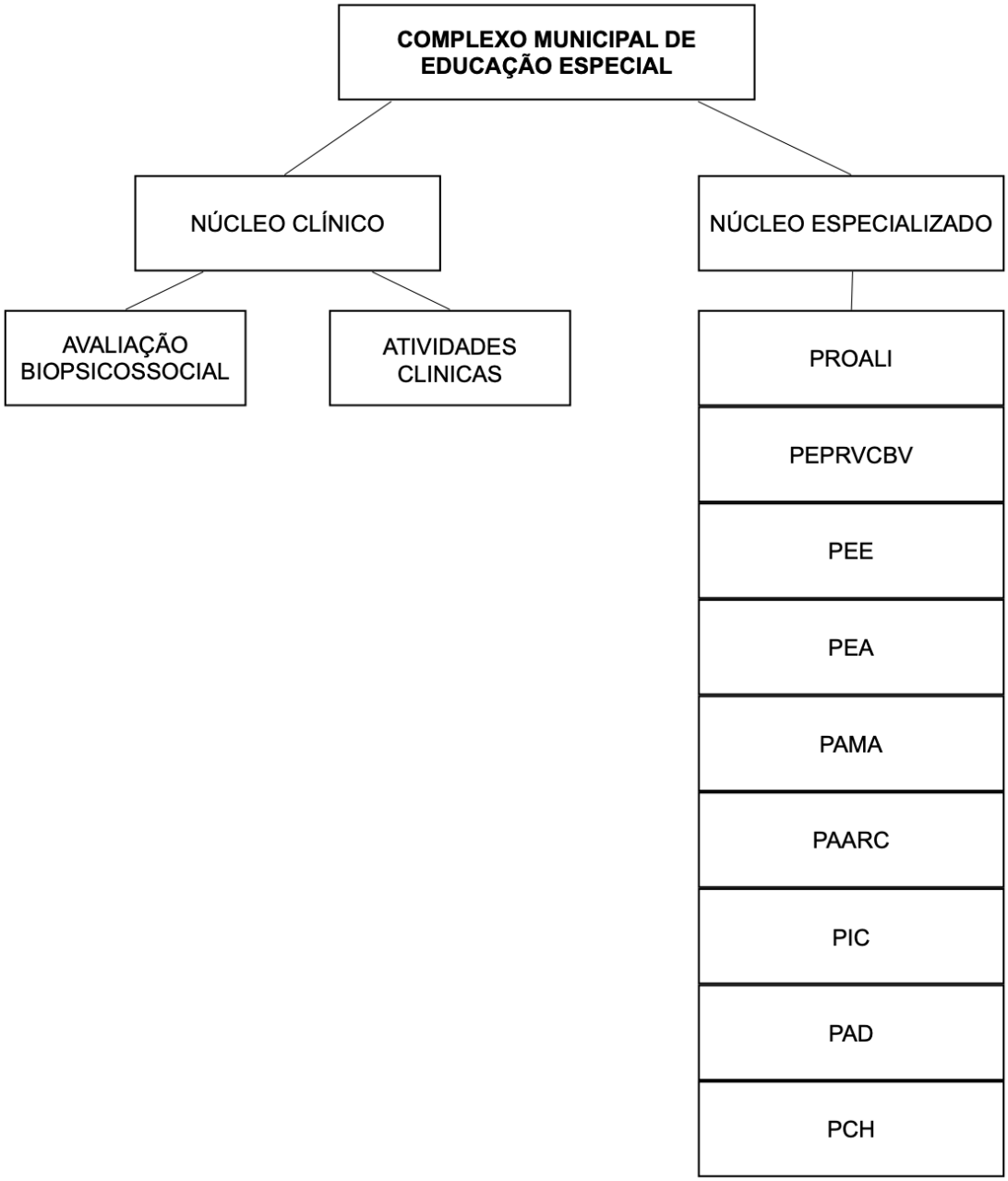
O antigo Núcleo de Formação e Monitoramento foi dividido e suas funções foram repassadas para outras áreas da Semed. As formações sobre Educação Especial e inclusiva, seu público-alvo, atendimento especializado, escolarização e temas afins foram repassadas para a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). As atividades de monitoramento e assessoramento às escolas inclusivas, a escola especial, as classes especiais e ao EJA especial foram repassadas para a Gerência de Educação Especial (GEE).

As atividades do então Núcleo Pedagógico também foram divididas, a gestão geral da Escola Municipal André Vidal passou para a DDZ Sul e as demais classes especiais e EJA diurno especial, passaram a ser geridas pela Gerência de Educação Especial (GEE).

As atividades do Núcleo de Oficinas Profissionalizantes, que disponibilizavam oficinais profissionalizantes e laborais estão suspensas, não sendo desenvolvidas por nenhum setor da Semed.

A figura 17 resume as ações e serviços oferecidos pelo CMEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial da rede municipal de educação de Manaus nos dias de hoje.

Fig. 17: Ações e Serviços do CMEE



Fonte: Organizada pelo autor com base na pesquisa de campo, 2022.

As atividades desenvolvidas pelo Núcleo Clínico do CMEE são as principais do complexo, dentre elas, a porta de entrada para todos os serviços de atendimento educacional especializado disponíveis pela Semed para o estudante PAEE, a avaliação biopsicossocial.

A avaliação biopsicossocial é uma avaliação multiprofissional composta por vários profissionais, a saber: assistente social, psicologo, psicopedagogo, pedagogo,

fonoaudiólogo e fisioterapeuta. Segundo participante ADM3_01, pode haver ainda a avaliação de um nutricionista, porém, este profissional só é acionado quando o fisioterapeuta julgar necessário, caso a criança esteja acima ou abaixo do peso, por exemplo.

O CMEE hoje conta com 3 equipes para realizar a avaliação biopsicossocial, "*porque a demanda por esse serviço cresceu muito e com esse crescimento nos vemos obrigados a criar mais duas equipes avaliativos*" (ADM3_01, set, 2022). As equipes trabalham de segunda a sexta e tem o prazo máximo de 15 dias para fazer a avaliação da criança e entregar o resultado.

Sobre a avaliação biopsicossocial, o art. 10 da Res. n.º 011/CME/2016 diz que ela é uma avaliação da deficiência e que deverá ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará durante o processo avaliativo: a) os impedimentos nas funções e estruturas; b) os fatores socioambientais, psicológicos e sociais; c) a limitação no desempenho de atividades; e, d) a restrição de participação.

Sobre o teor da avaliação biopsicossocial, o participante ADM3_01 afirma que ela não é uma espécie de laudo médico que atesta a deficiência, ela tem cunho pedagógico e traz recomendações, indica quais serviços, segundo os profissionais avaliadores, são necessários para atender as necessidades educativas especiais do estudante PAEE investigado. Ele enumera, ainda, os principais serviços recomendados pela avaliação: 1. matrícula na sala de recurso paralelo a permanência na sala de aula comum; 2. matrícula nas classes especiais em substituição à classe comum; 3. oferta de um profissional de apoio escolar, o chamado mediador escolar; 4. matrícula em um dos programas disponibilizados pelo CMEE pelo Núcleo especializado; 5. atividades clínicas como, fonoterapia, psicoterapia, psicopedagoterapia e fisioterapia.

Segundo ADM3_01 (set, 2022), a maioria dos pais espera a oferta de um profissional de apoio escolar para acompanhar seu filho durante a escolarização na sala de aula comum, principalmente os que tem laudo de deficiência intelectual ou que estão no espectro autista. Ele diz que em caso de contestação das recomendações da avaliação biopsicossocial é agendado uma reunião para feedback com a equipe multiprofissional, conforme o excerto: "*Há muita discussão quando a criança não recebe a recomendação de apoio escolar, eu falo que não sou*

eu que faço as recomendações, é a equipe multiprofissional. Digo para ter paciência que irei marcar feedback com a equipe multiprofissional".

Sobre a polêmica das famílias questionarem a não oferta do mediador escolar pela Semed e a relação desse serviço com os outros disponibilizados pela gestão municipal, o participante ADM3_01 (set, 2022) relata que:

> *[…] às vezes, não é o apoio escolar que vai resolver, é uma sala de recurso, é um apoio psicológico, são os programas, e que o apoio escolar não vai resolver, o mediador não pode resolver essas questões. Pois geralmente, esses profissionais, media apenas na sala de aula, mas o que a criança precisa é de complementação pedagógica. Porém, o que os pais querem, hoje em dia, é de um cuidador, […] o trabalho do mediador não é de cuidador, é pedagógico, que fique bem claro.*

A GEE organizou um documento, chamado atribuições dos mediadores da Educação Especial, que define o perfil, o público atendido, as atribuições e apresenta as definições gerais do profissional mediador escolar. O mediador escolar é uma função destinada para estagiários de graduação em Pedagogia e/ou Letras-Libras que atua na modalidade da Educação Especial em estabelecimentos da educação infantil e do Ensino Fundamental e que atende os estudantes público-alvo da Educação Especial com comprovada necessidade atestada por laudo médico ou avaliação biopsicossocial. A sua atribuição é vasta, sendo as principais: 1. mediar o processo de ensino-aprendizagem com a adoção de estratégias de acordo com as peculiaridades e com vista ao processo de seu mediado; 2. apoiar na complementação dos conteúdos escolares; auxiliar na vida prática do atendido como alimentação; higiene, locomoção, entre outras; 3. incentivar a autonomia do mediado; 4. atuar em todas as atividades escolares do mediado; 5. mediar o contato entre o professor da sala de aula comum e o professor do atendimento educacional especializado; 6. participar do planejamento e indicar adaptações curriculares para os conteúdos ministrados pelo professor titular; 7. participar de conselhos de classe e escolar, reuniões para defesa das necessidades do mediado; elaborar um relatório do seu mediado. As disposições gerais afirmam que: a. sua carga horária de trabalho é de 20h semanais; b. proíbe o profissional assumir a regência da turma em caso de ausência do professor titular; c. não é permitido a sua ação em salas de recursos e mediação para estudantes que não fazem parte do público-alvo da

Educação Especial; d. recebem formação continuada por meio da GEE. (MANAUS. SEMED. GEE, s/d, p. 1-3).

Sobre esses profissionais serem estagiários, o participante ADM3_01 diz que o ministério público sempre aciona a Semed para justificar esse tipo de contratação, o CMEE costuma alegar que esse perfil de profissional ainda está em processo de integração ao rol de profissionais da carreira do magistério da Semed para futuros concursos, conforme o excerto:

> *O ministério público sempre tem vindo à Semed por conta de eles serem estagiários. Eu costumo dizer para os promotores quando vou à audiência, que os estagiários são futuros professores e que eles já estão tendo a oportunidade de fazer essa vivência com o estudante com deficiência. Hoje a rede já tem muitos professores concursados que foram apoio escolar (ADM3_01, set, 2022).*

A Lei n.º 13.146/2015, garante, no inciso XVII do artigo 28 a oferta, pelo poder público, de profissionais de apoio escolar. O primeiro parágrafo do mesmo artigo estende essa obrigatoriedade às instituições privadas, vedando a cobrança de valores adicionais à família pela contratação desses profissionais. O inciso XIII do artigo terceiro da mesma lei define quem é o profissional de apoio escolar:

> XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

A Lei n.º 12.764/12, no artigo terceiro e o Decreto n.º 8.368/14, no artigo quarto, garantem o serviço do profissional de apoio escolar/acompanhamento especializado para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que está incluída nas classes comuns, desde que comprovada a necessidade. Para esse público, os documentos legais citados, mencionam o apoio às atividades de comunicação, interação social, alimentação e cuidados pessoais.

Vieira (2016), no caso de estudantes com TEA, ratifica que as funções desenvolvidas por esse profissional não pode ser exercida pelo professor titular ou outro profissional atuante na escola. Afirma que o profissional de apoio escolar deverá trabalhar em parceria com o professor titular em todas as atividades escolares curriculares e extracurriculares.

Ainda sobre a avaliação biopsicossocial, o participante ADM3_01 relatou as etapas do processo administrativo interno para a sua execução. O primeiro passo, é a criança estar matriculada em uma sala de aula comum e após desconfiança do professor, pedagogo e/ou gestor da criança ser público-alvo da Educação Especial, esses profissionais escolares preenchem um formulário específico e o encaminham via sistema informatizado específico para o CMEE. O formulário tem dois itens importantes, o primeiro diz respeito às características que o estudante apresenta: dificuldade da fala, visão, audição, de aprendizagem, de socialização, psicomotora, alteração de comportamento, deficiência física e habilidades acima da média. O segundo é um espaço em branco no qual o professor regente deve detalhar o motivo do encaminhamento.

Sobre o preenchimento desta ficha, o participante ADM3_01 (set, 2022) diz que:

> *[…] eles mandam a ficha pelo sistema e eu digo que nesse espaço o professor tem que fazer um relatório. De posse dessa ficha, eu faço uma análise, eu ligo para a escola, eu geralmente mando de volta a ficha para a escola para eles fazerem um relato da criança mais detalhado, porque o que está escrito, às vezes não é suficiente para a gente classificar a criança como deficiente. […] Eu sempre falo nas escolas que eles classificam muito fácil a criança como sendo deficiente. Se ele pula muito é deficiente intelectual. Não pode fazer esse rótulo, digo que é preciso fazer um relatório detalhado, tem-se que observar para poder identificar. […] Se junto da ficha vem um laudo médico, nos facilita, porque não discutimos com o médico. O médico disse, pronto! agenda-se a avaliação direto.*

O ADM3_01 diz, ainda, que quando chega no CMEE, o formulário passa por uma avaliação prévia pela equipe gestora do complexo antes de agendar a avaliação com a equipe multiprofissional. Essa avaliação prévia, segundo ele, é muito importante, principalmente nos processos em que não consta laudo médico, pois, busca-se indícios através do relato do professor regente, como já falado, de que a criança é público-alvo da Educação Especial e que necessita acionar os

recursos e serviços para o atendimento educacional especializado disponibilizados pela rede municipal de ensino de Manaus.

Sobre os procedimentos internos para a realização da avaliação biopsicossocial pelo CMEE, a Resolução n.º 011/CME/2016, diz, em seu artigo nono, que essa avaliação é necessária para que os estudantes público-alvo da Educação Especial possam acessar os serviços especializados da rede. Orienta que, primeiro deva ser feito uma avaliação prévia pela escola, fundamentada no processo de ensino e aprendizagem do estudante. O artigo 53 da Resolução n.º 038/CME/2015 traz mais detalhes, o caput diz que os encaminhamentos necessários para a identificação dos estudantes PAEE deverão ser realizados pela unidade de ensino, orientados por profissionais do setor competente da Semed, que efetivarão a avaliação do estudante analisando o seu processo de ensino e aprendizagem. O inciso primeiro diz que, antes da avaliação ser executada, o estudante deverá ser observado no ensino regular, durante pelo menos 1 mês. O parágrafo primeiro orienta que a proposta de avaliação do estudantes deverá ser realizada por meio de relatório feito pelo professor como apoio do pedagogo e/ou gestor ao setor competente da Semed, neste caso, o CMEE. O parágrafo segundo diz que o estudante será submetido a uma avaliação psicopedagogia por uma equipe multiprofissional e, de acordo com o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico.

Constatou-se que os procedimentos para identificação, avaliação e oferta de serviços de apoio especializado ao estudante PAEE dispostos nas Resoluções n.º 038/CME/2015 e n.º 011/CME/2016 e execução prática realizada pelo CMEE estão em consonância. As orientações e indicações normativas são realizadas integralmente pela equipe administrativa e multiprofissional do Complexo Municipal de Educação Especial da Semed/Manaus.

O Núcleo Especializado, área não prevista na classificação de Matos (2008) e cunhada nesta tese, congrega o segundo grupo de atividades desenvolvidas pelo CMEE, são eles: os programas especializados, o programa de atendimento domiciliar e o programa classe hospitalar.

Os programas especializados, são atividades desenvolvidas, via projeto, com a finalidade de complementação pedagógica. O participante ADM3_01 ratifica que

as matrículas nos programas especializados são feitas após a recomendação da avaliação biopsicossocial. Segundo o participante, nem todas as crianças recomendadas conseguem matrícula nos programas desenvolvidos pelo CMEE, pois a demanda é maior que a quantidade de vagas disponíveis, a principal estratégia utilizada pelo complexo é a seleção pela quantidade de faltas, "*se a criança tem 3 faltas é desligada do programa porque tem lista de espera para entrar" (ADM3_01, set, 2022)*. Os programas especializados que atualmente são oferecidos pelo CMEE, segundo ADM3_01 e Semed (2018), são os seguintes:

1. PROALI - Programa de Alfabetização, Leitura e Escrita: Desenvolve atividades relacionadas à alfabetização, leitura e escrita, proporcionando, um conjunto de ações orientadas principalmente para o incentivo à leitura e a escrita oferecendo materiais diversificados, especialmente, livros de conteúdos para crianças e jovens. ADM3_01 (set, 2022) relatou que esse é um serviço bastante recomendado pela equipe multifuncional, pois a rede municipal tem "*uma defasagem muito grande de crianças sem leitura e escrita que chegam no sexto ano*";

2. Programa de Estimulação Precoce e Reeducação Visual aos Estudantes Cegos e com Baixa Visão: Proporciona atividades que promovam o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos social, afetivo, psicomotor e cognitivo, possibilitando a busca da autonomia, independência, segurança, auto estima, integração e criatividade junto aos estudantes cegos e/ou com baixa visão. ADM3_01 (set, 2022) falou que esse programa é dividido em duas ações, a primeira, destinada "*a estimulação visual com os bebezinhos*" e a segunda, desenvolve atividades de "*braille, soroban, orientação e mobilidade para estudantes cegos e com baixa visão*";

3. PEE - Programa de Estimulação Essencial (0 a 3 anos): Efetua avaliação com a equipe multiprofissional (psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga), bem como desenvolve e potencializa, através de jogos, exercícios, técnicas, atividades, e de outros recursos, as funções do cérebro da criança, beneficiando seu lado intelectual, físico e a afetividade. ADM3_01 informou que os pais acompanham seus filhos PAEE durante as atividades desenvolvidas pelo programa, o que faz muitos dos estudantes, ao concluir essa etapa, não necessitar mais participar de outros programas, pois os pais aprendem as técnicas, com os profissionais, de estimulação essencial;

4. PEA - Programa de Estimulação da Aprendizagem (4 a 6 anos): Realizar avaliação diagnóstica com a equipe multiprofissional (Fisioterapeuta, Psicóloga, Fonoaudióloga, Pedagoga/Psicopedagoga), bem como estimula o desenvolvimento global, onde são trabalhadas as áreas: cognitiva, motora, linguagem, socioemocional e autocuidado incitando os movimentos, favorecendo o desenvolvimento em diversas áreas da aprendizagem e respeitando a individualidade. Sobre essa atividade, ADM3_01 disse que ela é continuação do PEE e costuma ser acessada pelas crianças que cresceram e cujos pais não conseguiam aplicar as técnicas repassadas pela estimulação essencial;

5. PAMA - Programa de Atividades Motoras Adaptadas: Oportunizara prática de atividades motoras visando o desenvolvimento das potencialidades remanescentes. ADM3_01 informou que ela é destinada aos estudantes com deficiência física;

6. PAARC - Programa de Atividades Adaptadas à Reeducação Comportamental: Realiza avaliação diagnóstica com a equipe multiprofissional (Fisioterapeuta, Psicóloga, Fonoaudióloga, Pedagoga/Psicopedagoga). O referido programa acelera o desenvolvimento global, onde são trabalhadas as áreas: cognitiva, motora, linguagem, socioemocional, comportamento e auto cuidado estimulando os movimentos, favorecendo o desenvolvimento em diversas áreas da aprendizagem e respeitando a individualidade. ADM3_01 relatou que esse programa desenvolve ações para os estudantes com TEA de terceiro nível de suporte, os chamados autistas severos.

7. PIC - Programa Implante Coclear: Acompanha os estudantes com Implante Coclear através de atividades em grupo com a fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga: desenvolvimento de atividades diversificadas que favoreçam a aquisição da linguagem. Sobre esse serviço, ADM3_01 (set, 2022) relatou que "*(…) o PIC atende na área da surdez, sendo destinado aos surdos implantados*".

Questionou-se o participante ADM3_01 sobre a menção no sítio da Semed, na rede mundial de computadores, disponível no seguinte endereço eletrônico: "https://semed.manaus.am.gov.br/educacao-especial-acoes-e-programas/", da existência de um programa chamado Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos, o qual oferecia subsídios para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos usuários de Libras. Ele informou

que o programa foi extinto, face a falta de profissionais para dar continuidade as ações desenvolvidas. Sobre a extinção desse programa, ADM3_01 (set, 2022) disse:

> *[…] nós recebemos profissionais aqui no CMEE que nos possibilitam a criar os programas desenvolvidos aqui e que esse profissional sai do CMEE e se eu não tenho um profissional habilitado para dar continuidade, não dá para ficar dizendo que temos o programa em nosso rol de serviços. Eu prefiro encerrar o programa do que ficar mascarando a sua existência.*

O relatório de gestão do ano de 2020, que objetiva descrever o alcance das metas propostas pelo Plano Municipal de Educação, instituído pela lei municipal n.º 2.000/2015, mencionou a existência de outros três programas, no ano 2020, além dos 7 relatados pelo participante ADM3_01, são eles: Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos para estudantes com altas habilidades e/ou superdotação; Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos para estudantes PAEE do 6.º ao 9.º ano; e, PAEP - Programa de Psicomotricidade Aquática, Educação Física e Psicologia.

Durante a entrevista, o ADM3_01 nada relatou sobre a existência no CMEE destes três programas citados pelo relatório. Pensou-se em duas possibilidades: o participante esqueceu de relatar a existência dos três programas no rol dos serviços do Núcleo Especializado ou eles foram extintos, como o caso do programa destinado ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua destinado aos surdos usuários de Libras.

O Programa de Atendimento Domiciliar e o Programa Classe Hospitalar são ações também desenvolvidas pelo CMEE. Estes programas desenvolvem atendimento educacional especializado aos estudantes hospitalizados ou em tratamento de saúde em sua residência por período temporário ou permanente, impossibilitados de frequentar a escola, oportunizando assim o início ou a continuidade de sua vida escolar.

Com relação ao público atendido pelos programas, o participante ADM3_01 relatou que são crianças em tratamento de saúde e que possuem um laudo médico impossibilitando-os de frequentar a escola. Informou, também, que o público atendido pelo hospitalar é diversificado, composto por crianças que estão doentes no hospitais portadores de doenças variadas. Já os estudantes atendidos pelo

domiciliar é todo público-alvo da Educação Especial, contudo nem todos são atendidos, por falta de profissionais na rede para atendê-los.

A Res. n.º 038/CME/2015 nada fala sobre o o atendimento hospitalar/ domiciliar especializado na subseção destinada a Educação Especial, porém, no artigo 124, inciso quarto, que trata dos direitos do estudante, garante a todos os estudantes o direito de "receber atendimento e acompanhamento domiciliar, em caso de doenças graves ou gestação de risco, devidamente comprovadas por meio de atestado médico, que o incapacitem de frequentar as aulas" (MANAUS, 2015, art. 124, IV).

Já a Res. n.º 011/CME/2016, aborda, em seu artigo 25 e parágrafo único, o dever do Sistema Municipal de Ensino prestar atendimento educacional através de classes hospitalares e atendimento em ambiente domiciliar para seus estudantes impossibilitados de frequentar a classe comum. O objetivo desses atendimentos especializados, segundo a norma, é dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola nesses espaços, contribuindo para o retorno e reintegração destes estudantes ao ambiente escolar.

4.2.2 A Gerência de Educação Especial - GEE

Até o ano de 2013 todas as ações da modalidade da Educação Especial dentro da Semed eram desenvolvidas pelo CMEE, contudo, neste ano, o prefeito da época, Arthur Virgílio Neto, promulgou a lei municipal n.º 13/2013, criando dentro de sua estrutura a Gerência de Educação Especial (GEE), passando a ela a gestão desta modalidade.

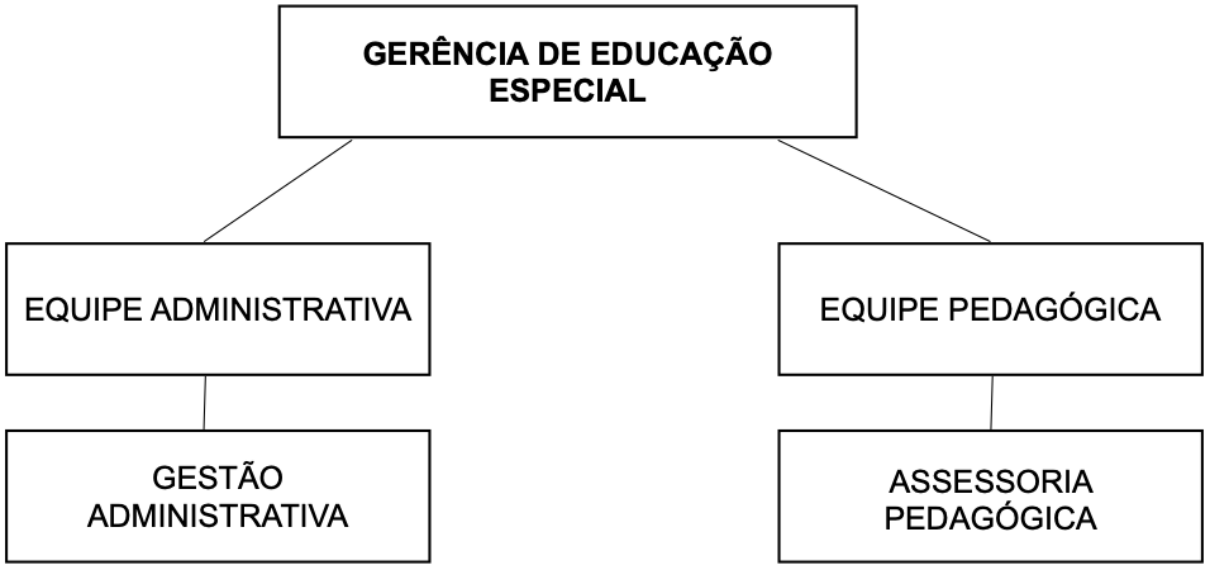
Queiroz (2017), afirma que a GEE é um setor da rede de ensino municipal de Manaus que funciona nas instalações do CMEE, órgão esse ligado a Semed. A autora pesquisou a formação continuada para professores atuantes em salas de recursos e verificou que quem executava essas formações era o CMEE, a gerência apenas administrava a oferta desse serviço.

