



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA PÉROLA DO CAPARAÓ**

ALEGRE

2025

FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA NA PÉROLA DO CAPARAÓ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline de Menezes Bregonci

ALEGRE

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N244e NASCIMENTO, Franceane de Paula Figueredo do, 1989-
A Escolarização de Estudantes Surdos e com Deficiência Auditiva na Pérola do Caparaó / Franceane de Paula Figueredo do NASCIMENTO. - 2025.
193 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline de Menezes Bregonci.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Surdo. 2. deficiência auditiva. 3. Formação de professores. 4. Relações Pedagógicas. I. Bregonci, Prof.^a Dr.^a Aline de Menezes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA NA PÉROLA DO CAPARAÓ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Aprovada em 01 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br ALINE DE MENEZES BREGONCI
Data: 06/18/2025 11:01:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Drª Aline de Menezes Bregonci
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

gov.br MARLEIDE GONCALVES FRANCA
Data: 06/18/2025 12:17:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Drª Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Documento assinado digitalmente
gov.br JUNIA CLAUDIA SANTANA DE MATTOS ZAIDAN
Data: 06/18/2025 13:25:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Profª Drª Júnia Claudia Santana de Mattos
Zaidan**
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Documento assinado digitalmente
gov.br FLAVIA ROLDAN VIANA
Data: 01/18/2025 08:22:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Drª Flávia Roldan Viana
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro externo

Ao Jean, meu amado esposo, que partiu cedo, mas permanece eterno em mim. Amor que silencia a dor e me move.
À nossa filha, doce Aline, herdeira da fé, da coragem e do amor que nos une para sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de coração, a Deus, luz que guia e sustenta minha jornada, inspirando-me coragem e esperança para seguir sempre adiante.

À minha família, meu alicerce e refúgio: aos meus pais, Rozelene e Francisco, pelo amor, fé e incentivo incondicional; aos avós Ana (*in memoriam*) e Joaquim, que plantaram em mim o valor do estudo e da perseverança; ao meu irmão Gabriel, pelo carinho silencioso que me fortaleceu; ao primo Eliezio, cuja trajetória foi inspiração profunda para esta pesquisa; ao padrinho Dilesio e à madrinha Vera, que sempre cuidaram de mim com amor e vibraram a cada conquista. Vocês são parte essencial desta vitória.

À minha sogra, Francisca Beloni, minha gratidão imensa. Sua dedicação e amor foram fundamentais para que eu seguisse em frente. Sua presença foi conforto e força nos momentos mais difíceis. Obrigada por tanto.

Ao meu companheiro de vida, João Vitor, obrigada por ser meu porto seguro. Sua paciência, amor e fé em mim me sustentaram nas noites longas e nos dias de incerteza. Você esteve comigo em cada passo, fazendo toda a diferença.

Aos amigos que caminharam ao meu lado com carinho e generosidade: à Ellen, que me encorajou a dar o primeiro passo rumo ao mestrado; à Klaynne e Anderson, por seu apoio e amizade verdadeira, especialmente nos momentos mais difíceis. Klaynne, sua força e sabedoria foram luz constante no meu caminho.

Aos colegas de turma, agradeço a convivência e trocas que enriqueceram esta trajetória. Em especial, à Pamela e à Sinara, que foram colo, força e alegria, compartilhando lágrimas e vitórias, esta conquista é também delas.

À minha orientadora, professora doutora Aline, eterna gratidão pela escuta atenta, orientação sensível e confiança no meu trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e

Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES – Campus Alegre), minha sincera gratidão pelo acolhimento, dedicação e compromisso com a formação acadêmica e humana de seus estudantes. O apoio de vocês foi importante nesta caminhada.

À banca examinadora, agradeço o tempo dedicado e as valiosas contribuições que fortaleceram este estudo.

À Secretaria de Educação de Guaçuí, pelo apoio institucional, e aos participantes da pesquisa, minha sincera gratidão pela colaboração indispensável.

Ao grupo de estudos em Ensino de História, Diversidade e Inclusão – GEEHDI, minha gratidão pelo conhecimento, trocas e aprendizado que tanto contribuíram para esta caminhada.



Figura: Antonio Carlos Sant'Anna de Faria.

Bacharel em Desenho Industrial – Programação Visual (UFES, 2007)

É nesse cenário pulsante e cheio de alma
que esta pesquisa, nas terras da Pérola do
Caparaó, revela um segredo profundo:
é nas relações que tecemos nossa essência,
nas trocas que nos tornamos inteiros,
e cada história compartilhada,
cada coração entrelaçado,
têm o poder de transfigurar a jornada do ser.
Aqui, onde o tempo se dissolve nas histórias
vivas,
aprendemos que somos feitos uns dos outros,
que somos, na verdade,
a soma das mãos que nos tocam,
dos olhares que nos atravessam,
e das palavras que nos constroem.

Franceane de Paula Figueredo do Nascimento.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo desvelar e problematizar o processo de escolarização da educação de surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí, Espírito Santo, à luz das normativas da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os objetivos específicos incluíram: pesquisar as normativas e documentos que orientam a organização da educação de surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí; identificar se os docentes e intérpretes educacionais de Libras possuem a formação para atuar com esse público e de que forma essa formação impacta sua prática pedagógica; analisar as práticas dos professores e intérpretes educacionais de Libras entrevistados, a fim de compreender as relações pedagógicas estabelecidas no processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva; e conhecer as estratégias de comunicação utilizadas na interação entre educadores e estudantes surdos e com deficiência auditiva no ambiente escolar, com a mediação do intérprete educacional de Libras. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, baseou-se nos referenciais teóricos da teoria histórico-cultural de Vigotski, especialmente no conceito de mediação e na Defectologia, e na perspectiva dialógica de Bakhtin, que reconhece a linguagem como elemento essencial para a construção de sentidos e do conhecimento. A coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica e documental, observações em salas de aula e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), entrevistas semiestruturadas com professores das salas regulares que possuem estudantes surdos ou com deficiência auditiva matriculados, o docente do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), coordenador pedagógico, diretor, pedagogos, intérpretes educacionais de Libras, instrutor de Libras e o coordenador municipal da educação especial, além do uso de diário de campo. Os resultados revelam avanços institucionais, como a criação de políticas locais voltadas à inclusão e a elaboração de edital para contratação de instrutores de Libras, o que demonstra que há um esforço institucional em curso. São passos importantes, ainda que iniciais, para a consolidação de uma política educacional mais sensível às especificidades da comunidade surda. No entanto, persistem fragilidades como a influência de diretrizes neoliberais que reduzem o processo educativo a metas e indicadores no Plano de Desenvolvimento Institucional da escola Jardim Caparaó; ausência de políticas plenamente implementadas; inexistência de diretrizes orçamentárias específicas para a educação bilíngue, lacunas na formação continuada; confusão entre os papéis dos profissionais que atuam com estudantes surdos e com deficiência auditiva; e, de forma preocupante, a ausência de instrutores de Libras no cotidiano escolar, o que fragiliza diretamente o processo educacional e o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Evidenciou-se, ainda, uma desconexão entre a legislação e a prática cotidiana, marcada por desafios técnicos, formativos e administrativos. Apesar dos limites, destaca-se a atuação ética e comprometida dos profissionais envolvidos, cuja resistência cotidiana se configura como força motriz da inclusão. Desse modo, torna-se imprescindível ampliar os investimentos em políticas públicas, na formação continuada específica e em práticas pedagógicas inclusivas que enfrentem os silêncios históricos impostos à comunidade surda. Reafirma-se, assim, a pesquisa como instrumento de reflexão crítica e de esperança na construção de uma educação que se concretize como direito de todos.

Palavras-chave: Surdo e com deficiência auditiva. Formação de Professores. Relações Pedagógicas

ABSTRACT

This dissertation aimed to uncover and problematize the process of educating deaf and hard of hearing students in the municipality of Guaçuí, Espírito Santo, in light of Special Education regulations from an inclusive perspective. The specific objectives included: researching the regulations and documents that guide the organization of education for deaf and hard of hearing students in the municipality of Guaçuí; identifying whether Libras teachers and educational interpreters have the training to work with this population and how this training impacts their pedagogical practice; analyzing the practices of the interviewed Libras teachers and educational interpreters in order to understand the pedagogical relationships established in the schooling process for deaf and hard of hearing students; and understanding the communication strategies used in the interaction between educators and deaf and hard of hearing students in the school environment, with the mediation of a Libras educational interpreter. This qualitative case study was based on the theoretical frameworks of Vygotsky's historical-cultural theory, particularly the concept of mediation and defectology, and Bakhtin's dialogic perspective, which recognizes language as an essential element for the construction of meaning and knowledge. Data collection involved bibliographic and documentary research, observations in classrooms and in Specialized Educational Services (SEAs), semi-structured interviews with teachers of regular classes enrolled with deaf or hard-of-hearing students, the SEAs teacher in the Multifunctional Resource Rooms (SRM), the pedagogical coordinator, the principal, educators, Libras educational interpreters, a Libras instructor, and the municipal coordinator of special education, in addition to the use of a field diary. The results reveal institutional advances, such as the creation of local policies focused on inclusion and the preparation of a call for applications for Libras instructors, demonstrating an ongoing institutional effort. These are important, albeit initial, steps toward consolidating an educational policy more sensitive to the specific needs of the deaf community. However, weaknesses persist, such as the influence of neoliberal guidelines that reduce the educational process to goals and indicators in the Jardim Caparaó School's Institutional Development Plan; a lack of fully implemented policies; a lack of specific budgetary guidelines for bilingual education; gaps in continuing education; confusion regarding the roles of professionals working with deaf and hard-of-hearing students; and, worryingly, the absence of Libras instructors in the school's daily routine, which directly undermines the educational process and the linguistic development of deaf students. A disconnect between legislation and daily practice was also evident, marked by technical, training, and administrative challenges. Despite these limitations, the ethical and committed work of the professionals involved stands out, whose daily resistance is a driving force for inclusion. Therefore, it is essential to increase investment in public policies, specific continuing education, and inclusive pedagogical practices that address the historical silences imposed on the deaf community. This reaffirms research as an instrument of critical reflection and hope in building an education that is a human right.

Keywords: Deaf and hard of hearing. Teacher Training. Pedagogical Relations

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RiUFES - Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo

DA - Deficiência Auditiva

ES - Espírito Santo

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

AEE - Atendimento Educacional Especializado

PNEE- EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

CEAADA - Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo

NEAPIE - Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar

SEDU - Secretaria Estadual de Educação

SEME - Secretaria Municipal de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PPGEEDUC - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores

TILS - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

LP/LS - Língua Portuguesa/ Língua de Sinais

ILS - Intérprete de Língua de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CF - Constituição Federal

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

L1 - Primeira língua

L2 - segunda língua

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

IES - Instituições de Ensino Superior

ASEE - Assessoria de Educação Especial

SER - Superintendência Regional de Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

PAAT - Programa de Atendimento ao Aluno Talento

SEDH - Secretaria de Direitos Humanos

CODA - Children of Deaf Adults

PAEE - Planos de Atendimento Educacional Especializado

ONU - Organização das Nações Unidas

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Resultados obtidos ao analisar os títulos e resumos das dissertações e teses no recorte temporal de 2013 a 2023 _____	28
Quadro 02 - Trabalhos acadêmicos escolhidos que se relacionam com o tema da pesquisa _	28
Quadro 03 - Estrutura para análise de dados _____	62
Quadro 04 - Técnica de nomenclatura dos sujeitos _____	67
Quadro 05 - Caracterização formativa dos participantes da pesquisa _____	119
Quadro 06 - Cronograma de formação continuada em educação inclusiva: práticas pedagógicas _____	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas de estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocegos em classes comuns nas redes municipais e estadual de ensino nos municípios do Caparaó (2017 a 2024).....	93
Tabela 2: Total de Matrículas de estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocegos em classes comuns nas redes municipais e estadual de ensino da Região do Caparaó (2017 a 2024).....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. DIÁLOGOS SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: CONSIDERAÇÕES SIGNIFICATIVAS A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA.....	24
1.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	31
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	39
1.3 MEDIAÇÃO.....	44
1.4 INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS EM COLABORAÇÃO COM OS DOCENTES.....	45
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	48
2.1 CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E VIGOTSKI: PRINCIPAIS CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	48
2.2 A DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	50
2.3 A ABORDAGEM DIALÓGICA DE BAKHTIN E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA INTERAÇÃO SOCIAL.....	54
3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	58
3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	58
3.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	60
3.2.1 Coleta de dados.....	60
3.2.2 Análise de dados.....	61
3.2.3 Dos sujeitos e local da pesquisa.....	63
3.2.4 O desenvolvimento das entrevistas.....	65
4. A HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, ESPÍRITO SANTO E NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ-ES.....	68
4.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL.....	69
4.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESPÍRITO SANTO: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	73
4.3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA PÉROLA DO CAPARAÓ.....	77
4.3.1 Guaçuí: "A Pérola do Caparaó" – História e Identidade Local.....	77
4.3.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Município de Guaçuí: Um Olhar Histórico.....	78
4.3.3 A Trajetória de Inclusão Educação de Surdos em Guaçuí: Desafios e	

Avanços.....	83
4.4 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO E DO CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E REGIONAL NO CAPARAÓ: IMPLICAÇÕES PARA AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM GUAÇUÍ..	89
4.4.1 Cenário Nacional.....	89
4.4.2 Cenário estadual.....	91
4.4.3 Região do Caparaó.....	92
4.5 CONHECENDO OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAÇUÍ E DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	97
4.5.1 Diretrizes Vigentes: o que dizem os documentos institucionais.....	97
4.5.2 Plano Municipal de Educação de Guaçuí (PME).....	98
4.5.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional da EMEF Jardim Caparaó (PDI).....	99
4.5.4 As Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí-ES.....	101
4.5.5 Para além do agora: Reflexões e caminhos para o próximo ciclo.....	103
4.6 CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS SOBRE AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORGANIZAÇÃO DO SETOR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ.....	106
5. ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JARDIM CAPARAÓ.....	117
5.1 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	117
5.2 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO DE LIBRAS.....	129
5.3 RELAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES SURDOS..	134
6 APONTAMENTOS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA: UM OLHAR EM CONTINUIDADE.....	145
7 REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES.....	160
ANEXOS.....	187

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge de uma trajetória de vida profundamente entrelaçada com as temáticas da surdez, da linguagem e da inclusão educacional. Desde a infância, convivi com a experiência da surdez e da deficiência intelectual de um primo, decorrentes de uma meningite sofrida aos dois anos de idade. Diante dessa nova realidade, minha família desenvolveu uma linguagem própria para possibilitar a comunicação. Embora criativa, essa estratégia revelou, com o tempo, suas limitações, sobretudo fora do contexto familiar. Essa vivência inicial despertou em mim uma inquietação em relação às barreiras linguísticas enfrentadas por pessoas surdas e com deficiência auditiva, sentimento que, posteriormente, viria a orientar meu percurso acadêmico e profissional voltado à educação inclusiva.

Motivada por esse contexto pessoal, voltei meu olhar para o histórico da educação de surdos no Brasil, buscando compreender como as políticas públicas e os marcos legais contribuíram (ou não) para a inclusão dessa população no sistema educacional. A trajetória nacional evidencia avanços significativos, especialmente no campo da legislação educacional. Desde a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, até o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002, o país tem buscado assegurar os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei, estabelecendo, entre outras diretrizes, a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, bem como a presença de intérpretes educacionais nos sistemas de ensino. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 regulamentou a modalidade de educação bilíngue de surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda. Apesar desses marcos legais, os desafios persistem em todo o território nacional, especialmente no que se refere à formação de profissionais, à oferta de recursos adequados e à efetivação de práticas pedagógicas bilíngues nos espaços escolares. Foi justamente diante desses desafios que percebi a importância de uma formação sólida e engajada para atuar de maneira efetiva com a comunidade surda e com pessoas com deficiência auditiva.

Foi nesse cenário que, em 2014, tive meu primeiro contato formal com a Libras, enquanto atuava como instrutora de trânsito. A exigência legal da presença de intérpretes de Libras em instituições públicas, conforme a Lei nº 12.319/2010, despertou meu interesse acadêmico pela língua de sinais, conduzindo-me à especialização em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Aprofundando-me nos estudos da linguagem a partir das contribuições de Bakhtin (1986), especialmente sua concepção da linguagem como um

processo dialógico, passei a compreender a Libras não apenas como um sistema linguístico, mas como um meio vital de expressão, de construção identitária e de mediação de sentidos no processo educativo.

Minha atuação como tradutora e intérprete educacional de Libras teve início em 2015, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, e ampliou minha visão sobre as implicações sociais e educacionais do uso da Libras. Entre 2017 e 2021, trabalhei como docente em salas de recursos multifuncionais em escolas estaduais de Guaçuí, o que me permitiu observar de perto os desafios metodológicos enfrentados por estudantes surdos e com deficiência auditiva. Essas experiências reforçaram meu desejo de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam a participação de todos os estudantes.

Em 2022, concluí o curso técnico em Tradução e Interpretação em Libras e, entre 2022 e 2023, atuei como técnica da área de deficiência auditiva no Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIE). Nessa função, acompanhei 26 escolas em 12 municípios, o que me proporcionou uma compreensão ampliada sobre os processos de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva e sobre a importância da fluência em Libras por parte de professores, intérpretes educacionais de Libras e instrutores de Libras. Identifiquei, nesse contexto, uma lacuna significativa referente à presença de pares linguísticos e qualificação dos profissionais, elemento importante para o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo desses estudantes (Santos, 2020).

Essa experiência também possibilitou uma compreensão mais aprofundada acerca do funcionamento das redes estadual e municipal de educação especial, sob a perspectiva inclusiva, no município de Guaçuí-ES. No âmbito da rede estadual, as ações são orientadas pelas normativas da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), que estabelecem políticas públicas inclusivas e delineiam estratégias pedagógicas específicas para o atendimento ao público-alvo da educação especial, entre os quais se encontram os estudantes surdos e com deficiência auditiva.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2024 de Guaçuí, alinhadas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e à Resolução CNE/CEB nº 4/2009, também definem como público-alvo da educação especial os estudantes com surdez e deficiência auditiva, classificados como pessoas com deficiência. Essas diretrizes consideram como pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Conforme estabelecem a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelos Decretos Legislativos nº 186/2008 e nº

6.949/2009, esses impedimentos, ao interagirem com diversas barreiras, podem restringir a plena participação social em condições de igualdade com os demais (INEP, 2020).

Para esta pesquisa, adota-se a definição de pessoa surda e com deficiência auditiva conforme estabelecida pelo Decreto 5.626/05

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005, Art. 2º).

Dessa forma, compreende-se que as definições de surdez e deficiência auditiva abrangem não apenas aspectos clínicos, mas também dimensões culturais e identitárias. O sujeito surdo, ao interagir com o mundo predominantemente por meio de experiências visuais e da Libras, constrói sua identidade e sua forma de pertencimento social. No caso do indivíduo com deficiência auditiva, a perda auditiva pode impactar a comunicação e o aprendizado de maneira variável, a depender do grau de perda e das adaptações oferecidas. A partir dessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se importante para identificar e superar barreiras que possam comprometer o processo de escolarização desses estudantes.

Nesta pesquisa, foram acompanhadas duas estudantes do Ensino Fundamental com diferentes perfis de perda auditiva, caracterizadas conforme as definições estabelecidas pelo Decreto nº 5.626/2005. A estudante do quarto ano é considerada surda, uma vez que apresenta perda auditiva severa, interage com o mundo predominantemente por meio de experiências visuais e utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal forma de comunicação. A estudante do segundo ano, por sua vez, também possui perda auditiva severa, mas não se identifica como surda em termos culturais e linguísticos, pois sua principal forma de comunicação não é a Libras. Ela encontra-se em processo inicial de aprendizagem da língua de sinais e, desde o diagnóstico, sua família optou por uma abordagem com ênfase na oralização, buscando alternativas como o implante coclear. No entanto, exames médicos revelaram a ausência do nervo auditivo em ambos os ouvidos, inviabilizando o procedimento tradicional. A única possibilidade apresentada foi o implante direto no tronco encefálico, mas, após cuidadosa análise e diálogo familiar, optou-se por não realizar a intervenção. Ainda assim, a família manteve o interesse em investir no acompanhamento fonoaudiológico.

A caracterização dessas estudantes mostra que a surdez e a deficiência auditiva não devem ser compreendidas apenas a partir do grau da perda auditiva, mas sim considerando os

aspectos culturais, linguísticos e identitários que envolvem cada sujeito. Essa diversidade exige abordagens pedagógicas diferenciadas, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assume um papel importante na identificação e superação de barreiras que possam comprometer o processo de escolarização, garantindo o direito à comunicação, à aprendizagem e à inclusão.

O AEE consiste em um conjunto de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente com o objetivo de promover a participação efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial. Seu propósito é identificar barreiras que interfiram no processo de aprendizagem e oferecer meios para superá-las. Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2024, o AEE deve ser oferecido preferencialmente na mesma escola regular onde o estudante está matriculado, fortalecendo a proposta de inclusão escolar.

No Espírito Santo, a organização do AEE adota um modelo que assegura o acesso a diferentes formas de comunicação, contemplando a oferta de educação especial em todas as etapas e modalidades de ensino. Conforme a Assessoria de Educação Especial do Espírito Santo (ASEE), o AEE se estrutura em dois tempos: no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais, e por meio da atuação colaborativa entre os professores do AEE e os docentes do ensino comum, favorecendo práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes (Espírito Santo, 2024).

Para atender de forma adequada os estudantes surdos e com deficiência auditiva, a Resolução nº 5.077/2018 da Secretaria de Estado da Educação estabelece a obrigatoriedade da presença de profissionais com formação específica, como docentes especializados, intérpretes educacionais de Libras e instrutores de Libras, nas unidades escolares. Esses profissionais são fundamentais para garantir um atendimento educacional condizente com as necessidades desse público, assegurando não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem significativa.

No entanto, a implementação desse modelo bilíngue em Guaçuí ainda enfrenta desafios, especialmente devido à ausência da contratação de instrutores de Libras. Esses profissionais são fundamentais para o pleno desenvolvimento educacional dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, garantindo que a Libras seja adequadamente ensinada e utilizada como principal ferramenta de comunicação e aprendizado. Sem esse suporte, a escolarização desses estudantes fica comprometida, afetando não apenas o aprendizado, mas também a inclusão, além do desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Embora Guaçuí ainda não possua um sistema municipal de ensino plenamente autônomo, já que o município segue as diretrizes da rede estadual, em 2023, foi elaborada a

primeira diretriz operacional da educação especial de Guaçuí-ES, reformulada em 2024, refletindo um esforço local de aprimoramento das práticas educacionais inclusivas. Em 20 de setembro de 2023, o Conselho Municipal de Educação de Guaçuí se reuniu na sede da Secretaria Municipal de Educação para deliberar sobre a aprovação do novo documento. Com a participação dos conselheiros e a apresentação técnica conduzida por Emerson de Paula Azevedo, a proposta foi amplamente debatida, abrindo espaço para questionamentos e contribuições. A aprovação unânime da diretriz reforça o compromisso do município com o fortalecimento das ações voltadas à educação especial e à promoção de uma escola inclusiva.

Em consonância com esse compromisso, a Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí (SEME) adota uma proposta pedagógica bilíngue voltada aos estudantes surdos e com deficiência auditiva que garante o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a educação bilíngue para surdos no Brasil (Guaçuí, 2024).

Apesar de legislações como o Decreto nº 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011 assegurem o direito à educação bilíngue e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda persistem lacunas significativas no atendimento a estudantes surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí. A efetivação dessas normativas depende diretamente da atuação de profissionais qualificados, da disponibilidade de recursos adequados e da superação de desafios estruturais. Diante desse cenário, torna-se fundamental discutir os desafios e as perspectivas do processo de escolarização desses estudantes, ressaltando a necessidade de aprimorar as condições de ensino para esse público no contexto do município de Guaçuí.

Em 2023, vivi uma experiência que ressignificou profundamente minha relação com a Libras. Meu esposo foi acometido por uma miocardite e, durante o processo de internação, precisou ser submetido a uma traqueostomia, o que o impossibilitou de se comunicar por meio da fala. Nesse contexto de vulnerabilidade e silêncio, a Libras revelou toda a sua potência: tornou-se um elo vital entre nós, possibilitando não apenas a troca de informações essenciais, mas, sobretudo, a preservação da dignidade, da autonomia e do vínculo afetivo. Essa vivência evidenciou que a Libras ultrapassa os limites do espaço escolar ou acadêmico — ela é, antes de tudo, uma língua de humanidade, capaz de sustentar relações, expressar emoções e garantir o direito à comunicação. A partir dessa experiência, consolidei uma compreensão ainda mais ampla: o acesso à Libras não é apenas uma questão pedagógica, mas um direito linguístico, social e existencial.

Em 2025, tive a oportunidade de atuar como Secretária Municipal de Educação de

Guaçuí, no período de 1º de janeiro a 26 de maio. Durante esse curto, mas significativo intervalo, busquei fortalecer ações voltadas à efetivação do direito à educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva no âmbito da rede municipal. Uma das principais iniciativas nesse sentido foi a abertura do processo administrativo nº 1503/2025, em 17 de fevereiro, com o objetivo de viabilizar a criação do cargo de instrutor de Libras, profissional cuja presença é considerada essencial para garantir o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, conforme preconiza o Decreto nº 5.626/2005.

O processo percorreu diversas instâncias da gestão pública municipal e, ao alcançar o setor de Recursos Humanos, foi identificado que a criação de um novo cargo específico não seria necessária, tendo em vista a possibilidade de contratação direta por meio de edital, nos moldes utilizados para os intérpretes educacionais de Libras. Diante disso, iniciou-se a elaboração de um edital para viabilizar a contratação desses profissionais, garantindo maior agilidade à implementação da proposta de educação bilíngue na rede municipal.

Paralelamente, a Câmara Municipal de Guaçuí encaminhou a Indicação nº 2811/2025 ao Poder Executivo, solicitando a adoção de medidas administrativas que assegurassem a presença do instrutor de Libras nas escolas da rede municipal. Tal manifestação revela o reconhecimento, por parte do Legislativo local, da importância desse profissional para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, além de evidenciar o compromisso da comunidade política com os direitos linguísticos da população surda e com deficiência auditiva.

Essa experiência revelou a complexidade e a morosidade dos trâmites administrativos necessários à implementação de políticas públicas no Brasil. Embora os processos administrativos sejam importantes como instrumentos de controle, transparência e responsabilidade na gestão dos recursos públicos, muitas vezes tornam-se excessivamente burocráticos e lentos, dificultando respostas ágeis às necessidades da comunidade escolar. A contratação e inserção de profissionais como instrutores de Libras ainda enfrentam entraves estruturais que retardam o acesso pleno ao ensino bilíngue, comprometendo o desenvolvimento educacional e social dos estudantes.

Ainda nesse período, com o objetivo de fortalecer a estrutura da Coordenação da Educação Especial do município, foi realizada a contratação de uma nova servidora para compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. A ampliação da equipe representou um avanço importante na consolidação de uma política educacional mais sensível às especificidades do público-alvo da educação especial, sobretudo no que tange ao acompanhamento pedagógico das escolas e ao suporte direto aos profissionais da educação.

Além disso, foi publicada a Portaria nº 7.469/2025, que instituiu um curso de formação

continuada em educação inclusiva, com a inserção de módulos específicos sobre deficiência auditiva e a Língua Brasileira de Sinais. Essa iniciativa visou não apenas à qualificação técnica, mas também à promoção de uma cultura escolar mais comprometida com a diversidade e a equidade, reconhecendo a Libras como um direito linguístico e a formação docente como elemento estratégico para a efetivação da inclusão.