A informação de que a gerência atuava apenas de forma administrativa foi corroborada pela participante ADM3_01 (set, 2022): "*até o ano de 2018 a gerência apenas administrava as ações e serviços ofertados pela modalidade na rede municipal, quem as executava de fato era o CMEE, mas no ano de 2018 isso*

mudou, o trabalho foi dividido, o CMEE ficou com uma parte e a gerência com a outra". Como já adiantado na subseção anterior, a GEE ficou responsável pelas atividades de Monitoria e Assessoramento às classes comuns, às classes e escola especial e às salas de recursos (multifuncionais).

Evidencia-se que os participantes ADM2_01 e ADM3_01 relataram que, hierarquicamente, a GEE é superior ao CMEE dentro da estrutura da Semed. A função de administrar as ações e serviços ofertados aos estudantes PAEE pela rede municipal continua sendo atribuição da Gerência de Educação Especial da Seduc. A figura 18, apresentada a seguir, resume a estrutura organizacional da Gerência de Educação Especial da Semed/Manaus.

Fig. 18: Estrutura Organizacional da GEE



Fonte: Organizada pelo autor com base na pesquisa de campo, 2022.

O participante ADM2_01 narrou que a GEE é formada por duas equipes, uma administrativa e outra pedagógica. Sobre a equipe administrativa, ele disse que é formada por sete servidores: a) gerente, que tem a função de administrar todas as ações e serviços da GEE, tanto as administrativas quanto as pedagógicas; b) coordenador, que desenvolve a função de coordenar todas as ações pedagógicas desenvolvidas pela GEE; c) um servidor técnico administrativo, que dá suporte administrativo para a GEE; d) dois servidores que cuidam dos projetos e programas da modalidade da Educação Especial desenvolvidos pela Semed; e) um servidor

que presta assessoria jurídica para a GEE; e, f) um servidor responsável pelos profissionais de apoio escolar.

A equipe pedagógica da GEE presta serviço de assessoria pedagógica sobre a Educação Especial e seus estudantes público-alvo em todos os espaços educativos da rede, presentes nas DDZs de Manaus: escolas comuns inclusivas, escola especial, classes especiais, EJAs Diurno especial, EJAs de primeiro e segundo segmento inclusivo e salas de recursos (multifuncionais). O participante ADM2_01 expos que a equipe de assessores pedagógicos da GEE é composta por 34 profissionais, divididos em três grupos: articuladores pedagógicos, assessores pedagógicos e assessores pedagógicos para o público surdo usuário de Libras.

O primeiro grupo de assessoria que presta serviço aos estabelecimentos educativos da rede municipal de educação de Manaus sobre a modalidade da Educação Especial, são os articuladores pedagógicos, composto por quatro profissionais. Sua função é coordenar, "*eles ficam nas DDZs e em algumas escolas recebendo as demandas semanais de atendimento daquela área, daquela DDZ, do público-alvo da Educação Especial*" (ADM2_01, set, 2022).

A distribuição dos quatro profissionais da GEE, que prestam serviço de articulação, acontece por zonas geográficas da Semed, as chamadas DDZs: um profissional para atender a DDZ Leste 1 e DDZ Leste 2; um profissional para atender a DDZ Centro-Sul e DDZ Sul; um Profissional para atender a DDZ Norte e DDZ Rural; e um profissional para atender a DDZ Oeste. O participante ADM2_01 (set, 2022) detalhe essa distribuição: "[*…] o articulador fica, geralmente, com duas DDZs, só a DDZ Oeste, devido o quantitativo de escolas, que é bem maior, tem uma articuladora, nas demais, são um articulador para duas DDZs*".

A carga horária semanal dos articuladores é dividida entre estar na GEE, nas suas respectivas DDZs e nas escolas de sua região geográfica. A sua função laboral é dividida em três principais ações. Coordenação, o articulador dá atenção ao recebimento das demandas das escolas de sua região geográfica e faz a ponte entre as instâncias de ação, a gerência da DDZ, a gerência de Educação Especial e aos assessores pedagógicos que atuam na área/escola. Visitas Técnicas, neste tipo de ação, o articulista dirige-se às suas escolas para: "*abertura de salas de recurso, às vezes precisa de uma intervenção ou uma roda de conversa […]*" (ADM2_01, set, 2022). Assessoria Pedagógica, se em alguma escola de sua DDZ não houver um

assessor pedagógico responsável, ele é o profissional designado por executar as ações desta função.

O segundo grupo de assessoria da GEE é composta por 26 profissionais que prestam serviços de assessoria pedagógica. Esse total é distribuído pelas sete zonas geográficas da Semed, atuando em tempo parcial ou integral em uma quantidade pré-definida de escolas designadas pelo articulador da área. Esses atendimentos são apenas para o público-alvo da Educação Especial e pode acontecer em espaços escolares municipais da educação infantil e no Ensino Fundamental, em suas nove fases, conforme explicita o ADM2_01 (set, 2022):

> *Cada DDZ tem cinco assessores, algumas estão defasadas, porque alguns estão de licença médica e por outros motivos. Cada assessor tem em média de dez a 16 escolas para atender. 20 assessores trabalham em tempo integral, os demais trabalham um horário apenas, manhã, tarde ou noite. […] Eles fazem assessoramento nas escolas inclusivas e nas escolas da modalidade: escola especial, classes especiais, EJA diurno e salas de recursos também. Eles fazem esse assessoramento em todas essas escolas da rede municipal.*

Sobre a função desempenhada pelos assessores pedagógicos, o ADM2_01 relatou que gira em torno de auxílio pedagógico aos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem ao público-alvo da educação especiais, tais: sugestão de atividade adaptada para o professor regente da sala comum, orientações didático-pedagógica ao professor da sala de recurso, pré-triagem dos estudantes com suspeita de ser público-alvo da Educação Especial, auxílio no preenchimento e no envio do formulário para avaliação biopsicossocial realizada pelo CMEE.

O ADM2_01 discorreu que o principal foco de atuação dos assessores pedagógicos é a sala de recursos, atuando, tanto com os professores responsáveis por ela, incentivando a articulação das atividades desenvolvidas com o currículo abordado pelo professor da sala de aula comum, intervenção com os estudantes PAEE matriculados, bem como orientação aos pais dos estudantes que frequentam esses espaços. Sobre as áreas de intervenção pedagógica dos assessores, ADM2_01 (set, 2022), afirmou que:

> *Os assessores pedagógicos agem em tudo, tanto na escolarização e no apoio pedagógico, principalmente no AEE, porque não é só matricular, a permanência desse estudante na sala de recurso é o desafio, porque, as vezes as famílias desistem da permanência de seus filhos na sala de recurso por conta da logística, então, qual é a nossa política? é facilitar, o assessor pedagógico entra em contato com a família e indica uma outra sala de recurso mais perto de sua residência.*

Dos Anjos (2010) relata que as salas de recursos foram criadas no Brasil na década de 1980 com o objetivo de atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando as escolas comuns. Sadim (2018) acrescenta que desde a década de 1970 esses espaços já estavam sendo planejados no país e o seu principal objetivo era disponibilizar uma alternativa ao processo de segregação que as pessoas com deficiência enfrentavam no seu cotidiano escolar.

Bertuol (2010) explica que há dois tipos de salas de recursos, a sala de recurso, propriamente dita, também conhecida por sala de recurso “comum" e a sala de recurso multifuncional. A sala de recurso “comum" é provida pela própria escola onde ela é localizada, os materiais pedagógicos e assistivos são simples, geralmente confeccionados pelos próprios professores ou comprados pelo estabelecimento educacional. Já a sala de recurso multifuncional recebe mais materiais, inclusive computadores, materiais e mobiliário adaptado do governo federal. Outra diferença exposta pelo autor é que a multifuncional atende todo o público-alvo da Educação Especial, já a “comum" não atende ao público surdo e cego, devido às suas necessidades especiais.

Sadim (2018) aponta outra diferença entre os dois tipos de salas de recursos. A “comum" está alicerçada segundo o paradigma integracionista, na PNEE/1994, já a multifuncional, organiza-se segundo a ótica da inclusão, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, PNEE-PEI/2008.

Em nível municipal, a Res. n.º 038/CME/2015, art. 49, afirma que as salas de recursos (SR) e salas de recursos multifuncionais (SRM) são espaços para atendimento do PAEE como suporte ao processo de inclusão, com serviços realizados por profissionais capacitados e que atende todas as etapas do ensino disponível na rede municipal (educação infantil, Ensino Fundamental e suas modalidades). A res. 011/CME/2016, no artigo 21, acrescenta que as SR e SRS presentes nas escolas municipais serão mantidas pelo poder público municipal, que

se na escola que o estudante PAEE estuda não tiver esse espaço, a Semed deverá ofertar transporte para o seu deslocamento para outro estabelecimento de ensino que disponha dessa sala e ratifica que as SR e SRM são “somente para estudantes público-alvo da Educação Especial, e em horário inverso ao frequentado no ensino comum” (MANAUS, 2016, art. 21, § 1º).

O terceiro grupo de assessores pedagógicos da GEE é formado por profissionais especializados na educação de surdos usuários de Libras. O participante ADM2_01 relatou que o grupo é composto por quatro pessoas, um ouvinte, profissional de carreira, graduado em Letras/Inglês e que está se graduando em Pedagogia Bilíngue, que atua, além da assessoria, como intérprete de Libras e media o trabalho, passa as demandas da área para a GEE, e três surdos, profissionais contratados via processo seletivo, graduados em Pedagogia, sendo um deles também graduado em Letras/Libras. Não há o papel de um articulista ou coordenador entre eles.

O serviço que eles executam é exatamente igual ao descrito anteriormente para os assessores pedagógicos que atuam os outros estudantes público-alvo da Educação Especial, com o diferencial de que eles são específicos para atender ao público de surdos e deficientes auditivos que usam ou pretendem usar a Libras.

O participante PED2_02, disse que a equipe de assessores surdos foi reintegrada recentemente na GEE, em meados do mês de maio de 2022 e a configuração de quatro profissionais completou-se no mês de agosto do mesmo ano. Disse, ainda, que eles atuam em todas as escolas das sete zonas geoeducacionais da Semed e que no momento eles estão visitando as escolas, fazendo diagnóstico dos estudantes surdos ou deficientes auditivos que estão matriculados, verificando sua existência, levantando as suas necessidades educativas e avaliando como está o seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo PED2_02, eles ainda não estão fazendo orientações junto aos estudantes e professores, face ao pouco tempo de atuação e da necessidade de fazer diagnóstico em muitas escolas que ainda estão na lista a ser visitada. Sobre a equipe de assessores surdos, sua organização e trabalho, o participante ADM2_01 (set, 2022) descreveu:

> *Eles atendem só esse público de surdos. Geralmente no meio do ano nós fazemos um levantamento, nível sistema, para saber quais as escolas que têm estudantes surdos. A equipe de surdos é composta por três assessores*

> *surdos mais um intérprete. Eles pegam a lista, via sistema, com o mapeamento dos estudantes com as escolas que eles estão matriculados e os assessores atuam em todas as zonas, a única equipe que atua em todas as zonas, porque as vezes uma zona tem cinco estudantes, seis estudantes surdos, então não tem necessidade de ter um assessor fixo lá. Eles atuam nas sete zonas.*

ADM2_01 confidenciou que a GEE planeja criar uma quarta equipe de assessores pedagógicos, destinada para trabalhar com estudantes cegos e com baixa visão, relatou, também, que inclusive tem três profissionais de carreira que atuam na GEE que são cegos ou com baixa visão, porém ainda não conseguiram tirar do campo das ideias e executar dentro da materialidade burocrática da Semed/ Manaus o projeto.

4.3 INFORMAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DÉFICIT AUDITIVO PELA SEMED/MANAUS

Nesta subseção, expõe-se os dados coletados nos setores responsáveis da modalidade da Educação Especial e seu público-alvo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, a saber, o Complexo Municipal de Educação Especial e a Gerência de Educação Especial.

Na subseção anterior, detalhou-se o significado, origem, ações e serviços executados pelos dois órgãos de gestão educacional municipal em prol de todo o público-alvo da Educação Especial, sem aprofundar às destinadas ao público-alvo pesquisado por esta tese.

Durante a pesquisa de campo, que aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2022, verificou-se a necessidade de reconfigurar os atores investigados, no projeto inicial, previa-se entrevistar dez pessoas, o gerente da GEE, dois coordenadores de programas e sete assessores pedagógicos, sendo um por zona educacional geográfica da Semed. Contudo, durante as visitas prévias, com o intuito de explicitar a proposta de tese e obter os termos de anuência das entrevistas, verificou-se que a organização dos entes municipais que atendem a modalidade da Educação Especial na Semed era diferente do previsto.

Diante desse fato, dividiu-se os entrevistados em dois grupos, o primeiro grupo chamado de ADM, formado por três pessoas que atuam na gestão

administrativa, representando tanto o CMEE quando a GEE. O segundo grupo, chamado de PED, formado por quatro pessoas que atuam na execução pedagógica das ações e serviços ofertados pelos setores supracitados ao público-alvo investigado. Para cada sujeito investigado atribui-se numeração aleatória, sem designação de hierarquia ou cargo que o entrevistado exerça. Para os entrevistados do grupo 1, atribui-se os seguintes códigos: ADM1_01, ADM2_01, ADM3_01. Para os entrevistados do grupo 2, atribui-se as seguintes identificações: PED2_01, PED2_02, PED3_01, PED3_02.

A priori, previa-se investigar apenas uma pessoa do setor administrativo, face a organização das pastas, ampliou-se para três investigados. Já os coordenadores de programas e assessores pedagógicos foram agrupados em uma única categoria, previa-se entrevistar nove participantes, mas reduziu-se para quatro.

A justificativa da redução dos participantes do segundo grupo, como já detalhado na subseção anterior, deve-se a oferta de apenas um programa disponível ao público investigado pelo CMEE. Pensava-se que havia apenas um grupo responsável pela assessoria pedagógica na GEE para atender todo o público-alvo da Educação Especial, porém, no contato prévio descobriu-se que o público de estudantes com déficit auditivo era atendido por uma equipe especial de assessores, os chamados assessores surdos.

Os dados sobre a organização, ações e serviços da modalidade ofertados pelo CMEE e GEE, apresentados na subseção anterior, bem como as percepções, as ações e o serviços disponíveis ao público de estudantes com perda auditiva explorados a seguir, foram construídas a partir dos dados coletados dos sete participantes explicitados.

4.3.1 Sustentação Legal para as Ações e Serviços Ofertados

O primeiro eixo do protocolo aplicado aos participantes por esta tese, nomeado de bases legais, é essencial para a captação do nível de conhecimento sobre as sustentações normativas, nacionais e municipais, para o funcionamento das ações e serviços ofertados pela gestão municipal aos estudantes PAEE investigados. A justificativa de sua inclusão, deve-se por este trabalho estar ambientado dentro da área de políticas públicas educacionais, da farta investigação

das normativas nacionais e municipais apresentadas nas seções e subseções anteriores, bem como da necessidade de captação do universal e local e as prováveis contradições envolvendo essa questão.

Questionou-se quais são os documentos nacionais, como leis, decretos, resoluções, políticas etc., que são utilizados para sustentar as ações e serviços ofertados para estudantes surdos e/ou deficientes auditivos matriculados na rede municipal de educação de Manaus.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado no ano de 2008, foi citada pelos três participantes que atuam na gestão administrativa, ADM1_01, ADM2_01 e ADM3_01. Segundo eles, todas as ações e serviços dispersados pelas pastas da modalidade são geridas na perspectiva desta política.

> *Usamos a política nacional do MEC, a de 2008. O nosso trabalho é norteado pela política nacional de 2008 […] (ADM2_01, set, 2022)*
>
> *A gente segue todos os aparatos legais, principalmente a política nacional de Educação Especial de 2008 (ADM1_01, set, 2022)*
>
> *A Semed segue a política de Educação Especial do MEC de 2008 […] (ADM3_01, set, 2022).*

Sobre esse documento, destaca-se tratar de uma política de Governo e não uma política de Estado. Defende-se essa concepção pela sua natureza, por se tratar de um documento produzido por um grupo de trabalho encomendado pela gestão do MEC de então. Trata-se de uma normativa infralegal, que objetiva apenas regulamentar, explicitar de que forma deve acontecer a Educação Especial, que foi garantida por normativas hierarquicamente superiores, essas sim com o poder de gerar direitos ou deveres, como as infraconstitucionais e a elementar.

Os documentos legais que representam as políticas de um governo estão no último patamar da pirâmide de Kelsen, são publicados pelos próprios governantes ou seus representantes administrativos, como secretarias e ministérios. Como não são apreciados pelo poder legislativo, os representantes do povo, ficam à mercê de substituições a cada troca de governo, pela sua facilidade de promulgação.

Por apresentar natureza fugaz, de apenas recomendar, suas observações podem ser facilmente desconsideradas, como acontece na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Embora os três representantes das pastas que cuidam da modalidade da Educação Especial afirmarem que todas as suas ações e serviços são baseadas na PNEE-PEI, não é isso que se constatou na prática, como já relatado em subseção anterior. Mesmo afirmando que seguem a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a rede municipal ainda conta com ambientes segregadores, que estão em dissonância de seus ditames, como escola e classes especiais, além de classes especiais em interface com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Mencionou-se, também, os parâmetros curriculares nacionais como possível documento nacional norteador das práticas de apoio pedagógico ao PAEE pelos participantes PED2_01 e PED3_02.

Brasil (1997) esclarece que os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos com PCNs, é uma coleção de documentos que constitue um referencial para a qualidade da educação no Ensino Fundamental no Brasil. Sua função é orientar, servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando o currículo, apontando quais são os principais conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores para que suas práticas pedagógicas sejam de melhor qualidade.

Questionou-se, também, quais são os documentos municipais, como leis, decretos, resoluções, políticas etc., que são utilizados para sustentar as ações e serviços ofertados para estudantes surdos e/ou deficientes auditivos matriculados na rede municipal de educação de Manaus.

A resolução n.º 011/CME/2016, que traz os atuais encaminhamentos sobre a modalidade da Educação Especial e o seu público-alvo, foi citada por apenas um participante:

> *De forma geral, usamos a resolução 011, que é a mais recente, que trata do município mesmo, especificamente, do público-alvo da Educação Especial, e lá tem algumas demandas, algumas orientações de modo geral para esse público (ADM2_01, set, 2022).*

Houve participantes que foram generalistas, não citaram especificamente nenhuma norma municipal, apresentando respostas como: "[*…] a nossa pasta segue a política da Semed e os documentos norteadores da secretaria*" (ADM3_01, set, 2022) e "*a gente se baseia nos documentos norteadores da secretaria municipal de educação para além das políticas públicas de Educação Especial"* (ADM1_01, set, 2022).

Apenas um dos participantes foi categórico em afirmar não haver nenhum documento legal que norteie a sua prática profissional à nível municipal, os outros relataram desconhecer normas municipais que sustentam sua área de atuação.

Matos (2008), em pesquisa engendrada à modalidade da Educação Especial da Semed/Manaus, chegou a conclusão similar, identificou que vários dos entrevistados desconheciam os documentos municipais que versam sobre o apoio à inclusão do PAEE.

Sobre as normas educacionais nacionais e suas reverberações nas esferas estaduais e municipais, merece destaque a constatação levantada por Saviani (2013b), de que desde a promulgação da primeira LDB, a Lei n.º 4.024/61, a organização escolar sofreu uma "enxurrada" de normativas, como leis, decretos, resoluções, notas técnicas, pareceres, indicações, portarias etc., trazendo diversas modificações. O autor refletiu sobre a mesma indagação que nos inquieta: Por que determinadas proclamações que integram os textos legais não são incorporadas na estrutura escolar? A resposta do autor para esta questão foi de que a organização escolar não é obra da legislação, as duas interagem no seio da sociedade, produzindo uma a outra. Explica que "a legislação constitui o instrumento por meio do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação" (SAVIANI, 2013b, p. 201). Continua o autor, "a falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta" (SAVIANI, 2013b, p. 201).

Tomando como análise a PNEE-PEI e indagando o que é falácia e o que é eficácia neste dispositivo regulatório, pôde-se verificar que ela depositou todas as esperanças de que os ambientes destinados à escolarização incluiriam todos, que espaços educativos segregatórios, como escolas e salas especiais seriam extintos, resultou falaz, como se pode observar nos dados apresentados nesta tese sobre a

existência, no ano de 2022, na rede pública municipal de Manaus, de escola especial, dezenas de classes especiais, bem como várias classes especiais de EJA diurno de primeiro seguimento. Em contrapartida, ela foi eficaz no incentivo à escolarização e o consecutivo aumento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em espaços educacionais, sejam de qualquer tipo.

4.3.2 Caracterização da Língua e do Público Atendido

Esta subseção é destinada a analisar o segundo eixo, chamado de caracterização linguística e do público atendido. Dois subeixos foram identificados: a) a diferença/diversidade entre o público com déficit auditivo investigado; e, b) políticas linguísticas em atenção as línguas faladas pelo público-alvo deste trabalho matriculado na rede municipal de ensino de Manaus.

Questionou-se se havia diferença ou semelhança entre os termos “surdo" e “deficiente auditivo” na visão pessoal do entrevistado e/ou para a pasta que ele representa dentro da Semed/Manaus.

A grande maioria dos entrevistados, seis entre a totalidade de sete, arguiram que existe sim diferença entre os termos apresentados. Dentre os que afirmaram haver diferença entre os vocábulos surdo e deficiente auditivo, um participante não soube precisar e cinco apresentaram conceitualmente a diferença, com base em sua concepção dos sujeitos envolvidos ou da pasta que representa.

O participante PED1_01 admitiu que existe diferença entre eles, contudo não sabe precisar a diferença, afirmou saber que a Semed, em seus documentos estatísticos, identifica esse público-alvo entre surdo e deficiente auditivo:

> *Se você pegar o documento do setor de estatística da Semed que contém o número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas da rede municipal, vai ver que esse público está dividido entre surdo e deficiente auditivo, mas eu não sei precisar porque, talvez seja pelo resíduo auditivo deles, mas de verdade eu não sei (ADM1_01, set, 2022).*

Quatro participantes relataram que a diferença entre as terminologias surdo e deficiente auditivo está calcada no resíduo auditivo presente nesses sujeitos ou na ausência total dele.

Quem é o surdo?

> *Para mim é aquele que não tem resíduo auditivo […] (ADM3_01, set, 2022).*
>
> *O surdo é aquele que não ouve nada realmente […] (PED3_02, set, 2022).*
>
> *O surdo não ouve nada, por isso ele não desenvolve quanto um deficiente auditivo (PED2_01, out, 2022).*
>
> *O surdo é aquele que tem perda total, bilateral, não ouve nada (ADM2_01, set, 2022).*

Quem é o deficiente auditivo?

> *Para mim […] é o estudante que tem deficiência auditiva, tem resíduo e que a gente trabalha para estimular esse resíduo auditivo (ADM3_01, set, 2022).*
>
> *[…] é aquele que tem resquício da audição, que ele escuta sim, alguma coisa (PED3_02, set, 2022).*
>
> *[…] o deficiente auditivo tem resíduo de audição, (…) ele pode ouvir de um lado e do outro não ou ele pode ouvir um pouquinho dos dois lados […)] (PED2_01, out, 2022).*
>
> *[…] é aquele que tem resíduo auditivo e é avaliado pelos decibéis ou usa aquele aparelho (ADM2_01, set, 2022).*

Há ainda o participante que entende que todos os sujeitos com perda auditiva são deficientes auditivos, que a diferença entre eles é uma mera convenção social.

> *Na verdade, na minha concepção eu considero todos eles deficientes auditivos, para mim não existe diferença, todos terão perda auditiva, apresentando um grau de surdez, mas se convencionou a chamar de surdo aquele que nada ouve (PED3_01, set, 2022).*

A partir do verificado, infere-se que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus classifica e conceitua o seu público-alvo com perda auditiva a partir do modelo clínico-terapêutico. Diante de um laudo fonoaudiológico, se houver resíduo auditivo e os sujeitos forem classificados com surdez leve ou moderada nos dois ouvidos ou severa/ profunda em apenas um deles, esse estudante é identificado como deficiente auditivo. Se ele for classificado, nos dois ouvidos, com surdez severa/profunda ou anacusia, ele é chamado de surdo.

O modelo clínico-terapêutico, segundo Santana (2007) e Corrêa (2012), foi o primeiro a estudar às pessoas com perda auditiva, influenciado pelas pesquisas médicas, provou que as perdas auditivas variam, e os resíduos existentes podem ser estimulados. Constatou também que a mudez não existe, que o sistema respiratório, responsável pela emissão dos fonemas é intacto nessas pessoas, possibilitando, a partir de treino, desenvolver uma fala funcional.