A atuação à frente da Secretaria Municipal de Educação reforçou, assim, a necessidade urgente de revisão das práticas administrativas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva, com vistas à superação de barreiras estruturais e burocráticas que ainda impedem a consolidação de um sistema de ensino inclusivo. Transformar a legislação em prática cotidiana nas escolas demanda não apenas vontade política, mas também a construção de estratégias administrativas eficientes, sensíveis às necessidades do público-alvo da educação especial.

Diante desse contexto, o problema que orienta esta pesquisa consiste em investigar como as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, voltadas aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, se materializam no chão da escola, tomando como referência a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó, e de que forma essa materialização influencia as práticas pedagógicas e comunicacionais com esse público.

Com o intuito de responder a essas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral desvelar e problematizar o processo de escolarização da educação de surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí, por meio de um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Pesquisar as normativas e documentos que orientam a organização da educação de surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí; b) Identificar se os docentes e intérpretes educacionais de Libras possuem a formação para atuar com esse público e de que forma essa formação impacta sua prática pedagógica; c) Analisar as práticas dos professores e intérpretes educacionais de Libras entrevistados a fim de compreender as relações pedagógicas estabelecidas no processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva; d) Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas na interação entre educadores e estudantes surdos e com deficiência auditiva, no ambiente escolar, com a mediação do intérprete educacional de Libras.

Para tanto, realizamos um estudo de caso, em uma escola pública municipal de educação fundamental no município de Guaçuí-ES, buscando identificar os desafios e as perspectivas dessa inclusão educacional. Um aspecto importante é a ausência de pesquisas anteriores que explorem a temática da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva no município,

reforçando a relevância e a originalidade desta investigação.

Após estas considerações introdutórias, esta pesquisa encontra-se organizada em capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura, a qual possibilitou aprofundar a compreensão das relações pedagógicas, da formação de professores, da mediação no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, da atuação do intérprete educacional de Libras em colaboração com os docentes.

No segundo capítulo, são destacados teóricos que subsidiam a reflexão acerca da educação e do acesso à linguagem por estudantes surdos e com deficiência auditiva. Fundamentada nos princípios histórico-culturais de Vigotski, a abordagem teórica evidencia a influência dos contextos sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, Bakhtin enfatiza a dialogicidade, concebendo a linguagem como um processo contínuo de diálogo, aspecto central para as relações pedagógicas inclusivas. Tal perspectiva implica não apenas o reconhecimento da identidade linguística surda, mas também a promoção de ambientes que valorizem a diversidade linguística e cultural.

O terceiro capítulo detalha a metodologia adotada, descrevendo o percurso investigativo, os instrumentos e procedimentos utilizados, bem como os sujeitos envolvidos na produção dos dados.

No quarto capítulo, examina-se a história e as políticas educacionais direcionadas à educação de surdos no Brasil, com enfoque no Espírito Santo e no município de Guaçuí.

Finalmente, o quinto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, detalhando os resultados e as interpretações referentes ao estudo de caso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó.

Ademais, a expressão "Pérola do Caparaó", utilizada no título desta pesquisa, corresponde a uma denominação contemporânea atribuída à cidade de Guaçuí (ES), que passou a ser empregada a partir da década de 1980, possivelmente em estratégias de valorização turística e fortalecimento da identidade local. Cumpre salientar que essa alcunha não possui registros oficiais que a consolidem como referência formal ao município, tampouco substitui outras formas históricas de identificação da localidade. Sua escolha para compor o título da presente pesquisa desempenha dupla função: geográfica, situando o leitor quanto ao recorte espacial da investigação; e simbólica, evocando a ideia de preciosidade e isolamento, elementos que dialogam com os temas do silêncio, da invisibilidade social e da busca por voz, identidade e inclusão da comunidade surda no contexto educacional local.

1. DIÁLOGOS SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: CONSIDERAÇÕES SIGNIFICATIVAS A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura desempenha um papel importante no desenvolvimento desta pesquisa, pois permite não só a análise crítica dos estudos existentes, mas também o aprofundamento no entendimento da implementação das políticas de educação inclusiva. De acordo com Echer (2001), a revisão de literatura é uma etapa inicial essencial, pois ajuda a estabelecer um alicerce teórico e metodológico sólido para o estudo do problema em questão. A autora enfatiza que essa fase é fundamental para a construção de um vínculo com as várias fases da pesquisa, permitindo uma abordagem rigorosa e crítica. Chizzotti (2014) também reforça a importância de selecionar as fontes mais relevantes, de modo que as discussões contemporâneas sobre o tema sejam contempladas.

No contexto desta pesquisa, a revisão de literatura foi estruturada com base em publicações acadêmicas nacionais que abordam a educação de surdos e de pessoas com deficiência auditiva, em articulação com as normativas legais que orientam a inclusão educacional no Brasil. A partir das questões orientadoras — investigar como as políticas públicas de educação especial, na perspectiva inclusiva, voltadas aos estudantes surdos e com deficiência auditiva se materializam no chão da escola, tomando como referência a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó, e de que forma essa materialização influencia as práticas pedagógicas e comunicacionais com esse público.

Para organizar a revisão de literatura, realizamos buscas em bancos de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (RiUFES). O recorte temporal de 2013 a 2023 foi adotado, pois esse período reflete uma evolução significativa nas políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente estudantes surdos e com deficiência auditiva.

É relevante destacar que, embora a Lei 10.436, de 2002, tenha sido um marco importante ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão para as comunidades surdas, esse reconhecimento foi seguido por um período de implementação gradual. O Decreto 5.626, de 2005, que regulamentou a Lei, detalhou as diretrizes para a educação bilíngue de surdos, consolidando a Libras como a primeira língua e estabelecendo uma base legal importante para o processo de inclusão educacional. No entanto,

a efetiva mudança, nas práticas pedagógicas e na formação docente para atender adequadamente essa demanda, começou a se materializar com maior profundidade somente na década de 2010, com o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Este período de 2013 a 2023 é fundamental para observar como as políticas de inclusão se concretizaram nas escolas, influenciando diretamente as relações pedagógicas adotadas e as relações de ensino-aprendizagem no contexto da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Esse intervalo de tempo permite uma análise mais detalhada sobre a efetivação das transformações legislativas e regulamentares que, embora estabelecidas por marcos legais anteriores, como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, começaram a ter impacto real na prática escolar nos últimos dez anos. Nesse sentido, podemos examinar os avanços obtidos, bem como os desafios persistentes, à medida que as políticas públicas foram gradualmente incorporadas às estratégias educacionais e à formação de professores. Ao focar nesse período, buscamos entender como as diretrizes legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 e a Lei 14.191 de 2021, transformaram o cenário da educação inclusiva, e como as instituições de ensino têm respondido a essas exigências no processo de adaptação e implementação dessas políticas.

Portanto, ao considerar o período de 2013 a 2023, estamos não apenas observando um recorte que reflete as transformações nas políticas públicas e nas normas pedagógicas, mas também uma fase em que as produções acadêmicas começaram a se alinhar mais diretamente com esses novos cenários legais e com as urgentes necessidades por formação docente especializada para atender à comunidade surda, conforme preconizado pelas legislações mais recentes.

Para integrar a busca ao objeto de estudo desta pesquisa, utilizamos as palavras-chave “Professor Regente”, “Aluno Surdo” e “Práticas Pedagógicas”. Além disso, realizamos pesquisas com as expressões “práticas pedagógicas” e “educação de surdos”, “mediação” e “educação de surdos”, bem como “intérprete educacional de Libras”, “colaboração” e “docente”, visando explorar diferentes aspectos do tema.

Nas buscas realizadas no Catálogo da CAPES, combinamos os termos utilizando o operador booleano *AND*, que foi importante para refinar os resultados e assegurar que os estudos encontrados abordassem simultaneamente os diversos aspectos do tema, permitindo uma análise mais aprofundada e específica. No repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), optamos pela palavra-chave “Educação de Surdos”, pois não encontramos estudos ao utilizar os termos empregados na BDTD e na CAPES.

O primeiro critério de seleção consistiu em identificar pesquisas que abordassem as

palavras-chave no contexto do ensino fundamental nas escolas inclusivas, sem restringi-las a uma disciplina específica. O objetivo era destacar as relações pedagógicas adotadas nesses cenários. Após a triagem inicial dos títulos, foram analisados os resumos e as palavras-chave de cada estudo, visando verificar se elas faziam referência a aspectos relacionados ao processo de escolarização e entender como esses elementos impactam a educação dos estudantes.

Inicialmente, na BDTD, identificamos dez trabalhos dos quais excluímos dois que não se alinhavam ao escopo da pesquisa: um tratava da inclusão de forma generalizada e o outro discutia o preconceito nas relações de trabalho entre professores e tradutores-intérpretes. Um terceiro estudo foi descartado por apresentar tema repetido, resultando na seleção final de Sete trabalhos, sendo uma tese e seis dissertações. Na busca realizada na CAPES, foram identificados dois estudos, mas um deles foi eliminado por já ter sido incluído na pesquisa da BDTD. Assim, uma dissertação foi selecionada para compor a revisão de literatura.

Na busca relacionada a “práticas pedagógicas” e “educação de surdos”, identificamos 380 pesquisas na BDTD, das quais 95 tratavam diretamente de práticas pedagógicas em diferentes segmentos de ensino, incluindo escolas bilíngues. Inicialmente, selecionamos seis estudos focados no Ensino Fundamental em escolas inclusivas, mas, após uma revisão, excluímos um trabalho já contemplado, resultando em uma seleção final de cinco estudos, sendo cinco dissertações. Na CAPES, encontramos 46 pesquisas sobre educação e constituição do sujeito surdo e com deficiência auditiva em diversas modalidades de ensino, incluindo escolas bilíngues. Selecionamos 16 estudos alinhados ao foco da pesquisa, mas, ao identificar um trabalho repetido, chegamos a uma seleção final de 15 estudos: uma tese e quatorze dissertações.

Ao investigar “mediação” e “educação de surdos” na BDTD, identificamos 143 estudos. Contudo, muitos eram repetidos ou focavam em práticas pedagógicas já incluídas nas buscas anteriores. Para refinar a seleção, concentramos nossa análise em pesquisas que abordassem especificamente o processo de mediação, resultando na escolha de três trabalhos, sendo três dissertações. Na CAPES, encontramos quatro estudos; no entanto, um deles tratava da mediação da informação para pessoas com deficiência na biblioteca da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, enquanto os outros três já haviam sido considerados em buscas anteriores.

Por fim, ao explorar a BDTD utilizando as palavras-chave 'intérprete educacional de Libras', 'colaboração' e 'docente', foram encontrados 31 trabalhos. Desses, selecionamos uma tese. Entretanto, grande parte dessas pesquisas foca em temas como a regulamentação da profissão, o preconceito nas relações profissionais vivenciado pelos intérpretes educacionais de

Libras, além de questões relacionadas à atuação e formação dos docentes. Isso evidencia uma lacuna de estudos voltados para a implementação das políticas educacionais inclusivas nas práticas pedagógicas, que é o foco central da nossa investigação.

Na CAPES, não encontramos estudos ao utilizar as mesmas palavras-chave da BDTD. Dessa forma, utilizamos os termos "intérprete educacional de Libras" *AND* "docente" e identificamos seis estudos. Apenas um deles estava alinhado com a modalidade de ensino fundamental, enquanto os demais abrangiam diferentes níveis de ensino, resultando, assim, na seleção de uma única dissertação.

Na pesquisa realizada no repositório da UFES com a palavra-chave "Educação de Surdos", foram encontrados vinte e um estudos abordando diversas temáticas. Inicialmente, selecionamos oito estudos que se concentravam no Ensino Fundamental em escolas inclusivas. No entanto, após uma revisão, excluímos um trabalho por já ter sido contemplado, resultando em uma seleção final de sete estudos: duas teses e cinco dissertações.

Nesta pesquisa, as investigações serão orientadas pelos eixos estabelecidos na revisão de literatura, os quais foram desenvolvidos em estreita conexão com as palavras-chave utilizadas nas buscas, refletindo os principais temas relacionados à escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva.

A partir dessa análise, a apresentação dos estudos foi organizada em quatro eixos principais: "Práticas Pedagógicas", "Formação de Professores", "Mediação" e "Intérprete Educacional de Libras em Colaboração com os Docentes". Esses eixos foram escolhidos porque possibilitam uma abordagem detalhada das questões que afetam a qualidade da educação inclusiva, com ênfase nas relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos agentes do processo educativo.

Cada um desses eixos oferece uma perspectiva importante para compreender os desafios e as possibilidades no ensino de estudantes surdos e com deficiência auditiva, e nos permite analisar como as relações entre professores, intérpretes educacionais de Libras, instrutores de Libras e estudantes influenciam diretamente o processo de escolarização. A interação entre esses sujeitos é fundamental para entender a implementação das políticas de inclusão e o impacto que elas têm no processo de escolarização do estudante surdo e com deficiência auditiva.

Além disso, a organização dos estudos em diferentes eixos temáticos visa proporcionar uma categorização clara para a análise, mas sem perder de vista a complexidade das relações pedagógicas que permeiam a prática educacional e que são essenciais para a melhoria contínua da educação especial na perspectiva inclusiva.

O Quadro 1 a seguir apresenta um resumo dos registros encontrados nas bases pesquisadas. O Quadro 2, por sua vez, mostra nossa organização das pesquisas selecionadas.

QUADRO 01: QUANTITATIVO DE REGISTROS ENCONTRADOS NAS BASES DE DADOS

Palavras-chave	Base BDTD		Base Capes		Base UFES		Selecionados	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
Práticas Pedagógicas	06	01	04	--	03	02	13	03
Formação de professores	02	--	03	--	02	--	07	--
Mediação	03	--	01	--	--	--	04	--
Intérprete educacional de Libras em colaboração com os docentes	01	01	03	--	--	--	04	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

QUADRO 02: TRABALHOS ACADÊMICOS ESCOLHIDOS QUE SE RELACIONAM COM O TEMA DA PESQUISA

EIXO	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO
Práticas Pedagógicas	O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores	Duanne Antunes Bomfim	Dissertação	2017
	Práticas de leitura e de escrita de alunos surdos na Escola regular: das posições-sujeito a seus efeitos Discursivos	Onilda Aparecida Gondim	Tese	2020
	O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso	Ilvanir da Hora Santos	Dissertação	2015
	Práticas pedagógicas no ensino de matemática com crianças surdas: desafios da formação de professores atuantes na rede regular	Jéssica de Souza Diniz	Dissertação	2022

Práticas Pedagógicas	Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos: implicações nos processos de ensino e de aprendizagem	Cleusa Inês Ziesmann	Dissertação	2015
	A inclusão do aluno surdo no ensino regular: Possibilidades de práticas pedagógicas	Lucicleia Krik Atamanczuk	Dissertação	2023
	O ensino de geografia para alunos surdos: a cartografia escolar e inclusiva na construção do conhecimento geográfico	Josiane Silva de Oliveira	Dissertação	2021
	Práticas pedagógicas com alunos surdos: relatos de profissionais da educação em escolas ribeirinhas na Ilha das Onças (PA)	Helbe Rufino Soares de Almeida	Dissertação	2021
	Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da educação básica	Alecrisson da Silva	Dissertação	2017
	Práticas de docentes de geografia: um olhar sobre a educação de surdos nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Juiz de Fora	Ana Paula Santos Machado	Dissertação	2018
	Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular	Gemma Galganni Pacheco da Silva	Dissertação	2022
	Educação bilíngue em diário: Políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no estado do Espírito Santo	Katiuscia Gomes Barbosa Olmo	Dissertação (UFES)	2018
	Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES	Aline de Menezes Bregonci	Tese (UFES)	2017
	O aluno surdo em processo de aquisição de linguagem: Trilhando caminhos indiretos no ensino da biologia	Janine Candeias Balbino Dias	Dissertação (UFES)	2020
	Desenvolvimento de sinais em Libras para o ensino de química orgânica: um estudo de caso de uma escola de Linhares (ES)	Amanda Bobbio Pontara	Tese (UFES)	2018

	Do Pensar ao fazer nas relações pedagógicas entre os profissionais da educação e os estudantes surdos(as): um estudo de caso em uma escola de Cachoeiro de Itapemirim	Camila do Espírito Santo Ornelas Passos	Dissertação (UFES)	2023
Formação de professores	Formação de professores para a educação de surdos: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação	Melaine Duarte Ribeiro Muttão	Dissertação (BDTD)	2017
	Formação e atuação do tradutor intérprete educacional de Libras em sala de aula	Alda Valéria Santos de Melo	Dissertação (BDTD)	2013
	Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares	Adelene de Souza	Dissertação (Capes)	2021
	Processo formativo docente para aprendizagem de conceitos estatísticos de estudantes surdos a partir de uma perspectiva inclusiva	Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral	Dissertação (Capes)	2022
	A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica	Roseane Modesto Correa	Dissertação (Capes)	2013
	Educação de surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES: a formação de professores em foco	Lara Regina Cassani Lacerda	Dissertação (UFES)	2019
	A formação do tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais como intelectual específico: o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si	Joaquim Cesar Cunha dos Santos	Dissertação (UFES)	2016
Mediação	O jogo didático no ensino de sociologia como potencializador no processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos e ouvintes através da mediação na educação de jovens e adultos	Adriana Farias do Nascimento.	Dissertação	2020
	Uma investigação sobre o papel do interlocutor de Libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva	Thiago José Batista de Almeida	Dissertação	2013

	Mediação de conceitos científicos e as barreiras linguísticas enfrentadas pelos intérpretes educacionais de Libras	Graziela Cantelle de Pinho	Dissertação	2017
	O ensino de geometria plana: uma análise do desenvolvimento do pensamento teórico de surdos em situações desencadeadoras de aprendizagem	Welbert Vinicius de Souza Sansao	Dissertação	2020
Intérprete educacional de Libras em colaboração com os docentes	O trabalho do tradutor intérprete de Libras - Português e o contexto educacional	Keli Simões Xavier Silva	Tese (BDTD)	2020
	Acessibilidade e educação de surdos na perspectiva da inclusão em duas escolas estaduais do cone sul de Rondônia	Marcela Regina Stein dos Santos	Dissertação	2020
	O intérprete de Língua de Sinais em escolas inclusivas: Possibilidades e Desafios	Thalita Chagas Silva Araujo	Dissertação	2013
	A atuação do intérprete educacional da Libras nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte	Maria Izaete Inacio Vieira	Dissertação	2017
	Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos: Práticas inclusivas da professora e do intérprete educacional de Libras	Fernando Rodrigues Tavares	Dissertação (BDTD)	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

1.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas compreendem um conjunto de ações, estratégias e métodos utilizados pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem, sempre orientadas pelo contexto cultural, social e institucional em que estão inseridos. Segundo Nóvoa (1995), essas práticas vão além de meras técnicas, por envolverem uma dimensão ética e política na qual o professor desempenha um papel importante como mediador entre o conhecimento e os estudantes. Freire (1996) complementa essa visão, afirmando que a prática pedagógica deve ser libertadora e dialógica a fim de promover a autonomia dos educandos e valorizar suas experiências e saberes.

Ademais, Tardif (2014) ressalta que as práticas pedagógicas refletem a formação do

professor e o conhecimento que ele mobiliza para enfrentar as exigências e desafios do cotidiano escolar. Dessa forma, essas práticas se configuram como um espaço de interação e construção mútua de conhecimento, onde o planejamento, a avaliação e a reflexão contínua sobre a prática são fundamentais para garantir uma educação de qualidade. Assim, as práticas pedagógicas são vistas como um processo dinâmico no qual o educador reavalia e ajusta constantemente suas ações conforme as necessidades dos estudantes e as demandas do contexto educacional.

No primeiro eixo, analisamos as práticas pedagógicas com o objetivo de entender como elas se manifestam no ensino de estudantes surdos e com deficiência auditiva em diferentes regiões. Para isso, examinamos detalhadamente as abordagens empregadas por diversos autores, identificando pontos em comum e divergências em suas propostas.

Bonfim (2017) investiga os desafios enfrentados na formação de professores para o ensino de surdos em escolas inclusivas, enfatizando tanto a formação inicial quanto a continuada. A autora destaca que o desempenho linguístico insatisfatório dos estudantes surdos e a ausência de uma política de Educação Bilíngue são fatores críticos nesse contexto. Embora a Lei Federal nº 10.436/2002 reconheça a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, essa lei não substitui a modalidade escrita do português, o que cria desafios adicionais no processo de alfabetização.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforçam a necessidade de que todas as crianças, inclusive as surdas e com deficiência auditiva, sejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental, tornando necessário o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em português por esses estudantes. Bonfim (2017) também explora a perspectiva dos professores em relação à alfabetização de estudantes surdos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em escolas regulares inclusivas. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é considerada insuficiente para apoiar práticas pedagógicas voltadas para esses estudantes, uma vez que muitos professores não dominam Libras nem têm conhecimento sobre educação bilíngue. Essa lacuna impacta diretamente o planejamento de atividades específicas para atender às necessidades linguísticas dos surdos.

Por outro lado, a autora identifica fatores facilitadores como o apoio de intérpretes educacionais de Libras, o uso de recursos digitais e impressos e o trabalho realizado em salas de recursos multifuncionais. No entanto, a descontinuidade da orientação pedagógica especializada e a escassez de materiais adequados são obstáculos persistentes.

Gondim (2020) também investiga o ensino de surdos em escolas inclusivas, mas foca

nas práticas pedagógicas de leitura e escrita em português e Libras. Seu estudo aborda as dificuldades na relação entre essas duas línguas no contexto escolar, sugerindo que as práticas pedagógicas não estabelecem uma conexão significativa entre os estudantes surdos e as línguas em questão. Gondim observa que, em vez de promover uma interação dialógica entre Libras e português, as práticas de ensino tendem a ser mecânicas e repetitivas, sem favorecer uma construção discursiva que enriqueça o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

Enquanto Bonfim (2017) foca na formação docente e na falta de políticas claras para a educação bilíngue como os principais desafios, Gondim (2020) direciona sua análise às práticas pedagógicas em sala de aula, criticando a superficialidade das atividades de leitura e escrita que não geram significados duradouros para os estudantes surdos. Ambos os autores ressaltam a necessidade de reavaliar as práticas educacionais para que a inclusão seja realmente efetiva. Todavia, Bonfim defende que a solução reside na melhoria da formação docente e na implementação de políticas de educação bilíngue, enquanto Gondim propõe que o foco deve ser a qualidade das relações pedagógicas que promovam o diálogo entre Libras e português, permitindo que ambas as línguas desempenhem papéis mais integrados e significativos na educação dos surdos. É importante destacar que as visões dos autores não são opostas e, na verdade, se completam.

Concordamos com Bonfim (2017) ao destacar a falta de uma política efetiva de Educação Bilíngue para surdos em escolas inclusivas, embora a Lei nº 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021, represente um avanço significativo ao estabelecer a educação bilíngue para surdos, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda, ainda existem lacunas importantes.

Essa legislação assegura que a educação bilíngue seja ofertada desde a educação infantil até o ensino superior, em escolas ou classes bilíngues, garantindo o direito de acesso a estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva. Além disso, prevê a formação de professores bilíngues, a disponibilização de materiais didáticos específicos e o suporte educacional especializado.

No processo de construção desta pesquisa, ficou evidente que a implementação da educação bilíngue ainda enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetividade. A ausência de uma política nacional clara e abrangente para a educação bilíngue nas escolas inclusivas, somada às realidades locais, como as do município de Guaçuí-ES, onde a escassez de estudantes surdos e com deficiência auditiva inviabiliza a formação de turmas específicas, levanta questionamentos sobre a viabilidade concreta da legislação vigente. Sem um planejamento estratégico articulado e a devida alocação de recursos humanos e materiais, há o

risco de que a lei se limite ao campo simbólico, sem produzir mudanças reais no cotidiano escolar. Isso prejudica diretamente o direito dos estudantes surdos e com deficiência auditiva a uma educação que contemple suas especificidades linguísticas e pedagógicas, como assegura a proposta bilíngue.

Essa realidade demonstra a necessidade de focarmos no fortalecimento da escola inclusiva, pois, com as condições objetivas e materiais asseguradas, é possível construir uma escola que garanta atendimento bilíngue de qualidade aos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Para tanto, é necessário que os gestores educacionais, os profissionais da educação e as políticas públicas se alinhem em ações concretas que promovam a inclusão efetiva e a formação adequada dos professores, criando um ambiente escolar onde a diversidade linguística, cultural e funcional seja valorizada e respeitada.

Santos (2015) e Diniz (2022) compartilham a preocupação com a inclusão de estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem da matemática, destacando a importância de metodologias específicas que atendam às suas necessidades. Ambos reconhecem que a inserção em escolas regulares contribui positivamente para o desenvolvimento social desses estudantes e enfatizam que a adaptação das práticas pedagógicas é essencial para promover melhor desempenho em disciplinas tradicionalmente desafiadoras, como a matemática.

Nesse sentido, Santos (2015) destaca que a inclusão de estudantes surdos usuários de Libras em escolas regulares contribui para sua integração social e para a melhoria da aprendizagem da matemática. Contudo, o autor alerta para a escassez de estudos sobre o ensino das quatro operações matemáticas para esses estudantes, especialmente nas séries iniciais. Ele propõe que mais investigações e adaptações pedagógicas sejam realizadas, integrando a Libras ao ensino da matemática de forma mais efetiva. O desafio, segundo Santos (2015), reside no desenvolvimento de metodologias que atendam não apenas às necessidades linguísticas, mas também às especificidades cognitivas desses estudantes.

Por outro lado, Diniz (2022) amplia a discussão ao analisar, além do ensino das operações matemáticas, o uso de recursos didáticos e tecnológicos no processo de alfabetização matemática de crianças surdas. O autor ressalta a importância de práticas pedagógicas que incorporem a Pedagogia Visual e o Ensino Bilíngue, destacando o papel central das tecnologias digitais, especialmente no contexto do ensino remoto. Sua pesquisa aponta que, para um planejamento eficiente, os professores precisam ter conhecimento profundo da Cultura Surda e das especificidades que envolvem o ensino de matemática para esses estudantes.

Embora ambos os estudos reconheçam a relevância da Libras no ensino de matemática para surdos, Diniz (2022) vai além ao explorar o papel das tecnologias digitais e da Pedagogia

Visual como ferramentas que podem facilitar esse processo, algo não abordado por Santos (2015). Enquanto Santos (2015) foca nas lacunas existentes e na necessidade de mais pesquisas sobre o tema, Diniz (2022) apresenta uma abordagem mais prática, propondo o uso de recursos visuais e tecnológicos para promover uma educação inclusiva mais eficaz.

Assim, enquanto Santos destaca a carência de estudos e a necessidade de metodologias específicas, Diniz avança ao propor soluções práticas, como a integração da Pedagogia Visual e das tecnologias digitais, ampliando a discussão sobre o ensino de matemática para estudantes surdos no contexto da inclusão escolar. Essa combinação de abordagens evidencia a importância de uma formação docente que contemple tanto a teoria quanto a prática, favorecendo um espaço de aprendizagem que respeite as especificidades dos estudantes e promova sua plena participação no processo educativo.

Ziesmann (2015) explora a formação de professores na perspectiva da inclusão de estudantes surdos em escolas regulares. Sua pesquisa revela que a ausência de intérpretes educacionais de Libras compromete a mediação pedagógica, além de prejudicar a interação entre estudantes ouvintes e surdos. A autora destaca a necessidade de reorganizar as instituições de ensino para lidar com as diferenças linguísticas e culturais, enfatizando que, sem o suporte adequado, a inclusão torna-se mais difícil. Os resultados indicam uma grande defasagem no desenvolvimento educacional da aluna surda observada no estudo, agravada pela falta de um intérprete educacional de Libras, comprometendo seu aprendizado.

Semelhantemente, Atamanczuk (2023) também investiga o ensino inclusivo de um estudante surdo em escola regular, focando nas barreiras culturais e linguísticas enfrentadas. O autor observa que, apesar de alguns avanços na frequência e socialização do estudante surdo, a inclusão pedagógica plena ainda enfrenta grandes obstáculos. Atamanczuk (2023) concorda com Ziesmann (2015) ao afirmar que a ausência de uma identidade linguística sólida e a falta de adequações pedagógicas limitam a inclusão. Ambos enfatizam a necessidade de uma reorganização estrutural das escolas e do aprofundamento das discussões sobre inclusão para que as particularidades dos estudantes surdos sejam efetivamente consideradas.

Enquanto Ziesmann (2015) e Atamanczuk (2023) apontam para a necessidade de uma reestruturação institucional e maior atenção às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, Almeida (2021) enfatiza o papel da formação de professores. Em seu estudo sobre práticas pedagógicas na Ilha das Onças (PA), Almeida destaca que a inclusão só será eficaz se for parte de uma articulação constante entre as práticas pedagógicas, a acessibilidade e a adequação curricular. Ele alerta que ações isoladas são limitadas em suas contribuições, o que se alinha com os apontamentos de Ziesmann (2015) sobre a importância da organização

institucional. Almeida, no entanto, destaca mais fortemente o papel da profissionalização docente, sugerindo que uma formação robusta dos professores é importante para a melhoria da educação inclusiva, visão compartilhada por Passos (2023).

Passos (2023), ao abordar as relações pedagógicas entre profissionais e estudantes surdos, contribui para essa discussão ao identificar fragilidades na mediação pedagógica, no planejamento e na comunicação em Libras. Sua pesquisa revela que, assim como observado por Ziesmann (2015) e Atamanczuk (2023), o domínio inadequado de Libras e a ausência de políticas eficazes dificultam a inclusão pedagógica. Passos, porém, vai além ao enfatizar a importância de uma formação continuada voltada especificamente para a educação de surdos, um ponto em que também converge com Almeida (2021). Passos defende que a modificação de práticas educacionais é fundamental para o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos e para a criação de políticas públicas mais eficazes.

Em uma perspectiva mais focada nas políticas públicas, Silva (2017) discute os esforços políticos em torno da inclusão de estudantes surdos, destacando leis como a Lei n. 10.436/02 e o Decreto n. 5.626/05. No entanto, Silva observa que a realidade pedagógica continua distante das exigências legais, principalmente devido à falta de formação em Libras por parte dos professores, uma constatação também feita por Passos (2023). Silva, assim como os demais autores, ressalta que, embora existam direitos assegurados para os surdos, eles não estão sendo plenamente implementados na prática educacional. Essa convergência entre Silva e Passos reforça a necessidade de maior aproximação entre as políticas públicas e a realidade educacional.

Assim, os estudos analisados convergem ao destacar as barreiras estruturais e pedagógicas que dificultam a inclusão de estudantes surdos no ensino regular. As pesquisas de Ziesmann (2015), Atamanczuk (2023) e Passos (2023) concordam na identificação de fragilidades no ambiente escolar, seja pela falta de intérpretes educacionais de Libras ou pelo despreparo dos docentes. Ao mesmo tempo, autores como Almeida (2021) e Silva (2017) enfatizam a necessidade de maior articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas eficazes para que a inclusão educacional de estudantes surdos e com deficiência auditiva seja mais efetiva e equitativa.

Ao analisar os trabalhos de Oliveira (2021) e Machado (2018), ambos enfatizam a importância da adaptação pedagógica e da inclusão dos estudantes surdos no ensino de Geografia, ressaltando a necessidade de práticas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

Oliveira (2021) foca no ensino de Geografia, especificamente no uso da Cartografia e

da Libras, destacando que o sucesso do processo educacional de estudantes surdos depende de uma comunicação eficiente entre professor e estudante. O estudo revela que, embora a inclusão escolar esteja em evidência, há escassez de pesquisas que tratem da linguagem cartográfica e da Libras no contexto do ensino de Geografia. Para sanar essa lacuna, Oliveira (2021) propõe a colaboração entre professores e intérpretes educacionais de Libras como fundamental, apontando que a ausência de planejamento pedagógico conjunto entre esses profissionais compromete o aprendizado dos estudantes. Além disso, o estudo ressalta a eficácia do uso de mapas no ensino para surdos, desde que respeitem as diferenças linguísticas desses estudantes.

Por outro lado, Machado (2018) busca entender o papel do professor de Geografia na construção do conhecimento geográfico para estudantes surdos. A pesquisa destaca a importância de bases teórico-metodológicas robustas que permitam melhor compreensão dos conceitos geográficos pelos estudantes. Por meio de diálogo com professores, Machado examina a aplicação das orientações político-pedagógicas nas práticas de sala de aula e verifica como essas ações se alinham, ou não, com as propostas de educação inclusiva para surdos. O autor também explora as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação dessas diretrizes, sugerindo que as simetrias e dissimetrias entre as práticas docentes e as propostas legais precisam ser discutidas de forma mais profunda.

Ambos os estudos, portanto, contribuem para a reflexão sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino de Geografia, apontando a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas e da formação dos professores. Enquanto Oliveira sugere maior colaboração entre os profissionais de educação, Machado aprofunda o debate sobre as orientações político-pedagógicas e sua aplicação prática. Juntos, eles reforçam a importância de práticas inclusivas e adaptadas às especificidades dos estudantes surdos, promovendo a equidade no processo educacional.

A Educação Inclusiva é abordada por Silva (2022) como um paradigma educacional que busca atender às necessidades específicas de todos os estudantes, especialmente os surdos. Para ele, é fundamental considerar a forma única como os estudantes surdos compreendem e interagem com o mundo, predominantemente através de experiências visuais. Silva investiga como os professores de Língua Portuguesa compreendem e aplicam a Pedagogia Visual em suas práticas, visando a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes surdos em escolas regulares. A pesquisa reflete sobre as estratégias de ensino baseadas na visualidade da surdez e como essas práticas podem facilitar a apropriação do conhecimento, promovendo a inclusão escolar.

Por outro lado, Olmo (2018) amplia a discussão ao analisar as práticas bilíngues na

educação de surdos, especialmente no contexto das políticas de Atendimento Educacional Especializado no município de Linhares, Espírito Santo. Utilizando os verbos conhecer, problematizar e desenhar, Olmo (2018) explora a legislação e os documentos que moldam a educação de surdos, destacando as relações de poder e saber que influenciam a inclusão. Sua pesquisa, fundamentada nos conceitos de Michel Foucault, provoca reflexões críticas sobre as verdades que sustentam a educação bilíngue, ressaltando a busca por um “lugar outro” ideal no qual os estudantes surdos possam se sentir plenamente incluídos. Assim, enquanto Silva (2022) enfatiza práticas pedagógicas diretamente relacionadas ao contexto de ensino dos surdos, Olmo (2018) se debruça sobre as estruturas sociais e políticas que delimitam essas práticas.

Complementando essa discussão, Bregonci (2017) cartografa a educação de surdos, estudantes com deficiência auditiva e surdocegos na região do Caparaó Capixaba, identificando as políticas e práticas da Educação Especial em escolas inclusivas e/ou bilíngues locais. Sua pesquisa revela que a produção de conhecimento sobre a educação de surdos no Espírito Santo é recente e que a legislação é aplicada de formas diversas.

Um aspecto preocupante levantado por Bregonci (2017) é que os dados do censo mostram um número elevado de pessoas com deficiência, incluindo estudantes surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, fora do ambiente escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas, ela destaca o potencial das práticas desenvolvidas por professores especialistas, intérpretes educacionais de Libras e instrutores surdos, oferecendo uma perspectiva mais empírica sobre a realidade educacional. Diferente de Silva (2022), que foca nas metodologias de ensino, e Olmo (2018), que critica as políticas de inclusão, Bregonci (2017) observa a prática da implementação dessas políticas no cotidiano escolar.

Dias (2020) traz à tona um aspecto crítico do processo de escolarização de estudantes surdos, enfatizando as dificuldades que persistem, especialmente para aqueles com apropriação tardia de uma língua. Sua pesquisa revela a falta de conhecimento sobre surdez no município e uma concepção médica arraigada entre educadores, que foca nas deficiências em vez das diferenças. O estudo mostra como essa visão impacta negativamente as práticas escolares, levando a um processo de escolarização deficiente. Assim, Dias dialoga com Bregonci (2017) ao destacar a inadequação das práticas educativas, e ambos ressaltam a necessidade de formar educadores que compreendam as especificidades dos estudantes surdos.

Por fim, Pontara (2018) destaca a carência de materiais didáticos específicos para o ensino de Química a estudantes surdos, utilizando pesquisa bibliográfica e entrevistas com intérpretes educacionais de Libras e professores da disciplina. A pesquisa identificou a ausência de dicionários e livros adequados, comprometendo a comunicação e a construção do

conhecimento. Para remediar essa situação, Pontara (2018) desenvolveu apostilas, avaliações e glossários de sinais químicos em Língua de Sinais, evidenciando a importância de recursos didáticos adaptados.

As investigações realizadas por Silva (2022), Olmo (2018), Bregonci (2017), Dias (2020) e Pontara (2018) oferecem uma compreensão abrangente da educação de surdos, abordando desde as práticas pedagógicas e políticas inclusivas até a necessidade de materiais adaptados. Cada autor contribui para um entendimento mais profundo dos desafios e das possibilidades da inclusão escolar, destacando a urgência de um esforço conjunto para garantir que todos os estudantes surdos possam aprender e se desenvolver plenamente em ambientes educacionais.

Nesse cenário, torna-se evidente que a legislação voltada à educação especial, embora avançada em termos normativos, ainda encontra dificuldades significativas de implementação no cotidiano das escolas. As problemáticas recorrentes identificadas nas diferentes pesquisas apontam lacunas comuns, sobretudo no processo de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Tal constatação conduz esta pesquisa à necessidade de investigar com maior profundidade a distância entre as diretrizes legais da educação inclusiva e sua efetiva materialização nas práticas pedagógicas.

Considerando esse panorama, compreende-se que as práticas pedagógicas destinadas a esses estudantes, em grande parte, permanecem como iniciativas fragmentadas e pouco articuladas às reais demandas educacionais. Apesar da existência de experiências pontuais promissoras, a recorrência de obstáculos, como a insuficiência na formação docente, a escassez de materiais acessíveis e a fragilidade das políticas públicas, evidencia que tais práticas não se consolidaram plenamente. Dessa forma, mais do que observar práticas estabelecidas, esta pesquisa propõe concebê-las criticamente, entendendo-as como construções em constante disputa que emergem de contextos específicos e requerem problematizações contínuas, ressignificações e ações concretas para, efetivamente, garantir uma educação bilíngue e inclusiva.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores desempenha um papel importante na eficácia da escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Tanuri (2012) ressalta que essa formação deve ser contínua e reflexiva, não se limitando à aquisição de conteúdos, mas também promovendo a construção de uma identidade profissional que valorize a

diversidade. Essa perspectiva é necessária para que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas que atendam às especificidades desses estudantes.

Saviani (2013) complementa essa visão ao afirmar que a formação inicial dos professores deve articular teoria e prática, possibilitando a construção de saberes que contribuam para a ressignificação de suas metodologias em consonância com as necessidades dos estudantes. Assim, a formação docente deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, essencial para assegurar escolarização efetiva de estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Nesse contexto, o segundo eixo de nossa pesquisa concentra-se na "Formação de Professores", com a finalidade de compreender a dinâmica da formação dos profissionais que atuam com estudantes surdos e com deficiência auditiva no ambiente educacional.

Em uma análise bibliográfica realizada em 2017, Muttão investigou como a formação de professores para o ensino de estudantes surdos foi abordada em teses e dissertações entre 1995 e 2014. A pesquisa buscou entender as discussões e enfoques predominantes nesse período, examinando como a formação docente voltada para a educação de surdos foi tratada nos estudos acadêmicos.

Muttão (2017) destaca que, na década de 1990, houve disseminação de documentos internacionais e nacionais que influenciaram significativamente as diretrizes educacionais no Brasil, especialmente as promulgadas na década seguinte. Esses documentos promoveram mudança na educação especial, integrando-a ao sistema regular de ensino e gerando a necessidade de revisar a formação de professores para atender a essa nova proposta inclusiva.

Ademais, a autora enfatiza que a primeira década do século XXI trouxe regulamentações importantes para a comunidade surda, como a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamentou essa lei e estabeleceu diretrizes para o uso da Libras no contexto educacional, promovendo a implementação da educação bilíngue. Essas mudanças impactaram significativamente a formação de professores, tornando necessária a adequação de suas práticas educativas.

Contudo, a maioria dos estudos indica que as particularidades da educação de surdos ainda não são devidamente consideradas na formação inicial dos professores. Assim como nas habilitações anteriores, que se baseavam em uma visão de deficiência e normalização, a formação atual falha em atender às necessidades dos surdos. Apesar de serem reconhecidos como uma minoria sociocultural e linguística, o foco da formação

continua restrito ao ensino de Libras. Essa limitação leva os professores a buscar formação continuada, muitas vezes, sem uma orientação clara sobre aspectos pedagógicos específicos, resultando em ênfase excessiva na língua em detrimento das práticas educacionais que considerem as particularidades desses estudantes.

Concordamos com Muttão ao afirmar que a formação inicial de professores ainda não contempla, de forma satisfatória, as especificidades da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha tornado obrigatória a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura, assegurando o acesso ao ensino dessa língua, muitos profissionais formados anteriormente à sua promulgação não tiveram essa oportunidade. Ademais, mesmo nos cursos em que a Libras é componente curricular obrigatório — como Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia —, a carga horária destinada ao seu ensino continua sendo insuficiente, o que compromete a formação docente e a responsabilidade de atender adequadamente às necessidades linguísticas e educacionais de estudantes surdos e com deficiência auditiva

A pesquisa de Muttão (2017) ressalta que a formação inicial dos professores ainda não abrange adequadamente as especificidades da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Essa lacuna é particularmente relevante para nossa investigação no município de Guaçuí, onde o processo de escolarização desses estudantes demanda maior atenção à qualificação dos profissionais envolvidos.

Nosso objetivo específico foi identificar se os professores e intérpretes educacionais de Libras possuem a formação e como isso afeta suas práticas pedagógicas se torna ainda mais importante nesse contexto. Muttão enfatiza que a formação atual se concentra principalmente no ensino de Libras, sem explorar plenamente os aspectos pedagógicos necessários, apontando a urgência de uma formação mais abrangente. Essa é uma questão que nossa pesquisa busca aprofundar ao investigar o processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí-ES.

Melo (2013) analisa a formação do tradutor e intérprete educacional de Libras em relação à sua atuação na sala de aula, fundamentando-se nos princípios da Declaração de Salamanca, que defendem a aprendizagem inclusiva.

Segundo Melo (2013), o tradutor e intérprete educacional de Libras, ao atuar na sala de aula, é responsável por intermediar a comunicação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, sendo denominado intérprete educacional de Libras. Os resultados da pesquisa ressaltaram a importância desse profissional no contexto educacional e sugeriram a implementação de uma abordagem de co-docência. Além disso, enfatizou-se a necessidade

de uma formação de nível superior especializada na área, com foco no Curso de Letras/Libras, que aborde tradução e interpretação.

Souza (2021) buscou identificar as necessidades formativas dos professores regentes que atuam em turmas regulares com estudantes surdos. O autor ressalta que, apesar das garantias trazidas pela Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, a responsabilidade pelo processo de ensino ainda recai sobre o professor regente.

Os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos docentes participantes não se considera suficientemente formada para atender às demandas dos estudantes surdos. A formação continuada se destaca entre as necessidades formativas identificadas, evidenciando a importância de políticas públicas que promovam o aprofundamento teórico e prático dos professores em relação às especificidades dessa população. Essa formação possibilitaria a ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para atendimento mais eficaz aos estudantes surdos.

Os principais desafios mencionados pelos professores incluem barreiras linguísticas, dificuldades de comunicação, ausência de intérpretes educacionais de Libras, falta de formação inicial adequada, necessidade de mais tempo para planejar atividades adaptadas e salas de aula superlotadas. No entanto, os docentes também relataram experiências positivas, como o uso de materiais concretos, atividades visuais e lúdicas, o ensino de sinais de Libras aos colegas de classe e a colaboração constante com intérpretes educacionais de Libras para desenvolver estratégias pedagógicas adequadas.

Muttão (2017) e Melo (2013) convergem ao enfatizar que a formação inicial de professores e intérpretes educacionais de Libras para atuar na educação de surdos ainda é insuficiente. Ambos criticam o foco excessivo na língua de sinais, que restringe o desenvolvimento dos educadores aos aspectos linguísticos, sem contemplar adequadamente as práticas pedagógicas específicas necessárias para atender às particularidades educacionais dos surdos. Essa limitação também é apontada por Souza (2021) ao destacar que os professores regentes não se sentem habilitados para lidar com as demandas de estudantes surdos, uma falha que poderia ser minimizada com políticas de formação continuada mais eficazes.

A formação continuada é um tema central na discussão sobre a inclusão de estudantes surdos no sistema educacional. Cabral (2022) analisa essa questão por meio de um grupo colaborativo formado por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tradutores e Intérpretes educacionais de Libras. O estudo dedica-se ao desenvolvimento do letramento estatístico

utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para estudantes surdos. Os resultados revelam a importância do engajamento conjunto de profissionais, famílias e órgãos responsáveis pelas políticas públicas de inclusão linguística. No entanto, a pesquisa também destaca a dificuldade na contratação de intérpretes educacionais de Libras nas escolas municipais, o que compromete a inclusão efetiva desses estudantes.

Complementando essa perspectiva, Corrêa (2013) investiga as repercussões do Curso de Formação Continuada de Professores, implementado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. O curso tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino regular e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), oferecendo conhecimentos básicos de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pesquisa revela fragilidades na formação inicial dos educadores, que não fornece um embasamento teórico e prático adequado para atender estudantes com deficiência, especialmente aqueles com especificidades linguísticas. Essa limitação inviabiliza a inclusão, ressaltando a formação continuada como necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Lacerda (2019) também contribui para essa discussão ao investigar os desafios e as possibilidades na escolarização de surdos nas escolas da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia-ES. A pesquisa, por meio de narrativas de profissionais da educação, evidencia a necessidade de formação continuada que seja contextualizada e adaptada às realidades locais. Como resultado, foi proposta a criação de um curso dividido em quatro módulos: 1) Direito à educação e à escolarização; 2) Alfabetização de surdos; 3) Redes de apoio no atendimento educacional especializado; e 4) Currículo, práticas pedagógicas e avaliação. Essas temáticas refletem tanto os desafios quanto as oportunidades na escolarização de surdos, mostrando que a formação continuada deve estar atenta às especificidades da realidade educacional.

Nesse contexto, Santos (2016) discute o papel dos intérpretes educacionais de Libras como profissionais indispensáveis para a inclusão de estudantes surdos no século XXI. Sua pesquisa investiga como esses intérpretes se subjetivam e garantem seu status profissional por meio de rituais de passagem e práticas reflexivas. Inspirando-se em conceitos de Foucault, Santos analisa as narrativas dos TILS, considerando os mecanismos que moldam sua experiência e o cuidado pessoal na prática profissional. O estudo destaca a contribuição dos TILS para a criação de condições favoráveis às práticas de interpretação na educação de surdos, evidenciando a importância de sua formação contínua. A partir dessas investigações, Melo (2013), Cabral (2022), Corrêa (2013), Lacerda (2019) e Santos

(2016) convergem ao afirmar que a formação continuada é uma resposta importante para a inadequação da formação inicial, necessária para a atuação efetiva dos educadores e intérpretes educacionais de Libras.

Os dados obtidos por meio da análise dos estudos existentes revelam lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos profissionais que atuam com estudantes surdos e com deficiência auditiva. Essa realidade reforça o objetivo de nossa pesquisa, que é compreender a relação entre o que está previsto nas legislações de educação especial na perspectiva inclusiva e a sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas no contexto da educação de surdos e com deficiência auditiva.

Outro ponto que merece um olhar atento é que os debates presentes na literatura refletem a complexidade e os desafios envolvidos na educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Esses debates evidenciam a necessidade de uma abordagem mais ampla e integrada que não contemple apenas a formação linguística, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, conforme sugerido por Melo (2013) e Cabral (2022). Essa compreensão é importante para a promoção de práticas educacionais que atendam, de forma mais equitativa, às necessidades de todos os estudantes.

1.3 MEDIAÇÃO

No terceiro eixo de nossa revisão de literatura, abordamos a mediação como conceito central para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na educação de estudantes surdo e com deficiência auditiva, fundamentada nas contribuições de Vigotski.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento cognitivo humano é mediado por ferramentas culturais e sociais, sendo a linguagem a principal forma de mediação. Através da linguagem, os indivíduos internalizam significados, símbolos e signos construídos durante suas interações sociais.

Vigotski também introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que se refere à diferença entre o que um estudante pode realizar de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de um mediador, como um professor ou um colega mais experiente. No contexto da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva, a ZDI destaca a importância da mediação para que esses estudantes possam avançar em sua aprendizagem, superando barreiras linguísticas e cognitivas

(Prestes, 2010).

A mediação de signos e significados, elementos fundamentais na teoria vigotskiana, revela-se importante para o desenvolvimento cognitivo, especialmente na educação inclusiva. O papel do mediador é facilitar essa ressignificação dos processos de interação social, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas do estudante surdo e com deficiência auditiva.

Nascimento (2020) reforça essa perspectiva ao demonstrar, por meio de um jogo pedagógico inclusivo em Sociologia, como a mediação contribui para o pensamento crítico e o desenvolvimento de iniciativas criativas. No entanto, estudiosos como Almeida (2013) e Pinho (2017) apontam os desafios específicos da mediação na interpretação de Libras no ambiente educacional, ressaltando a necessidade de formação especializada para intérpretes educacionais de Libras, principalmente em disciplinas técnicas como Física.

Estudos como os de Sansão (2020) reforçam a relevância das tecnologias digitais no ensino de matemática para estudantes surdos, destacando que a mediação educativa vai além da mera comunicação, contribuindo ativamente para a construção do conhecimento. Tais estudos convergem para a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada entre professores e intérpretes educacionais de Libras, de modo a assegurar que a mediação pedagógica seja, de fato, eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Os estudos discutidos neste eixo ressaltam a importância da mediação nos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes. Com base nas teorias de Vigotski e na literatura contemporânea, fica claro que a mediação não só facilita o acesso ao conhecimento, mas também é importante para a construção cognitiva desses estudantes. A partir dessa compreensão, nossa pesquisa se fortalece ao investigar as relações pedagógicas entre docentes e estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola municipal de Guaçuí, explorando desafios e estratégias que possam garantir uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural e promova a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

1.4 INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS EM COLABORAÇÃO COM OS DOCENTES

Neste quarto eixo, exploramos a colaboração entre intérpretes educacionais de Libras e docentes no ensino de estudante surdo e com deficiência auditiva. A parceria entre

esses profissionais é importante para assegurar uma mediação linguística eficaz, promovendo a inclusão desses estudantes nas atividades escolares. A colaboração é especialmente necessária em disciplinas que envolvem conceitos técnicos em que a adaptação da linguagem se torna um desafio.

Conforme Pinho (2017), essa interação é importante para superar barreiras linguísticas e garantir um processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Diante da importância dessa atuação conjunta, diversas pesquisas têm investigado os desafios enfrentados pelos intérpretes educacionais de Libras no contexto educacional.

Silva (2020) examina a precarização do trabalho do tradutor e intérprete educacional de Libras, ressaltando as condições de trabalho instáveis e a alienação que esses profissionais enfrentam, apesar de sua contribuição importante para a mediação do conhecimento. A pesquisa destaca a urgência de promover consciência de classe entre os intérpretes. Complementando essa perspectiva, Santos (2020) salienta que, na inclusão escolar de estudantes surdos, é necessário discutir os desafios enfrentados pelos intérpretes e a importância de momentos de reflexão sobre suas práticas.

A colaboração entre intérpretes educacionais de Libras e docentes é vista como importante para a implementação de práticas inclusivas, enfatizando a necessidade de suporte institucional que envolva todos os profissionais nas propostas de acessibilidade. Essa colaboração não somente fortalece a mediação linguística, mas também cria um ambiente educacional mais acolhedor e propício ao aprendizado, permitindo que os estudantes surdos participem ativamente das atividades escolares.

A acessibilidade linguística é uma preocupação na pesquisa de Araújo (2013) que enfatiza o papel do intérprete educacional de Libras para a inclusão educacional de surdos. A pesquisa revela que a inserção dos ILS nas escolas muitas vezes ocorre por vínculos de amizade, destacando as condições de trabalho desfavoráveis. Mesmo diante das dificuldades, os intérpretes desempenham múltiplos papéis, contribuindo significativamente para a inclusão educacional. Por sua vez, a pesquisa de Vieira (2017) investiga a atuação do Intérprete Educacional de Libras, em Limoeiro do Norte, identificando quatro categorias de análise: Formação, Contratação, Função e Papel. Os resultados indicam a necessidade urgente de reconhecimento desse profissional como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a pesquisa realizada por Tavares (2021) investiga situações didáticas fundamentadas na Pedagogia Visual, implementadas por uma professora de Ciências e um intérprete educacional de Libras, com o objetivo de melhorar a compreensão dos estudantes

surdos sobre conteúdos complexos. Os resultados indicam que a prática pedagógica voltada para estudantes surdos deve ser ressignificada, enfatizando a colaboração efetiva entre a professora, o intérprete e os estudantes para promover educação inclusiva e de qualidade.

Os estudos de Silva (2020), Santos (2020), Araújo (2013) e Vieira (2017) e Tavares (2021) convergem ao destacar a importância do trabalho dos tradutores e intérpretes educacionais de Libras na mediação do conhecimento. Contudo, também apontam para a precarização desse trabalho, evidenciando a necessidade de empoderar essa categoria e promover maior clareza sobre suas funções e papéis no contexto escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa fundamenta-se na análise das práticas pedagógicas e das interações entre profissionais da educação e estudantes surdos e com deficiência auditiva, buscando compreender a relação entre o previsto nas legislações de educação especial na perspectiva inclusiva e sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Para isso, são importantes as contribuições de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, cujas teorias ressaltam o papel central da linguagem, da mediação e do diálogo no desenvolvimento cognitivo, na construção do conhecimento e na formação humana desses estudantes. Esses referenciais orientam a análise do processo educacional inclusivo, especialmente no contexto das políticas e práticas pedagógicas voltadas à educação especial inclusiva.

A abordagem histórico-cultural de Vigotski destaca a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem, enquanto a perspectiva dialógica de Bakhtin valoriza a linguagem como espaço de interação e construção conjunta de significados. Esses referenciais sustentam a proposta de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Nas seções seguintes, exploraremos em detalhes os conceitos-chave desses autores, refletindo sobre suas implicações para a educação especial na perspectiva inclusiva e para a formação docente, visando a promoção de um ambiente educacional que favoreça o diálogo, a participação ativa e o reconhecimento da identidade surda.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E VIGOTSKI: PRINCIPAIS CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Nesta seção, exploramos as contribuições de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, cujas teorias fundamentam a construção de uma educação que promova a inclusão e a qualidade no atendimento, especialmente para estudantes surdos e com deficiência auditiva. Ambas as teorias dialogam diretamente com a problemática desta pesquisa que busca compreender a relação entre o previsto nas legislações de educação especial na perspectiva inclusiva e sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. Esses referenciais teóricos são importantes para analisar o papel da linguagem, da mediação e do diálogo no processo educacional inclusivo, sobretudo no contexto da aplicação das políticas e práticas pedagógicas voltadas à educação desses estudantes para a sua formação humana.

As contribuições de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem

ênfatizam a importância da mediação no processo educacional. Para ele, o conhecimento é mediado por signos, sendo a linguagem a ferramenta primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção e raciocínio. Vigotski (1988) enfatiza que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas sim em uma rede de relações mediadas por signos, e que o desenvolvimento psicológico está profundamente imerso na cultura e nas interações sociais.