Este modelo impactou nas legislações nacionais que tratam desses sujeitos, no período de 1994 a 2004, classificando-os ora como deficiente auditivo (BRASIL, 1994, 1999, 2004), ora como surdo (BRASIL, 1994, 2001) e ora como deficiente sensorial (BRASIL, 1994, 2000, 2001). Em nível municipal, há também a resolução n.º 005/CME/2003 que foi elabora a partir desta perspectiva. O que há em comum entre essas normas é o entendimento de que o surdo, o deficiente auditivo ou deficiente sensorial é aquele sujeito que tem perda auditiva, e dependendo do grau dessa perda, terá mais dificuldade ou facilidade para se “integrar” na sociedade.

Pensa-se com Cavalcante (2913) que o modelo clínico-terapêutico, e as legislações que foram inspiradas por ele, interpreta esses sujeitos apenas pelo fator biológico, limitando as suas vidas a uma deficiência, categorizando-os a partir de sua acuidade auditiva.

Bueno (2011) alerta sobre o perigo que é esse modelo quando seguido como único inspirador às redes de ensino para o processo de escolarização do PAEE. Segundo ele, as instituições educacionais condicionam a aprendizagem dos conteúdos escolares unicamente às práticas de técnicas clinico-terapêuticas, como: ensino de Braille para estudantes cegos, ensino de língua de sinais para estudantes surdos e terapias fonoarticulatórias e leitura de lábios para estudantes com deficiência auditiva. Adverte, ainda, o autor, do cuidado que deve haver com a interação entre a área da saúde e da educação, deve-se estabelecer critérios, limites

e objetivos claros de intervenções e práticas terapêuticas dentro do ambiente escolar para que essas práticas não substitua o objetivo principal da escola, que segundo Saviani (2013, 2013b, 2018), é repassar aos estudantes os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade humana.

Destaca-se que nenhum participante entende a pessoa surda e/ou a pessoa com deficiência a partir do modelo socioantropológico. Segundo Lopes (2007), Skliar (2005), Perlin (2006) e Strobel (2008) o modelo socioantropológico compreende a pessoa surda pela diferença cultural. Nessa perspectiva o surdo é diferente, ele não é entendido como deficiente, ele é uma pessoa que tem uma cultura e uma língua própria, portanto deve ser interpretado a partir desses dois vieses, e não por sua perda auditiva.

É mister relembrar que esse modelo também impactou nas normas do país, à nível nacional, através do decreto n.º 5.626/2005 e sua ratificação pelo decreto n.º 7.611/2011, e em nível local, através da lei n.º 2.000/2015 e das resoluções n.º 010/CME/2011 e n.º 011/CME/2016.

Apenas um entrevistado afirmou que a diferença entre eles é linguística, que a dissemelhança se baseia na língua escolhida como principal fonte de comunicação social.

Para PED2_02 (out, 2022), surdo "[…*] é a pessoa que se comunica a partir da Libras. A maioria não oraliza. Claro que há alguns usuários de Libras que oralizam sim, mas é a minoria*" (PED2_02, out, 2022).

Já deficiente auditivo,

> *é a pessoa que usa o português na modalidade escrita, geralmente escreve muito bem, mas não é regra, há deficientes auditivos que não escrevem e nem oralizam muito bem, contudo usa a modalidade escrita e oral da língua portuguesa. Tem deficientes auditivos que se comunicam em Libras, mas essa não é sua língua principal, eles inclusive nem usam Libras direito, fazem o que chamados de português sinalizado (PED2_02, out, 2022).*

O participante também disse que há ainda os sujeitos com perda auditiva que são bilíngues, podendo ser chamado de deficiente auditivo ou de surdo.

> *Tem deficientes auditivos, que são raros, que falam bem e escrevem bem em português e que são fluentes também na Libras. Eles obtiveram a fluência na Libras depois que conheceram os surdos e passaram a ter contato com os mesmos e aprenderam a língua a partir da interação com a comunidade surda falante da Libras. Depois de participar da comunidade surda, os bilingues não gostam mais de ser chamado de deficiente auditivo, e sim de surdo (PED2_02, out, 2022).*

A distinção linguística para os termos surdo e deficiente auditivo atribuída pelo participante PED2_02 aparece, claramente, e nas normas nacionais a partir do decreto suspenso n.º 10.502/2020. Nele há menção, artigo 2º, inciso II, de que a escola bilíngue se destina para surdos e deficientes auditivos optantes pelo uso da Libras.

A classificação dos sujeitos com perda auditiva pela sua primeira língua de uso é melhor explicada no livro Brasil (2020b) que detalha o decreto supracitado. O inciso primeiro do artigo quinto diz que os educandos com deficiência são público-alvo da Educação Especial. Somente na publicação mencionada, ao falar na página 57 sobre a deficiência auditiva, é abordado que essa categoria é subdividida em dois grupos: 1. os educandos surdos ou deficientes auditivos que optam pela Libras; e, 2. os educandos surdos ou com deficiência auditiva que fazem uso de tecnologia ou são oralizados que optantes pela Língua Portuguesa.

A norma comentada mencionada foi suspensa, como relatado na primeira seção, no entanto há um norma infraconstitucional que sustenta a temática, a Lei n.º 14.191/2021, que alterou a LDBEN/1996 ao criar a modalidade da educação bilingue para surdos, também distingue o público de pessoas com déficit auditivo entre surdos sinalizantes (art. 60-A), os que são usuários da Libras e surdo oralizado (art. 60-A, §3º), os que são usuários da Língua Portuguesa na modalidade oral, haja vista a modalidade escrita da Língua Portuguesa ser usada pelos dois públicos, face a imposição do art. 4º, parágrafo único, da Lei n.º 10.436/2002, de que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Esta última forma de interpretar as pessoas com déficit auditivo pelo viés linguístico é a que se considera mais adequada entre as outras apresentadas. O primeiro viés que os interpreta pelo viés clínico, chamando-os de surdos ou de deficientes auditivos considerando apenas a materialidade da ausência da audição é limitante, desconsidera o seu caráter histórico, social e universal, conforme advoga Cavalcante (2013). O segundo viés, interpretado pelo modelo socioantropológico,

que considera o surdo como um indivíduo participe de uma etnia, diferente e o deficiente auditivo como alguém com defeito, portanto deficiente de fato também é limitante e não foge do mesmo discurso que pauta o primeiro viés, o foco na ausência da audição, mesmo tentando inovar trazendo o conceito da diferença atrelado à deficiência, os sujeitos interpretados por esse viés têm todos os aspectos de sua vida tomado pelo fator biológico, conforme também aponta Cavalcante (2013). Considerar que há pessoas com déficit auditivo no Brasil que adotam línguas diferentes como primeira língua é reconhecer que a linguagem é uma atividade vital humana (MARX, 2007; DUARTE, 2013) e que elas são diversas, assim como a sociedade humana é diversa.

Ainda no mesmo eixo, questionou-se se a Semed indica o uso da Libras ou da Língua Portuguesa na modalidade oral para os estudantes com déficit auditivo participes dos espaços educacionais da rede municipal de ensino de Manaus.

Todos os entrevistados deixaram claro que a Semed/Manaus segue as orientações linguísticas do MEC, que se respeita a opção da família pelo uso da Libras ou da Língua Portuguesa na modalidade oral como língua de instrução aos seus estudantes com perda auditiva, contudo, observou-se que há uma divisão entre as pastas da gestão municipal de educação concernente ao atendimento linguístico para esse público-alvo.

O Complexo Municipal de Educação Especial, vulgo CMEE, atende apenas o público-alvo dos estudantes usuários de Implante Coclear (IC), portanto em seu programa de apoio terapêutico-pedagógico para ele, indica o uso da Língua Portuguesa na modalidade oral e da mímica.

Sobre o tipo de estudante surdo atendido pelo CMEE, o participante ADM3_01 (set, 2022) disse que

> *a Semed tem intérprete de Libras em seu quadro, esses profissionais estão em diversos setores, mas aqui conosco não tem esses profissionais, […] aqui conosco só há o PIC, que é um programa para surdos, mas é destinado para surdos implantados.*

Sobre a língua usada no Programa de Implante Coclear (PIC), que faz parte do rol de ações e serviços do CMEE, os participantes PED3_01 e PED3_02 deixam

claro que é a língua portuguesa, que o trabalho deles gira em torno do apoio para que essas crianças implantadas possam desenvolver a Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita.

> *Nosso papel é fornecer apoio pedagógico em Língua Portuguesa como L1 oral e escrita para as crianças surdas com IC, com o auxílio do reabilitador auditivo, o fonoaudiólogo. Nesse processo não deixa de ter a saúde, mesmo com o enfoque mais pedagógico, porque a gente precisa entender dessa parte toda (PED3_01, set, 2022).*

Questionou-se em que momento entra a mímica, os gestos, no trato pedagógico com as crianças surdas usuárias de IC. O participante PED3_02 disse que os gestos são usados como suporte para a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade oral. Ele exemplificou no excerto abaixo como acontece o uso dos gestos como ponte para a apreensão da oralização através do trabalho do mediador durante o processo de escolarização dessas crianças.

> *No início, as crianças usam muito gestos. Para identificar que elas querem ir ao banheiro, elas costumam pegar na genitália, por exemplo; nós orientamos ao mediador que caso acontece isso é para ele se abaixar na altura da criança e perguntar em português: - você quer ir ao banheiro? dando ênfase a palavra banheiro, aí a criança vai ao banheiro e vai incorporando o vocabulário oral (PED3_02, set, 2022).*

Inquiriu-se sobre a possibilidade da indicação do uso da Libras para estudantes surdos implantados que são atendidos pelo PIC. O participante PED3_01 respondeu que há casos que eles indicam o uso concomitante da Libras durante o processo fonopedagógico desenvolvido por eles e essa indicação vai depender da idade que o estudante fez o implante, se cedo, indicará apenas o uso da Língua Portuguesa na modalidade oral, se tardiamente, o uso concomitante das duas línguas, conforme caso narrado de duas irmãs surdas que fizeram o IC tardiamente.

> *Essa semana começou conosco duas irmãs que fizeram o IC tardiamente, então o ganho para elas é só para ouvir medidas de proteção, e além do*

> *mais elas estudaram durante muito tempo no Instituto Filippo Smaldone[8], então a nossa orientação para elas é intérprete de Libras. As meninas fizeram o implante com 10 e 16 anos, mesmo usando o implante, cada caso é um caso específico. Neste caso, o implante não garante uma comunicação oral para elas porque elas fizeram a cirurgia muito tardiamente, a língua delas de eleição é a Libras (PED3_01, set, 2022).*

A ação de indicar o uso da Libras para pessoas que realizaram o IC tardiamente está em consonância com os resultados da pesquisa desenvolvida por Dias e Lourenço (2016). Os autores investigaram o desenvolvimento da linguagem e das habilidades auditivas de dois grupos de crianças implantadas, o primeiro grupo formado por crianças que receberam o implante precoce, antes dos 36 meses de idade, e o segundo grupo formado por crianças que receberam o implante tardiamente, depois dos 36 meses de idade. Realizado todo o protocolo de análise e comparação nos dois fatores, o estudo chegou ao resultado de que as crianças do grupo 2, implantados tardiamente, tiveram um resultado superior, maior evolução, ao das crianças do grupo 1, implantadas precocemente, no tocante ao desenvolvimento da oralidade e da competência linguística devido ao apoio que tiveram do uso concomitante da Libras.

A Gerência de Educação Especial, mais conhecida como GEE, tem ações e serviços principalmente destinadas ao público de estudantes com déficit aditivo usuários de Libras.

Sobre o tipo de estudantes surdos atendimentos pela GEE, os participantes ADM2_01 e PED2_01 confirmaram que eles são somente para o público perda auditiva usuários de Libras:

> *[…] temos também a equipe de assessores pedagógicos que atendem deficientes auditivos e surdos, eles atendem só esse público de surdos, […] a equipe é composta por 3 assessores surdos mais 1 intérprete, […] eles atuam em dois públicos, os estudantes que já têm Libras e com os*

[8] Segundo informações de sua página oficial na rede mundial de computadores (https:// institutofilipposmaldone.com.br/manaus/instituto-filippo-smaldone/), o Centro Educacional da Linguagem do Amazonas - Instituto Fillipo Smaldone é uma entidade filantrópica que atua na cidade de Manaus há 32 anos na Educação Especial com alunos surdos e/ou deficiente auditivo e tem por missão proporcionar por meio da educação escolar, da cultura e da assistência social a promoção, a defesa e a proteção dos direitos de crianças e adolescentes surdos e com deficiência auditiva em idade escolar, em sua dimensão humano-psicológica e social, com atendimento escolar específico numa proposta bilíngue, com Língua de Sinais brasileira (LIBRAS), como primeira língua de instrução, e Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

> *estudantes que não tem libras, que ainda não conhece (ADM2_01, set, 2022).*
>
> *Nós não atendemos implantados porque tem um programa específico para eles no CMEE, o PIC, a gente atende só surdo ou deficiente auditivo. Quando encontramos surdos implantados, a gente explica na escola que o atendimento é no CMEE em parceria com a gerência. A gente atende surdo e deficientes auditivos que não tem implantes, esse é o nosso foco (PED2_01, out, 2022).*

Os participantes PED2_01 e PED2_02 confirmaram a existência na GEE de uma equipe de assessores pedagógicos destinados para o atendimento de surdos e/ ou deficientes auditivos usuários de Libras ou com potencial para o aprendizado da Libras. Sobre a língua usada por essa equipe de assessores da GEE, o participante PED2_02 (out, 2022) afirma que:

> *Nós trabalhamos a Libras obrigatoriamente. Usamos quando visitamos as escolas, quando encontramos um estudante surdo que ele domina Libras, nos apresentamos, nos cumprimentamos com sinalização, (…) essa é uma orientação daqui da GEE, nossa equipe usa a Libras.*

Questionou-se sobre o percentual de estudantes com déficit auditivo que dominam a Libras e os que não tem língua materna institucionalizada. As respostas foram a seguinte:

> *Esses estudantes que não têm Libras, **que é a grande maioria**, eles direcionam, a família eles orientam que também façam o curso de Libras (…) (ADM2_01, set, 2022, grifo nosso).*
>
> *(…) quando um surdo não sabe Libras torna-se mais difícil, **que e a realidade que temos encontrado hoje em dia**. São estudantes que não sabem Libras, não usam a Libras, não leem e não escrevem, então é uma dificuldade (PED2_01, out, 2022, grifo nosso).*
>
> *(…) já visitamos umas 30 escolas municipais, (…) os surdos que sabem Libras é uma minoria, encontramos uns 2 ou 3. **Os que não tem língua nenhuma é a grande maioria**. Eles ficam na escola só fazendo número, ficam apáticos, alheios a tudo o que acontece na escola porque não estão entendo nada (PED2_02, out, 2022, grifo nosso).*

Perguntou-se se há a tentativa pela equipe de assessores pedagógicos da Libras de ensinar Libras para os estudantes usuários de IC encontrados durante as

visitas às escolas municipais. O participante PED2_02 explicou que se respeita a escolha da família e que, no geral, as crianças implantadas têm um excelente desempenho na habilidade linguística com a língua portuguesa, conforme elucida o trecho da entrevista, a seguir:

> *Visitamos uma escola na DDZ oeste e vimos que tinha uma aluna surda implantada, constatamos que ela não sabia Libras mas falava e ouvia com perfeição. O que resolvemos fazer? respeitar a língua dela, como ela se comunicava bem com a Língua Portuguesa não poderíamos obrigar que ela aprendesse Libras. A família é responsável por essas escolas, temos que respeitar (PED2_02, out, 2022).*

A relação entre habilidade linguística do surdo, primeira língua falada - Libras ou Português na modalidade oral - escolha da família nesse processo e o papel da escola diante dessas duas línguas envolvidas está presente no corpo normativo brasileiro, na área da Educação Especial, desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial de 1994. Nela é presente os seguintes objetivos específicos: 1. desenvolvimento das habilidades linguísticas, particularmente dos surdos; 2. aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria; 3. exercício de escolha das filosofias de educação para surdos; 4. Incentivo à utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, 5. incentivo a oficialização da Libras. E a seguinte diretriz: estimular o uso da Língua Brasileira de Sinais para Surdos.

É necessário lembrar que uma língua de sinais sistematizada é usada por surdos em sua educação no Brasil desde a segunda metade do século XIX. No ano de promulgação da PNEE a Libras ainda não tinha sido reconhecida como língua no país, muito menos o incentivo para seu uso pelos surdos na vida em sociedade e/ou durante o seu processo instrucional na escola, por isso, que vê-se como objetivos específicos/diretrizes nesse documento o incentivo da oficialização e seu uso durante o processo de ensino e aprendizagem de público. Ademais, nota-se a preocupação pelo desenvolvimento das suas habilidades linguísticas, seja através da Libras ou do Português da modalidade oral mediado pela escola, facultando à família a escolha pelo uso de umas das duas línguas durante a sua escolarização.

Outro documento que deixa claro a escolha pela família ou pelo próprio estudante a escolha da língua em que vai ser instruído é o decreto n.º 5.626/2005. O seu artigo 22, que se dedica ao direito à educação desses estudantes, garante escolas e classes bilíngues ou classes comuns em que a Libras seja a língua de instrução para todo o público de surdos ou deficientes auditivos, inclusive para estudantes ouvintes, se assim o desejarem. A prerrogativa de escolha está presente no parágrafo terceiro, que outorga aos pais ou ao estudante, a opção ou preferência pela educação sem o uso da Libras. Situação parecida está presente na Lei n.º 14.191/2021, que criou a modalidade da educação bilíngue de surdos. O caput do art. 60-A garante os mesmos tipos de espaços educativos para surdos optantes pelo uso da Libras, a ressalva acontece também em seu parágrafo terceiro: “o disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante, ou no que couber, seus país ou responsáveis (…)” (BRASIL, 2021, art. 60-A, §3º).

Entende-se que é válida e legal o direito da escolha, pela família, sobre a primeira língua de uso do seu filho surdo/deficiente auditivo, contudo, com uma grande ressalva, que se a família não tiver condições de proporcionar ao seu filho terapias fonoarticulatórias para o desenvolvimento de sua fala em Língua Portuguesa na modalidade oral ou o Estado, representando pelos seus três entes, não dispor na localidade de sua residência esse serviço, a introdução da Libras deveria ser compulsória, haja vista ela possuir condições para que a pessoa surda/ deficiente auditivo possa apreende-la naturalmente, conforme comprova os estudos das linguistas Quadros e Karnopp (2004).

Esse entendimento baseia-se na denúncia feita pelo participante PED2_02 (out, 2022):

> *Percebo duas reações dos estudantes surdos quando me encontram. Há os que se emocionam por encontrar um professor surdo como ele. Há os que não esboçam nenhum sentimento, esse segundo grupo não se emociona porque percebo que eles não dominam língua nenhuma, eles viveram a vida toda presos em casa e usam apenas alguns sinais caseiros para comunicação de emergência com a família. Quando vão para a escola inclusiva, ficam alheios a tudo e a todos, calados, sem entender nada do que se passa.*

E continua em um outro trecho:

> *[…] constatamos que a criança não é alfabetizada, não sabe português e a família não quer que ele aprenda Libras, quer que ele use apenas a Língua Portuguesa, se oralize. Qual a situação para esses casos? não intervir com a criança, chamar a família e explicar a situação do filho, que ela tá na escola inclusa municipal sem aprender nada, só copiando do quadro, dizemos que ela não é alfabetizada, por isso não consegue ler os lábios dos professores, da necessidade de introduzir Libras para ela ter uma língua para se comunicar, etc. Esses estudantes surdos sem língua todo ano são aprovados, mesmo só desenhando as letras do quadro no caderno. Encontramos esse perfil de surdo matriculado do segundo ao sétimo ano do Fundamental. Tem estudante surdo matriculado no sétimo ano do fundamental que não é alfabetizado, sem aprender nenhuma disciplina do currículo escolar. Os profissionais da escola ficam com dó do estudante e os aprova ano após ano.*

Quando encontra esse quadro nas escolas municipais que visita, esse profissional arisca-se e sugere aos pais que ele mude o seu filho para a rede estadual, argumentando lá há uma escola especifica para surdos, além do fato de que toda escola inclusiva de lá que há estudante surdo incluso contar com intérprete de Libras. Diante da sugestão do participante, a resposta da família é a seguinte: "*Eles dizem não, que preferem que seu filho fique matriculado na escola municipal porque é perto da casa deles*" (PED2_02, out, 2022).

Situação como esta, relatada pelo participante PED2_02, de descaso da família e do poder público municipal para com os estudantes com déficit auditivo com esse perfil que estão matriculados nas escolas municipais, constitui grave agressão ao seu direito linguístico e vital de ser humano, impedindo a apreensão dos conteúdos socialmente produzidos pela humanidade e ensinados pela escola.

Loubier (2002) diz que o direito linguístico tem por objeto o sistema linguístico ou a própria língua. Age na forma de fixar regras e garantir a proteção de minorias linguísticas. Assim, o direito linguístico sanciona, por meio de leis e outros dispositivos legais, os direitos linguísticos das pessoas e dos seus respectivos grupos sociais. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, são exemplos desses dispositivos legais, que foram organizados pela ONU e que impactaram nos sistemas normativos dos países.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) de 1996, em seu artigo terceiro, considera como direito individual inalienável o direito ao uso de uma língua em privado e em público, além de garantir, no artigo 29, o direito a todo cidadão ao ensino na língua própria do território onde reside, bem como de qualquer outra língua que lhe sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas.

Rodrigues (2016), enfatiza a importância da DUDL para a área do direito linguístico, definindo-o, simultaneamente como individuais e coletivos, defende os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, mas também declara que são inaceitáveis atos de discriminação contra as comunidades linguísticas com base em critérios econômicos, políticos, sociais.

Especificamente as pessoas com perda da acuidade auditiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, e emendada à Constituição Nacional de 1988 através do Decreto Legislativo n.º 186/2008 assegura que os Estados parte garantirão que a educação de pessoas 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" (BRASIL, 2009, art. 24, 3c). Ressalta-se que este documento da ONU constitui uma norma elementar no Brasil.

4.3.3 Ações e Serviços para o Atendimento Educacional Especializado

Esta subseção é destinada a análise do terceiro e último eixo, chamado de Atendimento Educacional Especializado. Dois subeixos serão apresentados: 1. ações e serviços para surdos e/ou deficientes auditivos com implante coclear; e, 2. ações e serviços para surdos e/ou deficientes auditivos usuários de Libras ou com potencial para se tornarem usuários de Libras.

Antes de detalhar as ações e serviços oferecidos pela Semed/Manaus para o PAEE com déficit auditivo matriculado em suas escolas, é importante relembrar como acontece o acesso para todo o público da modalidade da Educação Especial para os serviços de atendimento educacional especializado, detalhado em passos.

Primeiro passo: O estudante é matriculado nas escolas inclusivas da rede municipal de educação. Se ele tem laudo de PAEE, a equipe pedagógica ou gestora

encaminha para o CMEE e lá, eles são submetidos à avaliação biopsicossocial. Se o estudante não tem laudo de PAEE, mas há pela equipe escolar: professor regente, pedagogo ou gestor, uma avaliação prévia é realizada pelo articulador ou assessor pedagógico de sua zona geográfica, se confirmada a desconfiança, esse estudante é encaminhado para o CMEE, e lá é feito uma nova avaliação prévia pela gestão do complexo através dos documentos e relatos anexos ao processo, e se novamente confirmada a desconfiança, ele, enfim, será encaminhado para a avaliação biopsicossocial.

Segundo Passo: É realizada a avaliação biopsicossocial por uma das três equipes multiprofissionais do CMEE e esta emite um parecer consubstanciado recomendando serviços de cunho pedagógico ou clínico, disponíveis nas duas pastas da modalidade da Semed/Manaus, a GEE e o CMEE.

Terceiro passo: O estudante participa de um ou mais serviços disponíveis, segundo a recomendação da avaliação biopsicossocial. O CMEE é responsável por todos os serviços terapêuticos disponíveis, que são: fonoterapia, psicoterapia, psicopedagoterapia e fisioterapia. O complexo também oferta os programas especializados de apoio pedagógico. Os dois tipos de serviços ofertados pela pasta não substitui a escolarização, são realizados em horário inverso ao que o estudante estuda. Os serviços ofertados pela GEE são todos de cunho pedagógico. Os que substituem a escolarização são: matrícula nas classes especiais regulares ou classes especiais de EJA de primeiro seguimento. Os serviços de apoio pedagógico que não substituem a escolarização são: matrícula em sala de recurso (multifuncional) paralela a permanência na sala de aula comum e oferta de um profissional de apoio escolar para mediar a aprendizagem na sala de aula comum. Destaca-se que somente os serviços de cunho didático-pedagógicos serão detalhados.

4.3.3.1 Ações e Serviços para Surdos e/ou Deficientes Auditivos com Implante coclear

Os serviços ofertados para surdos e/ou deficientes auditivos usuários de implante coclear pela rede municipal de educação de Manaus na área do atendimento educacional especializado, segundo os participantes, são: matrícula em

sala de recurso multifuncional paralela a permanência na sala de aula comum, apoio escolar para mediar a aprendizagem na sala de aula comum e matrícula em programa especializado.

Destaca-se que a matrícula ou permanência de qualquer tipo de estudante surdo ou com deficiência auditiva em classes especiais não foi mencionada durante as entrevistas, o entrevistado aventa a sua inexistência nesses espaços, conforme narra: "*Sobre os deficientes auditivos, acho que nem tem ou são poucos, eu ainda não tive notícia deles nas classes especiais da rede, apenas na escola especial e nas escolas e classes comuns*" (ADM2_01, set, 2022).

A Escola Municipal de Educação Especial Andre Vidal não foi mencionada como um serviço ofertado pelas pastas da rede da modalidade da Educação Especial porque a escola é de responsabilidade direta da DDZ sul, conforme os participantes ADM1_01 e ADM2_01.