No contexto da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva, a mediação assume papel importante, pois a interação entre docentes e esses estudantes não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção compartilhada de significados. Nesse sentido, a presença de intérpretes educacionais de Libras e professores bilíngues é essencial, pois possibilita uma comunicação eficaz entre estudantes surdos e com deficiência auditiva e os demais membros da comunidade escolar, garantindo a inclusão e o pleno acesso ao conhecimento.

A educação bilíngue, que integra a Língua de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, constitui um modelo de mediação cultural e linguística que reflete as ideias de Vigotski (1989). Para ele, o desenvolvimento de uma criança surda é diretamente influenciado pelas interações sociais e pela apropriação dos signos que circulam em seu meio. A mediação entre as duas línguas é importante ao permitir que os estudantes surdos e com deficiência auditiva se apropriem de conhecimentos de forma significativa e participativa, desenvolvendo suas habilidades linguísticas e cognitivas de maneira integral. Ao proporcionar uma mediação eficaz, os educadores garantem não apenas o acesso ao conteúdo, mas a participação ativa dos estudantes surdos e com deficiência auditiva no processo educacional, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva que respeite suas especificidades e potencialidades.

A teoria do dialogismo de Bakhtin destaca a linguagem como um espaço de interação contínua entre sujeitos onde os significados são trocados e construídos em um processo dialógico. A linguagem nunca é neutra, refletindo o encontro de diferentes vozes que, por meio de suas interações, constroem a realidade. No contexto da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva, isso implica que a Libras, enquanto língua plena e rica, deve ser compreendida não apenas como um código de comunicação, mas como uma ferramenta fundamental para a construção da identidade e do conhecimento desses estudantes.

Para Bakhtin, as relações de alteridade são um princípio essencial na constituição do sujeito. A alteridade refere-se ao reconhecimento do outro como um ser distinto, mas igualmente importante na formação do indivíduo, sendo a relação eu-tu indispensável para essa construção. O sujeito, portanto, se constitui por meio da interação com o outro, e é nessa troca

que reside o significado e a existência do indivíduo.

Assim, a escola deve ser um ambiente que reconheça e respeite a diversidade linguística e cultural. A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva deve ser entendida como um processo dialógico no qual as experiências e vozes desses estudantes são ativamente integradas, não apenas respeitando, mas celebrando suas identidades e culturas (Bakhtin, 2004).

Além disso, a teoria bakhtiniana sobre a polifonia, a coexistência de múltiplas vozes e consciências que se complementam, reforça a necessidade de se criar um ambiente educacional inclusivo onde a multiplicidade de perspectivas e experiências seja valorizada. A ideia de que a linguagem é permeada pelas palavras do outro implica que a educação deve ser um processo em que os significados são continuamente reestruturados e modificados através das interações entre os sujeitos, incluindo a troca de significados entre surdos e ouvintes. Como destaca Bakhtin (1979), “toda fala e todo enunciado são permeados pelas palavras do outro, que reestruturam e modificam o significado original”. Esse entendimento da linguagem como um espaço de troca de significados oferece uma base sólida para práticas pedagógicas inclusivas nas quais os estudantes surdos e com deficiência auditiva são vistos como participantes ativos na construção de seu conhecimento.

Portanto, as teorias de Vigotski e Bakhtin, com ênfase na mediação e no dialogismo, oferecem uma base teórica robusta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Ambas as teorias ressaltam a importância das relações sociais e linguísticas no processo de construção do conhecimento, enfatizando que a educação deve ser pensada como um espaço de troca de significados onde as identidades culturais e linguísticas são valorizadas e respeitadas. No contexto das relações pedagógicas entre docentes e estudantes surdos, é fundamental que os educadores compreendam a diversidade linguística e cultural dos estudantes e criem estratégias de ensino que respeitem e promovam essas especificidades. Dessa forma, Bakhtin e Vigotski não só fornecem as bases para uma educação inclusiva, como também orientam a prática pedagógica de forma a garantir que os estudantes surdos e com deficiência auditiva sejam vistos como participantes ativos e plenos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Lev Vigotski, com sua abordagem inovadora e profundamente enraizada na psicologia

social, trouxe contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento humano, especialmente no contexto de crianças com deficiência. Seu estudo da defectologia, uma teoria que examina as deficiências do desenvolvimento, propõe uma visão que transcende a concepção de deficiência como uma simples falta ou atraso (Vigotski, 2022).

Segundo Vigotski (2022), uma criança com deficiência não é apenas uma versão menos desenvolvida de seus pares, mas sim uma criança que se desenvolve de maneira única, em um processo distinto de aprendizagem. Esse olhar desafiador à visão biológica e deficitária da deficiência coloca em evidência a necessidade de compreender o desenvolvimento humano como algo que não se dá de forma linear ou uniforme, mas sim como um fenômeno moldado pela interação social e cultural, inserido em um contexto mais amplo de práticas e relações sociais.

Vigotski destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser compreendidos como processos dinâmicos e interativos que se constroem por meio da mediação de ferramentas culturais e interações sociais. Isso é especialmente importante quando se trata de estudantes surdos e com deficiência auditiva, pois essas crianças não são simplesmente "deficitárias" em relação a seus pares ouvintes, mas estão imersas em uma realidade sociocultural que pode tanto potencializar suas habilidades como também criar barreiras significativas. Essa abordagem teórica tem profundas implicações para a prática pedagógica inclusiva, sugerindo que, ao invés de tentar equiparar níveis de desenvolvimento, o processo educativo deve ser adaptado para reconhecer e valorizar as particularidades e as potencialidades de cada estudantes (Vigotski, 1997).

Ao afastar-se da defectologia biológica, que tratava a deficiência como uma limitação a ser corrigida, Vigotski propôs uma pedagogia mais humanista e contextual, baseada na compensação social, que busca superar as dificuldades por meio de adaptações culturais e sociais. Para Vigotski (1997), os desafios enfrentados pelas crianças com deficiência, seja ela auditiva ou visual, devem ser encarados como uma questão de pedagogia social em que as diferenças não são vistas como impedimentos, mas como oportunidades para o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

Vigotski também enfatiza que, ao considerar o desenvolvimento de crianças surdas e com deficiência auditiva, é importante que os educadores reconheçam as formas naturais de comunicação, como gestos e mímicas, que muitas vezes são ignoradas ou subvalorizadas em contextos educacionais tradicionais. Para ele, o ensino convencional da linguagem, muitas vezes focado apenas na oralidade, pode atrofiar essas formas de expressão que são importantes para o desenvolvimento das crianças surdas. Essa crítica é particularmente relevante quando se

analisa o impacto de políticas educacionais como o Congresso de Milão de 1880 que instituiu o oralismo como padrão de ensino para surdos, desconsiderando suas necessidades culturais e linguísticas (Vigotski, 2007).

Vigotski (2022) argumenta que, quando uma criança com deficiência atinge um estágio de desenvolvimento equivalente ao de uma criança sem deficiência, ela o faz por meio de um caminho distinto, utilizando outras vias e recursos. Essa visão sugere que o papel do educador é mediar para que as crianças surdas e com deficiência auditiva possam seguir uma trajetória de desenvolvimento que respeite suas peculiaridades, em vez de tentar forçar uma adequação a um modelo de desenvolvimento “normal”. O ensino, nesse sentido, deve ser um processo de construção em que o educador auxilia o estudante a construir sua aprendizagem em caminhos diferentes dos habituais.

A crítica de Vigotski ao modelo educacional que promove o isolamento de crianças surdas e com deficiência auditiva é contundente. Ele vê essa prática como uma forma de perpetuar a ideia de que a deficiência deve ser tratada de forma separada e diferenciada, criando práticas que reforçam a limitação em vez de superar as barreiras sociais e culturais. Para Vigotski (2022), a educação deve promover a integração e o desenvolvimento pleno, reconhecendo a importância de se criar um ambiente que permita ao estudante surdo e com deficiência auditiva interagir com a diversidade do mundo em torno de si.

Além disso, Vigotski introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), uma teoria fundamental para a pedagogia inclusiva. A ZDI representa a distância entre o que o estudante já consegue fazer de forma independente e aquilo que é capaz de realizar com o auxílio de um educador ou de um colega mais experiente. Essa concepção é especialmente importante para a educação de surdos e pessoas com deficiência auditiva, pois ressalta a importância do apoio social para que o estudante possa ultrapassar as limitações impostas pela deficiência e alcançar seu máximo potencial.

Para Vigotski (2007), o aprendizado ocorre quando a instrução impulsiona o estudante a superar seu estágio atual e desenvolver potencialidades ainda não plenamente alcançadas. O educador, portanto, vai além de um simples transmissor de conhecimento: é um mediador que propõe estratégias e recursos para que o estudante surdo e com deficiência auditiva possa acessar novas formas de aprendizagem e superar as barreiras impostas pela comunicação.

Com base nessa perspectiva, é papel do professor identificar a ZDI de cada estudante surdo e com deficiência auditiva e intervir de maneira apropriada, oferecendo os recursos e estratégias necessários para seu avanço. Isso pode incluir o uso da Libras, a adaptação de materiais didáticos, tecnologias assistivas e outras formas de mediação que possibilitem o

acesso pleno ao conhecimento acadêmico e social. A atuação docente, nesse contexto, envolve um trabalho colaborativo e contextualizado que reconhece as especificidades da cultura surda e promove a participação ativa do estudante na construção do saber (Prestes, 2008).

A ZDI, portanto, também oferece um espaço para a utilização de diferentes formas de mediação, considerando as diversas necessidades dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Em uma perspectiva inclusiva, a mediação deve ser plural, permitindo que o estudante utilize diferentes linguagens e recursos, como a Libras, o apoio de tradutores intérpretes de língua de sinais (TILSP), materiais adequados, entre outros, para superar as barreiras de comunicação e compreender o conteúdo de forma efetiva. Nesse processo, a interação social é vista como um dos pilares do aprendizado, visto que, por meio dela, o estudante constrói seu conhecimento. Assim, a relação pedagógica, ao ser mediada por diferentes recursos, cria condições para que o estudante surdo e com deficiência auditiva avance em seu desenvolvimento cognitivo e social, ampliando suas possibilidades de aprendizagem (Teixeira, 2016).

A relação pedagógica, nesse cenário, torna-se transformadora, pois envolve a compreensão das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, além da criação de um ambiente educacional que assegure sua inclusão de maneira plena. A mediação pedagógica, portanto, transcende uma abordagem meramente técnica, configurando-se como um espaço de troca e colaboração mútua em que a língua de sinais e outras ferramentas se tornam meios pelos quais o estudante surdo e com deficiência auditiva pode se expressar, compreender e se relacionar com o mundo acadêmico e social (Antunes, 2009).

Ademais, a mediação docente deve promover a educação bilíngue, reconhecendo a Libras como língua materna do estudante surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua, o que permite maior integração social e acadêmica. A adequação curricular, articulada à ZDI, não deve ser entendida como uma simples transposição de conteúdos, mas como um processo cuidadoso que envolve a seleção de materiais, estratégias e recursos didáticos que permitam ao estudante surdo avançar de forma significativa por sua zona de desenvolvimento iminente. Nesse sentido, é fundamental que os educadores sejam formados com base em uma perspectiva inclusiva e bilíngue, de modo que possam reconhecer e atuar dentro da ZDI, utilizando estratégias pedagógicas adequadas, respeitando a cultura surda e garantindo a plena acessibilidade ao conteúdo.

Outrossim, no contexto da surdez, Vigotski (2022) destaca que, embora as crianças surdas possam não ter acesso à linguagem oral da mesma maneira que as crianças ouvintes, elas

possuem uma habilidade imensa de comunicação por meio de outras formas, como os gestos e a leitura labial. A surdez, portanto, não deve ser vista como um obstáculo intransponível, mas sim como uma característica que demanda adaptação e estratégias específicas de ensino que respeitem a singularidade de cada estudante.

A teoria de Vigotski sobre a compensação social também oferece uma visão importante para a educação especial na perspectiva inclusiva. Segundo o autor, as crianças com deficiência não são necessariamente desprovidas de habilidades ou competências, mas sim demandam formas de apoio que permitam a superação das limitações impostas pela deficiência. A educação deve, portanto, ser um processo de mediação social em que as crianças possam encontrar alternativas para superar suas dificuldades, ao mesmo tempo em que suas potencialidades são reconhecidas e estimuladas. O conceito de supercompensação, como proposto por Vigotski (2022), sugere que as crianças com deficiência, ao se depararem com dificuldades, podem desenvolver habilidades alternativas que as auxiliem no processo de aprendizagem, caso o ambiente educacional seja adequado.

Ao integrar as contribuições de Vigotski sobre defectologia, desenvolvimento social e mediação pedagógica, a educação de surdos e com deficiência auditiva deve ser pensada como um processo dinâmico, contextual e interativo no qual o professor, como mediador, deve estar atento às potencialidades, ao contexto social e às interações culturais que moldam a aprendizagem de cada estudante. A educação inclusiva, nesse sentido, não deve apenas criar conteúdos, mas criar um ambiente que favoreça a participação ativa, o reconhecimento da diversidade e a promoção de oportunidades equitativas para todos os estudantes, independentemente de suas condições auditivas ou quaisquer outras deficiências (Vigotski, 2022).

2.3 A ABORDAGEM DIALÓGICA DE BAKHTIN E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA INTERAÇÃO SOCIAL

A abordagem de Bakhtin sobre o uso da linguagem destaca sua natureza dialógica e social, concebendo-a como um fenômeno dinâmico, interativo e em constante transformação. De acordo com Bakhtin (2006), ao desenvolver uma filosofia da linguagem de inspiração marxista, é importante reconhecer que a configuração do signo linguístico é profundamente influenciada pelo contexto social e concreto. A linguagem, assim, reflete as relações sociais, dinâmicas culturais e circunstâncias específicas em que é utilizada, sendo parte integrante do

processo de interação social. Essa visão está intimamente relacionada ao desenvolvimento linguístico e educacional dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, uma vez que o ambiente escolar, as interações sociais e as práticas pedagógicas têm papel importante nesse processo (Bakhtin, 2006).

Bakhtin enfatiza que a compreensão do ser humano deve levar em conta sua natureza social e histórica, um conceito que se reflete desde os primeiros momentos de vida, quando o indivíduo está imerso em um ambiente linguístico. A formação da consciência se dá em resposta às condições específicas de sua existência social (Teixeira, 2016). Para Bakhtin, a essência da língua não reside em um sistema abstrato de formas linguísticas isoladas ou no processo psicofisiológico de sua produção, mas sim na interação verbal concreta entre locutor e ouvinte, por meio da enunciação. A interação verbal, portanto, é a realidade fundamental da língua em que toda palavra é um reflexo da interação entre os interlocutores (Bakhtin, 2000).

Segundo Vieira (2021), a linguagem é a força propulsora que nutre o intelecto, permitindo que os seres culturais se conectem e ampliem suas habilidades linguísticas e conceituais. Essa dinâmica é necessária para o aprendizado contínuo, a transmissão e a recepção de informações, além do processamento e assimilação de novos conhecimentos. Bakhtin, ao rejeitar a ideia de uma norma linguística rígida, sublinha que a língua é moldada pela consciência individual em constante diálogo com o meio social. Nesse sentido, a linguagem é um fenômeno dinâmico, caracterizado pelas trocas comunicativas e pela diversidade de vozes presentes na interação social.

Conforme Bakhtin (2006), toda palavra possui uma dupla dimensão: ela é, ao mesmo tempo, resultado de quem a pronuncia e direcionada a quem a escuta. Trata-se, portanto, de um fenômeno relacional, fruto da interação entre o sujeito que fala e aquele que ouve. Cada palavra expressa um posicionamento de um interlocutor diante do outro. Assim, a comunicação não é apenas uma transmissão de informações, mas um processo complexo de interação no qual as palavras ganham significado na medida em que são compartilhadas e compreendidas pelos outros.

Nesse contexto, Lodi (2021) defende uma abordagem que valorize as diferenças culturais e linguísticas, considerando os surdos como parte de um grupo sociocultural e linguístico minoritário. Uma educação que promova a interculturalidade e respeite as particularidades dos surdos, especialmente no que tange à Língua Brasileira de Sinais (Libras), é importante para o desenvolvimento de uma identidade surda positiva e para a construção de um ambiente escolar inclusivo. Nesse sentido, Bakhtin oferece uma base teórica robusta, ao destacar a importância da interação social e do diálogo para a construção de significados, o que

é fundamental no contexto educacional de surdos (Lodi, 2021).

O ensino de crianças surdas e com deficiência auditiva deve ser pensado a partir dessa perspectiva de Bakhtin, considerando as especificidades linguísticas e as dificuldades enfrentadas por essas crianças no processo educacional. Lacerda (2006) observa que as dificuldades linguísticas resultam em atrasos no desenvolvimento educacional, com as crianças surdas frequentemente apresentando um conhecimento aquém do esperado para sua faixa etária. Isso destaca a necessidade urgente de propostas educacionais que atendam às suas particularidades, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades. Nesse cenário, a falta de interação linguística significativa, como aponta Bakhtin, pode contribuir para a defasagem educacional. Para modificar essa realidade, é necessário que os educadores sejam devidamente formados para lidar com as necessidades linguísticas e comunicativas dos estudantes surdos (Lacerda, 2006; Bakhtin, 2000).

Em Libras, os sinais são mais do que gestos vazios de significado; eles carregam consigo conceitos, emoções e aspectos culturais profundamente enraizados na vivência da comunidade surda. Assim como na linguagem verbal, os sinais em Libras possuem ressonâncias ideológicas e experiências de vida que conferem um significado único a cada sinal. Cada gesto não é apenas uma representação semântica, mas reflete a experiência cultural e as relações sociais dos surdos, funcionando como um veículo de transmissão de verdades, mentiras, emoções e complexidades. A compreensão de Bakhtin (2006) sobre a linguagem como um fenômeno dinâmico e contextualizado, moldado pelas interações sociais, se aplica diretamente a essa realidade. Para Bakhtin, a linguagem é impregnada de significados ideológicos e vivenciais, e nossa interpretação das palavras está sempre ligada às ressonâncias que essas palavras despertam em nossas próprias experiências e convicções. No caso dos surdos, as palavras e sinais em Libras são interpretados à luz de suas experiências, refletindo a identidade cultural única dessa comunidade e o papel da linguagem na construção de sentido e conhecimento (Bakhtin, 2006).

Desse modo, quando os surdos e com deficiência auditiva estão imersos em contextos nos quais a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada e permeia as interações mencionadas, eles conseguem se expressar da mesma forma que os ouvintes. Eles percebem que são capazes de gerar conhecimento e compartilhar suas narrativas, resultando na construção de uma identidade surda positiva. Por essa razão, apoiamos a educação bilíngue na mediação, pois os indivíduos adquirem a língua da maneira que Bakhtin descreve em sua obra, considerando-a como algo dinâmico e contextualizado. Nesse contexto, a L1 (primeira língua), no caso dos surdos, é a Libras, a língua natural de comunicação com a qual eles têm uma forte conexão e compreensão. A L2 (segunda língua), por sua vez, é o português, que pode ser aprendido

posteriormente, geralmente como língua escrita e falada. A experiência na L1 auxilia na transferência de conceitos e estruturas para a L2, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado, pois o estudante já possui a familiaridade com a L1, que valida e facilita a aprendizagem da L2, como apontado por Vieira (2021).

A integração das contribuições de Bakhtin e Vigotski é importante para a criação de ambientes educacionais inclusivos. Vigotski, com sua ênfase na Defectologia, sublinhou a importância de reconhecer e valorizar as formas naturais de comunicação das crianças surdas, propondo uma superação do modelo oralista tradicional. A ênfase nas implicações sociais da deficiência, conforme destacada por Vigotski, aponta para a necessidade de uma abordagem educacional que vá além das limitações biológicas, considerando as potencialidades dos estudantes com deficiência. Bakhtin, por sua vez, contribui ao destacar a natureza social da linguagem e a importância da interação verbal na construção de significados. No contexto da inclusão de estudantes surdos, isso implica reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural, incluindo a Libras como um meio de comunicação legítimo e importante para a construção de um ambiente inclusivo (Vigotski, 2000; Bakhtin, 2000).

A aplicação de uma perspectiva bakhtiniana na educação surda requer que os educadores adotem abordagens pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística, promovam a interação social e integrem as diferentes vozes presentes no ambiente escolar. Isso implica, ainda, que o ensino valorize as particularidades da língua de sinais, criando uma escola que respeite e acolha a diversidade de seus estudantes. O desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos surdos depende do acesso a um ambiente linguístico enriquecedor no qual a Libras e outras formas de comunicação sejam valorizadas. É fundamental que todos os profissionais envolvidos na escolarização, como intérpretes e professores, colaborem para criar um ambiente linguístico que favoreça comunicação eficaz e inclusiva, atendendo às necessidades específicas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva (Teixeira, 2016; Lodi, 2021).

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que sustentam a pesquisa, detalhando a abordagem adotada, a caracterização do tipo de estudo, bem como os procedimentos para coleta e análise dos dados. Além disso, são expostas as justificativas para as escolhas metodológicas realizadas, assegurando sua adequação aos objetivos propostos.

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Optou-se por uma abordagem qualitativa, por ser a mais adequada aos objetivos deste estudo que busca compreender o processo de escolarização da educação de surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí bem como analisar a relação entre as diretrizes legais da educação especial na perspectiva inclusiva e sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. Essa abordagem permite investigação aprofundada das interações entre os sujeitos da pesquisa, o coordenador municipal da educação especial, professores das salas regulares que possuem estudantes surdos ou com deficiência auditiva matriculados, o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos, diretores, pedagogas, intérpretes educacionais de Libras e instrutor de Libras, assim como das práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar com foco nas estratégias de inclusão efetivamente utilizadas.

A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de captar as percepções, os sentidos e os significados atribuídos pelos profissionais da educação às suas experiências com a inclusão. Compreender essas vivências é fundamental para responder às questões que orientam esta investigação: como as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, voltadas aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, se materializam no chão da escola, tomando como referência a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó? E de que forma essa materialização influencia as práticas pedagógicas e comunicacionais com esse público?

De acordo com Godoy (1995), a abordagem qualitativa é especialmente eficaz para compreender fenômenos sociais em sua complexidade, ao valorizar os significados construídos pelos sujeitos em seus contextos naturais. Essa perspectiva mostrou-se indispensável para desvelar as condições reais de implementação das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva e para analisar criticamente as práticas pedagógicas à luz dos marcos normativos.

Complementarmente, adotou-se o estudo de caso como estratégia metodológica, conforme proposto por Yin (2001), por permitir análise detalhada de um fenômeno específico em seu contexto natural. A unidade de análise escolhida foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó, situada no município de Guaçuí (ES), cuja trajetória na área da educação especial proporcionou o aprofundamento necessário ao objetivo geral da pesquisa.

O estudo de caso possibilitou a articulação entre os objetivos específicos da investigação: a) Pesquisar as normativas e documentos que orientam a organização da educação de surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí. b) Identificar se os docentes e intérpretes educacionais de Libras possuem a formação para atuar com esse público e de que forma essa formação impacta sua prática pedagógica. c) Analisar as práticas dos professores e intérpretes educacionais de Libras entrevistados, a fim de compreender as relações pedagógicas estabelecidas no processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. d) Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas na interação entre educadores e estudantes surdos e com deficiência auditiva no ambiente escolar, com a mediação do intérprete educacional de Libras.

Como destaca Stake (1995, p.11),

de um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular [...] Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes (Stake, 1995, p.11).

Assim, ao situar o caso em um contexto histórico, político e educacional específico, a pesquisa foi capaz de evidenciar os desafios e avanços na implementação das diretrizes inclusivas voltadas a estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

A metodologia adotada permitiu ir além da descrição das práticas pedagógicas, favorecendo uma análise crítica e contextualizada, sensível às dimensões humanas e institucionais que permeiam a inclusão escolar. A abordagem qualitativa possibilitou reconhecer os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, as estratégias cotidianas por eles mobilizadas e os sentidos atribuídos à sua formação e atuação junto a estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Desse modo, a investigação buscou compreender não apenas a organização da educação de surdos no município de Guaçuí, mas também as relações pedagógicas estabelecidas ao longo do processo de escolarização, considerando os fatores históricos, sociais, culturais e institucionais que influenciam essas práticas. A escolha pelo estudo de caso revelou-se estratégica para aprofundar a análise das políticas inclusivas, compreendendo como são

interpretadas e efetivadas no chão da escola.

Ao considerar as especificidades locais e o contexto histórico da educação especial na perspectiva inclusiva, em Guaçuí, a pesquisa contribui tanto para o debate teórico quanto para a prática educacional, oferecendo subsídios relevantes ao aprimoramento das políticas e das ações pedagógicas inclusivas. A abordagem qualitativa, ao captar aspectos muitas vezes invisibilizados em pesquisas quantitativas, como percepções, sentimentos e experiências dos docentes, revelou-se decisiva para a construção de um conhecimento sensível, crítico e comprometido com a inclusão educacional.

3.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

3.2.1 Coleta de dados

Com a definição da pesquisa como um estudo de caso de abordagem qualitativa, deu-se início à produção e à coleta de dados. A investigação teve como ponto de partida uma revisão bibliográfica aprofundada com foco em autores que discutem o processo de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Essa etapa foi fundamental para embasar teoricamente a pesquisa, orientar a construção metodológica e delimitar os eixos temáticos centrais da análise.

Paralelamente à revisão bibliográfica, realizou-se a consulta a documentos oficiais e normativas que regulamentam a educação especial, com ênfase nas políticas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência auditiva. Entre os principais documentos analisados, destacam-se a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei e estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos; a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; a Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos; bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No âmbito local, foram analisadas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial do município de Guaçuí (2023/2024), o Plano Municipal de Educação e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó, documentos que orientam a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal.

Esses documentos foram selecionados com base nos objetivos da pesquisa e constituíram uma fonte primária importante para desvelar e problematizar a organização

educacional local. Sua análise permitiu não apenas compreender os fundamentos normativos da educação especial na perspectiva inclusiva, mas também situar as práticas pedagógicas observadas no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó em um contexto político e histórico mais amplo.

Conforme argumentam Lima e Mioto (2007), a revisão bibliográfica cumpre o papel de sustentar teoricamente o objeto de estudo, ao passo que a análise documental revela como as políticas públicas se materializam nas realidades locais. Além disso, Souza e Giacomoni (2021) alertam para a não neutralidade dos documentos, que refletem relações de poder, interesses e contextos específicos. Por isso, foi necessário situar cada documento em seu tempo histórico e compreender suas implicações práticas para a escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva.

A complexidade do fenômeno investigado exigiu uma abordagem multifacetada com a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados. Foram empregadas entrevistas semiestruturadas com o coordenador municipal da educação especial, professores das salas regulares que possuem estudantes surdos ou com deficiência auditiva matriculados, o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), coordenadores pedagógicos, diretores, pedagogas, instrutores de Libras e intérpretes educacionais de Libras, além de observações diretas em sala de aula. Essas técnicas permitiram acessar as percepções dos profissionais sobre o processo de inclusão, suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias adotadas para atender às necessidades dos estudantes.

Dados complementares, como os disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também foram utilizados para contextualizar o cenário educacional local. Contudo, foi por meio das entrevistas e das observações que se obteve compreensão mais aprofundada e qualitativa do processo pedagógico. Como destacam Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada "permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] e possibilita correções, esclarecimentos e adaptações, tornando o processo extremamente eficaz na obtenção dos dados".

3.2.2 Análise de dados

Após a coleta de dados e realização das entrevistas, passou-se à etapa de análise e interpretação. Para isso, optou-se pela análise de conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (1977), por sua eficácia na interpretação sistemática de dados

qualitativos, especialmente em contextos que demandam compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos. Essa metodologia mostrou-se adequada para analisar as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as estratégias de inclusão adotadas na escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva na EMEF Jardim do Caparaó, no município de Guaçuí.

A análise de conteúdo foi conduzida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme descrito por Bardin. Na pré-análise, foram organizados e selecionados os documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação (SEME), o Plano Municipal de Educação de Guaçuí, o Plano de Desenvolvimento Institucional da EMEF Jardim do Caparaó e as diretrizes operacionais da educação especial de Guaçuí, as entrevistas semiestruturadas com os profissionais e os registros do diário de campo. Essa organização preliminar permitiu identificar temas emergentes e estruturar o material para a análise subsequente.

Na fase de exploração do material, os dados foram codificados com base em categorias e subcategorias temáticas, construídas a partir dos objetivos da pesquisa. Conforme Bardin (1977), essa etapa envolve operações de codificação e organização sistemática, possibilitando a extração de significados relevantes para o objeto de estudo.

Os dados e análises foram organizados nos Capítulos 4 e 5. O Capítulo 4 apresenta um levantamento documental sobre a educação de surdos, abordando sua trajetória histórica e as políticas públicas nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Também analisa o Plano Municipal de Educação, Plano de Desenvolvimento Institucional da escola investigada e as diretrizes operacionais da educação especial de Guaçuí, além de dados do Censo Escolar, situando o contexto educacional de Guaçuí. Já o Capítulo 5 foca na análise das entrevistas com os profissionais, estruturada em três eixos temáticos, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 03 – ESTRUTURA PARA ANÁLISE DE DADOS

EIXO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Formação Docente e Desenvolvimento Profissional	Qualificação Profissional para o atendimento ao estudante surdo e com deficiência auditiva	Formação acadêmica dos profissionais da escola e da SEME.
		Impacto da formação na atuação pedagógica
Estratégias de Comunicação e Mediação em Libras	Estratégias de Comunicação na Interação Educador-Estudante	Uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas interações
		Papel dos intérpretes educacionais de Libras na mediação
Relações Pedagógicas entre Docentes e Estudantes Surdos e com Deficiência Auditiva	Dinâmicas de Interação na Sala de Aula	Interações entre professores e estudantes surdos e com deficiência auditiva no ambiente escola

		Barreiras comunicativas e estratégias de adaptação
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Cada um dos documentos, entrevistas e registros do diário de campo foi analisado, e os dados relevantes foram codificados em unidades de significado conforme as categorias e subcategorias. A codificação buscou identificar a presença de temas recorrentes, possibilitando análise detalhada das práticas pedagógicas estabelecidas durante o processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Cada documento, entrevista e registro de campo foi examinado e codificado com base nessas categorias, permitindo uma leitura crítica das práticas pedagógicas, estratégias de comunicação e relações estabelecidas no cotidiano escolar. A etapa final, tratamento dos resultados, consistiu na interpretação dos dados categorizados, buscando padrões, significados e relações que respondessem aos objetivos da pesquisa.

A análise permitiu compreender os desafios enfrentados pelos educadores, as estratégias utilizadas para superar as barreiras comunicativas e pedagógicas e a efetividade das normativas legais na prática. Também possibilitou avaliar o impacto da formação docente sobre a atuação junto aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e identificar as contribuições dos intérpretes educacionais de Libras na mediação entre professores e estudantes.

Por fim, a interpretação dos dados destacou as principais barreiras enfrentadas, as práticas de adaptação e inclusão adotadas e os sentidos atribuídos pelos profissionais à sua formação e atuação. Esses resultados forneceram elementos para problematizar a implementação das diretrizes inclusivas no município de Guaçuí, contribuindo para a formulação de propostas concretas que visem aprimorar a qualidade da educação inclusiva para estudantes surdos e com deficiência auditiva.

3.2.3 Dos sujeitos e local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Guaçuí, localizado no Estado do Espírito Santo, na região Sudeste do Brasil (IBGE, 2023). A escolha deste município se deu, principalmente, por ser o local de residência da pesquisadora que, atualmente, exerce a função de técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SEME). Além disso, destaca-se a carência de estudos que abordem o processo de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva na rede pública municipal.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Guaçuí

possui cerca de 29.358 habitantes, distribuídos entre a sede e três distritos. Em termos de estrutura educacional, o município conta com 18 escolas: 9 voltadas à educação infantil, 5 ao ensino fundamental e 4 que atendem ambos os níveis de ensino (INEP, 2022).

A investigação tomou como ponto de partida a Secretaria Municipal de Educação, especialmente o setor de Coordenação da Educação Especial. Para compreender a aplicação das diretrizes legais no cotidiano escolar, a pesquisa se concentrou em uma unidade da rede pública municipal: a Escola Municipal de Ensino Fundamental "Jardim do Caparaó". O nome da escola é fictício, adotado com o objetivo de preservar a identidade institucional e garantir o anonimato dos participantes. A escolha do nome remete às belezas naturais da região do Caparaó, valorizando o vínculo entre o território e a comunidade escolar, ao mesmo tempo em que assegura o rigor ético do estudo.

A escolha da EMEF Jardim do Caparaó foi motivada por ser a maior escola do município, com 740 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, das quais 105 são de estudantes da educação especial. A instituição conta com 41 professores e matricula, atualmente, dois estudantes surdos, um no 2º ano e outro no 4º ano. Em 2023, obteve a maior nota do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançando 6,7, o que reforça sua relevância como cenário para esta investigação.

Participaram da pesquisa diversos profissionais que atuam direta ou indiretamente com estudantes surdos e com deficiência auditiva: o coordenador municipal de educação especial; professores das salas regulares com estudantes surdos ou com deficiência auditiva matriculados; docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); coordenadores pedagógicos; diretores; pedagogas; instrutores de Libras e intérpretes educacionais de Libras. Essa diversidade de vozes contribuiu para uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados na implementação da educação especial na perspectiva inclusiva no município.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, mediante agendamento prévio com os participantes, tanto na escola quanto na sede da SEME. Cada entrevista teve duração média de uma hora, sendo gravada em áudio após autorização expressa dos entrevistados. Essa prática assegurou a fidelidade das transcrições e maior precisão na análise dos dados. Como complemento, foi utilizado um diário de campo, que permitiu o registro de observações relevantes durante as entrevistas e de situações não previstas inicialmente.

Buscou-se compreender, por meio dos relatos, o perfil dos profissionais envolvidos na escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva, bem como identificar de que maneira as diretrizes legais da educação especial na perspectiva inclusiva vêm sendo aplicadas

na prática pedagógica. Com os intérpretes educacionais de Libras e docentes, foram analisadas suas percepções sobre a própria formação, os desafios enfrentados no cotidiano e as estratégias utilizadas em sala de aula. Junto ao coordenador da educação especial, investigaram-se as ações da rede de apoio, os projetos desenvolvidos e as políticas públicas municipais voltadas à inclusão.

É importante destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 6.091.964 (Anexo A). Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo, e sua participação ocorreu de forma voluntária, com total garantia de confidencialidade. Os nomes utilizados ao longo da dissertação são fictícios, conforme registrado no Apêndice G.

3.2.4 O desenvolvimento das entrevistas

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, complementadas por observações nas salas de aula regulares e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para melhor organização do trabalho de campo, as entrevistas foram distribuídas em dois momentos distintos: o primeiro ocorreu na Secretaria Municipal de Educação (SEME), com foco na coordenação da educação especial; o segundo foi realizado na EMEF Jardim do Caparaó, envolvendo professores do ensino regular que têm estudante surdo ou com deficiência auditiva matriculado em sua classe, docente do AEE, intérprete educacional de Libras, pedagogos, coordenador pedagógico e o diretor escolar.

No dia 28 de agosto de 2024, a pesquisadora dirigiu-se à escola para uma reunião com a diretora. Na ocasião, apresentou os objetivos da pesquisa e os critérios de seleção dos sujeitos participantes. A gestora se mostrou receptiva e colaborativa, disponibilizando o quadro de horários dos professores, o que facilitou o agendamento das entrevistas conforme os períodos de planejamento docente, respeitando a rotina escolar estabelecida.

A biblioteca da escola foi cedida como espaço para a realização das entrevistas, oferecendo um ambiente tranquilo e reservado. Os profissionais de ambos os turnos, matutino e vespertino, demonstraram interesse pela temática abordada, reconhecendo sua relevância para o processo de inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva.

A pesquisa contou com a participação de 11 profissionais da educação do município de Guaçuí, contemplando diferentes funções diretamente ligadas ao processo de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Entre os participantes, estiveram duas professoras

regentes, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois pedagogos, uma diretora, três intérpretes educacionais de Libras, um coordenador pedagógico e o coordenador municipal da Educação Especial (SEME).

A primeira entrevista foi realizada em 11 de agosto de 2024, com o coordenador municipal de educação especial. As demais ocorreram entre setembro e dezembro de 2024, de acordo com o cronograma de trabalho da escola.

Inicialmente, previa-se a realização de entrevistas com dois intérpretes educacionais de Libras. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, uma das intérpretes foi desligada da escola. Diante dessa situação, a profissional que assumiu a função, posteriormente, também foi incluída no estudo, totalizando, assim, três intérpretes educacionais de Libras entrevistadas. Essa adaptação foi fundamental para manter a representatividade e a fidelidade dos dados em relação ao quadro funcional vigente durante a coleta.

Além das entrevistas, foram realizadas observações semanais em sala de aula, entre 12 de setembro e 13 de dezembro de 2024, com o objetivo de acompanhar a rotina pedagógica e as relações entre estudantes surdos e ouvintes.

Ressalta-se que o cargo de instrutor de Libras não foi contemplado, visto que não há esse profissional no quadro da rede municipal. A ausência de um instrutor de Libras na rede municipal de ensino constitui uma lacuna crítica, comprometendo o direito dos estudantes surdos à educação em sua língua natural. Essa carência mostra um desafio estrutural à efetivação das diretrizes da educação especial na perspectiva inclusiva e à garantia do acesso equitativo ao currículo escolar.

Para preservar o anonimato dos participantes, todos os nomes utilizados nesta dissertação são fictícios. Com o intuito de manter clareza na identificação dos papéis desempenhados por cada profissional, foi adotado um sistema de nomenclatura baseado nas iniciais dos cargos, conforme apresentado no quadro a seguir.

QUADRO 04 – TÉCNICA DE NOMENCLATURA DOS SUJEITOS

Sujeito	Nomenclatura
Professores Regentes	Iniciados com a letra R
Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Iniciado com a letra A
Pedagogos	Iniciados com a letra P
Diretor	Iniciado com a letra D
Instrutor de Libras	Iniciado com a letra I
Intérpretes Educacionais de Libras	Iniciados com a letra E
Coordenador pedagógico	Iniciado com a letra C
Coordenador Municipal da Educação Especial de Guaçuí	Iniciado com a letra M

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Dessa forma, o desenvolvimento das entrevistas permitiu reunir diferentes olhares e experiências sobre a inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva. O cuidado em manter o sigilo e em garantir que todos os participantes se sentissem à vontade contribuiu para a qualidade dos relatos. Apesar dos desafios enfrentados no processo, as entrevistas mostraram-se fundamentais para compreender melhor as práticas pedagógicas e as relações que acontecem no dia a dia escolar, servindo de base importante para a análise nesta pesquisa.

A análise dos dados dos participantes revelou que, embora todos possuam formação em Pedagogia, apenas quatro apresentaram especialização *lato sensu* em Educação Especial ou Inclusiva. A maior parte relatou ter participado de formações continuadas, o que indica esforço institucional para promover formações. No entanto, somente os intérpretes educacionais de Libras e o professor do AEE realizaram cursos especificamente voltados para a surdez. Essa constatação reforça a necessidade de ampliar as oportunidades de formação específica para todos os profissionais que atuam na inclusão de estudantes surdos e deficientes auditivos, de modo a assegurar práticas pedagógicas mais eficazes, sensíveis às singularidades linguísticas e culturais desse público.

4. A HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, ESPÍRITO SANTO E NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ-ES

A política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil é orientada por diretrizes federais abrangentes, que são adaptadas e contextualizadas conforme as especificidades dos contextos estaduais e municipais. Para compreender as relações pedagógicas entre docentes e estudantes surdos ou com deficiência auditiva em uma escola municipal de Guaçuí, torna-se imprescindível analisar as políticas públicas que fundamentam e orientam a constituição e implementação dessas normativas em âmbito local.

Esta análise focou na implementação das diretrizes da educação especial que regem a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí. O objetivo principal foi investigar e compreender a relação entre as diretrizes estabelecidas pelas legislações de educação especial na perspectiva inclusiva e sua aplicação efetiva. Nesse contexto, buscou-se entender de que modo os professores implementam, na prática, as normativas de inclusão para atender esses estudantes.

A análise está organizada em duas partes. Inicialmente, são discutidas as políticas federais e estaduais que estruturam o panorama da educação inclusiva no Brasil. Em seguida, o foco volta-se para as normativas municipais que orientam a escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva no contexto específico de Guaçuí, incluindo dados do censo municipal referentes às matrículas desses estudantes. Nessa etapa, é analisada a trajetória histórica da educação de surdos, um aspecto importante para compreender o desenvolvimento das práticas e políticas educacionais ao longo do tempo.

Compreender as normativas que orientam a educação especial na perspectiva inclusiva, tanto em sua dimensão nacional quanto local, é importante para analisar de que maneira o município de Guaçuí tem se estruturado legal e institucionalmente para implementar a educação inclusiva. A análise das políticas públicas, com ênfase nas diretrizes municipais, permite identificar como essas orientações influenciam as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes surdos e com deficiência auditiva nas escolas da rede municipal. Trata-se, portanto, de um dos eixos centrais deste estudo: investigar como tais relações pedagógicas são mediadas pelas políticas locais e pelas condições formativas e institucionais dos profissionais envolvidos.

Para fundamentar essa discussão, é necessário destacar os aspectos históricos que moldaram a educação dos surdos no Brasil e em Guaçuí. O estudo histórico revela desafios e conquistas ao longo do tempo, contextualizando as práticas educacionais e as políticas implementadas. Conforme destaca Bregonci (2012), a análise do passado permite compreender

as razões subjacentes aos processos atuais, elucidando os elementos que ainda influenciam as realidades contemporâneas.

Nesse sentido, é importante compreender a trajetória da comunidade surda, suas lutas por direitos linguísticos e educacionais, bem como os obstáculos persistentes na busca por educação de qualidade. O estudo histórico possibilita identificar as barreiras ainda a serem superadas e as oportunidades de avanço na inclusão educacional.

O propósito deste capítulo, portanto, é oferecer uma visão panorâmica da educação de surdos e com deficiência auditiva, considerando os níveis nacional, estadual (com ênfase no Espírito Santo) e municipal (em Guaçuí). Serão analisados os principais desafios enfrentados por essas comunidades, as perspectivas de avanços no acesso à educação e atualizados os dados mais recentes sobre a inclusão desses estudantes, visando avaliar os progressos alcançados e as medidas necessárias para aprimorar a inclusão educacional em cada um desses contextos.

4.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil colonial e imperial, os surdos eram frequentemente marginalizados e considerados incapazes. Não existiam políticas públicas específicas voltadas para sua educação ou inclusão, e aqueles com deficiências eram segregados, discriminados e excluídos da sociedade. Foi somente no século XIX que surgiram as primeiras iniciativas destinadas a essa comunidade.

Em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, sendo a primeira escola para surdos no Brasil. Fundado pelo pedagogo surdo francês Ernest Huet, o INES representou um marco significativo na educação de surdos no país, utilizando a Língua de Sinais Francesa como base para o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Goldfeld, 2002).

Dória (1958) detalha a legislação relacionada à fundação do INES. A Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, nomeou a instituição como "Imperial Instituto de Surdos-Mudos". Posteriormente, o artigo 19 do Decreto nº 6.892, de 19 de março de 1908, estabeleceu o dia 26 de setembro como a data oficial de fundação do Instituto, o que foi confirmado por regulamentos subsequentes, todos aprovados por decretos. Entre eles, destacam-se o Regimento de 1949, emitido pelo Decreto nº 26.974, de 28 de julho de 1949, e o regulamento atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30 de janeiro de 1956, publicado no Diário Oficial em 31 de janeiro de 1956, que se referia à denominação de "Instituto Nacional de Surdos-Mudos".

Posteriormente, o nome da instituição foi alterado pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, publicada no Diário Oficial, em 8 de julho de 1957, para "Instituto Nacional de Educação de Surdos".

A missão principal do INES foi promover a educação e a inclusão social dos surdos, tornando-se um centro de referência e inovação em métodos pedagógicos adaptados. Ao longo do tempo, o instituto passou por diversas mudanças estruturais e administrativas, com o objetivo de aprimorar seus serviços e expandir suas áreas de atuação. De acordo com Mori e Sander (2015), o INES servia como um ponto de convergência tanto para os professores quanto para os estudantes surdos, utilizando a Língua de Sinais Francesa, introduzida por Ernest Huet, combinada com a língua de sinais já existente no Brasil, o que resultou na criação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além de oferecer educação básica e técnica, o INES também se destacou na formação de profissionais especializados em Libras e pedagogia para surdos, contribuindo de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Entretanto, em 1868, uma inspeção governamental revelou que o instituto funcionava mais como um asilo para surdos do que como uma instituição educacional. Isso resultou na demissão do diretor e na nomeação de Dr. Tobias Leite, que, em 1873, implementou um regulamento que estabelecia o ensino profissional e a obrigatoriedade da "linguagem articulada e leitura labial". Apesar dos esforços, o método não obteve resultados significativos e, em 1889, o governo determinou que a linguagem articulada fosse ensinada apenas a estudantes com condições para tal, sem comprometer o ensino da linguagem escrita (Moura, 1996).

Durante esse período, o foco estava no ensino da fala e leitura labial, o que gerava desafios de comunicação para os surdos, que não utilizavam a fala (Kalatai; Streiechen, 2012). Em 1880, o Congresso de Milão, que reuniu representantes de 27 países, decidiu que o método oral deveria ser preferido ao gestual, argumentando que as palavras eram superiores aos gestos. Influenciado por figuras como Alexander Graham Bell, o congresso resultou na proibição da Libras. Esse evento deu início a uma longa e árdua luta pela preservação dos direitos linguísticos dos surdos e pelo reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação legítimo (Silva *et al.*, 2006).

Ao longo do século XX, pesquisas começaram a demonstrar que os sinais utilizados pelos surdos constituem, de fato, uma língua. No entanto, o método oralista ainda predominava nas escolas para surdos, impondo a oralização como principal forma de comunicação. Em contraposição a essa abordagem exclusiva, surgiram novas concepções educacionais que passaram a considerar a língua de sinais. Uma delas foi a comunicação total, que emergiu nos Estados Unidos na década de 1960 e chegou ao Brasil nos anos 1980, defendendo o uso

simultâneo de múltiplos recursos comunicativos, como a oralização, a sinalização e a tentativa de correspondência entre sinais e a língua oral. Outra abordagem relevante foi o bilinguismo, originado na Suécia, nos anos 1970, e introduzido no Brasil na década de 1990, no qual a língua de sinais é utilizada como principal meio de instrução para surdos, enquanto a língua oral é ensinada na forma escrita, sem a exigência de correspondência entre ambas. Nesse modelo, o papel do intérprete se tornou essencial (Strobel, 2009).

Strobel (2009) se refere a esse período como um “despertar cultural”, pois os surdos começaram a ocupar outros espaços e utilizar sua língua como forma de resistência. Apesar da longa predominância do oralismo, as conquistas dessa fase culminaram na revalorização da língua de sinais. O mesmo Congresso Internacional de Educadores que, um século antes, havia proibido seu uso como língua de instrução, passou a reconhecer o bilinguismo como o modelo mais adequado para a educação de surdos. Esse reconhecimento representou uma mudança significativa, legitimando a língua de sinais e fortalecendo a identidade surda.

Em 1987, no Rio de Janeiro, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). Essa organização sem fins lucrativos tem como objetivo a defesa dos direitos das pessoas surdas. Ao longo do tempo, a Feneis expandiu suas atividades por todo o país, concentrando seus esforços no resgate da cidadania dos surdos e no reconhecimento deles como uma força produtiva (Streiechen, 2017).

A ideia de educação especial na perspectiva inclusiva de inclusão escolar começou a ganhar força no Brasil após a constituição de 1988. Grandes influenciadores da criação de leis de educação especial na perspectiva inclusiva foram eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994 (Souza, 2018).

Após a Constituição de 1988, a primeira lei voltada para a educação de pessoas com deficiência foi a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Essa lei instituiu práticas que são comuns hoje, como destacado no art. 18, que o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guias intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000).

Ademais, foram surgindo outras leis importantes para a comunidade surda brasileira, como a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5626/2005. Essas leis trouxeram importantes avanços legislativos, promovendo uma educação que respeita as diferenças das pessoas surdas e proporcionando-lhes autonomia para usar seu idioma natural, a Libras, no Brasil (Souza, 2018). Desde então, várias conquistas têm ocorrido na educação de surdos.

Exemplos disso incluem a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores em Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, além dos cursos de Magistério e Fonoaudiologia (Streiechen, 2020).

Outrossim, a Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010, trouxe um marco significativo para a inclusão das pessoas surdas ao regulamentar a profissão de Tradutor e Intérprete Educacional de Libras. Esta lei estabelece normas e diretrizes para o exercício profissional, garantindo a qualificação adequada dos intérpretes e assegurando que a comunicação entre surdos e ouvintes seja efetiva e respeitosa. Com a regulamentação, os intérpretes educacionais de Libras ganharam reconhecimento formal, o que contribuiu para a valorização da profissão e para a melhoria na qualidade dos serviços prestados à comunidade surda em diversas áreas, como educação, saúde e serviços públicos (Brasil, 2010).

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, constitui um marco significativo na educação de surdos no Brasil, ao reconhecer a modalidade de educação bilíngue como parte do sistema educacional nacional. Conforme seu art. 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Essa legislação assegura o direito ao ensino em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e à língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, promovendo a valorização da identidade linguística e cultural dos surdos. Além disso, estabelece diretrizes para a criação de escolas bilíngues e classes bilíngues, com vistas a oferecer um ambiente inclusivo e adequado às especificidades linguísticas dessa comunidade.

No entanto, embora a Lei nº 14.191/2021 represente um avanço ao reconhecer a educação bilíngue como modalidade legítima e necessária para o atendimento das especificidades dos estudantes surdos, a realidade de municípios de pequeno porte, como Guaçuí, impõe desafios práticos à implementação de escolas ou classes bilíngues, especialmente pela baixa demanda numérica desse público. Diante desse cenário, as escolas regulares inclusivas constituem, atualmente, o principal espaço de escolarização desses estudantes, o que demanda a organização de práticas pedagógicas, recursos linguísticos e estruturas institucionais adequadas às particularidades da comunidade surda. Isso implica a oferta de formação continuada aos docentes, a atuação de intérpretes educacionais de Libras e

o desenvolvimento de estratégias que assegurem o direito à comunicação, à aprendizagem e à participação plena desses estudantes no cotidiano escolar.

Assim, mesmo diante das limitações locais, é necessário que o compromisso com a inclusão e o respeito à identidade surda se mantenham como princípios orientadores, em continuidade com a trajetória histórica de luta por reconhecimento e equidade no campo educacional.

Diante do percurso histórico apresentado e das legislações analisadas, esta pesquisa adota como referência a abordagem bilíngue em escolas inclusivas, por reconhecer que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto primeira língua dos estudantes surdos, é fundamental para garantir sua comunicação efetiva, aprendizagem significativa e pleno desenvolvimento. No entanto, reconhece-se que a implementação de escolas bilíngues específicas, conforme previsto na Lei nº 14.191/2021, ainda representa um desafio para municípios de pequeno porte, como Guaçuí, em razão da baixa demanda e da limitação de recursos humanos e estruturais. Por isso, defende-se que as escolas regulares inclusivas, com o devido suporte linguístico e pedagógico, sejam fortalecidas como espaços legítimos de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível garantir a presença de intérpretes educacionais de Libras, promover a formação continuada dos docentes e adotar práticas pedagógicas que respeitem a identidade linguística e cultural dos surdos, bem como as necessidades específicas dos estudantes com deficiência auditiva, assegurando-lhes o direito à comunicação, à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar.

4.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESPÍRITO SANTO: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Segundo Couto (2005), a educação para surdos no estado do Espírito Santo foi oficialmente estabelecida em 1958, em parceria com o INES, juntamente com quatro outros estados brasileiros. Em Vitória, foram criadas três salas especiais nos bairros de Santo Antônio, Centro de Vitória e Praia do Canto. Essas salas foram adaptadas de bibliotecas, salas de serviço médico e Centros de Saúde, locais sem adequadas características pedagógicas, para atender crianças com deficiência auditiva.

Conforme o Decreto n.º 612, de 24 de abril de 1959, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, em parceria com o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Cultura, decidiu estabelecer três cursos voltados para a educação de crianças com deficiência na fonologia e na fala. No Espírito Santo, essas classes especiais para crianças surdas, que

funcionavam provisoriamente no Grupo Escolar Alberto de Almeida e no Parque Infantil Maria Queiroz Lindemberg, ambos em Vitória, bem como no Grupo Escolar Vasco Coutinho, em Vila Velha, receberam essa designação. Durante esse período, já estavam em operação, no estado, a Escola Ângela de Brienza, de natureza particular, e três classes especiais administradas pelo setor público, todas para promover a educação de crianças surdas sob a gestão da professora Ápia Couto (Rodrigues, 2014).

Entre 1969 e 1970, foi realizado o primeiro curso para vinte pessoas, incluindo a educação para ¹deficiência mental, visando reduzir custos e obter a aprovação necessária. Conforme os professores foram se qualificando, a educação especial se expandiu para outras cidades do Espírito Santo, como Cachoeiro de Itapemirim, Mimoso do Sul, São Gabriel da Palha, Cariacica e Vila Velha. A partir da escola em Colatina, surgiu a APAE e, em Cachoeiro de Itapemirim, foi criada a Escola de Lions “Professor Napoleão Albuquerque” (Campos, 2011).

De acordo com Campos (2011), em 1970, Vitória possuía dez classes para estudantes com deficiência auditiva, que aumentaram para quatorze no novo espaço na Praia do Suá, sob o nome de Instituto Oral do Espírito Santo. Devido ao aumento da demanda, o Instituto foi renomeado para Escola Especial Oral e Auditiva pelo Governo do Estado, conforme a Portaria n.º 745 de 16/07/1974. Com o crescimento do número de estudantes, a escola se mudou para o prédio da Secretaria Social e do Bem-Estar de Vila Velha, que foi, posteriormente, transformado em asilo e creche. Assim, a escola se transferiu para a Praia da Costa, funcionando em salas cedidas pelo CREFES até julho de 1990.

Entretanto, analisando as pautas das turmas de alfabetização da Escola Especial Oral e Auditiva de Vitória entre 1960 e 1969, nota-se que as crianças eram avaliadas em Matemática, Linguagem, Leitura Labial e Articulação. Esse fato sugere uma limitação dos conteúdos, uma vez que disciplinas como Ciências e Estudos Sociais não estavam incluídas. Nesse contexto, é relevante lembrar das reclamações dos surdos capixabas sobre a escola oralista, que se concentrava apenas no ensino de Português e Matemática, negligenciando outros conhecimentos (Costa, 2007).

Por volta de 1992, após diversas mudanças de endereço, a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva estabeleceu-se definitivamente em sua atual sede. À época, foi organizada como

¹ A expressão "deficiência mental" era amplamente utilizada no passado para se referir a indivíduos com dificuldades cognitivas ou intelectuais. Atualmente, o termo mais adequado e respeitoso é "deficiência intelectual", conforme as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) e as legislações que buscam promover a inclusão social e educacional das pessoas com esse tipo de deficiência. A mudança na terminologia visa evitar estigmatizações e promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa.

instituição voltada ao atendimento de estudantes com “deficiência auditiva”, nomenclatura vigente naquele período. Assim, a escola passou a seguir a orientação do Estado para essa modalidade de ensino, fundamentada, então, nos princípios da integração escolar (Vieira; Rodrigues; Vieira-Machado, 2020).