O primeiro serviço ofertado pela rede municipal aos surdos e/ou deficientes auditivos usuários de implante coclear é a matrícula e permanência nas salas de recursos multifuncionais em horário contrário ao de sua escolarização nas escolas comuns. O participante PED3_01 confirmou que esses estudantes frequentam as salas de recursos ao questionar-lhe se o PIC substitui o trabalho desenvolvido pela sala de recurso:

> *Não, o PIC desenvolve um trabalho complementar. Muito de nossos estudantes estão nas salas de recursos no contraturno, até porque o nosso objetivo é só a língua portuguesa. Vamos dizer assim, as outras disciplinas … claro que a gente acaba abarcando uma ou outra coisa, mas diretamente não, então eles precisam desse suporte para as outras disciplinas. Eles estão fazendo sala de recurso no contraturno (PED3_01, set, 2022).*

O segundo serviço disponibilizado pela Semed/Manaus para esses estudantes PAEE é a oferta de apoio escolar para mediar a aprendizagem na sala de aula comum. Os participantes ADM3_01, PED3_01 e PED2_02 deixaram claro que esse serviço é ofertado para a maioria das crianças com implante coclear matriculados nas escolas da rede.

O participante PED3_01 detalhou que o mediador pedagógico surgiu como oferta ao público dos estudantes com implante coclear face a inexistência nas leis

nacionais e municipais de um profissional que possa mediar a aprendizagem desse perfil de estudantes com perda auditiva. O que há na lei, segundo ele, é o direito ao profissional tradutor intérprete de Libras, profissional este que não serve para os estudantes surdos e/ou deficientes auditivos implantados, face esses estudantes não terem a Libras como língua materna e sim a Língua Portuguesa na modalidade oral. Relata que há uma grande confusão entre os professores, a maioria deles acham que todos os estudantes surdos são usuários de Libras, portanto pensam que o apoio pedagógico que necessitam é a acessibilidade linguística mediada através de um tradutor intérprete de Libras. Diante da necessidade de apoio didático-pedagógico, da inexistência na legislação de um profissional específico e da existência da profissão de apoio pedagógico garantido em lei aos estudantes com TEA, a Semed expandiu para todos os estudantes PAEE a oferta desse profissional, conforme fica claro no trecho:

> A bandeira da secretaria é a da inclusão, essas crianças não poderiam ficar de fora, […] porque para o professor esse processo todo causa uma certa confusão, porque o único documento hoje que garante ao surdo alguma coisa é o documento do direito ao intérprete de Libras na sala regular, ai quando vem uma criança implantada e o professor não sabem o que, a orientação interna tem sido encaminhar apoio de mediador. É uma criança que vai precisar de um mediador na escola. E assim tem sido feito, mas essa é uma recomendação interna, não tem nada no Ministério da Educação (PED3_01, set, 2022).

A função do mediador pedagógico direcionada aos estudantes surdos e/ou deficientes auditivos usuárias de implante coclear, segundo os participantes PED3_01 e PED3_02 é de duas naturezas, acessibilidade linguística e apoio didático-pedagógico. O seu primeiro papel é relacionado a comunicação, repassar à criança as informações orais do professor que ele não ouviu através do seu dispositivo, devido ao ruído excessivo na sala de aula ou a grande distância do estudante em relação ao professor e a ausência do sistema FM. Ainda sobre a função comunicacional, é sua atribuição reforçar a Língua Portuguesa na modalidade oral às crianças implantadas que ainda não dominam com profundidade essa modalidade e usam gestos para se comunicar. Sua segunda função, a didático-pedagógica, é auxiliar ou adaptar atividades orais que o professor faz para os estudantes, como os ditados.

O terceiro serviço disponível para o público é o Programa Implante Coclear, mais conhecido como PIC. Os participantes PED3_01 e PED3_02 detalharam sua origem, objetivo, profissionais envolvidos, frentes de trabalho, perfil dos atendidos, desafios e dificuldades de trabalhar com o apoio pedagógico de suporte à inclusão para com estudantes usuários de implante coclear.

O PIC surgiu como um programa especializado ligado ao CMEE no ano de 2011 face a matrícula na rede municipal de cinco crianças implantadas. Por ser um dispositivo pouco conhecido, os professores desses estudantes não sabiam o que fazer, como possibilitar a aprendizagem desses estudantes. O programa foi criado com objetivo de prestar apoio fonopedagógico para esse público, facilitando a sua inclusão nas escolas municiais de Manaus. A sua origem também foi estimulada pela ausência de qualquer documento legal norteador para o trabalho didático-pedagógico para com esses estudantes.

A equipe é formada por três profissionais: um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e um psicológico. Eles exercem dois tipos de funções: coletivas e individuais. As atividades coletivas são realizadas sempre às sextas-feiras e se destinam a visitas às escolas para orientar os professores regentes dos seus atendidos, tais: sobre a parte técnica dos dispositivos usados pelos estudantes, implante coclear e sistema FM; sobre a parte fonoaudiológica, acuidade auditiva e capacidade de fala da criança; sobre a organização do espaço da sala de aula e estratégias para evitar ruídos, por exemplo, evitar que a criança sente próxima de janelas, orientar para a criança sentar perto do professor e colocação de emborrachado ou flanela nos pés dos móveis escolares; e, sobre o posicionamento e forma que ele usa sua fala, sempre perto e de frete aos estudantes implantados, para melhor audição e leitura orofacial.

As atividades individuas realizam-se de segundas-feiras às quintas-feiras no espaço do CMEE e destinam-se às intervenções dos três profissionais com os estudantes atendidos. O fonoaudiólogo faz a reabilitação fonológica e auditiva, estimulando o cérebro a ouvir e gravar novos vocabulários, bem como a emissão dessas palavras, ele é o responsável pela aquisição da Língua Portuguesa na modalidade oral. O psicopedagogo só começa a intervir na fase de alfabetização, utilizando várias atividades lúdicas e visuais com o objetivo de incentivar a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O fonoaudiólogo e o psicopedagogo

trabalham de forma integrada e elegem um tema semanal para o ensino de novos vocabulários, na forma oral e escrita. Segundo os participantes, durante os atendimentos dos estudantes, a presença dos pais é fundamental, para que eles possam replicar em casa o ensino oral e escrito dos vocabulários ensinados na semana. O psicólogo trabalha com orientação aos familiares, principalmente sobre as expectativas que eles têm consoante a audição e fala de seus filhos implantados, além de acompanhar as crianças durante os atendimentos fonológicos e psicopedagógicos com o objetivo de identificar a presença de disfunções emocionais.

A equipe atende crianças matriculadas na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O atendimento dos estudantes matriculados na educação infantil, que gira em torno de três anos a seis anos, é principalmente estimulação essencial realizada pelo fonoaudiólogo para reabilitação oral e auditiva. O atendimento das crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária de sete a doze anos, continua com a ampliação da aprendizagem auditiva e oral de novos vocabulários, contudo recebem mais estímulos para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Questionou-se sobre os motivos do não atendimento pelo PIC de crianças implantadas nos anos finais do Ensino Fundamental, destarte essa etapa também ser alvo da educação municipal. Os entrevistados responderam que são três os motivos principais: 1. nessa etapa da escolarização os implantados já têm fluência oral e escrita na língua portuguesa, por isso não precisam mais do trabalho do programa; 2. todos os estudantes implantados da rede municipal de Manaus fazem terapia fonoaudiológica em uma clínica especializada credenciada pelo Sistema Único de Saúde, e nessa fase, esse atendimento é suficiente para a manutenção e treinamento das habilidades linguísticas necessárias; e, 3. muitos dos atendidos, nessa fase da escolarização muda para a rede estadual ou privada de ensino.

Alguns desafios para a realização do atendimento especializado para o público de estudantes implantados foram relatados pelos participantes. O primeiro desafio é ocasionado pela falta de ciência dos professores e equipe pedagógica da escola quanto as reais necessidades educacionais especiais da criança implantada, na maioria das vezes acham que todos os surdos são usuários de Libras e que necessitam apenas de um profissional intérprete dessa língua para mediar a

comunicação na sala de aula, conforme exemplifica os dois trechos do participante PED3_2 (set, 2022):

> *Quando as escolas recebem essas crianças eles querem logo trabalhar a Libras e isso não é escolha da família, a gente tenta deixar bem claro que a família é soberana na escolha, como ela quer que eduque essa criança, então essas mães que optaram por colocar o implante coclear nessas crianças, elas querem que essas crianças sejam oralizadas.*
>
> *[…] porque a escola quer logo providenciar um intérprete para essa criança e fazer com que essa criança seja aluna do intérprete e não aluna da professora, porque essa criança é aluna da professora. A gente encontra muito disso e a gente deixa muito claro: - a criança não é aluna da professora do AEE, a criança não é aluna do intérprete, a criança é sua aluna!*

Outro desafio exposto diz respeito ao medo de uso do Sistema FM pelo professor. Os entrevistados relataram que muitos professores têm medo de usar os dispositivos dos sistemas FM pela possibilidade de danifica-los face o seu auto custo. Geralmente, quem põe esse medo são os familiares com o discurso do seu valor elevado. Segundo os participantes, quando acontece essa situação a equipe do programa tem que se dirigir ao espaço escolar para contornar a situação levando informações detalhadas sobre o seu funcionamento e os cuidados necessários para o seu uso.

O último desafio, o maior de todos, segundo eles, diz respeito a ausência de documentos legais ou orientadores nacionais e/ou municipais que falem mais desse público de estudantes implantados, que abordem as suas necessidades educativas especiais, que falem da organização do espaço escola com fins a evitar ruídos, que apresentem técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem específicos para os espaços comuns de escolarização, bem como para o apoio pedagógico nas salas de recursos multifuncionais.

4.3.3.2 Ações e Serviços para Surdos e/ou Deficientes Auditivos Usuários de Libras ou com Potencial para se Tornarem Usuários de Libras

Os serviços que **teoricamente** são ofertados para surdos e/ou deficientes usuários de Libras ou com potencial para se tornarem usuário de Libras pela rede

municipal de educação de Manaus na área do atendimento educacional especializado, segundo os participantes, são: matrícula em sala de recurso (multifuncional) paralela a permanência na sala de aula comum, acessibilidade linguística e apoio pedagógico realizados por mediador escolar e/ou intérprete de Libras e matrícula em programas especializados.

As salas de recursos (multifuncionais) são recomendadas para os estudantes surdos e/ou deficientes auditivos de modo geral, segundo todos os participantes entrevistados, sejam eles usuários de Libras, sejam eles com potencial para aprender Libras ou sejam usuários de implante coclear. Contudo, questionou-se sobre a permanência dos surdos e/ou deficientes auditivos usuários de Libras ou com potencial. A resposta dada pelos participantes PED2_01 e PED2_02 é que esse público não permanece nesses espaços para complementação pedagógica por falta de preparo dos professores atuantes, conforme pode-se verificar nos excertos a seguir:

> *Em todas as escolas que visitamos nunca encontramos surdos recebendo apoio pedagógico nas salas de recursos. […] As salas de recursos geralmente são usadas pelos … o que mais tem na rede municipal é autista, temos autista, temos down, temos deficientes físicos, o surdo de modo geral, o que nós temos percebido é que ele não frequenta a sala de recurso, ele fica na sala da inclusão (PED2_01, out, 2022).*
>
> *Pra quê? os profissionais de AEE dessas salas de recursos não sabem trabalhar com surdo e muito menos sabem Libras. Os surdos nas escolas municipais que visitamos até agora não recebem nenhum apoio pedagógico, seja no horário de escolarização, seja na sala de recurso (PED2_02, out, 2022).*

A responsabilidade pela abertura e manutenção das salas de recursos/ multifuncionais, dentro das escolas pertencentes a rede municipal de educação de Manaus, segundo o participante ADM2_01 (set, 2022), é da Gerência de Educação Especial: "*além dos serviços que a gerência dispõe, classe especial, EJA especial e sala de recurso, nós temos também a equipe de deficientes auditivos e surdos*".

O participante citado anteriormente afirmou que o principal serviço da GEE é o trabalho de assessoria pedagógica, que por meio deles é possível o atendimento ao PAEE, em todas as escolas da rede, pois em cada zona há uma equipe que atende as demandas da modalidade da Educação Especial. Face a importância do

trabalho de assessoria pedagógica realizada pelos profissionais articuladores e assessores pedagógicos da GEE, perguntou-se em quais espaços educacionais esses profissionais atuam, o entrevistado respondeu que "*os assessores pedagógicos agem em tudo, tanto na escolarização e no apoio pedagógico, principalmente no AEE, porque não é só matricular, a permanência desse estudante na sala de recurso é o desafio*" (ADM2_01, set, 2022).

Face à informação da dupla atuação na modalidade da Educação Especial pelos assessores pedagógicos, na escolarização e na complementação/ suplementação curricular realizada pelos professores atuantes nas salas de recursos (multifuncionais), interrogou-se se os assessores que atuam com o público de surdos e/ou deficientes auditivos com potencial ou usuários de Libras desempenham também a dupla atuação. A resposta veio do participante PED2_01 (out, 2022) "*apenas na intervenção do estudante surdo e o professor regente da sala da inclusão, orientação daqui*".

Indagou-se sobre os motivos do não apoio aos professores que atuam nas salas de recursos, os participantes PED2_01 e PE2_02 responderam que é devido ao excesso de atribuições da equipe e do seu reduzido número:

> *O nosso trabalho é muito grande, há muitas escolas, é impossível fazer um trabalho personalizado com todos os surdos matrículas. Nós fazemos diagnóstico, intervenção, preparamos material didático, conversamos com os pais, orientamos professores, ministramos palestras, ministramos oficinas de Libras, etc., tem mais de 400 escolas na Semed, tudo isso apenas para quatro pessoas, três surdos e um intérprete. Como só temos um intérprete é impossível a gente se separar, se tive pelo menos mais um intérprete … (PED2_02, out, 2022).*
>
> *[…] mas ainda está demorado por conta dos grandes números de escolas e somos só nós quatro. O ideal é que nós tivéssemos mais um intérprete e nos dividiríamos em duas equipes, aí o nosso trabalho de diagnóstico ficaria bem mais rápido, mas não tem previsão ainda da contratação de um outro profissional para a nossa equipe. Eu tou na torcida para que tenhamos um outro intérprete (PED2_01, out, 2022)*

Embora a não atuação direta da equipe de assessores nas salas de recursos (multifuncionais) e suas justificativas diante o excesso de atribuições e reduzido número de integrantes da equipe, observou-se a ciência dos mesmos sobre a importância desses espaços para complementação pedagógica para aos estudantes

surdos e/ou deficientes auditivos com potencial e usuários de Libras face a denuncia do despreparo dos professores que atuam nesses espaços, já descrita, e da vontade que esses espaços tenham equipes capacitadas para trabalhar com esse público, transcrita a seguir: "*poxa, se pelo menos nas salas de recursos das escolas que tem surdo incluso tivessem professores surdos ou ouvintes capacitados, além de intérprete de Libras, o trabalho seria diferente, mas penso que essa possibilidade é apenas um sonho, é bem distante*" (PED2, out, 2022).

Destaca-se que já foi discutido, na subseção 4.2.2, que o espaço mais indicado para complementação pedagógica para surdos e/ou deficientes auditivos é a sala de recurso multifuncional, face esse espaço dispor de mais recursos pedagógicos para o apoio desse público (BETUOL, 2010). A mesma subseção abordou que as resoluções municipais n.º 038/CME/2015 e n.º 011/CME/2016 afirmam que as salas de recursos e salas de recursos multifuncionais são espaços para apoio ao processo de inclusão para todo o público-alvo da Educação Especial e que o poder público municipal deve garantir, às escolas de sua rede, a matrícula e a permanência qualitativa desse público.

O segundo serviço que, teoricamente, é disponibilizado ao público de surdos e/ou deficientes auditivos com potencial ou usuários de Libras é da acessibilidade linguística realizada por mediadores escolares e/ou intérpretes de Libras.

A cessão desses dois profissionais para a acessibilidade linguística ao PAEE citado é também mediante recomendação da avaliação biopsicossocial, e segundo o participante PED3_01 (set, 2022), essa equipe costuma fazer esse tipo de recomendação quando identifica que esse público necessita do apoio desses profissionais:" quando *as crianças são encaminhadas da escola para avaliação lá no CMEE, a equipe de avaliação dá uma orientação. Que orientação é essa? […] ter direito a um intérprete de Libras ou mediador*". O participante ADM3_01 (set, 2022), ao ser questionado se havia intérprete de Libras atuando no CMEE, deu a seguinte resposta: "*A Semed tem intérprete de Libras, mas nós não trabalhos, como disse, com esse público. Esses profissionais estão nas escolas*". Esse segundo participante também afirmou presença de intérpretes de Libras nas escolas da rede municipal de Manaus.

Face o discorrido, questionou-se aos participantes PED2_01 e PED2_02 se eles localizaram intérpretes de Libras ou mediadores escolares realizando

acessibilidade linguística para estudantes surdos e/ou deficientes auditivos nas escolas que já visitaram. As respostas foram as seguintes:

> *Não, não tem, em nenhuma escola até agora que nós visitamos não encontramos ninguém que atenda ao estudante surdo. Mediador bilíngue para surdo nenhum. Os mediadores que encontramos são para outros estudantes especiais, principalmente para os autistas (PED2_01, out, 2022).*
>
> *[…] em nenhuma escola que visitamos tem algum tipo de interpretação para Libras. Falaram-me que no passado a Semed dispunha desse serviço que era feito por estagiários, mas eles sumiram, não tenho notícia da presença deles atualmente na Semed (PED2_02, out, 2022).*

O entrevistado PED2_02 confirmou o relatado por ADM3_01 sobre a existência de profissionais na Semed que atuam na tradução e interpretação da Libras para Língua Portuguesa e vice-versa, contudo contesta os espaços de sua atuação dentro da secretaria:

> *A Semed tem sete profissionais atuando na interpretação da Libras: tem um intérprete que atua na nossa equipe; tem dois muito bons que trabalham na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério; também há quatro intérpretes com muita fluência que trabalha no Centro de Mídias e Tecnologias Educacionais. Nas escolas municipais não há nenhum, pois se tivesse eu saberia (PED2_02, out, 2022.*

Como já relatado em subseções anteriores desta mesma seção, a Semed dispõe de estagiários do curso de Pedagogia ou Letras/Libras para atuar como mediadores educacionais para o público da Educação Especial nos anos e etapas escolares atendidos pela secretaria. Uma de suas funções é:

> *participar do planejamento, colaborando com o professor da sala de aula, quanto às adaptações que permitam o acesso ao currículo, desde a remoção de barreiras arquitetônicas até as modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo estudante e professor (MANAUS. SEMED. GEE, s/d, p. 1).*

Considerando que Letras/Libras é uma das possibilidades de graduação para sua contratação e considerando que uma de suas atribuições é mediar o acesso ao currículo para o estudante PAEE, tona-se plausível a sua função de tradutor intérprete de Libras. Sobre o direito a acessibilidade linguística aos surdos e deficientes auditivos usuário de Libras, é presente nas seguintes resoluções nacionais em vigor: Lei n.º 10.098/2000, Lei n.º 10.436/2002, Decreto n.º 5.296/2004, Decreto n.º 5.626/2005, Decreto n.º 7.611/2011, Lei n.º 13.005/2014, Lei n.º 13.146/2015 e Lei n.º 14.191/2021. As legislações nacionais que abordam sobre a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras são: Decreto n.º 5.626/2005, Lei n.º 12.319/2010, Lei n.º 13.005/2014 e Lei n.º 13.146/2015. No âmbito do município de Manaus os documentos legais que garantem a acessibilidade linguística aos surdos e deficientes auditivos usuários de Libras e a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras nos diversos espaços públicos municipais em vigor, são: Lei n.º 567/2000, Lei n.º 1.880/2014, Lei n.º 2.000/2015 e Lei n.º 2.650/2020. Além da PNEE-PEI/2008 e das diversas resoluções do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Municipal de Educação de Manaus que tratam sobre esse público.

O terceiro e último serviço que foi citado pelos participantes como disponível na Semed/Manaus ao público de estudantes surdos e/ou deficientes auditivos com potencial ou usuários de Libras é a matrícula em programas especiais do CMEE. Essa informação foi compartilhada pelo participante PED3_01 (set, 2022) ao afirmar que os estudantes usuários de implantes cocleares dispões de poucos serviços na rede municipal, disse que no CMEE "*existe outros programas lá que atende aos surdos que usam Libras*". No entanto, o participante ADM3_01 afirmou que no passado eles existiam, mas que atualmente eles foram extintos face a ausência de profissionais competentes na área para desenvolver ações necessárias para esse público no complexo.

Na esfera municipal, a Res. n.º 038/CME/2015, no artigo 49, inciso II, diz o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) deve dispor serviços como suporte ao processo de inclusão para todos os estudantes PAEE matriculados nas escolas da rede municipal de Manaus. Esta mesma garantia é disposta no artigo 21, inciso III da Resolução n.º 011/CME/2016. Esta última resolução elenca ainda, no

artigo 21, inciso I, que a Língua Brasileira de Sinais é uma das dimensões do atendimento educacional especializado.

Rememora-se que a gestão municipal dispõe de uma ação destinada ao atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e/ou deficientes auditivos usuário de Libras, o assessoramento pedagógico realizado por equipe especialista. Contudo, observou-se que a equipe de assessores surdos, como é mais conhecida, é pequena e está estrangulada de tanta demanda, conforme já disposto. O depoimento do participante PED2_02 (out, 2022) reforça o cenário da educação ofertada a esse público pela gestão municipal nas escolas da rede:

> *Olha! (emocionado), o que vejo aqui nas escolas municipais é a mesma coisa que aconteceu comigo no ano de 1982, quando eu comecei a estudar em uma escola inclusiva. Eu estava lá de fato, mas não estava de direito, porque não entendia nada, não aprendia nada, não havia uma língua em comum para que eu pudesse aprender. 40 anos depois, mesmo com várias leis que garantem a acessibilidade linguística aos surdos, nada mudou, parece que o tempo parou para os surdos de 1982 a 2022. É o que sinto durante as minhas visitas às escolas municipais que tem surdo incluso.*

E continua.

> *Os gestores da Semed sabem da Lei de Libras, Lei da Acessibilidade, LBI etc., mas não fazem nada! Penso que essa é uma pauta de luta importante e urgente para a comunidade surda. Precisamos lutar contra a gestão municipal. Por favor, coloca em sua tese que os surdos da Semed estão abandonados, que eles precisam de intérprete de Libras. Quem sabe assim, a gestão municipal faça alguma coisa para os surdos daqui.*

E finaliza.

> *Eu não estou feliz com o meu trabalho, fico muito triste, isso me traz muito sofrimento, revivo na pele todo dia o que sentia há 40 anos.*

4.3.3.3 Perspectiva Materialista sobre o Corpus

Diante do exposto de que mesmo desamparados por normas nacionais e municipais, os estudantes surdos e/ou deficientes auditivos usuários de implantes cocleares dispõem de condições de acesso, permanência e participação, tanto nas classes comuns como em todas as categorias de ações e serviços disponíveis ao público-alvo da Educação Especial pelas pastas gestoras da modalidade da Educação Especial na Semed/Manaus.

E da constatação de que os surdos e/ou deficientes auditivos usuários de Libras, mesmo amparados por diversas normas nacionais e municipais, só dispõem da garantia ao acesso às escolas municipais da rede, sendo negado condições de permanência, participação e aprendizagem nas classes comuns, assim como exclusão dos serviços de atendimento educacional especializado que as pastas gestoras da modalidade ofertam ao público-alvo da Educação Especial. Apresenta-se um questionamento: como os intérpretes do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica contribuem teoricamente ante a contradição anunciada?

Nesta conversa epistemológica, alguns pontos abordados pelos nossos convidados foram pincelados no desenvolvimento deste texto, contudo, tornam-se imprescindíveis para a contextualização e entendimento dos motivos, à luz da teoria eletiva, da contradição apresentada.

O elemento central é entender sobre o processo de humanização da nossa espécie, através de Marx (2004) e de alguns de seus intérpretes nacionais, como Duarte (2013) e Saviani (2013).

Marx (2004), em Manuscritos Econômico-Filosóficos, afirma que é a categoria trabalho que distingue a nossa espécie dos animais. Duarte (2013, p. 22-23) define que a base desse processo se chama de atividade vital, entendendo que atividade vital “(…) é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie".

Focando na espécie humana, o trabalho como atividade vital, apresenta-se de duas formas: 1) como atividade que garante a sobrevivência física e biológica do

indivíduo; 2) com atividade que o torna humano, que assegura a existência da sociedade (DUARTE, 2013).

Saviani (2013) nomeia essa dupla necessidade humana mediada pelo trabalho de "trabalho material” e " trabalho não-material”. O homem, para garantir a sua existência no mundo necessita extrair da natureza os meios para a sua sobrevivência, isso implica, primeiramente garantir a sua subsistência material, extraindo matérias primas do meio ambiente e as transformando em bens materiais, em suma, realiza o trabalho material. Contudo, para produzir materialmente, o homem necessita organizar, idealizar e desenvolver mentalmente o processo para a produção material, ou seja, ele necessita produzir “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013, p. 12). Essa segunda característica do trabalho, que trata da produção do saber, que o autor nomeia de trabalho não-material.

Portanto, é essencial para um ser que nasceu na espécie humana, para se humanizar de fato, tenha acesso também a segunda dimensão do trabalho, pois é ela que garante a existência do gênero humano, através de suas objetivações historicamente repassadas as novas gerações. Contudo, as relações sociais capitalistas alienam o trabalho transformando-o em mercadoria, forçando o indivíduo, para sobreviver, vender sua força de trabalho e lhes tira a oportunidade de ser, de se humanizar através da assimilação e produção do trabalho não-material, ou seja, o trabalho alienado aliena o trabalhador “de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital e faz-lhe da vida genérica apenas um meio de vida individual" (MARX, 2004, p. 84).