Para atuar na instituição, que oferecia educação infantil e ensino fundamental até a quarta série (antigo Primeiro Grau), exigia-se dos docentes a formação em Magistério e, adicionalmente, a participação em um curso de formação na área de Deficiência Auditiva. Essa formação era promovida pela Secretaria de Educação e ministrada pela professora Álpia Couto-Lenzi, responsável por preparar os profissionais para o trabalho especializado. Em suas formações, a professora utilizava como base o método Perdoncini, voltado ao desenvolvimento dos limiares diferenciais da audição por meio do estímulo da audição residual com sons amplificados (Couto-Lenzi, 2004, p. 127)

Em 2005, no mesmo prédio onde funcionava a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, foi criado o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), no Espírito Santo. Vinculado ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos — articulado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em parceria com Secretarias de Educação estaduais e municipais, instituições de ensino superior, organizações não governamentais e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) — o CAS representou uma importante inflexão nas políticas públicas voltadas à escolarização de estudantes surdos no país (Martins, 2004).

Com sua implementação, observou-se uma mudança significativa na estrutura pedagógica da antiga escola especial, até então pautada em práticas centradas na leitura orofacial. A partir daquele momento, o CAS foi instituído sob a perspectiva bilíngue, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua dos estudantes surdos e promovendo uma ruptura com os modelos medicalizantes que marcaram a educação de surdos por décadas. Nesse processo, muitos docentes foram substituídos por não se adequarem à nova proposta, em consonância com a política estadual de inclusão, que buscava promover práticas mais alinhadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Por estar vinculado ao poder público e direcionado especificamente à educação de surdos, o CAS pode ser compreendido como um dispositivo estatal que atua na condução e subjetivação dos sujeitos surdos, contribuindo para a construção de novas formas de identidade a partir dos discursos produzidos pela própria comunidade surda em defesa da Língua de Sinais (Vieira; Rodrigues; Vieira-Machado, 2020).

Conforme informações da Secretaria de Estado da Educação (SEDU-ES), o Espírito Santo chegou a contar com três unidades do CAS, localizadas em Cachoeiro de Itapemirim, Vila Velha e Vitória, vinculadas a escolas estaduais especializadas, que se tornaram referência regional no atendimento educacional à pessoa surda. As atribuições desses centros incluíam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com instrutores de Libras; o ensino da Libras nas diversas áreas do conhecimento; a orientação a famílias, escolas e comunidades; e a formação continuada de professores, inclusive por meio do curso de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva (CAEEDA), com carga horária de 180 horas, além dos cursos básicos e intermediários de Libras, voltados também à comunidade (SEDU-ES, 2021; Vieira; Rodrigues; Vieira-Machado, 2020).

No entanto, em 2021, o Estado instituiu os Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs), por meio das Portarias nº 148-R, de 17 de junho de 2021, e nº 132-R, de 13 de junho de 2022. Presentes em todas as Superintendências Regionais de Educação (SREs), os NEAPIEs passaram a exercer um papel técnico-pedagógico de assessoramento às escolas, com foco na implementação das políticas de inclusão, oferecendo formação continuada aos profissionais da educação e apoio na elaboração de materiais pedagógicos acessíveis (Espírito Santo, 2021).

Ainda que se reconheçam os avanços promovidos pelos NEAPIEs na consolidação de uma rede estadual mais estruturada para a inclusão, é preciso problematizar os efeitos do encerramento dos CAS, especialmente em regiões do interior, como o Caparaó, cuja referência era a unidade de Cachoeiro de Itapemirim. O CAS possuía uma característica fundamental que o diferenciava: o atendimento direto aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, o que permitia acompanhamento mais próximo, contínuo e eficaz. Para além das formações e assessoramentos, o CAS era um espaço de convivência entre pares, onde se fortaleciam os vínculos sociais e identitários, por meio da interação cotidiana entre estudantes surdos, professores, instrutores de Libras e comunidade.

A substituição dos CAS por núcleos mais técnicos, com foco predominantemente institucional, modifica o paradigma anterior. Os NEAPIEs, ao priorizarem o assessoramento pedagógico às equipes escolares, distanciam-se da dimensão vivencial, linguística e cultural que caracterizava os CAS. Essa mudança enfraquece as condições para a vivência plena da Libras como primeira língua em ambientes educativos, além de comprometer espaços de formação coletiva e de valorização da cultura surda.

Neste contexto, esta pesquisa reafirma sua defesa da escola inclusiva como espaço legítimo de todos os estudantes, reconhecendo a importância da proposta bilíngue como base

para a efetivação da educação inclusiva de surdos. Contudo, é necessário compreender que o princípio da inclusão não se realiza plenamente com o apagamento de políticas públicas anteriores que demonstraram resultados concretos, como foi o caso dos CAS. Esses centros não promoviam segregação, mas sim acolhimento e formação, sendo importantes para o fortalecimento das práticas bilíngues e para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e sensível às singularidades da comunidade surda.

A crítica, portanto, não recai sobre o ideal da inclusão, mas sobre a forma com que ela tem sido implementada — por vezes desarticulando práticas já consolidadas, que poderiam coexistir e se complementar às novas diretrizes. É nesse sentido que se propõe uma reflexão: a inclusão não se sustenta apenas pela presença física do estudante na escola regular, mas exige políticas públicas articuladas, com estruturas que garantam o direito à diferença, respeitando as formas específicas de ser, comunicar-se e aprender.

4.3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA PÉROLA DO CAPARAÓ

4.3.1 Guaçuí: "A Pérola do Caparaó" – História e Identidade Local

Guaçuí, carinhosamente chamada de "A Pérola do Caparaó", reflete a essência acolhedora e o encanto das cidades do interior. Situada no extremo sul do Espírito Santo, aos pés da imponente Serra do Caparaó, onde se destaca o Pico da Bandeira, o município cativa moradores e visitantes com seu clima ameno e paisagens exuberantes (Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí, 2024).

Fundada em 1928, após a emancipação do município de Alegre, Guaçuí ocupa uma área de 468,185 km², representando cerca de 1% do território capixaba (IBGE, 2022). Além da sede, a cidade é composta pelos distritos de São Pedro de Rates, São Tiago e São Miguel do Caparaó, cada um com sua própria história e tradições, contribuindo para a diversidade cultural do município.

Com uma população de aproximadamente 29.358 habitantes, em 2022, sendo 22.401 residentes na área urbana e 5.450 na zona rural, Guaçuí apresenta uma densidade demográfica de 62,71 habitantes por km² (IBGE, 2022). Localizada a 224,2 km da capital Vitória, faz divisa com os municípios de Divino de São Lourenço, Ibitirama, São José do Calçado, Bom Jesus do Itabapoana (RJ), Alegre, Dolores do Rio Preto e Porciúncula (RJ).

A economia local é marcada pela relevância da agricultura familiar, que desempenha papel fundamental no setor rural (IBGE, 2010). Culturalmente, Guaçuí é rica em tradições e

história, elementos presentes na vida cotidiana de seus habitantes. O município também se destaca em termos de desenvolvimento humano, com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,703, classificado como "Alto", em 2010. Esse progresso reflete avanços nas áreas de educação, longevidade e renda (IBGE, 2010).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí (2024), a cidade possui uma população predominantemente ativa entre 15 e 64 anos, e tem se mostrado comprometida com a inclusão social, valorizando a diversidade e o potencial de seus cidadãos. Enraizado em sua história, Guaçuí mantém sua identidade cultural enquanto segue em direção ao futuro, destacando-se como uma verdadeira pérola do interior capixaba, onde tradição e modernidade convivem em harmonia.

4. 3. 2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Município de Guaçuí: Um Olhar Histórico

Para compreender a educação de surdos e deficientes auditivos no município de Guaçuí, é fundamental considerar o percurso histórico da Educação Especial local, especialmente a partir da adoção da perspectiva inclusiva. Este percurso evidencia como o município avançou da lógica segregacionista, marcada pela institucionalização e pelas classes especiais, para a valorização do ensino regular como espaço legítimo de escolarização de todos os estudantes. Inicialmente, apresenta-se a evolução dessa abordagem, com ênfase na inserção de estudantes com deficiência no ensino comum, destacando a criação das salas de recursos multifuncionais e o papel das políticas públicas municipais. Em seguida, a análise se volta à educação de surdos e deficientes auditivos, abordando suas especificidades, os desafios enfrentados e os mecanismos adotados para garantir o direito à comunicação, à aprendizagem e à participação plena no contexto inclusivo.

Na década de 1970, Guaçuí iniciou suas ações voltadas à educação especial sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), com apoio do Núcleo Regional de Educação de Alegre, por meio do Departamento de Assistência Técnica, especificamente no Setor de Educação Especial. À época, a SEDU gerenciava todo o sistema educacional do município e deu início a atividades voltadas ao público com Deficiência Mental². Foram

²O termo “deficiência mental” é utilizado neste texto com o intuito de preservar a fidelidade ao documento original, que reflete a nomenclatura e os conceitos vigentes à época de sua produção. Ressalta-se que, atualmente, essa expressão está em desuso, sendo substituída pela terminologia “deficiência intelectual”, conforme as diretrizes legais e pedagógicas contemporâneas.

oferecidas formações específicas para a criação de classes especiais, com base nas diretrizes então vigentes. A partir dessas iniciativas, o município começou a adaptar salas de aula para o atendimento especializado, conforme os parâmetros daquele período (Guaçuí, 2024)..

As primeiras classes especiais em Guaçuí foram implantadas nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental “Cachoeirinha” e “Anísio Teixeira”, cada uma atendendo 14 estudantes, que foram retirados das turmas regulares e inseridos exclusivamente nessas classes. Essa organização refletia a lógica educacional da época, pautada na segregação dos estudantes com deficiência em ambientes separados, sob a justificativa de ofertar um atendimento mais adequado às suas necessidades. A permanência nessas turmas estava condicionada ao progresso no processo de alfabetização, sendo os estudantes mantidos nessas classes enquanto demonstrassem avanços nesse aspecto (Guaçuí, 2024).

Em 1975, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Guaçuí, que iniciou suas atividades atendendo cinco estudantes oriundos de áreas rurais. Embora a APAE oferecesse atendimento especializado, a crescente demanda levou à ampliação do número de classes especiais nas escolas, com o objetivo de atender a um contingente cada vez maior de estudantes que necessitavam de acompanhamento educacional diferenciado.

[...] muitas crianças e jovens com deficiência, moradores do município, permaneciam escondidos dentro de suas casas e a sociedade não os conhecia. Foi por meio de campanhas da APAE que essas crianças e jovens começaram a fazer parte da sociedade (Guaçuí, 2024, p. 17).

A APAE de Guaçuí era mantida por meio de convênios com a Federação das APAEs, a Prefeitura Municipal, apoio de sócios, voluntários e, posteriormente, com a colaboração da SEDU (Guaçuí, 2024).

Nesse íterim, houve aumento de procura e novas classes especiais foram implementadas em escolas. Em 1993, foram criadas turmas específicas nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental “São Geraldo”, “Deocleciano de Oliveira” e na Escola “Rotary”. Os estudantes atendidos nessas classes apresentavam menor comprometimento e, embora matriculados no ensino regular, permaneciam nas salas especiais, durante o horário escolar, até superarem suas dificuldades. Somente após o alcance da alfabetização eram encaminhados às séries seguintes (Guaçuí, 2024).

Um marco importante na trajetória da educação especial no município foi a extinção das classes especiais, em 1998, por iniciativa da SEDU, o que impulsionou a inserção de todos os estudantes no ensino regular. Essa mudança gerou um aumento significativo na procura por

atendimentos na APAE, que, em resposta, obteve autorização para fundar a Escola Especial “José Rezende Vargas” (Guaçuí, 2024).

Embora não existam registros oficiais detalhados sobre a Escola Especial “José Rezende Vargas”, um depoimento obtido durante a pesquisa esclarece como se dava sua atuação junto às crianças com deficiência no município:

Depoimento de Rita Fonseca: “As crianças iam para lá, onde existiam algumas salas autorizadas para alfabetização. Elas não concluíam o ensino fundamental na APAE, mas eram encaminhadas para lá em casos específicos. Por exemplo, uma criança com oito ou nove anos que não tivesse aprendido a ler na escola regular era enviada para a APAE. Caso conseguisse se alfabetizar lá, voltava para a escola regular, pois agora tinha condições de acompanhar. Lembro que, quando eu trabalhava na Escola São Geraldinho, recebi uma criança de dez anos que veio da APAE. Ele foi matriculado no segundo ano e eu finalizei seu processo de alfabetização. Esses alunos vinham da escola especial chamada ‘Escola Especial José Rezende Vargas’, que, na verdade, funcionava dentro da própria APAE. Esse era o nome usado.”

Esse relato evidencia que, embora vinculada à APAE, a referida escola tinha um papel diferenciado, funcionando como uma estrutura paralela de apoio à alfabetização de estudantes com deficiência, atuando como ponte entre a exclusão e a inclusão no ensino comum.

Apesar de representar uma resposta à crescente demanda por atendimentos especializados após a extinção das classes especiais, a Escola Especial “José Rezende Vargas” manteve, em essência, uma lógica excludente e compensatória, na medida em que reforçava a ideia de que o estudante com deficiência só poderia retornar ao ensino comum após alcançar determinados níveis de desempenho, especialmente no processo de alfabetização. Embora o depoimento revele que algumas crianças foram efetivamente apoiadas e conseguiram reintegrar-se à escola regular, o funcionamento da instituição dentro da APAE e sua função como espaço de “preparação” para o ensino comum reforçam uma concepção capacitista e meritocrática da inclusão.

Nessa perspectiva, a escolarização ficava condicionada ao sucesso em critérios normativos de aprendizagem, o que contraria os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva que defendem o direito de todos os estudantes à convivência e à aprendizagem em ambientes comuns, com as devidas adaptações e apoios. Assim, a existência dessa escola especial, mesmo que com objetivos de apoio, revela as dificuldades estruturais e culturais de romper com o paradigma da exclusão no município de Guaçuí naquele período.

Entre 1998 e 2000, o processo de municipalização representou um avanço significativo para a rede educacional local. As primeiras escolas municipalizadas foram as Escolas Estaduais

de Ensino Fundamental “Isaura Marques da Silva” e “Rotary”, além de várias instituições de ensino infantil e unidades da zona rural (Guaçuí, 2024).

Em 1999, ocorreu uma reformulação pedagógica importante, com a substituição das classes especiais pelas Salas de Recurso. A primeira dessas salas foi implementada na Escola Estadual de Ensino Fundamental “São Geraldo” e era voltada para estudantes com deficiência mental. As atividades aconteciam três vezes por semana, com duração de duas horas, em horários alternados ao turno regular de aula (Guaçuí, 2024).

Com a municipalização, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura³ (SEME) passou a identificar um número crescente de estudantes com deficiência, o que evidenciou a necessidade de regulamentar a Educação Especial no município. Em 2001, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) promoveu a formação de duas profissionais com foco no atendimento educacional especializado: uma voltada para o trabalho com alunos considerados talentosos e outra direcionada ao atendimento de estudantes com deficiência auditiva. Ainda nesse ano, foi implantada a sala do Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT). No ano seguinte, em 2002, foi inaugurada a sala de recursos destinada ao atendimento educacional de estudantes com deficiência auditiva (Guaçuí, 2024).

Em 2005, a SEME nomeou um profissional especializado em educação inclusiva e criou um setor específico de Educação Especial dentro da secretaria. Em 2008, a Prefeitura de Guaçuí regulamentou o atendimento nas Salas de Recurso, por meio do Decreto nº 6.309/2008.

Tendo como fundamento o princípio da integração do aluno portador de necessidades educativas especiais⁴ no ensino regular, assegurado pelo art. 208, inciso III, da Constituição Federal e pelo art. 58 da Lei nº 9.394/96 (LDB), o município de Guaçuí passou a regulamentar o atendimento educacional especializado por meio de dispositivos normativos próprios (Guaçuí, 2024), conforme se destaca a seguir:

Art. 1º - Os alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais Deficientes Auditivos, Deficientes, Visuais, Deficientes Mentais, Portadores de Distúrbios de Aprendizagem e Superdotados terão atendimento especializado através de:

I- Sala de Recursos, junto aos seguintes estabelecimentos de ensino:
a) Área de Deficiência Visual na EMEF “Deocleciano de Oliveira”;

³ A denominação *Secretaria Municipal de Educação e Cultura* é mantida neste trabalho conforme consta nos documentos oficiais utilizados na pesquisa, especialmente a Lei Complementar n.º 054/2013, que instituiu essa nomenclatura. Atualmente, a secretaria é oficialmente identificada como Secretaria Municipal de Educação (SEME).

⁴ O termo “portador de necessidades educativas especiais” é utilizado conforme a terminologia vigente nos documentos oficiais da época analisada. Atualmente, essa nomenclatura foi substituída por expressões como “estudantes público-alvo da Educação Especial”, conforme estabelecido nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

b) Área de Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem na EMEF “São Geraldo” e EMEF “Anísio Teixeira”;

c) Superdotação e Talento (PAAT “Programa de Atendimento ao aluno Talento”) na EMEF “Anísio Teixeira”.

II- Professor Itinerante.

& 1º- Sala de Recursos destina-se ao atendimento especializado aos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais integrados no ensino regular.

& 2- O Professor itinerante tem como função atender, periodicamente, ao aluno portador de Necessidades Educativas e orientar o professor do ensino regular sobre o atendimento pedagógico.

Artigo 2º - A Sala de Recursos será instalada em escolas da rede municipal, quando houver demanda de alunos [...].

No entanto, a municipalização das demais escolas de Ensino Fundamental, incluindo a Sala de Recurso para Deficiência Auditiva e Surdez, só foi efetivada em 2006. Mesmo após esse processo, o atendimento aos estudantes com deficiência auditiva permaneceu sob responsabilidade da rede estadual até o ano de 2009, conforme consta em documento oficial: “o atendimento ao estudante com deficiência auditiva foi mantido pela rede estadual de 2002 a 2009” (Guaçuí, 2024, p. 19).

Buscando compreender melhor como se dava o atendimento aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, à época, entrevistamos a professora que atuava diretamente nesse processo. Ela relatou:

Quando aconteceu a municipalização, eu optei por continuar na rede estadual. A sala de atendimento que era do Estado permaneceu montada e passou a ser do município. Além disso, foi criada uma nova sala de recursos na Escola Estadual Monsenhor Miguel de Sanctis, onde fiquei lotada. Mesmo estando vinculada ao Estado, eu realizava atendimentos também para a rede municipal. Eu tinha um quadro de visitas e seguia um cronograma para atender as escolas municipais que tinham alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados.

Dessa forma, observa-se que a trajetória da Educação Especial em Guaçuí foi marcada por um processo de transição gradual: da segregação em classes e instituições especializadas para a adoção de políticas públicas orientadas pela perspectiva inclusiva. A institucionalização das salas de recursos multifuncionais, a formação de profissionais especializados e a regulamentação do atendimento educacional especializado revelam os esforços do município em construir práticas pedagógicas mais equitativas e acessíveis.

Todavia, apesar dos avanços conquistados, o atendimento aos estudantes surdos e com deficiência auditiva ainda apresenta desafios específicos, sobretudo no que diz respeito ao direito à comunicação, ao uso da Libras e à presença de profissionais habilitados. A seguir, analisamos de forma mais aprofundada essa realidade, com foco nas condições, nos limites e nas possibilidades da educação de surdos e deficientes auditivos no contexto municipal.

4.3.3 A Trajetória de Inclusão Educação de Surdos em Guaçuí: Desafios e Avanços

Dando continuidade à análise da Educação Especial no município de Guaçuí, esta seção aborda a trajetória da inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva, destacando os avanços institucionais e os desafios enfrentados ao longo desse processo. Embora as primeiras ações inclusivas tenham se concentrado prioritariamente no atendimento a estudantes com deficiência intelectual, foi a partir dos anos 2000 que o município passou a estruturar políticas educacionais específicas para o público surdo e com deficiência auditiva. Essas iniciativas alinharam-se aos marcos legais da educação especial sob a perspectiva inclusiva, promovendo gradualmente o reconhecimento do direito à comunicação, à acessibilidade e à aprendizagem de qualidade para esses estudantes.

Conforme apontam as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí, a construção das políticas públicas para a população surda foi orientada por importantes normativas nacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que asseguram o direito à educação com respeito às identidades culturais e linguísticas (Guaçuí, 2024). A promulgação da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação das comunidades surdas, reforçou o compromisso institucional com a educação bilíngue e inclusiva (Guaçuí, 2024).

No município, esse movimento ganhou força com a municipalização da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Anísio Teixeira”, em 2006, que passou à gestão da rede municipal com a incumbência de estruturar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos e com deficiência auditiva (Guaçuí, 2024). Para sistematizar a Educação Especial, foi promulgado o Decreto nº 6.309/2008, que estabeleceu os critérios para o atendimento a estudantes com necessidades educativas especiais/deficiência auditiva, seguindo as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), da SEDU e da SEME (Guaçuí, 2024).

Foi em 2009 que o município avançou, em parceria com a SEDU, de forma decisiva ao formar e disponibilizar uma professora para atuar na sala de recursos especializada no atendimento a estudantes surdos e com deficiência auditiva. No ano seguinte, essa iniciativa foi formalizada com a criação oficial da Sala de Recursos na EMEF “Anísio Teixeira”, por meio do Decreto Municipal nº 7.332/2010, que estabelece:

Artigo 1º - fica criada a sala de recursos para atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades educativas especiais com deficiência auditiva (DA) na “EMEF Anísio Teixeira”. Artigo 2º - A sala funcionará conforme determinações específicas do Decreto Municipal n.º 6.309/2008 [...] (Espírito Santo, 2010).

Paralelamente, a partir de 2010, teve início, na rede municipal de Guaçuí, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos e com deficiência auditiva, desenvolvido em dois formatos de atuação: o atendimento no contraturno e o atendimento itinerante. A professora especializada realizava visitas periódicas às escolas Deocleciano de Oliveira, Elvira Bruzzi e Eugênio de Souza Paixão, selecionadas por apresentarem matrículas de estudantes com essas necessidades, oferecendo suporte pedagógico aos docentes e acompanhamento direto aos estudantes (Guaçuí, 2024).

Segundo a Professora Regente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Aline:

“O atendimento itinerante acontecia nessas escolas, abrangendo estudantes de diferentes níveis e modalidades. Como não havia intérpretes educacionais de Libras, eu prestava orientações pedagógicas e acompanhava diretamente esses alunos. No caso dos estudantes da EJA, que não participavam do AEE regularmente devido a trabalho e outras demandas, esse atendimento era ainda mais essencial.”

A permanência dessa professora, formada e alocada desde 2009, representa um diferencial importante para a qualidade do atendimento educacional especializado, sobretudo no contexto da educação bilíngue. Sua continuidade fortalece o vínculo com os estudantes e suas famílias, além de possibilitar o aprimoramento constante das práticas pedagógicas voltadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Considerando a alta rotatividade docente, que pode comprometer a consistência das ações inclusivas, a presença estável de um profissional qualificado contribui para a manutenção da identidade linguística dos estudantes, evita rupturas no processo de aprendizagem e reforça a consolidação institucional do AEE. A trajetória dessa professora configura-se, portanto, como uma experiência exemplar, evidenciando a importância da valorização e permanência de profissionais especializados na Educação Especial.

Em 2014, o atendimento foi ampliado com a inserção de intérpretes educacionais de Libras em tempo integral nas salas de aula, garantindo maior participação dos estudantes surdos e com deficiência auditiva no processo de ensino-aprendizagem. Também foi instituído o atendimento domiciliar para estudantes impossibilitados de frequentar a escola presencialmente

(Guaçuí, 2024). Atualmente, a Sala de Recursos Multifuncionais destinada a esses estudantes funciona regularmente, com atendimentos realizados pela professora especializada duas vezes por semana, no contraturno escolar, de forma individual ou em pequenos grupos.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí (2024), a oferta do AEE é organizada conforme as demandas específicas dos estudantes, em conformidade com as normas da Secretaria de Educação (SEDU). O documento menciona o apoio de dois profissionais: professor de Libras, preferencialmente surdo, e tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Importa esclarecer que o professor de Libras referido no documento corresponde ao instrutor de Libras, sendo este um dos três profissionais distintos que atuam no AEE na área da deficiência auditiva (DA), conforme a necessidade do estudante. Além do instrutor de Libras, o suporte é ofertado pelo professor do AEE e pelo intérprete educacional de Libras. Embora suas funções sejam complementares, possuem atribuições e competências distintas, o que pode gerar confusão e dificultar o entendimento pleno dos gestores sobre o papel e a importância de cada um no contexto educacional.

Borges (2025, p. 140-141) destaca que, durante diálogos com gestores da rede municipal de Guaçuí, constatou-se que o entendimento sobre a Surdez e a Educação Bilíngue de Surdos ainda não está plenamente consolidado. Além disso, os elementos presentes nos documentos orientadores da Educação de Surdos no município parecem desassociados das práticas adotadas pelos gestores.

Durante entrevista com o coordenador da Educação Especial do município, ficou evidente que, embora Guaçuí tenha avançado no atendimento a estudantes surdos e com deficiência auditiva, a política educacional voltada a esse público ainda enfrenta desafios estruturais significativos. Um deles é a inexistência do cargo regulamentado de instrutor de Libras, profissional que desempenha papel pedagógico distinto e essencial, especialmente no ensino da Libras como primeira língua dos estudantes surdos.

O coordenador relatou dificuldades em compreender as especificidades das funções exercidas pelos diferentes profissionais no processo de escolarização dos estudantes surdos. Segundo ele, o município conta com uma professora na sala de recursos e outro profissional que acompanha os estudantes na sala regular, mas ele não compreendia claramente as distinções entre esses papéis. Durante a entrevista, esclarecemos que o professor da sala de recursos atua, majoritariamente, com o ensino da Língua Portuguesa e com apoio pedagógico individualizado; que o intérprete educacional de Libras realiza a mediação linguística entre Libras e Português; e que o instrutor de Libras é responsável pelo ensino sistematizado da Libras como primeira

língua, desempenhando um papel central no processo de alfabetização e na consolidação da identidade linguística dos estudantes surdos.

Ao ser questionado sobre a contratação anterior de um profissional surdo, o coordenador informou tratar-se de um estagiário, sem atribuições pedagógicas diretamente vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado. Essa situação evidencia a ausência, naquele momento, de um instrutor de Libras formalmente qualificado, cargo que, conforme o Decreto nº 5.626/2005, deve ser preferencialmente ocupado por pessoa surda. A norma visa garantir não apenas a qualificação do ensino-aprendizagem, mas também a representatividade e o fortalecimento da identidade surda no ambiente escolar. A presença desses profissionais constitui uma referência positiva para os estudantes, promovendo o sentimento de pertencimento, a inclusão social e o protagonismo da comunidade surda.

Como enfatiza Guenther (2006), o desenvolvimento humano está diretamente ligado à possibilidade de o indivíduo se autoconhecer, construir vínculos significativos e participar ativamente de sua comunidade. A presença de profissionais surdos na escola contribui para esse processo, promovendo experiências educativas que valorizam a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Embora a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEME) reconheça oficialmente a abordagem bilíngue como diretriz — garantindo o uso da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (Guaçuí, 2024) —, a efetivação dessa proposta depende de uma estrutura mais sólida. Essa estrutura deve incluir, além dos intérpretes educacionais de Libras e dos professores do AEE, a atuação de instrutores de Libras devidamente habilitados — elementos que, em Guaçuí, ainda não estão plenamente assegurados.