Frisa-se que Marx (2004) não desconsidera o trabalho material, não o julga desnecessário e sem importância para espécie humana, o que ele fez foi criticar o sistema capitalista por negar à espécie humana a sua liberdade, forçando o trabalhador a vender sua atividade vital em troca de um salário, sem o qual não pode sobreviver. Pelo contrário, o trabalho material é fundamental para a existência do gênero humana, sem o trabalho material não há o trabalho não-material, “sem barriga cheia, não há cabeça pensante”.

Ao longo da história da civilização humana, o indivíduo se apropria da natureza e a transforma em objetivos materiais e não-materiais, além da apropriação mediante a criações de objetos, ele também ressignifica esses objetivos, adaptando-

os e inserindo-os nas suas atividades sociais, através desse processo de objetivação ele cria uma nova realidade humana, portanto, “sem objetivar-se por meio da sua atividade, o ser humano não poderia apropriar-se humanamente da natureza” (DUARTE, 2013, p. 32).

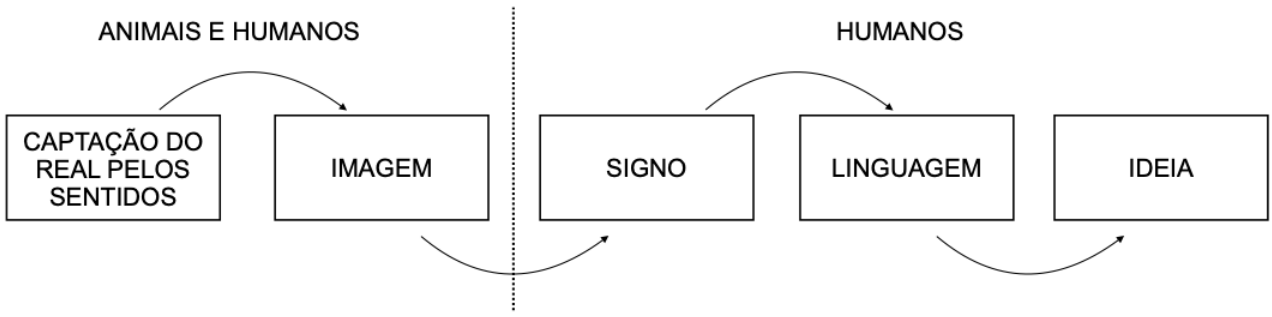
O processo de apropriação e objetivação não-material do trabalho perpassa por várias subcategorias importantes geradoras de história e mantenedoras do caráter coletivo da espécie humana, destacam-se duas: a linguagem e a educação (DUARTE, 2013; SAVIANI, 2013).

A linguagem é considerada uma atividade vital humana primária, ou como denomina Duarte (2013, p. 35) de “primeiro ato histórico”. Defende o autor que a atividade humana é uma atividade coletiva, por ser coletiva, necessita de meios de comunicação entre seus integrantes, exatamente é a linguagem que cumpre essa necessidade básica social.

Narra ainda, o autor, que a linguagem foi se objetivando ao longo da história, do homem primitivo ao atual, criando signos, sistemas de signos e a partir daí, o desenvolvimento de linguagem complexa, ou língua. A linguagem, como um sistema interno, orienta o pensamento e propicia a sua exteriorização social. Salienta o autor, que a linguagem propicia a apropriação dos conteúdos historicamente produzidos e subjetivados pela sociedade humana.

Com o objetivo de entender a importância da linguagem para a constituição do gênero humano, Martins (2011), baseada em Leontiev (1978), Luria (1981) e Vigotski (1983), explica como funciona o desenvolvimento do psiquismo, demonstrado graficamente, *a priori*, através da figura 19:

Fig. 19: Desenvolvimento do Psiquismo



Fonte: Construída pelo autor a partir de Martins (2011

Desde o nascimento, os seres, incluindo os animais, nascem com significativo desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, possibilitando respostas motoras, visuais, auditivas, táteis, gustativas e olfativas, por causa desses sentidos, o ser é exposto a muitas sensações e percepções. Os fatos, ações, sentimentos etc., criados a partir desses sentidos são transformados em imagem no cérebro e guardados na memória. Toda vez que a experiência é sentida novamente, evoca a imagem guardada. Martins (2011) diz que tanto homens como animais compartilham até essa etapa do desenvolvimento psíquico, a formação de imagens psíquicas.

A etapa do desenvolvimento que separa os homens dos animais passa pela conquista da conversão das imagens em signos. Essa passagem dá-se quando as pessoas atribuem um significante, verbal ou gestual, para aquela representação sensorial da realidade, ou seja, ele cria palavras ou sinais. Com o acúmulo de signos, desenvolve-se um sistema que ordena e sistematiza esses signos, sistema este que é chamado de linguagem. Com o desenvolvimento da linguagem, possibilita-se a construção de ideias, que são fruto da sistematização do pensamento mediado pela linguagem. Ideias essas que são compartilhadas aos outros membros de sua comunidade através da linguagem, que são percebidas, discutidas, compartilhadas, transformadas e perpetuadas através da própria linguagem, criando o acerco cultural historicamente desenvolvido pela humanidade (MARTINS, 2011).

Com o objetivo de cumprir essa atividade vital primaria, as sociedades humanas desenvolveram várias línguas ao longo da história da humanidade. Considerando o Brasil, o país que tem uma língua oficial, a Língua Portuguesa e uma língua reconhecida nacionalmente, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Saindo do cenário linguístico institucional, há 154 línguas indígenas (STORTO, 2019) e doze línguas de sinais (SILVA, QUADROS, 2019) faladas, estudadas e catalogadas no território nacional.

Destacando o público-alvo desta tese, de pessoas com déficit auditivo, identificou-se três situações linguísticas: os implantados, que usam a Língua Portuguesa na modalidade oral, os que são usuários da Libras e os sem língua materna institucionalizada.

A primeira consideração diz respeito às normas, todo o conjunto jurídico formado por leis, decretos, resoluções, notas técnicas, políticas etc., que geram

deveres, direitos e orientações. Viu-se que apenas um desses três públicos linguísticos tem seus direitos educacionais garantidos de forma ampla, os usuários de Libras. Porém, na materialidade municipal de Manaus o processo de ensino e aprendizagem só é garantido satisfatoriamente aos implantados, não cobertos especificamente por normas nacionais ou municipais. Saviani (2013b) é quem contribui para essa contradição. Todas as proclamações, direitos e deveres expressos nos textos legais não são garantias de que serão incorporadas nas organizações sociais.

As organizações sociais não são obras das legislações, elas são criadas pela sociedade, pelo processo de assimilação e objetivação das necessidades humanas ao longo de sua constituição histórica. Na verdade, a legislação é um instrumento de regulação e controle do Estado, que é influenciado pelas tendências do capitalismo e da oferta do bem-estar social mínimo para manter a alienação do trabalho à classe proletária. Na sociedade capitalista, só quem se beneficia de fato do trabalho não-manual são os seus asseclas.

O mesmo vale para as organizações escolares, pode até haver normas que garantam o acesso, permanência, aprendizagem e terminalidade para todo o seu público matriculado em seus espaços educativos, contudo, às minorias, aos filhos dos trabalhadores assalariados, ofertar-se-á o mínimo de cultura para que ele possa vender no futuro sua força de trabalho e ser alienado pelo capital, e esse mínimo constitui apenas as condições de acesso e terminalidade da etapa educativa básica, desconsiderando a totalidade da aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.

Os surdos implantados, mesmo fazendo parte de uma minoria, usam a língua oficial da nação, contam com todo o aparato estrutural para torná-los cidadão passáveis, próximos aos típicos. Mesmo tendo limitação sensório-auditiva, a tecnologia assistiva de alto custo que usa, possibilita o desenvolvimento no seu psiquismo da língua padrão da comunidade macro ao qual participa, dando-lhes a chance ao acesso, na idade certa, ao conhecimento cultural historicamente produzido pela sociedade, na língua majoritária da sociedade.

Aos surdos usuários de Libras e aos surdos sem língua materna institucionalizada a estratégia do capitalismo é a escola garantir-lhes apenas o acesso e a terminalidade básica, para que estes possam integrar a classe social

com possibilidade de vender unicamente a sua força de trabalho. Com um agravante, pela falta de acessibilidade à língua oficial do país, estão condenados a viver biologicamente e interpretar o mundo apenas a partir da realidade sensível.

Defende-se que o atendimento educacional especializado para os estudantes com déficit auditivo, com base no exposto por Martins (2011) e Duarte (2013), deve trabalhar primeiramente com o campo da linguagem, dividido em duas fases: aquisição/estímulo da modalidade oral e aquisição/estímulo da modalidade escrita. Partindo do pressuposto legal de que cabe a família e/ou o próprio estudante escolher a sua língua de instrução, os sistemas educacionais devem disponibilizar no AEE as duas línguas usadas pela comunidade surda na modalidade oral[9], a Língua Portuguesa e a Libras.

A primeira fase do campo da linguagem, destina-se a estimulação essencial para aquisição de uma das duas línguas na modalidade oral, quando o público estiver matriculado na educação infantil, e incremento vocabular ao longo da sua estada na educação básica.

Na segunda fase do campo da linguagem, pretende-se estimular a aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa, considerando-a como ensino de primeira língua aos que elegeram o português na modalidade oral, e como ensino de segunda língua aos que elegeram a Libras na modalidade oral. Essa etapa também deve estar presente na educação infantil, não como proposta ainda de alfabetização, mas como apropriação visual dos grafemas da Língua Portuguesa. No primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, como proposta de alfabetização e letramento inicial. Nas outras etapas do Ensino Fundamental como processo continuado de alfabetização e letramento.

Considerando que a Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como mediação (SAVIANI, 2014) e que seus princípios são aplicáveis a qualquer segmento, nível e modalidade educacional (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019). Considerando que a Educação Especial é uma modalidade educacional e que o atendimento educacional especializado é disponibilizado como apoio pedagógico ao PAEE pela Educação Especial (BRASIL, 2008). Considerando que vivemos numa sociedade letrada, que representa e registra através da modalidade escrita todas as

[9] Entende-se a modalidade oral de uma língua conforme Bagno (2014), o ato de emitir o discurso, e não o ato de emitir sons, portando, um emissor pode oralizar através de uma língua oral ou uma língua de sinais.

formas de expressão dos saberes teóricos e práticos objetivados e construídos historicamente pelos homens (ELOY, COUTINHO, 2020). Configura-se de máxima relevância o atendimento educacional especializado para estudantes surdos e/ou deficientes auditivos organizar e dispor dos serviços elencados no campo da linguagem.

A educação também é considera uma atividade vital humana, Saviani (2013) a classifica dentro do trabalho não-material. Aprofundando o trabalho não-material, o autor distingue dois tipos: as atividades nas quais o produto se separa do produtor, na qual há um intervalo entre a produção e o consumo; e, as atividades em que o produto não se separa do ato de produção, na qual não há um intervalo entre a produção e o ato de consumir.

Saviani (2013) afirma que a educação inclui-se no trabalho do tipo não-manual. Essa relação de imbricamento entre produção e ato de consumir, expressa-se, sobretudo no ensino, no qual o ato de dar aula pelo professor (ato de produzir) não se separa do ato de consumo dessa aula pelo estudante (ato de consumir). O autor avança, explicando que o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse contexto, o objetivo da educação também é dual: definir quais elementos culturais necessários para que os indivíduos da espécie humana possam tornar-se humanos; e, desenvolver estratégias adequadas para atingir esse objetivo. Na seleção dos conteúdos, tem-se que priorizar o essencial, o principal e o fundamental, elementos chamados de clássicos pelo autor. Na definição das estratégias, trata-se do desenvolvimento do trabalho pedagógico, organizar os meios, ou seja, conteúdos, lugar, tempo e procedimentos, para que cada indivíduo singular, progressivamente, possa assimilar a humanidade produzida historicamente.

Destaca-se que a educação enquanto atividade vital humana, deve considerar a individualidade singular do sujeito, suas características biológicas, cognitivas, comportamentais, linguísticas e sociais como ponto de partida para que ele possa, no ponto de chegada, tornar-se humano, ter assimilado todo o conhecimento universal produzido historicamente. A educação não deve focar apenas na singularidade individual, na universalidade dos conteúdos ou nos meios técnicos do trabalho pedagógico. A educação parte do singular para chegar ao

universal, levando em conta os meios pedagógicos mais adequados para que o processo possa ser concluído com eficiência.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) detalham como deve acontecer a dimensão ontológica do trabalho educativo na prática pedagógica histórico-crítica. O papel do professor nesse processo é fundamental, pois ele é responsável, em sua área de conhecimento e disciplina curricular, pela identificação dos elementos que compõem a estrutura e funcionamento da atividade prática pedagógica. O elemento central do planejamento docente é nomeado pelos autores de "finalidade do ensino", no qual ele responde quatro perguntas derivadas do questionamento “para que ensinar?

A primeira pergunta que o professor deve responder durante o planejamento é “o que ensinar?”. Este momento de planejamento pedagógico é reservado a escolha do conteúdo a ser trabalhado. Os autores deixam claro a importância do papel desempenhado pelo professor na PHC, pois ele é “responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 140).

A segunda pergunta a ser feita é “a quem ensinar?”. Depois de selecionado o conteúdo, a segunda preocupação do professor é identificar todos os destinatários que receberão o conteúdo, considerar todas as subjetividades individuais para que a aprendizagem aconteça para todos os estudantes, pois ele é o responsável em garantir que o estudante se aproprie do saber elaborado, que os estudantes consigam captar subjetivamente a realidade objetiva apresentada em sua máxima fidedignidade (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

A terceira pergunta a ser feita é “como ensinar?”. Ao passo que o conteúdo foi selecionado, foram identificadas todas as especificidades dos destinatários, deve-se pensar nos meios, nas estratégias e metodologias usadas para transmissão do conteúdo considerando os seus destinatários (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

A quarta pergunta necessária de resposta durante o planejamento é “em quais condições?”. Por teoricamente ser o último momento do planejamento, ele não pode ser desconsiderado, haja vista o professor precisar relacionar o conteúdo a ser trabalhado, os destinatários do conteúdo e as formas de ensino do conteúdo com as condições materiais e ambientais disponíveis. Engloba-se nas condições, os

materiais didáticos disponíveis, a situação socioeconômica dos estudantes, a estrutura do espaço escolar, etc.

Sobre os desafios educacionais enfrentados pelos estudantes com déficit auditivo em relação às ações e serviços educacionais prestado pela rede municipal de ensino de Manaus, tem-se que analisar de forma macro, partido da influência da pedagogia nova, da pedagogia tecnicista e da filosofia inclusivista na modalidade educacional que os abriga, a Educação Especial.

A pedagogia nova ou escolanovismo, segundo Saviani (2018), foi um movimento que surgiu no início do século XX em oposição à pedagogia tradicional. A pedagogia tradicional valorizava a universalidade, apenas os conteúdos produzidos pela humanidade, focando como único meio pedagógico o repasse desses elementos dos professores aos estudantes. O escolanovismo fez um movimento inverso, as singularidades do sujeito passam a constituir o principal objetivo da escola, portanto a escola passa a dar um tratamento diferenciado para cada estudante, a partir de suas especificidades.

O escolanovismo aplicado à Educação Especial, segundo Barroco (2011), propôs atividades ditas pedagógicas com foco na superação da função biológica em falta, através de treinos intensivo, com vistas a integração do indivíduo à sociedade. Com os estudantes cegos, por exemplo, realizam atividades intensivas de orientação e mobilidade, uso do soroban, punção e reflete, bem como leitura e escrita do Braille. Com os estudantes surdos, por exemplo, praticam atividades de estímulo a audição, a fala, e, aos inaptos à oralização, treino para aquisição de uma língua de sinais. Para essa proposta pedagógica, basta a descoberta e exploração da individualidade e desenvolvimento de técnicas para superação/substituição do sentido ausente.

Essa visão individualista, focada na estimulação do sentido defeituoso do estudante alvo da Educação Especial, é presente na rede municipal de ensino de Manaus. Pensa-se com Barroco (2011), que a escola, ao tratar com o estudante PAEE, deva considerar o biológico como ponto de partida e conduzir o estudante para a superação sensível através da cultura. Resumindo: “quando falta o talento biológico, deve ser formado o talento cultural” (BARROCO, 2011, p. 173).

A pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2018), foi um movimento que surgiu na segunda metade do século XX face à exaustão do escolanovismo, frustração

ante a revolução educacional proposta e não executada. Essa pedagogia inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, propõe o reordenamento no processo educativo com o propósito de torná-lo mais objetivo e operacional, semelhante ao que ocorreu ao processo fabril. Três ações principais foram introduzidas na escola por essa pedagogia: o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, introduzindo outros profissionais na escola para "auxiliar" o professor no processo educativo; padronização do sistema de ensino a partir de esquemas e modelos pedagógicos nos quais todas as disciplinas deveriam se ajustar; e, burocratização no trabalho escolar, que passou a seguir um modelo tecnicista para o cumprimento de metas e que passou a ser controlado mediante o preenchimento de formulários.

O principal destaque dessa pedagogia são os meios pedagógicos, que passaram a ser organizados e definidos por outros profissionais, cabendo aos professores e estudantes o cumprimento das estratégias e metodologias impostas. O discurso é de que a terceirização dos meios educacionais realizado por profissionais externos competentes garante "eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção" (SAVIANI, 2018, p. 11)

Silva e Santos (2020) defendem que a pedagogia tecnicista impactou nos princípios teóricos que regem o atendimento educacional especializado, traçando como objetivo principal desenvolver um trabalho pedagógico a fim de dotar o seu público atendido de capacidades técnicas e habilidades imediatas para que possa participar da vida produtiva em sociedade.

A influência tecnicista ao AEE pode ser confirmada ao analisar o artigo 13 da Res. n.º 4/CNE/CNB2009 que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Este artigo apresenta as atribuições do professor do AEE, que são:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o

> número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Michels (2011, p. 226) chama atenção para o fato de que todas as ações desempenhadas pelo professor do AEE, elencadas na resolução, focam em técnicas e recursos especializados, “mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos”. A autora enuncia que essas ações estão centradas em técnicas psicopedagógicas, no âmbito comportamentalista, que sugere estratégias associada a cada tipo de público atendido.

Tal situação foi verificada nas ações e serviços de AEE disponíveis pela gestão municipal de educação de Manaus aos estudantes com déficit auditivo, principalmente para o público de estudantes com implante coclear. Identificou-se supervalorização de técnicas médico-terapêuticas e psicopedagógicas especificas para esse público, destinadas unicamente a apreensão oral e escrita da língua portuguesa, desarticuladas do currículo escolar proposto à idade/série dos estudantes atendidos.

Coaduna-se com Silva e Santos (2020), que mesmo diante dessas limitações exposta, o AEE configura-se como uma importante conquista adquirida pela Educação Especial e inclusiva, contudo defende-se a reorganização e ressignificação do seu trabalho educativo, ele não pode pautar-se unicamente na exploração biológica dos estudantes através de técnicas para sua superação, o trabalho pedagógico precisa ir além, precisa propiciar ao seu público-alvo condições de se tornar seres genéricos e conscientes de sua realidade histórica e social.

Como já mencionado, defende-se a permanência do AEE como lócus de apoio pedagógico para mediação ao conhecimento para estudantes PAEE. Com relação a reorganização e ressignificação das ações e serviços ofertados aos

estudantes surdos e/ou deficientes auditivos, já se destacou o primeiro campo de trabalho: o campo da linguagem. Com base no exposto por Silva e Santos (2020), propõe-se um segundo campo de trabalho, o campo pedagógico. Este campo propõe congregar todas as técnicas e recursos pedagógicos elencadas no artigo 13 da Res. n.º 4/CNE/CNB2009 e ressignifica-las. Seus usos não mais serão destinados unicamente para a superação biológica das limitações dos seus estudantes PAEE atendidos, as técnicas e recursos servirão de ponte para o acesso desses estudantes aos conteúdos culturais historicamente produzidos pela sociedade humana.

Considerando que a Educação Especial e o atendimento educacional especializado são também reconhecidos pela pedagogia histórico-crítica como modalidade e serviço de mediação educacional (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019). Considerando que o objetivo da educação é definir os conteúdos clássicos e desenvolver estratégias de como repassar os elementos culturais historicamente produzidos pela humanidade aos estudantes (SAVIANI, 2013). Considerando a necessidade de reconfiguração das ações e serviços disponibilizados pelo AEE (SILVA E SANTOS, 2020). Configura-se de máxima importância que o atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos possa organizar e dispor de ações e serviços no campo pedagógico.

A filosofia inclusivista aplicada a educação, segundo Mendes (2006), nasceu nos Estados Unidos na década de 1980 como alternativa a política de integração escolar a partir de dois movimentos diferentes que defendiam a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, Iniciativa da Educação Regular (Regular Education Iniciative) e Inclusão Total (Full Inclusion). O primeiro movimento permitia a presença de escolarização em espaços segregados para os casos mais graves, já o segundo excluía qualquer forma de exceção à inclusão nas escolas e classes comuns. Na década seguinte, os dois movimentos foram agregados e incorporados como proposta em dois documentos da ONU, Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca de Salamanca (1990).

Silva e Santos (2020, p. 126) explicam que ainda na década de 1990, o Brasil como signatário desses dois documentos internacionais, apropriou-se do discurso inclusivista e paulatinamente ele foi debutando nas normas nacionais. O destaque principal do discurso inclusivista paira na perspectiva de que “a escola comum é

orientada a organizar-se para receber todas as crianças cujas diferenças sejam ou não explicitas". Prieto (2006) acrescenta que o discurso inclusivista valoriza as diferenças, tem apreço pela diversidade, respeita os diferentes ritmos de aprendizagens e identificação das possibilidades para autonomia escolar e social.

Michels (2011), Januzzi (2012), Silva (2015) e Silva e Santos (2020) alertam que é preciso enxergar criticamente a inclusão educacional no Brasil. Tem-se que considerar que a inclusão é uma proposta defendida pelo Neoliberalismo Econômico, que advoga a oferta de políticas sociais compensatórias com o objetivo de minimizar as demandas da classe proletária. Os autores destacam que as políticas sociais compensatórias valorizam o quantitativo, o sucesso estatístico, e não o qualitativo.

A oferta de políticas sociais compensatórias, supervalorização de resultados quantitativos e descaso com a qualidade, tem ocasionado no Brasil o que Freitas (2002) chama de "inclusão excludente".

As características excludentes dentro do movimento de inclusão escolar são evidenciada por Prieto (2006) e Michels (2011). A primeira autora afirma que a aplicação da filosofia inclusivista dentro do espaço escolar nacional, face aos ditames da política econômica neoliberal, tem-se traduzido em vagas cada vez crescentes em classes comuns, contudo, pela oferta de mínima qualidade, o índice crescente de matrícula de estudantes PAEE não tem refletido em mudanças significativas em seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural. A segunda autora argumenta que o Estado neoliberal põe toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso da inclusão educacional do PAEE ao professor, o professor e o estudante são considerados sujeitos, os responsáveis pelo processo e não vítimas de decisões do sistema.

A inclusão excludente é presente nas escolas municipais de Manaus. Essa afirmação deve-se ao significativo número de estudantes surdos e deficientes auditivos matriculados na rede, contudo com parcela significante sem acesso aos conteúdos escolares e ao apoio educacional especialidade face a falta de acessibilidade linguística em seus espaços educacionais.

Pensa-se com Silva (2015, p. 82) que "uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, inclusive para as pessoas com deficiência e/ou necessidade especiais não poderá surgir enquanto existirem mecanismos tão efetivos de

exclusão e seletividade social” como os praticados pelas instituições escolares sob o julgo do sistema capitalista.

Pensa-se também com Eloy e Coutinho (2020) que a pedagogia histórico-crítica compartilha dos mesmos pressupostos inclusivistas advogados pela filosofia inclusivista, contudo com uma diferença, a PHC entende que a base da exclusão, do preconceito e da estigmatização é social e não individual. Portanto, não cabe apenas ao estudante PAEE, aos pais ou aos professores a luta por condições de acessibilidade e pleno desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais, essa luta cabe a sociedade.

Chegando-se na reta final desta caminhada, contudo sem a pretenção de terminalidade, de finitude, sabe-se que as organizações sociais estão em constante movimento, principalmente àquelas administradas pelo poder público face a prática de políticas de governo, partidárias e sob a influência do capital.

Diante desse fato, não foi pretensão deste estudo apresentar a realidade de forma dramatizada, ficcional ou parcial, mas, descortinar à luz das normas (nacionais e municipais) em contraponto com a materialidade a partir dos executores municipais, as ações e serviços ofertadas pelo atendimento educacional especializado aos estudantes surdos e/ou deficientes auditivos na rede municipal de educação de Manaus.

Durante a coleta de dados bibliográficos para a construção desta seção, verificou-se não haver referências atualizadas sobre a estrutura e as responsabilidades de ação das pastas que administram a modalidade da Educação Especial dentro da Semed/Manaus. Localizou-se dados até 2018, contudo, a partir deste exato ano as duas pastas, Complexo Municipal de Educação Especial e Gerência de Educação Especial, sofreram mudanças quanto às ações e serviços de responsabilidade de cada uma, por isso, durante as entrevistas, investigou-se informações dessa natureza para complementar esses dados ausentes.

A análise das respostas das questões formuladas para as entrevistas dos três públicos investigados, confirmaram as três categorias e subcategorias previamente pré-estabelecidas, que são: i) sustentação legal para as ações e serviços ofertados; ii) caracterização da língua e do público atendido; iii) atendimento educacional especializado.

Verificou-se, na primeira categoria, que o documento nacional mais citado foi a PNEE-PEI/2008, que esse documento era o principal norteador para a modalidade da Educação Especial dentro da Semed/Manaus. Quanto as normas municipais, observou-se desconhecimento ao citarem de forma genérica que a secretaria tem uma série de documentos norteadores.

Na segunda categoria, parcela significativa relatou que a diferença entre os termos surdo e deficiente auditivo está calcada no resíduo auditivo, entendem que deficiente auditivo tem resíduo, já os surdos não têm resíduos auditivo, não ouvem nada. Todos os entrevistados declaram que a Semed respeita o direito da família na escolha da língua de uso do estudante com déficit auditivo matriculado nas escolas da rede municipal.

Quanto as ações e serviços de atendimento educacional especializado prestadas pela gestão municipal aos estudantes usuários de implante coclear, verificou-se que mesmo descoberto de garantias legais específicas, este ente proporciona condições de acesso, participação e terminalidade para este público. Já ao público usuário de Libras ou com potencial para sê-lo mesmo coberto de normas específicas, as pastas municipais que prestam ações e serviços da modalidade, proporciona apenas o acesso a esse público, descumprindo direitos gerados quanto à acessibilidade e aprendizagem plena.

A tese visou analisar as ações e serviços de atendimento educacional especializado ofertadas ao público de estudantes com déficit auditivo pela rede municipal de educação de Manaus considerando como contraponto as normas nacionais, sugerindo que o público usuário de Libras, por estar coberto de direitos e garantias legais, dispõe de ações e serviços de AEE significativos no ente, no entanto, os outros públicos de estudantes com perda auditiva face a não cobertura documental, as ações e serviços disponíveis não são significativas ou são inexistentes. Contudo, verificou-se que direitos gerados normativamente não indicam garantias materiais de implementação real e significativa ante às políticas de governo influenciadas pela economia neoliberal que orienta a oferta de ações mínimas de bem-estar social geradoras de quantidade e não qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos na Rede Municipal de Educação de Manaus. Foi estabelecido como objetivos específicos: i) identificar, nos documentos internacionais e nacionais, o atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos; ii) averiguar, na Política de Educação Especial do Município de Manaus, subsídios legais e educacionais para os estudantes surdos e deficientes auditivos; iii) examinar, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, as ações e serviços de complementação curricular do atendimento educacional especializado para os estudantes surdos e deficientes auditivos.

Para atender ao primeiro objetivo específico foi necessário desenvolver duas seções: a primeira seção, nomeada de política, educação e Educação Especial e a segunda seção, atribuída de educação de surdos/deficientes auditivos e o atendimento educacional especializado.

A primeira seção forneceu subsídios teóricos e legais sobre política, educação, Educação Especial e atendimento educacional especializado. A tese ressalta nesta seção a totalidade internacional e nacional dos fenômenos, dando ênfase para o impacto normativo e suas transformações conceituais a partir das objetivações indicadas em seu corpo legal e histórico.

A seção inicial apresentando o conceito de política proposto por Maar (2017) revela que o papel do Estado, governo e sociedade civil na construção de políticas públicas com Gramsci (2000, 2004). As competências do executivo, legislativo e judiciário brasileiro para criar e/ou mudar normas jurídicas com Secchi, Coelho e Pires (2019), Silva (2006), Saviani (2015) e Brasil (1988). Exibiu-se, com a pirâmide de Kelsen (1988, 2005), a hierarquia normativa do ordenamento jurídico brasileiro.

Apresenta-se as normas internacionais e nacionais, desde 1948 a 2000, que garantem a educação como direito fundamental do homem, contextualizando historicamente com Bobbio (2004) e Saviani (2013, 2018) as etapas que levaram a sociedade humana a obter esse direito. Discutiu as três etapas de oferta da Educação Especial ao seu público-alvo ao longo da história, a saber, segregação,

integração e inclusão, a partir de Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Thoma e Kraemer (2017), Martins (2015) e Bueno (2011), além de demonstrar que as garantias normativas no tocante à educação, para o PAEE, no Brasil, começou apenas com a promulgação da primeira LDBEN n.º 4.024/1961 e continua até as últimas normativas educacionais nacional.

Aqui, também se evidenciou as terminologias usadas para designar, ao longo dos tempos, as pessoas público-alvo da Educação Especial com Bueno (2011), Carvalho (1998) e Sassaki (2002a), além de demonstrar que essas terminologias se inserem nos documentos internacionais que impactam nos documentos legais nacionais. Retratou graficamente as normas que regulamentaram o direito constitucional do PAEE ao atendimento educacional especializado, a PNEE/1994, a PNEE-PEI/2008, e a PNEE-EIALV, suspensa judicialmente. A seção finaliza discutindo a possibilidade de analisar a Educação Especial a partir do aporte teórico da pedagogia histórico-crítica com Saviani 2011b, 2013, 2019, 2021).

A segunda seção foi desenvolvida com o intuito de aproximação conceitual, teórica e normativa das pessoas surdas e com deficiência auditiva com a escola, com a modalidade da Educação Especial e com as ações e serviços disponíveis para o seu atendimento educacional especializado.

A priori, apresenta-se as duas principais interpretações das pessoas com perda auditiva. O modelo clínico-terapêutico, que os interpretam pelo viés biológico e que transformou o seu espaço de escolarização em uma clínica de reabilitação auditiva (SANTANA, 2007; CORRÊA, 2012; BUENO 2011; CAVALCANTE 2013). O modelo socioantropológico, que os compreendem pela diferença cultural, considerando a surdez uma diferença, e não deficiência. Bueno (1998), Bueno e Ferrari (2013) e Cavalcante (2013) foram usados para subsidiar a crítica de que esse modelo também interpreta a surdez pelo fator biológico, contudo sustentada no discurso da diferença.

Salientou-se que o conjunto normativo nacional define terminologicamente e conceitualmente às pessoas com perda auditiva de três formas diferentes ao longo da história: 1. Normas de 1994 a 2001 que indica que surdo e deficiente auditivo são termos sinônimos atribuídos a todos com perda auditiva; 2. Normas de 2005 e 2011 que indica que surdo é o sujeito diferente (interpretação antropológica) e deficiente auditivo é o sujeito deficiente (interpretação cínica); 3. Normas de 2014 a 2021 que

os define pelo viés linguístico, não os diferenciando pelos substantivos surdo ou deficiente auditivo, e sim pelos adjetivos sinalizante ou oralizado, pela língua que usa, se Libras ou Língua Portuguesa na modalidade oral.

Ainda na segunda seção, expôs, também, as concepções empregadas para a educação de pessoas surdas e deficientes auditivas: datilologismo (uso da soletração dos dedos para apreensão da língua oficial do país na modalidade escrita); gestualismo (desenvolvimento de linguagem de sinais artificial a partir da sintaxe da língua oficial do país na modalidade escrita); oralismo (ensino da modalidade oral da língua pátria através de técnicas de estimulo auditiva e orofacial); comunicação total (desenvolvimento da linguagem com a permissão de toda e qualquer forma de comunicação); e, bilinguismo (uso de duas línguas no processo educativo: língua de sinais e língua pátria na modalidade escrita).

Nessa perspectiva, demonstrou-se que o impacto dessas concepções no sistema normativo internacional e nacional para a educação de surdos e deficientes auditivos iniciou em 1990 e acolheu apenas duas delas, o oralismo e o bilinguismo. Por fim, apresentou-se as ações e serviços quanto ao atendimento educacional especializado para surdos e deficientes auditivos elencados nos documentos legais nacionais a partir da garantia desse direito expresso na Constituição de 1988.

Ao finalizar as duas primeiras seções, percebeu-se que o primeiro objetivo proposto foi alcançado, pois além de identificar as normativas internacionais e nacionais sobre atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos, ampliou-se a identificação para todo o público-alvo da Educação Especial, além de discutir teoricamente questões sobre política, educação, Educação Especial e educação de pessoas com perda auditiva que as perpassaram e as sustentaram.

Para atender o segundo objetivo específico, construiu-se a terceira seção a fim responder de que forma o município de Manaus, através de políticas e ações educacionais, subsidia os estudantes surdos e deficientes auditivos. A seção inicia apresentando a história do lócus geográfico da pesquisa, a cidade de Manaus através de Santos, Machado e Seráfico (2015), Souza (2019) e Brito (2011). Contextualiza sobre as responsabilidades, pós constituição de 1988, dos entes federal e municipal quando a educação nacional, destacando de que forma ocorreu o processo de criação do sistema municipal de educação de Manaus, a partir de

Abrucio (2010), Abrucio, Costa (1999), Saviani (1999, 2011, 2011a), Cury (2007), Franzese e Abrucio (2009), Silveira (2015), Souza e Faria (2004) e Pereira e Oliveira (2011). Adaptou-se a pirâmide de Kelsen (1998, 2005) ao sistema jurídico municipal de Manaus.

Na terceira seção, expõe-se a história da Educação Especial de Manaus a partir de Matos (2008), Lima (2018) e Vinente (2022), demonstrando que a gestão municipal só passou a se responsabilizar pela Educação Especial no ano de 1991, através da Lei n.º 50/1991, além de indicar as normas que disciplinam a modalidade a partir deste documento inicial. Verificou-se também que, assim como no cenário nacional, a modalidade no município só passou a debutar nas leis a partir do movimento integracionista. Demonstra que há três documentos municipais elaborados pelo Conselho Municipal de Educação que sistematiza o atendimento educacional especializado: a Resolução n.º 005/CME/2003, que esteve em vigência durante o período de 2003 a 2011 e que foi influenciada pela PNEE/1994 ancorada na filosofia integracionista; a Resolução n.º 010/CME/2011, em vigência no período de 2011 a 2016, que se diz inclusivista e sob o domínio da PNEE-PEI/2008, contudo permitia, de forma provisória a permanência da escola e salas especiais; e, a Resolução n.º 011/CME/2016, em vigência na atualidade, construída sob os princípios da PNEE-PEI/2008 e outros documentos posteriores que acrescentaram outras garantias ao estudante PAEE.

Investigou-se, através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, se os espaços segregadores extintos pela Resolução n.º 011/CME/2016 ainda eram oferecidos pela rede municipal de ensino de Manaus aos estudantes PAEE. Constatou-se a existência de uma escola especial, várias classes especiais e várias classes de EJA de primeiro seguimento como locais para escolarização do estudante PAEE em substituição às escolas e classes comuns. Diante do resultado, demonstrou-se graficamente os espaços possíveis para escolarização dos estudantes PAEE divididos em normatizados e realizados, normatizados e não realizados e realizados e não normatizados.

A seção finaliza dispondo as normas municipais que garantem ações e serviços de atendimento educacional especializado específicos para estudantes surdos e com deficiência auditiva. Nos quatro documentos localizados, observou-se, sobre terminologias atribuídas a esse público, dois momentos: o primeiro momento,

através da resolução de 2003, que entende que surdo e deficiente auditivo são termos sinônimos para pessoas com perda auditiva; e, no segundo momento, através de documentos de 2011 a 2016, que surdo é igual a diferente, usuários de Libras, e deficiente auditivo é deficiente, classificado apenas como pessoa com perda auditiva. Verificou-se, também, que os documentos municipais analisados dispõem apenas de garantias e direitos educacionais específicos ao público usuário de Libras.

Findada a terceira seção, compreende-se que o segundo objetivo específico também foi comtemplado, pois além de investigar quais normas municipais subsidiam a educação de estudantes surdos e deficientes auditivos em Manaus, ampliou-se a averiguação para todo o público-alvo da modalidade da Educação Especial, realizou-se, ainda, pesquisa de campo, documental e bibliográfica para investigar a permanência de espaços segregados para escolarização do público em destaque.

A quarta seção foi organizada no intuito de examinar as ações e serviços prestados pela Semed/Manaus para estudantes surdos e deficientes auditivos. A seção inicia apresentando a organização histórica da Semed/Manaus, bem como a estruturação da oferta pela secretaria da modalidade da Educação Especial através do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) e da Gerência de Educação Especial (GEE).

Nesta última seção, consta também os dados obtidos via investigação de campo sobre as ações e serviços ofertados ao público-alvo investigado por essa tese. Os dados foram organizados em três categorias de análise. Na primeira categoria, sustentação legal para as ações e serviços ofertados, verificou-se que a PNEE-PEI/2008 é o principal documento nacional citado e em nível municipal, somente um entrevistado elencou a Res. n.º 011/CME/2016, o restante não souberam precisar normas municipais de suporte a Educação Especial.

Na segunda categoria, caracterização da língua e do público atendido. Quanto ao público atendido, parte significativa dos entrevistados entendiam que surdo é a pessoa que não ouve nada e o deficiente auditivo é àquele que tem resíduo auditivo, indicando a influência clínica no que tange a nomeação desses sujeitos. Quanto à língua, todos os entrevistados afirmaram que a Semed/Manaus respeita as duas línguas de uso da comunidade surda, Libras e Língua Portuguesa

na modalidade oral, priorizando a indicação dos pais ou do próprio estudante quanto ao seu uso como língua de instrução.

Na terceira categoria, as ações e serviços para o atendimento educacional especializado foram divididas em dois grupos de públicos de estudantes com *déficit* auditivo: estudantes usuários de implante coclear e estudantes usuários de Libras ou com potencial para tornarem-se usuários de Libras. Quando às ações e serviços destinados ao primeiro público, verificou-se que mesmo descobertos de normas nacional e/ou municipais orientadoras, a Semed/Manaus dispõe de ações e serviços de complementação pedagógica que dão suporte a sua escolarização nas salas comuns, garantido não apenas o seu acesso, mas também permanência e terminalidade. Para o segundo público, embora cobertos por normas nacionais e municipais, as ações e serviços de complementação pedagógica realizadas pela AEE são inexistentes para esse público, a secretaria apenas garante a matrícula, isentando-se da oferta de qualquer outra ação ou serviço específico, inclusive acessibilidade linguística.

Concluída a quarta seção, observou-se que o terceiro objetivo específico foi cumprido, e por conseguinte, o objetivo geral desta tese, haja vista que as ações e serviços da Secretaria Municipal de Educação de Manaus com relação à complementação curricular no lócus do atendimento educacional especializado para estudantes com déficit auditivo, além de elencadas por pasta (CMEE e GEE) e por categoria linguística (usuário de português na modalidade oral, usuário de Libras, sem língua materna institucionalizada) foram analisadas criticamente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, base epistemológica desta tese.

Perante os resultados obtidos com as entrevistas dos participantes e com os documentos oficiais e o debate estabelecido com os convidados teóricos, **é possível afirmar a tese de que as políticas públicas nacionais orientadoras e norteadoras no tocante ao atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos refletem nas ações e serviços de complementação curricular oferecidas para esses públicos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, indicando presença para o público surdo e escassez para o público deficiente auditivo NÃO FOI CONFIRMADA**. O estudo mostra que há contradição entre o que as normas nacionais e municipais

recomendam e a materialidade verificada na Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Desde o ano de 2002, com o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira, via lei n.º 10/436/2002, às pessoas com déficit auditivo que são usuárias desta língua obtiveram direitos normativos no tocante à escolarização e à complementação pedagógica tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua de apoio e apreensão da cultura universal. Direitos esses evidenciados através da possibilidade de escolarização em escolas comuns, escolas e salas bilíngues considerando as línguas citadas (BRASIL, 2005; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015; BRASIL, 2021; MANAUS, 2015; MANAUS, 2016), bem como ao atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos multifuncionais em Libras, de Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita (DAMÁZIO, 2007; ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010).

O fato exposto levou a hipótese de que os estudantes com *déficit* auditivo que são usuários de Libras, face às indicações normativas, dispõem na rede municipal de ensino de Manaus de ações e serviços significantes no âmbito do atendimento educacional especializado e os estudantes com perda auditiva que não são usuários de Libras, face ao seu apagamento legal, não dispõem.

Se esta tese desenvolvesse apenas análises teóricas e normativas, a tese seria confirmada, pois foi verificado, em nível municipal, o mesmo cenário normativo nacional, presença de garantias específicas ao público usuário de Libras e ausência de garantias específicas ao público não usuário de Libras.

No entanto, durante a pesquisa de campo com os profissionais municipais que são gestores e executores do atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial, constatou-se que o garantido nas normas não é expresso em ações e serviços disponíveis na prática.

Os estudantes surdos e/ou deficientes auditivos usuários de Libras têm garantido apenas a matrícula nas escolas e nas salas de recurso multifuncionais da rede municipal de ensino de Manaus, ao passo que não há nenhuma ação ou serviço especializado de apoio pedagógico para esse público. No entanto, o seu acesso a esses espaços não é garantia de permanência e aprendizagem, pois eles não dispõem de acessibilidade linguística e profissionais capacitados conhecedores

de suas especificidades. A terminalidade também é garantida, eles são aprovados ano após ano e chegam até o fim da escolarização na esfera municipal, Ensino Fundamental, porém, mantém-se da mesma forma inicial, analfabetos e sem acesso ao conhecimento cultural produzido historicamente pela sociedade que deveria ser mediada pela escola.

Os estudantes surdos e/ou deficientes auditivos com implante coclear e usuários da língua pátria, dispõem de ações e serviços de atendimento educacional especializado significantes que garantem não apenas o seu acesso, mas a permanência e terminalidade durante a sua estada na educação infantil e Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal de ensino.

Verificou-se a existência de um terceiro público linguístico de estudantes com perda auditiva, àqueles que ainda não tem uma língua materna institucionalizada e que segundo os relatos, são a maioria dos estudantes matriculados nas escolas municipais. A situação deles é bem pior que a dos usuários de Libras, pois acionaram a zona da linguagem do cérebro através de uma linguagem gestual caseira limitada e partilhada apenas com seus familiares e conviveres mais próximos. A não aquisição, por essas pessoas, de uma língua institucionalizada nacional, como a Língua Portuguesa ou a Libras, os limita, os impede de partilhar com todos os brasileiros suas ideais e adquirir os conhecimentos para-si, de sua comunidade, e o conhecimento em si, que são os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade humana, fazendo-os interpretar o mundo apenas com os seus sentidos disponíveis, como os nossos irmãos animais ditos irracionais (MARTINS, 2011). A sua escolarização e complementação pedagógica na rede é similar ao que acontece com os usuários de Libras: garantia de acesso e terminalidade, sem condições de permanência e aprendizagem.

Na verdade, há uma ação destinada ao público usuário de Libras ou ao que tem potencial para tornar-se usuário de Libras, a equipe de assessores pedagógicos surdos. Sua atuação é direta com as escolas que tem esse público matriculado, dando suporte diretamente ao professor regente ou ao estudante, todavia, essa assessoria é recente e pequena para o número de escolas da rede municipal de Manaus.

Detectou-se, também, extremada polarização de ações e serviços entre as pastas da Semed/Manaus da modalidade da Educação Especial. O Complexo

Municipal de Educação Especial atua apenas com surdos usuários de implante coclear e a Gerência de Educação Especial atua apenas com surdos usuários de Libras ou com potencial para tornarem-se usuário de Libras.

Com base no analisado, propôs-se que o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com *déficit* auditivo deva desenvolver atividades em dois campos: o da linguagem e o pedagógico.

A mediação no campo da linguagem deve acontecer em duas fases: aquisição e estímulo na modalidade oral e aquisição e estímulo na modalidade escrita. A primeira fase é destinada ao estímulo e incremento de uma língua oral institucionalizada nacional, Língua Portuguesa ou Libras. A segunda fase é destinada ao letramento da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O trabalho no campo pedagógico se configura na mediação do conteúdo culturalmente produzido pela humanidade através de técnicas e recursos pedagógicos acessíveis.

Observa-se que é possível ressignificar os recursos e serviços de complementação pedagógica disponibilizados pela Semed-Manaus ao PAEE com déficit auditivo a partir da proposta desta tese.

Equipar as Salas de Recursos Multifuncionais de escolas com estudantes com déficit auditivo matriculado com recursos humanos especializados: professores e/ou pedagogos bilíngues conhecedores das especificidades da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita; e, intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Aumentar para quatro a equipe de assessores surdos, sendo composta por dois professores e/ou pedagogos bilíngues surdos e um intérprete de Libras/Língua Portuguesa, para atender as sete zonas educacionais da cidade.

Incluir professores e/ou pedagogos bilíngues e intérprete de Libras/Língua Portuguesa na equipe de profissionais que realizam a Avaliação Biopsicossocial.

Criar dentro do Núcleo Especializado, do CMEE, o Núcleo Especializado Surdo (NES), composto por cinco programas: 1. PIC (Programa Implante Coclear), destinado a estudantes surdos usuários de implante coclear; 2. PSO (Programa do Surdo Oralizado), destinado a estudantes surdos usuários da Língua Portuguesa na modalidade oral; 3. PSS (Programa do Surdo Sinalizante), destinado aos surdos usuários da Libras; 4. PLPMES (Programa da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita para Surdo), destinado a incrementar o letramento em Língua Portuguesa

para Surdos; 5. PEEL (Programa de Ensino em Libras), destinado a mediar os conteúdos disciplinares à estudantes surdos usuários de Libras. O NES deve ser composto por seis tipo de profissionais: fonoaudiólogos, para atuar no PIC e PSO; psicopedagogo ou pedagogo para atuar no PIC, PSO e PLPMES; pedagogo ou pedagogo bilíngue, dando preferência para profissionais surdos, para atuar no PSS; psicologo, para atuar em todos os programas do NES; professor bilíngue de todas as disciplinas curriculares, para atuar no PEEL; e, intérprete de Libras/Língua Portuguesa, para mediar a comunicação no NES.

Destaca-se que, além de reestruturar o Atendimento Educacional Especializado, urge implementar, nas escolas com estudantes surdos usuários de Libras matriculados, os seguintes profissionais: professores bilíngues, mediadores educacionais bilíngues e interpretes de Libras/Língua Portuguesa.

A priori, esta tese objetivava investigar apenas o público não usuários de Libras, no entanto, decidiu-se ampliar o público-alvo para todos os surdos e deficientes auditivos matriculados na rede municipal de ensino de Manaus, ação esta considerada acertada, haja vista possibilitou apresentar o *status quo* das ações e serviços disponíveis na Semed/Manaus para esse público, de modo geral.

Ainda sobre a ampliação do público investigado, essa decisão possibilitou usar esta produção acadêmica como veículo para que um servidor municipal e membro da comunidade surda usuária de Libras de Manaus pudesse denunciar o descaso e abandono que os estudantes surdos usuários desta língua matriculados nas escolas municipais encontram-se: "*Por favor! coloca em sua tese que os surdos da Semed estão abandonados, que eles precisam de intérpretes, quem sabe assim, a gestão municipal faça alguma coisa para os surdos daqui*" (PED2_02, out, 2022).

Jugou-se acertada também a decisão de investigar se a recomendação de encerramento de espaços educacionais segregados destinados ao PAEE pela Res. n.º 011/CME/2016 já tinha sido implantada na rede municipal de ensino de Manaus. Dessa forma, pode-se contribuir com a publicização da permanência de escola especial, classes especiais e classes especiais da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos de primeiro seguimento nos espaços educacionais municipais.

A escolha da Pedagogia histórico-crítica como teoria de suporte para as discussões e análises desta tese revelou-se uma grata surpresa, *a priori*, apresentou-se como grande desafio, julgando impossível sua assimilação pelo

pesquisador responsável pelo estudo, contudo, com o desenrolar das leituras, percebeu-se cada vez mais empatia e identificação com esse campo teórico, chegando ao ponto da constatação de que seria impossível desenvolver essa tese a partir de outro olhar teórico. Entretanto, sabe-se que quinze meses é pouco tempo para apropriação de uma epistemologia materialista por um pesquisador que por mais de quinze anos seguiu a perspectiva pós-moderna e idealista.

A realização das entrevistas mostrou-se desafiadora, embora de posse da carta de anuência emitida pelo Secretário municipal de educação de Manaus, demorou mais de três meses para realizar apenas sete entrevistas, face a justificativa de ausência de tempo para a concessão de entrevista ao pesquisador.

Destaca-se que esta tese foi construída durante os anos de 2018 a 2022, sendo dois anos “perdidos" face à pandemia de Covid-19 e a magnitude do impacto desta infecção na cidade de Manaus. O isolamento social imposto, a escassez de serviços médicos, a morte de diversos amigos e o descaso do governo federal, estadual e municipal impactou severamente no andamento das leituras e escrita, justificando o atraso na conclusão deste estudo.

Também por causa da pandemia de Covid-19 e da imposição do isolamento social, esta investigação aconteceu apenas no setor gestor da modalidade da Educação Especial da Semed/Manaus. Pensa-se que futuros trabalhos deverão investigar, *in loco*, nas salas de recursos multifuncionais e nas salas de aulas comuns das escolas da rede municipal de ensino de Manaus o atendimento educacional especializado prestado aos estudantes com perda auditiva matriculados nesses espaços, com o objetivo de verificar se o dito pelos gestores e executores nesta tese, reflete-se no vivido por professores e estudantes com perda auditiva em seu dia a dia escolar.

Pretende-se socializar os conhecimentos e dados adquiridos durante a construção desta tese através da produção e publicação de artigos científicos em revistas e periódicos qualificados pela Capes, destacando que este é um compromisso assumido por cinco anos, após a defesa, com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial e com a orientadora deste estudo. Salienta-se que em virtude da reestruturação das linhas de pesquisa do PPGE/UFAM em 2023, todas as produções e publicações citadas serão

direcionadas para a linha de pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Aspira-se devolver à Secretaria Municipal de Educação de Manaus os resultados obtidos durante a construção desta pesquisa através da cessão de exemplar em formato digital desta tese em contrapartida à autorização para realização deste estudo.

Almeja-se que a presente pesquisa possa gerar pontos de reflexões, debates e investigações científicas por pesquisadores, professores, estudantes, gestores públicos e demais interessados sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com déficit auditivo.