A atual estrutura de gestão da Educação Especial, no município, composta por apenas um coordenador responsável por todas as ações voltadas aos estudantes público-alvo, revela-se insuficiente diante da complexidade do contexto educacional. Apesar do empenho desse profissional, a diversidade das demandas e a amplitude da rede tornam inviável a centralização de toda a responsabilidade em uma única pessoa. A ausência de uma equipe técnica e pedagógica especializada limita o planejamento, monitoramento e acompanhamento das práticas inclusivas, fragilizando a implementação de políticas públicas e comprometendo a qualidade do atendimento. Assim, é urgente ampliar a equipe gestora da Educação Especial para garantir acompanhamento mais efetivo, articulado e sensível às necessidades da rede municipal e dos estudantes.

A trajetória da educação de surdos em Guaçuí reflete um cenário de avanços pontuais, porém ainda incipientes. As ações existentes demonstram boa vontade institucional, mas não

têm sido suficientes para garantir o acesso pleno, a permanência qualificada e o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Sem planejamento de longo prazo, formação docente específica e investimento em políticas linguísticas estruturadas, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no discurso.

Dessa maneira, embora Guaçuí apresente avanços no campo normativo, como a elaboração de diretrizes municipais e a adesão a políticas nacionais de inclusão, é possível identificar que a efetivação da educação de surdos ainda se encontra em processo de consolidação. Albres (2016) chama atenção para esse descompasso, destacando que as legislações, por si só, não garantem a inclusão se não forem acompanhadas de práticas pedagógicas coerentes com a realidade dos estudantes surdos.

Além das limitações estruturais, pedagógicas e de pessoal, há também um desafio significativo relacionado à ausência de diretrizes orçamentárias específicas para a Educação Bilíngue de Surdos em Guaçuí. Como aponta Borges (2025), essa modalidade não aparece explicitamente nos relatórios do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), nem mesmo com valores zerados, como ocorre com outras modalidades. Tal omissão contábil revela não apenas uma falha técnica no planejamento e na transparência dos investimentos, mas também uma forma de invisibilização institucional que reforça a posição marginalizada da comunidade surda nas prioridades educacionais.

Além disso, segundo a autora, os dados do Fundeb não permitem identificar, de maneira precisa, os valores destinados à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Bilíngue, tampouco os pagamentos realizados a profissionais específicos dessa área, o que dificulta fiscalizar ou reivindicar políticas públicas voltadas a esse grupo.

Ainda conforme Borges (2025), essa ausência de financiamento direcionado é reflexo da estigmatização linguística historicamente atribuída à surdez e à desvalorização da Libras como primeira língua. Soma-se a isso a constatação de que muitos gestores ainda não possuem entendimento consolidado sobre a Educação Bilíngue de Surdos, dificultando a implementação de ações efetivas.

De acordo com dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Guaçuí registra matrículas contínuas de estudantes surdos e com deficiência auditiva, na rede municipal, desde 2010, evidenciando a presença constante desse público nas escolas locais. No Censo Escolar de 2024, foram contabilizados dois estudantes matriculados na Educação Básica da rede municipal, o que reforça a importância da implementação e manutenção de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento educacional desses grupos (INEP, 2010–2023).

É importante reconhecer que, embora a continuidade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a presença de intérpretes educacionais de Libras representem avanços significativos, essas iniciativas ainda são insuficientes diante da complexidade envolvida na construção de um modelo de educação bilíngue de qualidade. Esse modelo deve garantir a inclusão efetiva, o respeito às especificidades linguísticas e culturais, e a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí.

A presença do intérprete educacional representa um avanço importante. No entanto, conforme aponta Lacerda (2006), esse profissional não deve ser considerado uma solução isolada para os desafios da inclusão. É fundamental que a escola, como um todo, esteja comprometida com práticas bilíngues e com a valorização da diferença cultural dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Nesse sentido, Diniz (2012) e Passos (2019) reforçam que a inclusão não se concretiza por meio de adaptações pontuais, mas requer transformações mais profundas na cultura escolar.

Diante dos desafios identificados, torna-se imprescindível a adoção de medidas estruturais que fortaleçam a política educacional voltada à comunidade surda em Guaçuí. Entre os ajustes, destaca-se a necessidade da contratação do profissional para o cargo de instrutor de Libras, preferencialmente ocupado por profissional surdo, garantindo o ensino sistematizado da Libras como primeira língua dos estudantes. Ademais, é fundamental ampliar a estrutura da coordenação da Educação Especial, atualmente limitada a um único profissional, por meio da constituição de uma equipe técnica e pedagógica, capaz de planejar, acompanhar e avaliar as ações inclusivas de forma mais efetiva. Soma-se a isso a urgência de estabelecer diretrizes orçamentárias específicas para a Educação Bilíngue de Surdos, assegurando recursos próprios, transparentes e contínuos para a manutenção dos serviços, contratação de profissionais especializados e aquisição de materiais pedagógicos adequados.

Esses ajustes não apenas qualificam o atendimento, mas também sinalizam compromisso político concreto com a equidade, a representatividade e o respeito à diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos e com deficiência auditiva do município. Como aponta Bregonci (2015), o processo de inclusão deve ser compreendido como uma construção permanente que envolve tanto avanços normativos quanto mudanças pedagógicas contínuas. A realidade de Guaçuí mostra que, embora a inclusão de surdos e com deficiência auditiva seja uma pauta reconhecida, ela permanece em constante disputa e aprimoramento, exigindo investimentos consistentes em formação docente e fortalecimento da Libras como língua de instrução.

A superação dos desafios identificados exige, antes de tudo, uma mudança de postura por parte do poder público: é necessário promover maior aproximação entre a gestão educacional e a comunidade surda, reconhecendo a surdez sob a perspectiva da diferença linguística e cultural. Essa aproximação é importante para qualificar a tomada de decisões, reduzir estigmas e favorecer a construção de políticas públicas mais equitativas, representativas e ajustadas às reais necessidades da população surda e com deficiência auditiva do município.

A participação ativa da comunidade surda no planejamento, implementação e avaliação das políticas educacionais é estratégica para garantir representatividade e protagonismo, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. O reconhecimento da Libras não deve se limitar a um recurso pedagógico, mas ser compreendido como a primeira língua dos estudantes surdos e princípio que deve orientar todas as ações educativas, promovendo o pertencimento e o fortalecimento identitário desse grupo.

Além disso, é imprescindível um compromisso político que se reflita em investimentos orçamentários consistentes, claros e transparentes. O reconhecimento da educação bilíngue como prioridade precisa ser materializado na destinação adequada de recursos financeiros, assegurando a continuidade e a ampliação das ações de atendimento especializado.

Assim, embora a trajetória da inclusão de estudantes surdos em Guaçuí evidencie avanços relevantes, ela ainda demanda maior maturidade institucional e fortalecimento das políticas públicas. Somente por meio de um compromisso efetivo, integrado e duradouro será possível garantir o acesso equitativo à educação inclusiva, bilíngue e de qualidade, promovendo a valorização da diversidade e a participação ativa desses sujeitos na sociedade.

4.4 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO E DO CENÁRIO NACIONAL, ESTADUAL E REGIONAL NO CAPARAÓ: IMPLICAÇÕES PARA AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM GUAÇUÍ

4.4.1 Cenário Nacional

A educação de surdos, estudantes com deficiência auditiva e surdocegos no Brasil tem passado por transformações significativas desde 2010. A análise dos dados censitários mais recentes revela avanços importantes, bem como desafios persistentes na inclusão dessas populações no sistema educacional. Este tópico apresenta a evolução do cenário nacional, com ênfase nos dados do Censo da Educação Básica de 2024.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep), o número total de matrículas na educação especial no Brasil atingiu 2,1 milhões em 2024, representando um aumento de 58,7% em relação a 2020. Deste total, 1.923.692 estudantes com deficiência estão matriculados em classes comuns, ou seja, incluídos em contextos de ensino regular que correspondem ao público-alvo das políticas de educação inclusiva no país. A maior concentração dessas matrículas encontra-se no ensino fundamental, que representa 61,9% do total. Destaca-se também a expressiva expansão na educação infantil: entre 2020 e 2024, as matrículas de crianças com deficiência em creches cresceram 252,1%, enquanto, nas pré-escolas, o aumento foi de 235,1%. Esses avanços refletem o fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente o compromisso com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca garantir o acesso à educação escolar inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

No que se refere à inclusão em classes comuns, o percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou altas habilidades que frequentam o ensino regular passou de 93,2%, em 2020, para 95,7%, em 2024. Já o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) combinado com matrícula em classes comuns aumentou de 37,2% para 42,6% no mesmo período. A maior proporção de inclusão foi observada na educação profissional concomitante/subsequente, com 99,8%. Por tipo de rede, a estadual (98,5%) e a municipal (97,8%) apresentam os maiores percentuais de estudantes incluídos em classes comuns, enquanto a rede privada mantém um índice inferior, de 62%.(INEP, 2024).

Em relação aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva — foco desta pesquisa — os dados de 2024 indicam 15.296 matrículas no Brasil. Além disso, foram registradas 39.830 matrículas de estudantes com deficiência auditiva e 534 de estudantes com surdocegueira. Todos esses estudantes estão inseridos em classes comuns, o que reforça o compromisso com a educação especial na perspectiva inclusiva em sua dimensão legal e pedagógica. Contudo, é importante destacar que a inclusão escolar não se limita à matrícula: a efetivação de educação de qualidade para esses estudantes exige investimentos contínuos em acessibilidade linguística, formação de professores, presença de intérpretes educacionais de Libras e professores bilíngues, além de recursos pedagógicos adequados às necessidades específicas da comunidade surda.(INEP, 2024).

Conforme destaca Mantoan (2003), a escola regular é o ambiente mais apropriado para garantir a convivência entre estudantes com e sem deficiência da mesma faixa etária, promovendo a eliminação de práticas discriminatórias e favorecendo interações que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo de todos os estudantes.

Esses números evidenciam a necessidade constante de aprimoramento das práticas inclusivas e da formação dos educadores para atender essa diversidade. A significativa presença desses estudantes nas escolas comuns reforça a importância de políticas educacionais que promovam a acessibilidade e a inclusão, assegurando um ambiente de aprendizagem equitativo e enriquecedor para todos.

Dessa forma, a inclusão aparece como uma bandeira central nos discursos e propostas do Ministério da Educação, refletida nos documentos que orientam a política educacional contemporânea, por meio da inserção (matrícula) de todos os estudantes no ensino regular, considerado um direito público subjetivo. No entanto, cabe questionar o impacto dessa inclusão na qualidade do processo educacional para estudantes surdos e com deficiência auditiva. A inclusão no ensino regular tem garantido a escolarização desses estudantes? Ou o aumento das matrículas reflete uma política educacional que assegura apenas o acesso, sem oferecer uma proposta pedagógica que garanta sua permanência e sucesso acadêmico? (Quiles, 2015).

4. 4. 2 Cenário estadual

Para viabilizar a educação especial sob uma perspectiva inclusiva, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) mantém, em sua estrutura organizacional, a Assessoria de Educação Especial (ASEE). Entre suas diversas responsabilidades, a ASEE é responsável pelo planejamento, coordenação, implementação, acompanhamento e avaliação de ações que visam ampliar o acesso à educação especial. Além disso, dedica-se à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, buscando garantir a inclusão escolar dos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial (Espírito Santo, 2019).

No contexto estadual, o Espírito Santo registrou, em 2024, um total de 51.083 matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns. Dentre esses, 273 são estudantes surdos, 692 têm deficiência auditiva e 8 são surdocegos. O estado destaca-se nacionalmente por alcançar 100% de inclusão desses estudantes em classes comuns em todas as etapas da educação básica, evidenciando seu compromisso com a política de educação inclusiva (INEP, 2024).

Esses dados colocam o Espírito Santo em posição de destaque no cenário nacional quanto à inserção de estudantes com deficiência em classes comuns. Todavia, o desafio que se impõe vai além dos números: é necessário assegurar que essa inclusão seja efetiva e de qualidade. A presença dos estudantes surdos, com deficiência auditiva e surdocegos nas salas de aula comuns requer muito mais do que acesso físico ao ambiente escolar — exige ações sistemáticas de formação docente, disponibilização de intérpretes educacionais de Libras, uso

de recursos pedagógicos acessíveis e desenvolvimento de práticas bilíngues. Assim, para que a inclusão se traduza em aprendizagem significativa e participação ativa, é imprescindível que o estado avance para além das metas quantitativas, consolidando políticas públicas voltadas à permanência, ao desenvolvimento acadêmico e ao protagonismo desses estudantes em sua trajetória escolar.

4. 4. 3 Região do Caparaó

A Região do Caparaó Capixaba, composta pelos municípios de Alegre, Apiacá, Bom Jesus do Norte, Dores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado, apresenta um panorama diverso em relação à educação de estudantes com deficiência auditiva, surdez e surdocegueira. Esta seção analisa a distribuição das matrículas, as políticas de inclusão e os principais desafios enfrentados por esses municípios.

Conforme Bregonci (2017), observa-se um aumento nas matrículas de estudantes surdos, impulsionado pelo decreto n.º 5626/05 e pelas políticas direcionadas a estudantes que utilizam a Libras. Essa demanda levou à necessidade de especificar esse grupo no Censo Escolar. No entanto, persistem registros significativos de inconsistências nos dados, já que, em muitos casos, estudantes são classificados erroneamente como surdos quando, na verdade, possuem deficiência auditiva, e o oposto também ocorre. Essas imprecisões comprometem uma análise precisa da realidade educacional e dificultam a implementação de práticas pedagógicas adequadas às reais necessidades desses estudantes.

A Tabela 1 apresenta o número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva (DA), surdos (SU) e surdocegos (SC) em classes comuns nas redes municipal e estadual de ensino, divididas por município e abrangendo o período de 2017 a 2024.

Tabela 1: Matrículas de estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocegos em classes comuns nas redes municipais e estadual de ensino nos municípios do Caparaó (2017 a 2024)

Município	2017			2018			2019			2020			2021			2022			2023			2024					
	D A	S U	S C	D A	S U	S C	D A	S U	S C	D A	S U	S C	D A	S U	S C	D A	S U	S C	D A	S U	S C	D A	S U	S C			
Jerônimo Monteiro	1	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Alegre	2	3	0	4	3	0	8	3	0	1	2	0	6	1	0	4	1	0	5	1	0	1	1	0	1	1	0
Apiacá	2	0	0	3	0	0	3	1	0	5	1	0	4	1	0	4	1	0	3	0	0	4	0	0	4	0	0
Bom Jesus do Norte	5	0	0	8	1	0	5	1	0	5	1	0	8	1	0	8	0	0	7	0	0	5	0	0	5	0	0
Dores do Rio Preto	4	2	0	4	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	1	0	1	1	0	1	2	0
Divino de São Lourenço	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0
Guaçuí	4	3	0	6	4	0	6	2	0	5	3	0	6	2	0	4	3	0	5	2	0	3	1	0	3	1	0
Ibatiba	2	5	0	2	4	0	2	4	0	6	3	0	8	3	0	6	5	0	4	5	0	4	4	0	4	4	0
Ibitirama	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0
Irupi	4	0	0	3	1	0	3	1	0	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0
Iúna	1	4	0	4	3	0	1	3	0	0	0	0	3	4	0	1	3	0	3	2	0	2	3	0	2	3	0
Muniz Freire	3	1	0	3	0	0	2	0	0	4	0	0	4	0	0	3	0	0	2	0	0	3	0	0	3	0	0
São José do Calçado	5	2	0	3	3	0	4	5	0	3	6	0	3	4	0	4	3	0	4	3	0	5	3	0	5	3	0

Fonte: Censo Escolar - INEP, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.

Em Jerônimo Monteiro, observa-se estabilidade nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva ao longo dos anos, com exceção de 2019, que registrou aumento pontual. Estudantes surdos foram registrados apenas em 2022. O município de Alegre apresenta crescimento nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva, especialmente em 2020,

com tendência de leve queda nos anos seguintes. O número de estudantes surdos diminui ao longo do tempo.

Em Apiacá, há um aumento inicial nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva até 2020, seguido por leve diminuição. Estudantes surdos aparecem de forma constante, mas em número reduzido. Bom Jesus do Norte apresenta variações significativas nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva, enquanto o número de estudantes surdos se mantém baixo, com pequenas oscilações.

O município de Dores do Rio Preto registra números consistentes de matrículas tanto de estudantes com deficiência auditiva quanto de surdos, com pouca variação ao longo dos anos. Em Guaçuí, há crescimento inicial nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva, seguido de redução. As matrículas de estudantes surdos mantêm-se relativamente estáveis, com leves oscilações.

Em Ibatiba, o número de estudantes com deficiência auditiva mantém-se relativamente constantes, com aumento em 2020. As matrículas de estudantes surdos oscilam levemente. Já Ibitirama, apresenta números muito baixos, com presença ocasional de estudantes com deficiência auditiva e ausência total de estudantes surdos.

Irupi apresenta decréscimo nas matrículas de estudantes com deficiência auditiva, além de um número muito reduzido de estudantes surdos. Destaca-se, no entanto, como o único município da região que registrou matrículas de estudantes surdocegos entre 2020 e 2022. Em Muniz Freire, os dados são estáveis para estudantes com deficiência auditiva, enquanto a presença de estudantes surdos é pontual e rara.

Por fim, São José do Calçado apresenta variações consideráveis no número de estudantes com deficiência auditiva, enquanto o número de surdos aumenta até 2020 e diminui levemente nos anos seguintes.

De maneira geral, enquanto municípios como Alegre e Guaçuí apresentam padrões mais regulares quanto à quantidade de matrículas, sugerindo uma atuação mais consistente na implementação da educação inclusiva, outros, como Ibitirama e Irupí, ainda enfrentam maiores desafios. Essa análise demonstra que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para consolidar políticas de inclusão que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos os estudantes com necessidades educacionais específicas na região.

A inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva no ensino regular permanece como um desafio, pois oferecer educação de qualidade a esses estudantes vai além da simples matrícula. É necessário repensar o modelo de inclusão vigente, adotando abordagem bilíngue, conforme preconizado por Quiles (2015), a fim de construir uma proposta educacional

que atenda de forma efetiva às necessidades e expectativas dos estudantes surdos brasileiros.

A Tabela 2 apresenta o total de matrículas desses estudantes na educação básica da Região do Caparaó entre 2017 e 2024, permitindo uma visão mais ampla da realidade regional.

Tabela 2: Total de Matrículas de estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdocegos em classes comuns nas redes municipais e estadual de ensino da Região do Caparaó (2017 a 2024)

Ano	com deficiência auditiva	Surdos	Surdocegos
2017	34	20	--
2018	42	21	--
2019	38	22	--
2020	48	28	01
2021	47	20	01
2022	35	17	01
2023	39	15	–
2024	37	15	–

Fonte: Censo Escolar 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.

A análise dos dados de matrícula dos estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdoscegos na região do Caparaó, conforme o Censo Escolar de 2017 a 2024, revela tendências que exigem uma reflexão crítica sobre o processo de inclusão educacional.

Para os estudantes com deficiência auditiva, observa-se uma variação no número de matrículas ao longo dos anos. Em 2017, a região do Caparaó registrou 34 matrículas, número que aumentou para 48 em 2020, mas que diminuiu para 37 em 2024. Essa oscilação pode ser interpretada como um indicativo de dificuldades na permanência desses estudantes nas escolas, sugerindo que, apesar do crescimento inicial, a educação inclusiva ainda enfrenta barreiras significativas.

É importante considerar, no entanto, que a região do Caparaó é composta majoritariamente por municípios de pequeno porte, o que influencia diretamente o número absoluto de matrículas. Em contextos assim, pequenas variações numéricas representam

percentuais expressivos. A diminuição no número de matrículas pode refletir não apenas desafios estruturais e pedagógicos, como a falta de adaptação curricular e de recursos adequados, mas também fatores demográficos, como a própria redução da população em idade escolar.

Desse modo, a situação da Região do Caparaó evidencia que os avanços na política de inclusão ainda ocorrem de forma desigual entre os municípios. Como aponta Diniz (2012), a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da existência de leis, mas do comprometimento e da atuação dos sistemas locais de ensino na sua implementação de forma equitativa. Nesse sentido, as diferenças entre municípios maiores e menores da região reforçam a ideia de que a inclusão ainda se constrói em ritmos distintos, condicionados pela infraestrutura e pela disponibilidade de recursos humanos especializados.

Quanto aos estudantes surdos, o número de matrículas se manteve relativamente estável, variando entre 20 e 28 ao longo do período analisado. Embora essa estabilidade possa sugerir certa consolidação das políticas de inclusão, o número ainda é baixo. Novamente, o porte dos municípios deve ser considerado: em cidades pequenas, a população surda em idade escolar tende a ser reduzida, o que pode explicar, em parte, a baixa quantidade de matrículas. Ainda assim, essa realidade não elimina a necessidade de refletir criticamente sobre a efetividade das políticas inclusivas. A manutenção de números baixos pode indicar que as práticas pedagógicas ainda não são plenamente adequadas às necessidades desses estudantes ou que a conscientização sobre sua inclusão no sistema educacional permanece limitada. Isso reforça a urgência de uma abordagem mais eficaz, estruturada e sensível às especificidades locais, para garantir o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas.

Os dados referentes aos estudantes surdocegos são ainda mais preocupantes. No município de Alegre, observa-se uma ausência significativa de novas matrículas entre 2017 e 2022, o que contrasta com o período anterior (2006 a 2016), quando, conforme Bregonci (2017), foram registrados dois estudantes surdocegos em 2010. A redução no número de matrículas pode ser explicada por diversos fatores, como mudanças demográficas, limitações institucionais e desafios educacionais, sinalizando que o atendimento a essa população ainda é bastante limitado.

Entre 2020 e 2022, apenas uma matrícula de estudante surdocego foi registrada, especificamente no município de Irupí, o único da região com esse registro no período. Esse dado, por um lado, aponta para um esforço pontual de atendimento, mas, por outro, evidencia a carência de políticas públicas e de recursos adequados para garantir a inclusão dessa população. A educação de estudantes surdocegos exige uma abordagem altamente

especializada com o uso de tecnologias assistivas e a presença de profissionais como intérpretes educacionais de Libras-Tátil.

Esses dados indicam que a inclusão de estudantes com deficiência auditiva, surdez e surdocegueira, na região do Caparaó, ainda representa um desafio significativo. Embora os pequenos municípios influenciem diretamente os números absolutos, essa realidade não exige o poder público da responsabilidade de garantir educação inclusiva de qualidade. É necessário um compromisso mais robusto com a implementação de políticas públicas adequadas e a oferta de recursos especializados que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar desses estudantes.

Assim, embora haja sinais pontuais de avanço, os dados revelam que as políticas de inclusão, na região, ainda são limitadas em seu alcance e impacto. A variação nas matrículas dos estudantes com deficiência auditiva, a estabilidade em números baixos entre os estudantes surdos e a escassez quase total de matrículas de surdocegos indicam que as estratégias inclusivas precisam ser repensadas e fortalecidas. Investimentos na formação de educadores, na adaptação curricular e na ampliação da infraestrutura são fundamentais para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que atenda suas necessidades específicas e promova sua participação efetiva no ambiente escolar.

4.5 CONHECENDO OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAÇUÍ E DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

4.5.1 Diretrizes vigentes: o que dizem os documentos institucionais

A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva exige políticas públicas que garantam não apenas o acesso à escola, mas a efetivação de uma proposta pedagógica bilíngue que respeite as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas desses sujeitos. No município de Guaçuí, três documentos institucionais se configuram como os principais — e atualmente os únicos — instrumentos normativos que orientam a educação voltada à população surda: o Plano Municipal de Educação (PME), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da EMEF Jardim Caparaó e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial.

A análise crítica desses documentos permite identificar tanto os avanços normativos quanto as lacunas estruturais e conceituais que ainda comprometem a consolidação

de uma política educacional bilíngue e inclusiva. Compreendê-los em sua totalidade é essencial para fundamentar propostas de melhoria, fortalecer a gestão educacional e assegurar os direitos linguísticos da comunidade surda no sistema educacional municipal.

4.5.2 Plano Municipal de Educação de Guaçuí (PME)

Instituído pela Lei nº 4.069/2015, com vigência até 2024, o Plano Municipal de Educação de Guaçuí dedica a Meta 4 à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com surdez ou deficiência auditiva. No que tange especificamente à educação bilíngue de surdos, a Estratégia 4.8 prevê sua oferta em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda, em consonância com o Decreto nº 5.626/2005.

Com a sanção da Lei nº 14.934/2024, que prorrogou a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025, os planos municipais vinculados ao PNE — como o PME de Guaçuí — também tiveram sua vigência estendida. Essa prorrogação representa uma janela estratégica para a revisão, atualização e fortalecimento das metas locais, especialmente no que diz respeito à consolidação da educação bilíngue de surdos e à efetivação dos direitos linguísticos assegurados pela legislação vigente.

A previsão da educação bilíngue constitui um importante avanço, ao reconhecer a centralidade da Libras no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Entretanto, a análise crítica da implementação dessa meta evidencia lacunas significativas. A principal delas é a inexistência do cargo de instrutor de Libras no quadro de servidores municipais, o que compromete diretamente a efetivação da proposta bilíngue, em desacordo com dispositivos legais como o Decreto nº 5.626/2005.

O instrutor de Libras desempenha papel fundamental na aquisição e no fortalecimento da primeira língua do sujeito surdo, promovendo o desenvolvimento linguístico necessário para a construção do pensamento, a apropriação dos conteúdos escolares e a interação social. A ausência desse profissional implica barreiras significativas de comunicação, isolamento em sala de aula e prejuízos no acompanhamento curricular. Além disso, a presença preferencial de instrutores surdos fortalece a identidade surda, proporcionando aos estudantes um referencial cultural positivo e próximo de sua realidade. Sua ausência configura não apenas uma falha pedagógica, mas uma violação do direito à educação bilíngue, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005.

Apesar da existência de órgãos responsáveis pelo monitoramento do PME, como a

Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação, constata-se que o acompanhamento das ações voltadas à inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva ainda carece de efetividade, especialmente quanto à contratação e formação de profissionais qualificados.

Ziesmann (2019) argumenta que a inclusão escolar depende de ações institucionais coordenadas, capazes de transformar as legislações em práticas efetivas. Entretanto, em Guaçuí, a concentração da gestão da Educação Especial em um único coordenador reflete fragilidade estrutural que inviabiliza o acompanhamento qualificado das ações. Ademais, a ausência de diretrizes orçamentárias específicas para a educação bilíngue reforça o caráter secundário que a pauta ainda ocupa na agenda municipal, revelando a dificuldade de materializar os princípios da inclusão.

4.5.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional da EMEF Jardim Caparaó (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Jardim Caparaó constitui uma ferramenta estratégica essencial para alinhar as ações pedagógicas da escola às diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na inclusão e na qualidade do ensino. O documento contempla dimensões fundamentais para a consolidação da educação inclusiva, como a formação docente, a adequação da infraestrutura e o uso de recursos pedagógicos acessíveis, buscando garantir o acesso equitativo à educação para todos os estudantes.

A proposta pedagógica da escola é sustentada por referenciais teóricos significativos, como Jean Piaget, Lev Vigotski e Paulo Freire, autores essenciais para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, é imprescindível cautela na articulação dessas abordagens, especialmente diante do risco de leituras descontextualizadas que podem reforçar práticas alinhadas ao ideário neoliberal.

Piaget, por exemplo, ao enfatizar a autonomia do sujeito, pode ser interpretado de modo a legitimar o individualismo pedagógico. Vigotski, conforme destaca Duarte (2011), tem sua teoria frequentemente esvaziada de seu conteúdo histórico e social por abordagens neoliberais, que distorcem sua ênfase na mediação cultural e na interação social. Já Paulo Freire, embora fortemente vinculado à crítica do neoliberalismo e à luta por justiça social, pode ter seu pensamento reduzido a uma defesa genérica do diálogo e da empatia, quando desprovido de sua dimensão política e emancipadora.