Ademais, espera-se que esta pesquisa possa contribuir mais para ação do que para reflexão. Deseja-se que ela sirva de apoio para a transformação dos serviços educacionais ofertados pelos gestores públicos aos seus estudantes com perda auditiva. Anela-se que esta pesquisa possa colaborar para que esse público possa ter acesso a totalidade do acervo cultural historicamente produzido pela sociedade humana.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SANTANA, Wagner. *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ABRUCIO, Fernando Luiz. COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. *Reforma do Estado e o contexto federativo brasileiro*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 1999.

ABRUCIO, Fernando Luiz. FRANZESE, Gisele. *Federalismo e políticas públicas*: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242213262_Federalismo_e_politicas_publicas_o_impacto_das_relacoes_intergovernamentais_no_Brasil. Acesso em: 26 maio 2022.

AGUM, Ricardo Ribeiro; RISCADO, Priscila Ermínia; MENEZES, Monique. *Políticas Públicas*: Conceito e análises em revisão. Revista Agenda Pública. v. 3, n. 2, jul/dez, 2015. Disponível em: https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67/63. Acesso em: 2 dez, 2020.

ALARD, Jean. *Contreverse entre l'abbé de l'Épée et Samuel Heinicke au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets.* Paris: Imprimerie G. Pelluard, 1881.

ALVES, Denise Soares da Silva. *Uma análise da implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Jundiaí, SP*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2014.

ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

AMAZONAS. *Decreto n.º 6.331, de 13 de maio de 1982*. Cria na estrutura da Secretaria Estadual de Educação as escolas especiais: Augusto Carneiro dos Santos, Diofanto Vieira Monteiro e Joana Rodrigues Vieira. Manaus, 1982.

ANPED; ABPEE. *Nota de repúdio sobre o decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020*. acesso em: 3 set 2021. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_repudio_anped_abnpee_ee_decreto_n.o_10.502_final.docx.pdf.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Municípios, federação e educação*: história das instituições e das ideais políticas no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: UnB, 2005.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem e linguística*: ponto os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e Educação Especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-critica:* 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

BATISTA, Claudenilson Pereira. *Política pública de inclusão*: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2015.

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre, 2017.

BERTUOL. Claci de LIma. *Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais*: apoios especializados à inclusão escolas de estudantes com deficiência/ necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira). Paraná: Unioeste, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)critica propositiva. In: *Roteiro*, n. 46, jan/dez, 2021.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONET, Juan Pablo. *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*. Madrid, 1620.

BRASIL, *Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL, *Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999*. regulamenta a Lei *n.º* 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 16 dez, 2020.

BRASIL, *Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 6 out 2021.

BRASIL, *Emenda constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969*. edita o novo texto da constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 2 ago 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 26.974, de 28 de julho de 1949*. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1949.

BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil de 1967*. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 2 ago 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.* Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. *Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei *n.º* 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. acesso em: 10 out 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957.* Institui a campanha para a educação do surdo brasileiro. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 18 ago 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 44.236, de 1 de agosto de 1958*. Institui a campanha nacional de educação e reabilitação dos deficitários visuais. Rio de Janeiro, 1958. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 ago 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960*.Institui a campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes mentais. Brasília, 1960. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html/. Acesso em: 18 ago 2021.

BRASIL. Decreto n.º 5.298, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 out 2019.

BRASIL. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 17 dez, 2020.

BRASIL. *Decreto n.º 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. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 21 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. *Emenda constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978*. Brasília, 1978. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 02 ago 1978.

BRASIL. *Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, 2009. Acrescenta § 3.º 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 § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 25 de julho 2022.

BRASIL. *Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm, acesso em: 20 set 2021.

BRASIL. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 dez, 2001.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 dez, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 15 de jul 2022.

BRASIL. *Lei n.º 12.319, de 1 de setembro de 2010*. Regula a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 21 out 2021.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jan, 2021.

BRASIL. *Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB; revoga dispositivos da lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53. Acesso em: 15 de jul 2022.

BRASIL. *Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 30 fev. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/545856/publicacao/15636362. Acesso em: 8 dez, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 197*1. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.° e 2.°, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 8 dez, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 198*9. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação

do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 12 dez, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 199*0. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 dez, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 dez, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857*. Fixando a despesa e orçando a receita para o exercício de 1858-1859. Rio de Janeiro, 1857. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-939-26-setembro-1857-557839-norma-pl.html. Acesso em: 10 set 2021.

BRASIL. *Nota técnica n.º 28/21013/MEC/SECADI/DPEE*. Uso do sistema de FM na escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Brasília: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13288-nt28-sistem-defic-audit&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out 2021.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 23 out 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. *Política nacional de Educação Especial*: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida. Brasília: MEC/SEMESP, 2020b.

BRASIL. *Política nacional de Educação Especial*: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 15 dez, 2020.

BRASIL. *Portaria interministerial n.º 362, de 24 de outubro de 2012*. Dispõe sobre os limites de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de tecnologia assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços. Brasília: DOU, 2012.

BRASIL. *Decreto n.º 11.370, de 1 de janeiro de 2023*. Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRITO, Fábio Bezerra de; NEVES, Sylvia Lia Grespan; XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs). *Libras em estudo*: política linguística. São Paulo: Feneis, 2013.

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

BRITO, Rosa Mendonça de. *100 anos UFAM*. 2 ed. rev. Manaus: Edua, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial brasileira*: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUTEC, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. In: *Cadernos CEDES*. n. 46. Campinas: 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERRARI, Carla Cazelato. Contrapontos sócio-educativos da surdez: para além da marca da deficiência. In: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. *Cadernos tramas da memória*. Fortaleza: MALCE, 2013.

BURGESS, Michael. *Federalism and federation*: a reappraisal. London: Harvester, 1993.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología hoy*: concepciones, tendencias y aplicaciones. Ciência da Informação, v. 24, n. 3, 1995.

CÂMARA, Leandro Calbente. *A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2018.

CAMPELO, Ana Regina e Souza. A resistência da Feneis da denominação Libras sobre LSCB. In: SOUZA, Regina Maria de (org). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil*: Contribuições do grupo de trabalho lingua(gem) e surdez da ANPOLL. v. 2. Curitiba: CRV, 2019.

CAMPELO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em revista*: edição especial, n.º 2. Curitiba: Editora da UFPR, 2014.

CAPOVILLA, Fernando C. *Filosofias educacionais em relação ao surdo*: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e inclusão: Do que estamos falando? In: *Salto para o futuro*; Educação Especial: tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999.

CASTIONI, Remi. *Federalização ou aprofundamento do pacto federativo em educação: os dilemas da não regulamentação do artigo 23 da constituição federal*, 2009. disponível em: https://anpae.org.br/simposio2009/285.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. *Educação de surdos*: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2016.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. *Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da Educação Especial e da dualidade inclusão x exclusão*. s/d. Disponível em: https://docplayer.com.br/20071524-Os-fundamentos-da-pedagogia-historico-critica-para-a-compreensao-da-educacao-especial-e-da-dualidade-inclusao-x-exclusao.html. Acesso em: 20 ago. 2022.

CICCONE, Marta. *Comunicação total*: introdução, estratégia, pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB 2/200*1. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 17 dez, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB 4/2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-incluisva-62.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB 4/2010*. Dário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2010, seção 1, p. 66. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio. Acesso em: 13 out. 2022.

CORRÊA, Jordelina Montalvão. *Surdez e os fatores que compõem o método áudio + linguagem oral para crianças com perda auditiva*. 3.ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2012

COSTA. Carlos. André Vidal de Araújo: o homem, o humanista e o social. In: Recanto das Letras. Manaus, 2011. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-audiovisual/2609897. Acesso em 29 de julho 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci no Brasil: recepção e usos. In: *História do marxismo no Brasil. Vol. III*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Henrique Guimarães. Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e a Gestão Municipal da Educação: Um estudo em municípios nordestinos.Tese (Doutorado em Educação). Recife: UFPE, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafios para uma educação igualitária e federativa. In: *Educação e Sociedade*, v. 19. n. 105. set./dez., 2008.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação de professores de Educação Especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

DENO, Evelyn. *Special education as developmental capital*: excepcional children, 1970.

DESLOQUES, Pierre. *Observations d'un sourd et muèt, sur un course élémentaire d'éducation des sourds et muèts*. Paris: 1779.

DIAS, Amanda Ballarin, LOURENÇO, Edmir Américo. Implante coclear precoce e tardio: desenvolvimento da audição e da linguagem com e sem o apoio da Língua Brasileira de Sinais. In: *Anais do 31.º Encontro Internacional de Audiologia*. São Paulo, 2016. Disponível em: https://audiologiabrasil.org.br/31eia/anais/trabalhos_select.php?id_artigo=3547&tt=SESS%C3%83O%20DE%20P%C3%94STERES. Acesso em: 26 out 2022.

DOS ANJOS, Isa Regina Santos. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: GEPIADDE, ano 5, v. 9, jan-jun, 2011.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUNN, L. M. *Excepcional children in the schools*: special education in transition. New York: Hold Rinehart and Winston Inc, 1973.

EAGLETON. Terry. *A ideia da cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELOY, Adriana Cristina Morais. COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a Educação Especial. In: *Revista Educação Especial*. v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X41161. Acesso em: 25 set, 2022.

FERACIN, Vanessa Capra Kloeckner. *A nova pirâmide jurídica formada após a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no recurso extraordinário n. 466.343-1/SP*. Cascavel: 2021. Disponível em: http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima2/Vanessa_Capra_Kloeckner_Feracin.pdf. Acesso em: 30 jul 2021.

FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilingüismo*: leitura do mundo e mundo da leitura. Rio de Janeiro: INES, 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FIDELIS, Beatriz de Souza. MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. *História da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em Manaus-APAE. In*: ENCONTRO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PAN-AMAZÔNIA E CARIBE, *4.,* Boa Vista. *Anais* [...]. Boa Vista: EDUFRR, 2017.

FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: . In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Pedagogia histórico-critica:* 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Marinaide. SILVA, Jailson Costa da. TORRES, Andresso Marques. Indícios para se pensar a permanência escolar: memórias narras do Programa de Educação Integrada Mobral. *Revista retratos da escola*. v. 15, n. 32, maio/ago., 2021, p. 375-391. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1232/pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

FREITAS. Luiz Carlos. A internalização da exclusão. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação*. v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015. Acesso em: 18 out 2022.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümel. *O estatuto linguístico da língua de sinais:* a libras sobre a ótica saussuriana. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2006.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. Relatório final. Brasília, 2022. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/12/Relatorio-final-da-transicao-de-Lula.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: *Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere***,** vol. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*, vol. 1. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e cultura. In: MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 51-54.

GRÉMION, *O planeta dos surdos*. Paris: Presses Pocket, 1991.

HERKENHOFF, João Batista. *Direito e cidadania*. São Paulo: Uniletras, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KELSEN, Hans. *Teoria geral do direito e do estado*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. 6.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

L'ÉPÉE, Charles-Michel de. *Instituition des sourds et muets, par la voie des signes methódiques*. Paris, 1776.

L'ÉPÉE, Charles Michel de*. L'art d'enseigner a parler aux sourds- muets de naissance*: augmenté de notes explicatives et d'un avant-propos par M. L'Abbé Sicard. Paris: J.G. Dentu, 1820.

LEMOS, Cátia de. *A implantação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no estado do Amazonas*. Tese. (Doutorado em Educação). Manaus, UFAM, 2019.

LEONTIEV, Aleixei Nikolaievich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Osmarina Guimarães de. *Relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus/AM*. Tese. (Doutorado em Educação). Manaus, UFAM, 2018.

LIMA. Elis Cristina Vieira Lima. *Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus*: uma reflexão à luz da teoria crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2016.

LOPES, Maura Corsini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte:Autêntica, 2007.

LOUBIER, Christiane. *Le droit linguistique et les droits linguistiques.* Banq: Bibliotèque et Arquives Nationales Du Quèbec. Montréal: Office de la langue française, 2002. Disponível em: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/ bs48264>. Acesso em: 26 out 2022.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez*: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação: 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. *Fundamentos de neurologia*. São Paulo: LTC; Edusp, 1981.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política*. Brasiliense: São Paulo, 2017. Edição do Kindle. (Coleção Primeiros Passos)

MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Res. 038/CME/2015, 3 de dezembro de 2015*. Aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, como documento que estabelece normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, servindo de parâmetro para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED. Manaus, 2015. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/RESOLUCAO_038_CME_2015_REPUBLICADA.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Res. n.º 005/CME/1998, de 14 de abril de 1998*. Regulamenta a implantação da lei n.º 9.394/96, Sistema Municipal de Educação a partir de 1998. Manaus, 1998. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-005-CME-19981.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Res. n.º 005/CME/2003, em 18 de dezembro*. Dispõe sobre procedimentos e orientações a serrem observados para a oferta da Educação Especial no sistema de Ensino Municipal a partir de 2003. Manaus, 2003. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-005-CME-2003.pdf. Acesso em: 1 ago 2022.

MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Res. n.º 010/CME/2011, de 20 de julho de 2011*. institui os procedimentos e orientações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Manaus, 2011. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.-010-CME-2011.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Res. n.º 011/CME/2016, em 02 de junho de 2016.* Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Manaus, 2016. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Resolu%c3%a7%c3%a3o-Educa%c3%a7%c3%a3o-Especial.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

MANAUS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Res. n.º 06/CME/2010, de 30 de setembro de 2010*. Dá nova redação Res. n.º 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da lei n.º 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998. Manaus, 2010. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/RESOLUCAO_006_CME_2010.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

MANAUS. *Lei delegada n.º 13, de 31 de julho de 2013*. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, suas finalidades e competências, fixa seu quadro de cargos comissionados e dá outras providências. Manaus, 2013. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/estrutura-organizacional/. Acesso em: 12 ago. 2021.

MANAUS. *Lei n.º 1.102, de 9 de março de 2007*. Cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências. Manaus, 2007. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2007/110/1102/lei-ordinaria-n-1102-2007-cria-o-complexo-municipal-de-educacao-especial-andre-vidal-de-araujo-e-da-outras-providencias. Acesso em: 12 ago. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 1.107, de 30 de março de 2007*. Altera a lei n.º 377, de 18 de dezembro de 1996, que criou o Conselho Municipal de Educação. Manaus, 2007. Disponível em: https://cm-manaus.jusbrasil.com.br/legislacao/825016/lei-1107-07. Acesso em: 20 jul. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 1.1172, de 28 de novembro de 2007*. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais di Magistério – FUNDEB. Manaus, 2007. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2007/117/1172/lei-ordinaria-n-1172-2007-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-acompanhamento-e-controle-social-do-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-fundeb. Acesso em: 21 jul. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 1.330, de 11 de maio de 2009*. Altera a Lei n.º 1.172, de 28 de novembro de 2007. Manaus, 2009. Disponível em: https://cm-manaus.jusbrasil.com.br/legislacao/824327/lei-1330-09. Acesso em: 22 jul. de 2022.

MANAUS. *Lei n.º 1.880, de 10 de junho de 2014*. Reconhece, oficialmente, no âmbito do município de Manaus, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Manaus, 2014. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/lei-ordinaria/2014/188/1880/lei-ordinaria-n-1880-2014-reconhece-oficialmente-no-ambito-do-municipio-de-manaus-como-meio-de-comunicacao-objetiva-e-de-uso-corrente-a-linguagem-gestual-codificada-na-lingua-brasileira-de-sinais-libras?q=LIBRAS. Acesso em: 7 ago 2022.

MANAUS. *Lei n.º 2.000, de 24 de junho de 2015*. Manaus, 2015. Aprova o plano municipal de educação do município de Manaus e dá outras providências. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/11.-Lei-2.000-2015-Plano-Municipal-de-Educacao.pdf. Acesso em: 25 jul. de 2022.

MANAUS. *Lei n.º 2.752, de 23 de junho de 2021*. Dispõe sobre a reestruturação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS Fundeb), nos termos do art. 212-A da Constituição Federal, regulamentado na forma da Lei Federal n.º 14.133, de 25 de dezembro de 2020, e dá outras providências. Manaus, 2021. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/lei-ordinaria/2021/275/2752/lei-ordinaria-n-2752-2021-dispoe-sobre-a-reestruturacao-do-conselho-municipal-de-acompanhamento-e-controle-social-do-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-cacs-fundeb-nos-termos-do-art-212-a-da-constituicao-federal-regulamentado-na-forma-da-lei-federal-n-14113-de-25-de-dezembro-de-2020-e-da-outras-providencias. Acesso em: 23 jul. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 377, de 18 de dezembro de 1996*. Dispões sobre a criação e organização do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Manaus, 1996. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/1996/38/377/lei-ordinaria-n-377-1996-dispoe-sobre-a-criacao-e-organizacao-do-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias-1996-12-18-versao-original. Acesso em: 21 jul. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 452, de 26 de novembro de 1998*. Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais que especifica e dá outras providências. Manaus, 1998. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/1998/46/452/lei-ordinaria-n-452-1998-cria-na-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-as-escolas-municipais-que-especifica-e-da-outras-providencias-2007-03-09-versao-consolidada. Acesso em: 12 ago. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 50, de 04 de janeiro de 1991*. Dispõe sobre a implantação da Educação Especial na rede municipal de ensino.Manaus, 1991. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/lei-ordinaria/1991/5/50/lei-ordinaria-n-50-1991-dispoe-sobre-a-implantacao-da-educacao-especial-na-rede-municipal-de-ensino?r=c. Acesso em: 30 jul. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 512, de 13 de dezembro de 1999.* Dispõe sobre a criação e organização do Sistema Municipal de Ensino do município de Manaus, e dá outras providências. Manaus, 1999. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/1999/52/512/lei-ordinaria-n-512-1999-dispoe-sobre-a-criacao-e-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias. Acesso em: 18 jul. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 558, de 1 de setembro de 2000*. Dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras, no currículo escolas da rede municipal de ensino. Manaus, 2000. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/lei-ordinaria/2000/56/558/lei-ordinaria-n-558-2000-dispoe-sobre-a-inclusao-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-no-curriculo-escolar-da-rede-municipal-de-ensino?q=LIBRAS. Acesso em: 7 ago. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 567, de 9 de novembro de 2000*. Assegura a informação e o atendimento aos deficientes auditivos em órgãos públicos do município, por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Manaus, 2000. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/lei-ordinaria/2000/57/567/lei-ordinaria-n-567-2000-assegura-a-informacao-e-o-atendimento-aos-deficientes-auditivos-em-orgaos-publicos-do-municipio-por-meio-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-da-outras-providencias?q=LIBRAS. Acesso em: 7 ago 2022.

MANAUS. *Lei n.º 608, de 14 de setembro de 2001*. Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o nome das escolas municipais e dá outras providências. Manaus, 2001. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2001/61/608/lei-ordinaria-n-608-2001-altera-na-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-o-nome-das-escolas-municipais-que-especifica-e-da-outras-providencias-2001-09-14-versao-original. Acesso em 12 ago. 2022.

MANAUS. *Lei n.º 808, de 11 de novembro de 2004*. Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED), os Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas que especifica e dá outras providências. Manaus, 2004. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2004/80/808/lei-ordinaria-n-808-2004-cria-na-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-semed-os-centros-municipais-de-educacao-infantil-e-escolas-que-especifica-e-da-outras-providencias. Acesso em: 12 ago. 2022.

MANAUS. *Lei orgânica do município de Manaus, de 5 de abril de 1990*. Manaus, 1990. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/lei-organica-manaus-am. Acesso em: 20 de jul 2022.

MANAUS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Conselho municipal de educação, s/d.* Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/. Acesso em: 23 jul. 2022.

MANAUS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. GERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Atribuições dos mediadores da Educação Especial*. s/d. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ITEM-3.…-Atribui%C3%A7%C3%B5es-Estagiario.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

MANAUS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Nossa história*. s/d. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/. Acesso em: 11 ago. 2022.

MANAUS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Portaria n.º 0285/2015-SEMED/GS*. DOM, 1 de setembro de 2015. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/002-2015.09.01-DOM-3723-Portaria-da-CMAPME.pdf. Acesso em :25 jul. 2022.

MANAUS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório de gestão 2020*. Manaus, 2021. Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/006-Relatorio_Gestao_2020.pdf. Acesso em: 8 ago .2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por que? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Maria do Perpetuo Socorro Duarte. *O acesso de pessoas com deficiência ao sistema público de ensino de Manaus na percepção dos professores*. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Ciências - Psicologia) Ribeirão Preto, SP: USP, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Pedagogia histórico-crítica*: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Maria Lúcia de Araújo Ramos. *História da educação das pessoas com deficiência*: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas: Mercado de Letras; Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MARX, Karl. A questão judaica. In: *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2ed. Trad. José Carlos Bruni (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos.* São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. *Cidadania, diversidade e educação inclusiva*: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil*: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista ambiente educação*, v. 1, n. 2, ago/dez, 2008.

MEC. *Nota técnica n.º 28*. Uso do Sistema de FM na escolarização de estudantes com Deficiência Auditiva. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13288-nt28-sistem-defic-audit&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 7 jan. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Análiticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 22, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.º 22, set/dez, 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. In: *Revista Educação Especial*. v. 24, n.º 40, p. 219-232, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X2668. Acesso em: 18 out 2022.

MORAES, Alexandre de. *Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional*. 9 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. *Poder regulamentar*, 2011. Disponível em: https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2537803/poder-regulamentar. Acesso em: 29 jul 2021.

NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do direito*. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E.M; FOSTER, J.B. *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 84-106.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao método da teoria social*. s/d. disponível em: Disponível em: https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/50RJ5W8gL69H4A2o122W.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Avanços e impasses na educação: à guisa de balanço. *Revista do Legislativ*o, Belo Horizonte, n. 21, jan./mar., 1998.

ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 dez, 2020.

ONU. *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 3 dez 2020.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*, 1948. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf. Acesso em: 3 dez 2020.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in American*: voices from a culture. London: Harvard University Press, 1999.

PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO. *Ação direta de inconstitucionalidade com pedido de medida cautelar ao decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Brasília: Carneiros Advogados, 2020.

PEREIRA, Sueli Menezes. OLIVEIRA, Oséias Santos de. Constituição e funcionamento do conselho municipal de educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS. In: *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 19, n. 72, set., 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CCPyDdrgQGRhqhrR4pxZx7z/?lang=pt. Acesso em: 23 jul. 2022.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. *O ser e o estar sendo surdo*: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, ADRIANA DA SILVA; LOPES, Maura Corcini (ORGS.). *A invenção da surdez II*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PESTALOZZI. *Plano de Trabalho:* Associação Pestalozzi do Amazonas - *Edital n° 001/2016/SEPED*. Manaus, 2016.

PLANN, Susan. *A silent minority*: deaf education in Spain, 1550-1835. Berkeley: University of California Press, 1997.

PRESNEAU, Jean-René. *Signes et institution des sourds: XVIIIe-XIXe siècle*. Paris: PUF, 1998.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006

PRIETO. Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorin. *Inclusão escolar*. 7 ed. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos*: aquisição da linguagem. Porto Alegre: ARtmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para estudantes surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. *Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Manaus: IFAM, 2017.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 35, maio/ago, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZVzTvQTddQ9YSb9CVDbyVn/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 28 set 2021.

REILY, Lucia; REILY, Duncan Alexander. A igreja monástica e a constituição da língua de sinais e do alfabeto manual. In: *Anais da 26 reunião anual da Anped*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/luciareily.rtf. Acesso em 28 set 2021.

REYNOLDS, M. C. *Education excepcional children*, 1962.

RIBEIRO, Sátila Souza; MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior. In: *Revista Educação Especial*, v. 32, Santa Maria, 2019.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. *Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: UNESP, 2010.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. Tese (Doutorado em Educação). Marília: UNESP, 2013.

ROCHA, Janne Alves; COSTA, Maria Betania Buarque L. *Estado e sociedade civil em Gramsci*: uma primeira aproximação. Anais da I Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. Ceará: UFC, 2016. Disponível em: http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/ESTADO-E-SOCIEDADE-CIVIL-EM-GRAMSCI-UMA-PRIMEIRA-APROXIMA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 2 dez 2020.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. *Estado e governo*: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. Revista Brasileira Multidisciplinar, *11*(2), 140-145. dez/jul, 2008/2009. Disponível em: https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2007.v11i2.183. Acesso em: 1 dez 2020.

RODRIGUES, Verônica de Oliveira Louro. Os direitos linguísticos no ensino de surdos no Brasil: uma valorização de línguas? In: *Caderno de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato*, n. 53, p. 343-358, 2016

RUI, Laura Rita. STEFFANI, Maria Helena. *Física*: som e audição humana. s/d. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30450/000675255.pdf. Acesso em: 7 out 2022.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SADIM, Geyse Patttizzia Teixeira. *Atendimento educacional especializado*: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: PPGE/UFAM, 2018.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem*: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Rafael Gomes de. *Poder regulamentar*. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 17, n. 3428, 19 nov, 2012.

SANTOS, Andreia Brasil. MACHADO, José Alberto da Costa. SERÁFICO, Marcelo. Formação Socioeconômica do Estado do Amazonas. In: CASTRO, Edna Ramos de. CAMPOS, Índio. *Formação socioeconômica da Amazônia*. Belém: NAEA, 2015.

SANTOS, L. M. *As percepções dos usuários e usuárias da classe especial sobre esse serviço educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) Manaus: PPGE/UFAM, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Revista Nacional de Reabilitação, ano 5, n. 24, jan./fev, 2002a, pp. 6-9.

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Pedagogia histórico-critica:* 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Demerval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, maria Lília Imbiriba Souza; ORSO, Paulino José (orgs.). *Pedagogia histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Demerval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)*: por uma outra política educacional. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Demerval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 43 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v. 1, n. 7, p. 26-46, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463. Acesso em: 2 out, 2022.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano*: novas aproximações. Campinas: autores associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Plano nacional de educação, a questão federativa e os municípios*: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. 6.º fórum internacional de educação da região metropolitana de Campinas, 2011a. Disponível em: https://www.grabois.org.br/uploads/arquivos/arquivo_16_447_2559.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. *Política e educação no Brasil*: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e plano de educação: o âmbito dos municípios. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 nov. 2021.

SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. *Educação de surdos*: um estudo sobre as implicações da utilização de mediadores tecnológicos na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2010.

SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. *Libras*: Língua Brasileira de Sinais. Manaus, 2012 (apostila).

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. *Políticas públicas*: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3 ed. São Paulo: Cengage, 2019.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. 27 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

SILVA, Diná Souza da. QUADROS, Ronice Muller de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. In: *Brazilian Journal of developmen*t, v. 4, n. 10, p. 22111-22127, 2019. Disponível em: https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/4167/3933. Acesso em: 25 Out 2022.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2006a.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação Especial brasileira. In: *Revista Histedbr on-line*, v. 14, n. 58, p. 78-89, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380. Acesso em: 20 out 2022.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. SANTOS, Ivone Rodrigues dos. Política educacional inclusiva e pedagogia histórico-crítica. Apontamentos sobre a organização do trabalho educativo com condição para o processo de (des)humanização. In: LIMA, Antonio Bosco de. PREVITALI, Fabiane Santana. LUCENA, Carlos. *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2020.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006b.

SILVEIRA, Vicente de Paula. O direito educacional e a municipalização do Ensino Fundamental regular: pressupostos, condições e vantagens. In: *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca*. v. 10, n.1, jul., 2015. Disponível em:https://revista3.direitofranca.br/index.php/refdf/article/view/289. Acesso 15 jul. 2022.

SKLIAR, Carlos (org). *Educação & exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 5 ed. Porto Alegre: mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. (orgs.) *Políticas Educacionais*: conceitos e debates. 3 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de. FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. In: *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 12, n. 45, out./dez., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/abstract/?lang=pt. Acesso em 15 jul. 2022.

SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2019. Edição do Kindle.

STF. *Referendo na medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590*. Brasília: STF, 2020.

Storto, Luciana. *Línguas indígenas*: Tradição, universais e diversidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

THOMA, Adriana da Silva. LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez*: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THOMA, Adriana da Silva. LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez*: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. *A Educação de pessoas com deficiência no Brasi*l: políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris, 2017.

UNESCO. Declaração de Dakar, 2000. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html. Acesso em: 7 dez, 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 4 dez, 2020.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: https://alex.pro.br/conven%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 4 dez, 2020.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. *DHNET*. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em 26 mar. 2022.

VIEIRA, Gisele de Lima. *Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil na cidade de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: PPGE/UFAM, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: *Teoria e método da psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 201-417.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VINENTE, Samuel. *Educação Especial em Manaus*: história, política e serviços. Manaus, FUA, 2022.

VINENTE, Samuel. *Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Ufscar, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática libertadora*. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Gerente da Gerência de Educação Especial da Semed/Manaus

Eu, IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, localizada na Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus – AM, 69067-005, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, convidamos você a participar da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM.

A pesquisa está ancorada no **objetivo geral** de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus e nos seguintes **objetivos específicos**: Identificar nos documentos internacionais e nacionais o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras; averiguar na Política de Educação Especial do Município de Manaus subsídios legais e educacionais para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras; examinar na Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Manaus as ações e serviços para o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras.

Trata-se de uma **pesquisa de natureza qualitativa**, ancorada na dialética como processo discursivo, que tem como fontes de informação e dados a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a técnica de entrevista semiestruturada online. As informações e dados serão analisados na perspectiva da Análise Qualitativa de Conteúdos.

Devido ao **contexto da Pandemia da Covid-19** e as orientações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º466/2012 e n.º 510/2016, bem como o oficio circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que estabelece as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, a coleta de dados ocorrerá de forma virtual e os dados resultantes serão armazenados em dispositivo eletrônico local, sendo excluído qualquer dado mantido em plataformas virtuais ou ambiente compartilhado.

Então prezado(a) Gerente, a sua participação ocorrerá de maneira virtual concedendo uma **entrevista semiestruturada online** pelo Google Meet através do link meet.google.com/fci-iivi-gpb.

Vale ressaltar que esta pesquisa apresenta **riscos**, em especial, por se tratar de perguntas direcionadas à política de Educação Especial relacionadas ao atendimento educacional especializado, e, por consecutivamente, sua práxis na gerência municipal desse processo, as suas respostas podem lhe trazer algum tipo de constrangimento. Mesmo em se tratando de uma entrevista semiestruturada, o pesquisador juntamente com o seu professor orientador tomarão todas as medidas cabíveis, entre elas, destacam-se: 1) reformulação pergunta e/ou até mesmo dispensar a resposta; 2) acionar os serviços psicopedagógicos do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), o qual dispõe profissionais habilitados em promover atendimento e orientação sobre questões relacionadas à afetividade e ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais. **Mesmo diante de todas as medidas cabíveis apresentadas e de todos os cuidados de prevenção para honrar o compromisso social da pesquisa**, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes dela, você terá assegurado o direito à indenização cuja responsabilidade é de todos os membros da equipe de pesquisadores.

Prezado(a) Gerente, sua participação neste estudo é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesas, nem receberá vantagens de natureza financeira; além disso, você terá todo esclarecimento necessário sobre este estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar-se a participar como voluntário desta pesquisa. Reitera-se ainda que, você poderá rejeitar a participar e/ou até desistir a qualquer momento caso não se sinta confortável em continuar. Bem como reforçamos que **poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento**. Visto que a sua participação é voluntária, a recusa e/ou a desistência em participar não acarretará(ão) qual(is)quer penalidade ou modificação na relação interpessoal e formativa.

Caso você se sinta totalmente livre em participar e queira colaborar na construção da tese, da qual nós, os pesquisadores, declaramos o **benefício** que vislumbra para o atendimento educacional

especializado para estudantes deficientes auditivos não usuários de Libras e que sirva de base epistemológica para estudos futuros sobre políticas de Educação Especial, além de reflexão para os sujeitos envolvidos, solicitamos a gentileza de **ler e inserir sua assinatura digital** neste TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, dando ciência de sua participação para que possamos cumprir o previsto nas Resoluções n.º 466 de 12/12/2012 e na de n.º 510 de 07/04/2016 e, assim, os pesquisadores iniciarem a pesquisa na GEE-SEMED/Manaus em tempo hábil.

O **TCLE** será, **após sua assinatura**, arquivado pelos pesquisadores responsáveis, bem como lhe será enviado um e-mail com o PDF confirmando seu consentimento em participar. Asseguramos, também, que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de cinco (05) anos, decorrido esse tempo serão destruídos.

Prezado(a) Gerente, caso surja no percurso da pesquisa algum imprevisto, os pesquisadores se responsabilizarão por todos os custos e o ressarcimento de possíveis despesas. Os pesquisadores se comprometem em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira como já citadas as resoluções anteriormente e a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde e o Ofício Circular n.º 02/2021/ CONSEP/SECNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos de como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, localizados no seguinte endereço: Rua Teresina, n.º 495, Adrianópolis. CEP: 69.057-070. Manaus – AM. Telefone: (92) 3305-1181 – Ramal 2004. E-mail: cep.ufam@gmail.com.

Eu,_____,
RG_____SSP/____, C.P.F ____/____/____-___, celular (____) _____-_____,
domiciliado(a):_____,
n.º___ Bairro _____, Manaus - AM,
estou de acordo em participar como voluntário(a) e colaborador(a) da pesquisa de doutorado em educação, intitulada **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM**, na condição de Gerente da GEE/SEDUC/Manaus. Declaro ter sido informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores, o doutorando Iranvith Cavalcante Scantbelruy e pela respectiva Orientadora Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me assegurado e garantindo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/ tratamento prestados a mim, enquanto participante desta pesquisa. Declaro ter recebido uma via original deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Tenho ciência de que esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFAM com seguinte **número de Parecer**: _____ .

Manaus, _____ de _____ de 2021

Assinatura do(a) Participante
Gerente da GEE-SEMED/Manaus

_____
Iranvith Cavalcante Scantbelruy
Doutorando PPGE/UFAM

_____
Maria Almerinda de Souza Matos
Professora Orientadora

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a) de Projeto da Gerência de Educação Especial da Semed/Manaus

Eu, IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, localizada na Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus – AM, 69067-005, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, convidamos você a participar da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM.

A pesquisa está ancorada no **objetivo geral** de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus e nos seguintes **objetivos específicos**: Identificar nos documentos internacionais e nacionais o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras; averiguar na Política de Educação Especial do Município de Manaus subsídios legais e educacionais para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras; examinar na Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Manaus as ações e serviços para o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras.

Trata-se de uma **pesquisa de natureza qualitativa**, ancorada na dialética como processo discursivo, que tem como fontes de informação e dados a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a técnica de entrevista semiestruturada online. As informações e dados serão analisados na perspectiva da Análise Qualitativa de Conteúdos.

Devido ao **contexto da Pandemia da Covid-19** e as orientações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º466/2012 e n.º 510/2016, bem como o oficio circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que estabelece as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, a coleta de dados ocorrerá de forma virtual e os dados resultantes serão armazenados em dispositivo eletrônico local, sendo excluído qualquer dado mantido em plataformas virtuais ou ambiente compartilhado.

Então Coordenador(a) de Projeto, a sua participação ocorrerá de maneira virtual concedendo uma **entrevista semiestruturada online** pelo Google Meet através do link meet.google.com/fci-iivi-gpb.

Vale ressaltar que esta pesquisa apresenta **riscos**, em especial, por se tratar de perguntas direcionadas à política de Educação Especial relacionadas ao atendimento educacional especializado, e, por consecutivamente, sua práxis na gerência municipal desse processo, as suas respostas podem lhe trazer algum tipo de constrangimento. Mesmo em se tratando de uma entrevista semiestruturada, o pesquisador juntamente com o seu professor orientador tomarão todas as medidas cabíveis, entre elas, destacam-se: 1) reformulação pergunta e/ou até mesmo dispensar a resposta; 2) acionar os serviços psicopedagógicos do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), o qual dispõe profissionais habilitados em promover atendimento e orientação sobre questões relacionadas à afetividade e ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais. **Mesmo diante de todas as medidas cabíveis apresentadas e de todos os cuidados de prevenção para honrar o compromisso social da pesquisa**, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes dela, você terá assegurado o direito à indenização cuja responsabilidade é de todos os membros da equipe de pesquisadores.

Prezado(a) Coordenador(a) de Projeto, sua participação neste estudo é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesas, nem receberá vantagens de natureza financeira; além disso, você terá todo esclarecimento necessário sobre este estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar-se a participar como voluntário desta pesquisa. Reitera-se ainda que, você poderá rejeitar a participar e/ou até desistir a qualquer momento caso não se sinta confortável em continuar. Bem como reforçamos que **poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento**. Visto que a sua participação é voluntária, a recusa e/ou a desistência em participar não acarretará(ão) qual(is)quer penalidade ou modificação na relação interpessoal e formativa.

Caso você se sinta totalmente livre em participar e queira colaborar na construção da tese, da qual nós, os pesquisadores, declaramos o **benefício** que vislumbra para o atendimento educacional especializado para estudantes deficientes auditivos não usuários de Libras e que sirva de base epistemológica para estudos futuros sobre políticas de Educação Especial, além de reflexão para os sujeitos envolvidos, solicitamos a gentileza de **ler e inserir sua assinatura digital** neste TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, dando ciência de sua participação para que possamos cumprir o previsto nas Resoluções n.º 466 de 12/12/2012 e na de n.º 510 de 07/04/2016 e, assim, os pesquisadores iniciarem a pesquisa na GEE-SEMED/Manaus em tempo hábil.

O **TCLE** será, **após sua assinatura**, arquivado pelos pesquisadores responsáveis, bem como lhe será enviado um e-mail com o PDF confirmando seu consentimento em participar. Asseguramos, também, que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de cinco (05) anos, decorrido esse tempo serão destruídos.

Prezado(a) Coordenador(a) de Projeto, caso surja no percurso da pesquisa algum imprevisto, os pesquisadores se responsabilizarão por todos os custos e o ressarcimento de possíveis despesas. Os pesquisadores se comprometem em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira como já citadas as resoluções anteriormente e a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde e o Ofício Circular n.º 02/2021/ CONSEP/SECNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos de como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, localizados no seguinte endereço: Rua Teresina, n.º 495, Adrianópolis. CEP: 69.057-070. Manaus – AM. Telefone: (92) 3305-1181 – Ramal 2004. E-mail: cep.ufam@gmail.com.

Eu,_____,
RG_____SSP/____, C.P.F ____/____/____-___, celular (____) _____-_____,
domiciliado(a):_____,
n.º___ Bairro _____, Manaus - AM,
estou de acordo em participar como voluntário(a) e colaborador(a) da pesquisa de doutorado em educação, intitulada **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM**, na condição de Gerente da GEE/SEDUC/Manaus. Declaro ter sido informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores, o doutorando Iranvith Cavalcante Scantbelruy e pela respectiva Orientadora Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me assegurado e garantindo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/ tratamento prestados a mim, enquanto participante desta pesquisa. Declaro ter recebido uma via original deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Tenho ciência de que esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFAM com seguinte **número de Parecer**: _____ .

Manaus, _____ de _____ de 2021

_____
Assinatura do(a) Participante
Coordenador(a) de Projeto da GEE-SEMED/Manaus

_____
Iranvith Cavalcante Scantbelruy
Doutorando PPGE/UFAM

_____
Maria Almerinda de Souza Matos
Professora Orientadora

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Assessor(a) Pedagógico(a) da Gerência de Educação Especial da Semed/Manaus

Eu, IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, localizada na Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus – AM, 69067-005, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, convidamos você a participar da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM.

A pesquisa está ancorada no **objetivo geral** de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus e nos seguintes **objetivos específicos**: Identificar nos documentos internacionais e nacionais o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras; averiguar na Política de Educação Especial do Município de Manaus subsídios legais e educacionais para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras; examinar na Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Manaus as ações e serviços para o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras.

Trata-se de uma **pesquisa de natureza qualitativa**, ancorada na dialética como processo discursivo, que tem como fontes de informação e dados a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a técnica de entrevista semiestruturada online. As informações e dados serão analisados na perspectiva da Análise Qualitativa de Conteúdos.

Devido ao **contexto da Pandemia da Covid-19** e as orientações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º466/2012 e n.º 510/2016, bem como o oficio circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que estabelece as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, a coleta de dados ocorrerá de forma virtual e os dados resultantes serão armazenados em dispositivo eletrônico local, sendo excluído qualquer dado mantido em plataformas virtuais ou ambiente compartilhado.

Então Assessor(a) Pedagógico(a), a sua participação ocorrerá de maneira virtual concedendo uma **entrevista semiestruturada online** pelo Google Meet através do link meet.google.com/fci-iivi-gpb.

Vale ressaltar que esta pesquisa apresenta **riscos**, em especial, por se tratar de perguntas direcionadas à política de Educação Especial relacionadas ao atendimento educacional especializado, e, por consecutivamente, sua práxis na gerência municipal desse processo, as suas respostas podem lhe trazer algum tipo de constrangimento. Mesmo em se tratando de uma entrevista semiestruturada, o pesquisador juntamente com o seu professor orientador tomarão todas as medidas cabíveis, entre elas, destacam-se: 1) reformulação pergunta e/ou até mesmo dispensar a resposta; 2) acionar os serviços psicopedagógicos do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), o qual dispõe profissionais habilitados em promover atendimento e orientação sobre questões relacionadas à afetividade e ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais. **Mesmo diante de todas as medidas cabíveis apresentadas e de todos os cuidados de prevenção para honrar o compromisso social da pesquisa**, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes dela, você terá assegurado o direito à indenização cuja responsabilidade é de todos os membros da equipe de pesquisadores.

Prezado(a) Assessor(a) Pedagógico(a), sua participação neste estudo é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesas, nem receberá vantagens de natureza financeira; além disso, você terá todo esclarecimento necessário sobre este estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar-se a participar como voluntário desta pesquisa. Reitera-se ainda que, você poderá rejeitar a participar e/ou até desistir a qualquer momento caso não se sinta confortável em continuar. Bem como reforçamos que **poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento**. Visto que a sua participação é voluntária, a recusa e/ou a desistência em participar não acarretará(ão) qual(is)quer penalidade ou modificação na relação interpessoal e formativa.

Caso você se sinta totalmente livre em participar e queira colaborar na construção da tese, da qual nós, os pesquisadores, declaramos o **benefício** que vislumbra para o atendimento educacional especializado para estudantes deficientes auditivos não usuários de Libras e que sirva de base epistemológica para estudos futuros sobre políticas de Educação Especial, além de reflexão para os sujeitos envolvidos, solicitamos a gentileza de **ler e inserir sua assinatura digital** neste TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, dando ciência de sua participação para que possamos cumprir o previsto nas Resoluções n.º 466 de 12/12/2012 e na de n.º 510 de 07/04/2016 e, assim, os pesquisadores iniciarem a pesquisa na GEE-SEMED/Manaus em tempo hábil.

O **TCLE** será, **após sua assinatura**, arquivado pelos pesquisadores responsáveis, bem como lhe será enviado um e-mail com o PDF confirmando seu consentimento em participar. Asseguramos, também, que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de cinco (05) anos, decorrido esse tempo serão destruídos.

Prezado(a) Assessor(a) Pedagógico(a), caso surja no percurso da pesquisa algum imprevisto, os pesquisadores se responsabilizarão por todos os custos e o ressarcimento de possíveis despesas. Os pesquisadores se comprometem em tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira como já citadas as resoluções anteriormente e a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde e o Ofício Circular n.º 02/2021/ CONSEP/SECNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos de como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM, localizados no seguinte endereço: Rua Teresina, n.º 495, Adrianópolis. CEP: 69.057-070. Manaus – AM. Telefone: (92) 3305-1181 – Ramal 2004. E-mail: cep.ufam@gmail.com.

Eu,_____,
RG_____SSP/____, C.P.F ____/____/____-___, celular (____) _____-_____,
domiciliado(a):_____,
n.º___ Bairro _____, Manaus - AM,
estou de acordo em participar como voluntário(a) e colaborador(a) da pesquisa de doutorado em educação, intitulada **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM**, na condição de Gerente da GEE/SEDUC/Manaus. Declaro ter sido informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores, o doutorando Iranvith Cavalcante Scantbelruy e pela respectiva Orientadora Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me assegurado e garantindo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/ tratamento prestados a mim, enquanto participante desta pesquisa. Declaro ter recebido uma via original deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Tenho ciência de que esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFAM com seguinte **número de Parecer**: _____ .

Manaus, _____ de _____ de 2021

_____
Assinatura do(a) Participante
Assessor(a) Pedagógico(a) da GEE-SEMED/Manaus

_____
Iranvith Cavalcante Scantbelruy
Doutorando PPGE/UFAM

_____
Maria Almerinda de Souza Matos
Professora Orientadora

APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GERENTE DA GEE-SEMED

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM

DATA PROVÁVEL DA ENTREVISTA: Dezembro/2021
DIA E HORA: Será de acordo com a disponibilidade do(a) entrevistado(a)
Link para a Entrevista Online: meet.google.com/fci-iivi-gpb
Entrevistador: Iranvith Cavalcante Scantbelruy

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo de estudo o Atendimento Educacional Especializado focado no público de estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras, cuja problematização norteia-se pela seguinte questionamento? Como está sendo ofertado o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus? A pesquisa tem a dialética como base no seu processo discursivo numa abordagem qualitativa, com a utilização as seguintes fontes para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada online. Ela está ancorada no objetivo geral de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus.

Caracterização da Entrevista

Confidencial. Semiestruturada. Individual. Libera o entrevistado de responder ou não qualquer pergunta. Sem retorno financeiro. Faculta a desistência do entrevistado em qualquer momento.

Perguntas

Eixo 1: BASES LEGAIS

1. Quais são os documentos nacionais (Leis, Decretos, Documentos Norteadores, etc.) que vocês utilizam na gestão da Educação de Surdos na rede municipal?
2. Quais são documentos municipais (Leis, Decretos, Documentos Norteadores, etc.) que vocês utilizam na gestão da Educação de Surdos na rede?

EIXO 2: CARACTERIZAÇÃO LINGUÍSTICA E DO PÚBLICO ATENDIDO

3. O que a GEE entende como estudante surdo e estudante deficiente auditivo? (diferenças e/ou semelhanças?)
4. Quais as características linguísticas dos surdos/deficientes auditivos matrículados na rede municipal de ensino?
5. Como se configura a política linguística em relação ao estudante surdo/deficiente auditivo matrículado na rede municipal de ensino?

EIXO 3: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

6. Como é organizado o Atendimento Educacional Especializado pela GEE para o Público-Alvo da Educação Especial?
7. Quais as diretrizes da GEE para o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes surdos/deficientes auditivos usuários de Libras e para os não usuários de Libras?
8. Fale sobre os demais programas e serviços pedagógicos complementares oferecidos pela GEE aos estudantes surdos/deficientes auditivos usuários de Libras e para os não usuários de Libras?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADOR DE PROJETO DA GEE-SEMED/MANAUS

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM

DATA PROVÁVEL DA ENTREVISTA: Dezembro/2021
DIA E HORA: Será de acordo com a disponibilidade do(a) entrevistado(a)
Link para a Entrevista Online: meet.google.com/fci-iivi-gpb
Entrevistador: Iranvith Cavalcante Scantbelruy

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo de estudo o Atendimento Educacional Especializado focado no público de estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras, cuja problematização norteia-se pela seguinte questionamento? Como está sendo ofertado o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus? A pesquisa tem a dialética como base no seu processo discursivo numa abordagem qualitativa, com a utilização as seguintes fontes para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada online. Ela está ancorada no objetivo geral de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus.

Caracterização da Entrevista

Confidencial. Semiestruturada. Individual. Libera o entrevistado de responder ou não qualquer pergunta. Sem retorno financeiro. Faculta a desistência do entrevistado em qualquer momento.

Perguntas

Eixo 1: BASES LEGAIS

1. Quais são os documentos nacionais (Leis, Decretos, Documentos Norteadores, etc.) que norteiam o desenvolvimento do programa?
2. Quais são documentos municipais (Leis, Decretos, Documentos Norteadores, etc.) que norteiam o desenvolvimento do programa?

EIXO 2: CARACTERIZAÇÃO LINGUÍSTICA E DO PÚBLICO ATENDIDO

3. O que o programa entende como estudante surdo e estudante deficiente auditivo? (diferença ou semelhança?)
4. Descreva como se configura a política linguística do programa? (Que língua os facilitadores e os estudantes atendidos usam? Libras, Português oral, Português escrito)

EIXO 3: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

5. Quais as diretrizes e objetivos do programa?
6. Como são desenvolvidas as ações do programa na prática?

7. Qual a relação do programa com o atendimento educacional especializado para estudantes surdos/deficientes auditivos?

APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ASSESSOR PEDAGÓGICO DA GEE-SEMED

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM

DATA PROVÁVEL DA ENTREVISTA: Dezembro/2021
DIA E HORA: Será de acordo com a disponibilidade do(a) entrevistado(a)
Link para a Entrevista Online: meet.google.com/fci-iivi-gpb
Entrevistador: Iranvith Cavalcante Scantbelruy

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo de estudo o Atendimento Educacional Especializado focado no público de estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras, cuja problematização norteia-se pela seguinte questionamento? Como está sendo ofertado o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus? A pesquisa tem a dialética como base no seu processo discursivo numa abordagem qualitativa, com a utilização as seguintes fontes para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada online. Ela está ancorada no objetivo geral de analisar o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência auditiva não usuários de Libras no município de Manaus.

Caracterização da Entrevista

Confidencial. Semiestruturada. Individual. Libera o entrevistado de responder ou não qualquer pergunta. Sem retorno financeiro. Faculta a desistência do entrevistado em qualquer momento.

Perguntas

Eixo 1: BASES LEGAIS

1. Quais são os documentos nacionais (Leis, Decretos, Documentos Norteadores, etc.) que você utiliza no desenvolvimento do seu trabalho?
2. Quais são documentos municipais (Leis, Decretos, Documentos Norteadores, etc.) que você utiliza no desenvolvimento do seu trabalho?

EIXO 2: CARACTERIZAÇÃO LINGUÍSTICA E DO PÚBLICO ATENDIDO

3. O que a sua função entende como estudante surdo e estudante deficiente auditivo? (diferença ou semelhança?)
4. Como se configura a política linguística em relação ao estudante surdo/deficiente auditivo atendido pelo Atendimento Educacional Especializado nas escolas que você assessora?

EIXO 3: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

7. Quais as diretrizes da GEE para o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes surdos/deficientes auditivos usuários de Libras e para os não usuários de Libras?
8. Como acontece o Atendimento Educacional Especializado nas escolas que você acessória para os estudantes surdos/deficientes auditivos usuários de Libras e para os não usuários de Libras?

ANEXO 1 - TERMO DE ANUÊNCIA SEMED/MANAUS

Educação
Secretaria Municipal

Manaus
Prefeitura Municipal

Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa "O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM", conduzida pelo doutorando **IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, conforme Parecer da Gerência de Educação Especial/SEMED.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O doutorando se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 16 de agosto de 2021.

(Assinado Digitalmente)
Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha
Subsecretário de Gestão Educacional/SEMED
Decreto de 06 de janeiro de 2021

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: CARLOS ANTONIO MAGALHAES GUEDELHA EM 17/08/2021 14:22:

ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NÃO USUÁRIOS DE LIBRAS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM

Pesquisador: IRANVITH CAVALCANTE SCANTBELRUY

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52961121.2.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.122.495

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo incialmente previsto.