Como salienta Duarte (2011), a expressão “aprender a aprender”, amplamente difundida

nos discursos educacionais, é muitas vezes utilizada sob uma lógica de mercado para reforçar a autossuficiência e a adaptabilidade dos sujeitos às exigências do mundo do trabalho. Essa perspectiva, ao enfatizar a eficiência e o desempenho individual, desloca o foco da formação humana crítica para uma lógica produtivista, desresponsabilizando o Estado de garantir condições adequadas de ensino. Nesse contexto, a meritocracia e a responsabilização individual ocultam as desigualdades sociais estruturais que interferem no processo educativo, ao mesmo tempo em que favorecem a privatização da educação e a expansão de soluções de mercado, como avaliações padronizadas, premiações por desempenho e terceirização de serviços.

Diante disso, é essencial que a EMEF Jardim Caparaó mantenha um olhar crítico e ético ao aplicar essas teorias, assegurando que sua prática pedagógica não se desvie dos princípios de uma educação pública, emancipadora e comprometida com a transformação social. A superação de visões individualistas passa, necessariamente, pela reafirmação do papel do Estado na garantia de direitos educacionais e na promoção da justiça social.

No que se refere à inclusão de estudantes surdos, o PDI menciona esse público de forma pontual, especialmente no campo dos objetivos e metas institucionais. Um dos objetivos destacados é a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, incluindo os surdos. A meta proposta consiste em ofertar AEE a, pelo menos, 50% desses estudantes, em contraturno escolar, em articulação com as famílias, a partir de 2022.

O documento prevê, ainda, a existência de uma Sala de AEE voltada para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, oferecendo suporte pedagógico complementar. Este suporte pode incluir o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou, em alguns casos, estratégias de oralização com o apoio de fonoaudiólogos. No entanto, o acesso a esse serviço está condicionado à apresentação de laudo audiométrico, o que representa uma barreira burocrática e excludente para muitas famílias.

Apesar de não se tratar de um laudo médico, o exame audiométrico possui finalidade diagnóstica e assume papel semelhante, sendo utilizado como critério para a oferta de atendimento. De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014, emitida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), o acesso ao AEE não deve ser condicionado à apresentação de documentos clínicos ou médicos, uma vez que esse atendimento tem natureza pedagógica. Assim, a exigência do laudo audiométrico deve ser compreendida como um elemento complementar e não como requisito obrigatório, sob pena de configurar uma prática discriminatória.

Durante o processo de estudo de caso — etapa inicial do planejamento do AEE —, a

escola pode, se julgar necessário, articular-se com profissionais da saúde e incorporar informações técnicas ao plano de atendimento. Todavia, a exigência prévia e obrigatória de documentos diagnósticos representa uma violação dos princípios da educação inclusiva, além de contrariar as diretrizes legais. Tal prática restringe indevidamente o direito à educação e dificulta o reconhecimento dos estudantes como público-alvo da educação especial, inclusive para fins de registro no Censo Escolar.

Outro ponto crítico identificado no PDI é a ênfase pontual em estratégias de oralização, em detrimento de abordagem bilíngue. A oralização, quando utilizada isoladamente, tende a desconsiderar a Libras como primeira língua da comunidade surda e compromete o acesso pleno à comunicação e à aprendizagem. Essa abordagem contraria o que preconiza o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a educação bilíngue — com a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua — como um direito fundamental dos estudantes surdos.

Portanto, embora a existência da Sala de AEE represente um avanço, sua organização e seus critérios de acesso precisam estar em consonância com os princípios da educação inclusiva e bilíngue. Isso implica garantir que todos os estudantes com deficiência auditiva tenham acesso real, sem barreiras, ao atendimento educacional especializado, com respeito às suas identidades linguísticas e culturais.

4.5.4 As Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí-ES

A elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Especial em Guaçuí representa um avanço importante nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Produzido em 2023 e reformulado em 2024, o documento reflete o compromisso da gestão municipal com o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Em 20 de setembro de 2023, o Conselho Municipal de Educação reuniu-se na Secretaria Municipal de Educação para discutir a proposta, apresentada tecnicamente por Emerson de Paula Azevedo. O encontro possibilitou o acolhimento das contribuições dos conselheiros, culminando na aprovação unânime do documento. Um passo fundamental para a consolidação dessas Diretrizes será a submissão ao Conselho Estadual de Educação, garantindo alinhamento às normativas estaduais e fortalecendo a legitimidade da proposta no sistema educacional capixaba.

As Diretrizes estabelecem orientações para a organização do atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo os surdos e aqueles com deficiência auditiva. A análise do documento, porém, evidencia lacunas conceituais e operacionais que incidem

diretamente sobre a efetividade das políticas inclusivas, especialmente no que se refere à educação bilíngue e ao direito linguístico dos estudantes surdos.

O atendimento aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva é descrito como vinculado às demandas específicas de cada estudante, com base nas orientações da SEDU. Entre os profissionais mencionados, constam o professor de Libras — preferencialmente surdo — e o tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. No entanto, o município ainda não conta com o cargo de professor de Libras formalmente incluído em seu quadro de funcionários — cargo este que, conforme o Decreto nº 5.626/2005, corresponde ao instrutor de Libras. Essa ausência, combinada à ambiguidade nas nomenclaturas e nas descrições das funções profissionais, evidencia inconsistências que comprometem a coerência da política educacional adotada.

O instrutor de Libras tem como atribuição principal atuar diretamente no ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos estudantes surdos, em uma perspectiva pedagógica voltada ao desenvolvimento linguístico e à valorização da identidade surda.

No item “Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo ou com deficiência auditiva no município de Guaçuí-ES” (item 10.3.3), o documento apresenta as atribuições do professor do AEE e do tradutor/intérprete de Libras, mas não faz menção ao professor de Libras — também denominado instrutor de Libras. Essa omissão reforça a ambiguidade presente nas nomenclaturas utilizadas e contribui para a confusão entre as funções dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Além disso, implica a invisibilização de um profissional previsto na política nacional de educação bilíngue para surdos, com papel importante no processo de ensino-aprendizagem da Libras como primeira língua.

A análise do documento também revela que, em alguns trechos, é atribuída ao professor do AEE a responsabilidade de “promover o aprendizado da Libras para o estudante surdo ou com deficiência auditiva, que optar pelo seu uso”. Essa função, conforme estabelecido na legislação federal, é de competência do instrutor de Libras, e não do professor do AEE, cuja atuação está voltada à mediação curricular e à promoção da acessibilidade aos conteúdos escolares.

A ausência de menção ao instrutor de Libras, somada à sobreposição de atribuições entre os profissionais, evidencia descompasso com os marcos legais da educação bilíngue e com os princípios do atendimento educacional especializado.

É importante salientar que, conforme as orientações da SEDU, o atendimento educacional especializado aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva deve ser realizado

por uma equipe composta pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo professor de Libras — também denominado instrutor de Libras — e pelo intérprete educacional de Libras. As funções desses profissionais são distintas e complementares, cada um com atribuições específicas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva .

Outro aspecto observado diz respeito à adoção do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de planejamento das ações pedagógicas para os estudantes público-alvo da educação especial. De acordo com as normativas do Ministério da Educação, o instrumento adequado para esse fim é o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), conforme previsto na Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. O PAEE formaliza a matrícula do estudante no atendimento especializado, possui caráter pedagógico e deve ser construído de forma colaborativa por professores do AEE, equipe gestora, professores regentes, familiares e, sempre que possível, pelo próprio estudante.

O PEI, por sua vez, é mais comumente utilizado em contextos clínicos, com base em uma abordagem terapêutica. Sua adoção como principal ferramenta de planejamento educacional pode gerar confusão conceitual, desviando o foco da política educacional inclusiva para uma lógica não pedagógica.

4. 5. 5 Para Além do Agora: Reflexões e Caminhos para o Próximo Ciclo

A educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva é fundamental para garantir seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, respeitando sua identidade cultural e assegurando seus direitos linguísticos. Sua efetivação requer um modelo educacional estruturado, com profissionais qualificados e políticas públicas claras e consistentes.

Entre os principais desafios identificados, destaca-se a ausência do cargo formalizado de instrutor de Libras, profissional indispensável para o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e essencial para a consolidação da identidade linguística dos estudantes surdos. Soma-se a esse aspecto a ambiguidade nas funções dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) — professores, instrutores de Libras e intérpretes educacionais de Libras — o que dificulta o planejamento e a gestão pedagógica.

Ademais, a estrutura administrativa também se mostra fragilizada, uma vez que apenas um coordenador é responsável por toda a Educação Especial da rede municipal, comprometendo o acompanhamento, a formação e a execução das políticas inclusivas. Outra limitação refere-se à ausência de diretrizes orçamentárias específicas para a educação bilíngue,

dificultando o planejamento financeiro e a sustentabilidade das ações. Outrossim, a formação continuada ofertada apresenta-se insuficiente e desarticulada, sem contemplar a formação necessária para atender às demandas linguísticas e culturais da comunidade surda.

Essas fragilidades indicam que a política de educação bilíngue no município ainda é fragmentada e insuficiente para assegurar os direitos linguísticos e educacionais da população surda. A indefinição de funções profissionais e as limitações na gestão comprometem a efetividade da inclusão. Nesse sentido, o próximo ciclo de planejamento em Guaçuí, com a revisão do PME (2024), o encerramento do PDI (2025) e a homologação pendente das Diretrizes Operacionais pelo Conselho Estadual, representa uma oportunidade estratégica para fortalecer uma proposta educacional bilíngue alinhada à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao Decreto nº 5.626/2005, à Lei nº 14.191/2021 e aos compromissos internacionais firmados pelo Brasil.

Entre os caminhos possíveis para o aprimoramento do planejamento educacional, destaca-se a importância de fortalecer as metas e indicadores nos documentos oficiais. O PME, por exemplo, pode contemplar objetivos específicos voltados à educação bilíngue, como a previsão de contratação de professores do AEE, instrutores de Libras e intérpretes educacionais, bem como a promoção de formação continuada voltada à compreensão das especificidades da aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Tais objetivos ganham consistência quando acompanhados de indicadores claros que possibilitem o monitoramento e a avaliação sistemática dos avanços. No âmbito do PDI, é possível que as escolas considerem ações pedagógicas voltadas à aquisição e valorização da Libras como primeira língua, ao desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos e à produção de materiais bilíngues e acessíveis. Esse planejamento pode se beneficiar da definição de metas realistas, prazos adequados e responsabilidades bem delimitadas. Como exemplo, observa-se que a EMEF Jardim Caparaó conta com sinalização sonora, mas carece de recursos visuais ou táteis, o que compromete a segurança e a autonomia dos estudantes surdos. Nesse sentido, a inclusão de dispositivos, como luzes estroboscópicas sincronizadas a alarmes sonoros, no PDI configura-se como uma medida viável, capaz de contribuir para o alinhamento da escola às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão.

No que se refere às Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí, torna-se essencial que estas incorporem explicitamente a perspectiva bilíngue, reconhecendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda. Além disso, precisam definir com clareza os papéis dos profissionais envolvidos, evitando sobreposições ou lacunas de atuação. É igualmente relevante que essas diretrizes explicitem os objetivos do atendimento

educacional especializado, tragam recomendações para a organização pedagógica nas escolas e apontem diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais. Para que não fiquem restritas ao campo normativo, tais diretrizes poderiam ser acompanhadas de um plano de ação elaborado pela Secretaria de Educação, com estratégias específicas, cronogramas, protocolos operacionais e indicadores de acompanhamento.

Outro ponto relevante diz respeito à institucionalização do cargo de instrutor de Libras, previsto no Decreto nº 5.626/2005, cuja presença deve ser considerada desde a Educação Infantil, em articulação com os demais profissionais da rede de apoio. A contratação de instrutores surdos, além de fortalecer a representatividade, contribui para a valorização da identidade cultural e linguística da comunidade surda. Nesse mesmo sentido, a estruturação da equipe técnica da Secretaria de Educação surge como uma medida estratégica. A presença de profissionais especializados pode favorecer o planejamento pedagógico, oferecer suporte às escolas e viabilizar um atendimento mais adequado às demandas dos estudantes. Esse processo de fortalecimento institucional pode e deve estar vinculado a investimentos contínuos em formação, inclusive por meio de parcerias com universidades e instituições especializadas.

A destinação de orçamento específico e transparente para a educação bilíngue também constitui medida fundamental, garantindo recursos para contratação de profissionais, produção de materiais acessíveis e promoção de formações continuadas. A participação ativa da comunidade surda nos conselhos, fóruns e grupos consultivos do município deve ser assegurada, garantindo acessibilidade em todos os processos decisórios e fortalecendo a democracia educacional. Finalmente, a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação permanentes, com a participação de representantes da comunidade surda, pode garantir a efetividade das políticas. O uso de indicadores específicos e avaliações periódicas permitirá acompanhar a execução das ações, assegurar transparência e realizar os ajustes necessários.

Dessa maneira, o município de Guaçuí tem diante de si uma oportunidade decisiva para consolidar uma política educacional bilíngue que garanta os direitos linguísticos, culturais e educacionais da população surda. A articulação entre PME, PDI e Diretrizes Operacionais deve ser planejada e juridicamente respaldada, assegurando o acesso, permanência e aprendizagem em Libras e Português. Superar as lacunas identificadas exige compromisso político e pedagógico que valorize a diversidade linguística e cultural e envolva a escuta ativa da comunidade surda.

4.6 CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS SOBRE AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORGANIZAÇÃO DO SETOR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ.

Investigar como os profissionais da escola e da Secretaria Municipal de Educação (SEME) percebem o processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva é importante para compreender os desafios e os avanços na implementação da inclusão escolar. A colaboração entre esses agentes educacionais é importante para a construção de um ambiente inclusivo onde as necessidades desse público sejam atendidas de maneira eficaz.

Ao explorar as percepções desses profissionais, torna-se possível identificar não apenas as práticas pedagógicas e as estratégias de adaptação utilizadas, mas também as barreiras decorrentes da ausência de articulação institucional e da escassez de recursos. Essa abordagem permite uma análise aprofundada do impacto das ações colaborativas na promoção da inclusão, contribuindo para a avaliação da efetividade das políticas educacionais no contexto escolar e municipal.

A análise das entrevistas revelou descompasso significativo no conhecimento dos profissionais sobre as diretrizes da educação especial de Guaçuí e a existência da Coordenação de Educação Especial. Enquanto alguns demonstram familiaridade com esses aspectos, outros, no entanto, ainda desconhecem tais informações. Esse vazio no conhecimento tem gerado lacunas importantes na implementação das normativas de inclusão, dificultando a efetiva aplicação das políticas educacionais e, conseqüentemente, comprometendo os objetivos da educação inclusiva.

Ao questionarmos as professoras regentes sobre o conhecimento a respeito das documentações que orientam o atendimento do estudante surdo e com deficiência auditiva e da existência de uma Coordenação de Educação Especial específica, as respostas obtidas foram reveladoras das dificuldades enfrentadas.

*Professora regente Renata: “Não, não possui essa coordenação”.
Professora regente Rose: “ Não tenho essa informação.”*

Essas respostas indicam que, apesar das tentativas da Secretaria de Educação do Município de Guaçuí-ES (SEME) em avançar com a criação de um setor especializado, ainda há uma lacuna no conhecimento dos profissionais sobre essa coordenação, que desempenha papel importante na orientação das práticas inclusivas.

Reconhecemos que, em 2006, a SEME deu um passo decisivo para a inclusão

educacional ao nomear um pedagogo com especialização em supervisão e educação inclusiva, cuja missão era estabelecer o setor de educação especial dentro da estrutura da secretaria. Contudo, o fato de as professoras ainda não estarem informadas sobre essa coordenação revela fragilidades na disseminação dessas informações e na efetivação da formação contínua dos profissionais.

Além disso, ao questionarmos se o município possui algum documento que defina ou contemple a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva, as respostas das profissionais foram igualmente preocupantes.

Professora regente Renata: Não, não possui nenhum documento que a defina.

Professora regente Rose: Não sei.

Diretora Débora: Não conheço.

Pedagoga Patricia: Infelizmente também não.

A ausência de conhecimento sobre documentos específicos por parte dos profissionais aponta para um entrave relevante à efetivação da inclusão dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Tal situação reforça a necessidade urgente de elaboração e divulgação de orientações pedagógicas claras, acessíveis e sistematizadas, que possam respaldar as práticas docentes. Conclui-se, portanto, que o referido documento é pouco conhecido e não amplamente disseminado, o que limita o acesso dos profissionais e compromete sua aplicabilidade.

Não se pode atribuir à escola, exclusivamente, a responsabilidade pela oferta e reflexão sobre esse material. Cabe à SEME, como instância gestora, garantir que as diretrizes orientadoras do atendimento educacional especializado, destinadas ao público-alvo da educação especial, estejam acessíveis e sejam efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas em toda a rede municipal.

Duas hipóteses podem ser levantadas para explicar esse desconhecimento. A primeira refere-se à insuficiência de oferta de formação continuada por parte do município, especialmente voltada à educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva. A segunda hipótese relaciona-se ao tempo de atuação de alguns profissionais na rede municipal, conforme os dados que serão apresentados no Quadro 5.

No entanto, essa segunda hipótese perde consistência ao se considerar que tanto a diretora (com 21 anos de atuação) quanto a pedagoga (com 16 anos), ambas em exercício na rede no ano de publicação do documento (2021), também desconhecem as diretrizes da educação especial de Guaçuí. Esse dado evidencia que o problema está menos relacionado ao tempo de serviço e mais à ausência de ações sistemáticas de formação e divulgação dos documentos oficiais por parte da gestão municipal.

De acordo com os dados que serão apresentados no Quadro 5, observa-se que a Coordenação Municipal da Educação Especial, em Guaçuí, é exercida por apenas um profissional. A centralização de múltiplas demandas – que vão desde o planejamento até o acompanhamento das práticas inclusivas nas escolas – em um único agente evidencia fragilidade estrutural significativa na Secretaria Municipal de Educação.

Considerando a complexidade do campo da Educação Especial e a diversidade de necessidades do público atendido, torna-se inviável esperar que um único profissional detenha conhecimentos aprofundados sobre todas as áreas, como a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Essa sobrecarga compromete diretamente a elaboração e a implementação de políticas públicas eficazes, especialmente no que se refere à garantia do direito à comunicação, à aprendizagem e à participação plena desses estudantes.

Diante desse cenário, reforça-se a urgência da constituição de uma equipe multiprofissional no âmbito da SEME, composta por profissionais com saberes diversos e complementares. Essa equipe deve ter a função de oferecer suporte técnico, pedagógico e formativo às unidades escolares, assegurando que o planejamento, a avaliação e o acompanhamento das práticas inclusivas sejam compreendidos como responsabilidades institucionais e coletivas. Investir na formação continuada e na ampliação do quadro técnico da secretaria é essencial para fortalecer as políticas de educação inclusiva e garantir atendimento qualificado a todo o público-alvo da Educação Especial no município.

Ao questionarmos as intérpretes educacionais de Libras sobre a existência de uma coordenação específica para a educação especial no município, o papel dessa equipe e a relação dela com a sua escola, obtivemos as seguintes respostas:

Intérprete educacional de Libras Eduarda: “O município possui uma coordenação, sim, mas esse coordenador atua na área de deficiência intelectual. Quando se precisa de alguma ajuda, algum suporte, nós entramos em contato, e o que ele pode fazer, ele faz. Mas, como não é a área dele, ele nem tem muito como ajudar e orientar, tanto no meu trabalho quanto no da professora.”

Intérprete educacional de Libras Dani: “Possui, mas não específico na área de deficiência auditiva.”

Intérprete educacional de Libras Emília: “Eu acredito que possui, sim, e sempre tem pessoas ajudando nesse processo de desenvolvimento do aluno.”

As falas das intérpretes educacionais de Libras revelam uma lacuna estrutural importante: a inexistência, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, de uma equipe técnica composta por profissionais com formação específica para atender às necessidades da educação de surdos e de estudantes com deficiência auditiva. A presença de um coordenador geral da Educação Especial é relevante, mas não supre, por si só, as necessidades de

acompanhamento técnico-pedagógico especializado que esse público requer.

É fundamental compreender que a atuação de um único profissional não pode, nem deve, abranger todas as áreas de atendimento ao público-alvo da Educação Especial. A ausência de uma equipe com conhecimentos específicos sobre a educação bilíngue, as práticas pedagógicas em Libras e os direitos linguísticos da pessoa surda, compromete a efetividade das políticas públicas de inclusão no município.

A legislação brasileira — como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) — assegura o direito à educação inclusiva de qualidade, considerando as especificidades de cada estudante. No entanto, para que esse direito seja concretizado, é necessário garantir não apenas o acesso à escola, mas também a presença de profissionais qualificados que possam orientar práticas pedagógicas, formar professores e apoiar a comunidade escolar. A ausência dessa estrutura técnica especializada configura um obstáculo real à implementação de práticas inclusivas coerentes com os marcos legais e com os princípios de equidade e justiça social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também destaca a importância de contar com profissionais qualificados para lidar com as especificidades de cada público-alvo da educação especial. Essa política reforça a necessidade de formação continuada e especializada como condição importante para o sucesso da inclusão escolar.

No caso do município de Guaçuí, a estrutura organizacional da educação especial revela-se fragilizada. Um único profissional, sem formação especializada em diversas áreas da deficiência, é incumbido de responder por toda a Coordenação de Educação Especial. Essa centralização de responsabilidades compromete diretamente a qualidade do suporte prestado aos profissionais da rede e prejudica a implementação das políticas públicas voltadas à inclusão.

A educação especial inclusiva, por sua própria natureza, requer uma abordagem com atuação de uma equipe técnica especializada. As especificidades de estudantes com surdez, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência visual ou altas habilidades/superdotação demandam intervenções pedagógicas distintas. Portanto, é importante que a coordenação municipal seja composta por uma equipe com formação específica em cada uma dessas áreas.

Além disso, a centralização das funções em um único coordenador, sem o devido respaldo técnico nas diferentes áreas de atendimento ao público-alvo da educação especial, resulta em sobrecarga de trabalho e compromete a efetividade das respostas às diversas demandas das escolas. Essa sobrecarga não apenas inviabiliza o acompanhamento adequado

das práticas pedagógicas, como também dificulta a oferta de suporte formativo contínuo aos docentes.

Consequentemente, o município torna-se incapaz de garantir uma inclusão educacional efetiva, limitando a aplicação das normativas legais e dificultando o avanço das políticas públicas em consonância com os marcos legais da educação especial. A inexistência de uma equipe técnica com formação diversificada prejudica a qualidade do atendimento aos estudantes e, por extensão, as condições de trabalho e organização da SEME.

Ao questionarmos os profissionais sobre como descrevem a execução das políticas públicas referentes à educação especial, no contexto educacional do município, as respostas evidenciam um cenário de dificuldades e lacunas significativas:

Professora regente Renata: “Não, não possui.”

Professora regente Rose: “A gente vê que é diferente, né? Porque quando a gente vê no papel é uma coisa, mas na prática é outra. Eu acho que falta suporte para os profissionais saberem lidar com esses estudantes.”

Intérprete educacional de Libras Elisa: “Na verdade, eu não vejo nada em relação à educação especial aqui em Guaçuí. A gente vê que até tem alguma coisa, mas é pouco, e não dentro da área da Libras, da deficiência auditiva em si.”

Intérprete educacional de Libras Eduarda: “Olha, o município de Guaçuí, a gente sempre ouve que ele está bem à frente em relação à educação especial. Mas, na minha observação, é mais na área da deficiência intelectual. Realmente o município avançou muito e é elogiado por isso. Mas, em relação aos estudantes com deficiência auditiva e aos surdos, nós ainda não conseguimos progredir. Não há todos os profissionais necessários para dar suporte ao aluno surdo. Falta, por exemplo, um coordenador da área de DA e um instrutor de Libras fluente, para que o estudante possa aprender na sua própria língua. Então, sinto que a assistência à deficiência auditiva ainda é bem precária em nosso município.”

As respostas evidenciam falha significativa na execução das políticas de educação especial, sobretudo no que diz respeito ao atendimento aos estudantes surdos e com deficiência auditiva. A ausência do cargo de instrutor de Libras, profissional essencial para a efetivação do ensino bilíngue, representa um dos principais obstáculos à inclusão.

O instrutor de Libras tem a responsabilidade de ensinar a Língua Brasileira de Sinais, que é a língua materna dos estudantes surdos, sendo fundamental para garantir que eles tenham acesso pleno ao conteúdo escolar, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial.

A inexistência de uma coordenação especializada na área de surdez, aliada à carência de profissionais qualificados, enfraquece a efetivação da educação especial inclusiva no município. Sem esses profissionais que atuam como mediadores entre os conteúdos curriculares e os estudantes surdos, as políticas públicas se tornam ineficazes, comprometendo o direito à

educação equitativa, acessível e de qualidade.

Além disso, a ausência de uma estrutura técnica e pedagógica organizada, com formação específica para lidar com as diferentes deficiências, evidencia a necessidade urgente de revisão das práticas educacionais adotadas pelo município. A centralização das responsabilidades na figura de um único coordenador, sem formação adequada na área da surdez, limita e compromete a efetividade de resposta às necessidades reais dos estudantes e das escolas.

A inclusão dos estudantes surdos exige um atendimento especializado, que só pode ser viabilizado por meio de uma equipe composta por instrutores de Libras, intérpretes educacionais de Libras e professores com formação específica. Cada um desses profissionais exerce um papel distinto e indispensável na garantia da aprendizagem e da participação plena dos estudantes surdos na vida escolar.

Para que a educação especial inclusiva seja uma realidade efetiva em Guaçuí, é indispensável que o município invista na formação continuada dos profissionais da educação e na contratação dos recursos humanos necessários. Apenas com uma estrutura sólida, formada por profissionais qualificados, será possível garantir o cumprimento das normativas legais e assegurar o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

A entrevista realizada com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município revelou aspectos relevantes sobre a dinâmica de atendimento aos estudantes surdos e com deficiência auditiva. A docente, com carga horária de 30 horas semanais, divide seu tempo entre o atendimento a dois estudantes surdos, um estudante CODA (*Children of Deaf Adults*) e atividades voltadas à educação de estudantes com deficiência intelectual.

No caso do estudante CODA, que é ouvinte, o foco da atuação da professora é o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com o objetivo de promover o desenvolvimento linguístico e facilitar a comunicação familiar, uma vez que sua mãe é surda. A justificativa para esse atendimento está relacionada a uma determinação judicial que ordenou a oferta do ensino de Libras ao estudante, a fim de garantir uma comunicação efetiva com sua mãe. Apesar de, inicialmente, a mãe ter tentado acompanhar o atendimento educacional de seu filho para também aprender Libras, ela acabou desistindo devido às exigências da rotina diária.

O professor do AEE desempenha um papel importante na inclusão escolar e no desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Sua atuação vai além do ensino convencional, abrangendo a identificação das necessidades educacionais específicas, a elaboração de Planos de

Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas. Além disso, esse profissional articula-se com os professores da sala de aula regular, com as famílias e com outros especialistas, buscando construir um ambiente acessível e inclusivo, que favoreça o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Outro ponto de destaque na realidade do município é que a responsabilidade pelo ensino de Libras recai exclusivamente sobre a professora do AEE, uma vez que não há instrutores especializados em língua de sinais na rede municipal. Essa ausência compromete diretamente a efetivação do ensino bilíngue, que é necessário para o processo de aprendizagem dos estudantes surdos. A falta de um instrutor qualificado em Libras prejudica o acesso dos estudantes à sua língua natural e, por consequência, interfere no cumprimento das diretrizes da educação inclusiva e na qualidade do ensino oferecido.

Adicionalmente, a inclusão do estudante CODA, que não pertence ao público-alvo da educação especial, na carga horária destinada ao AEE, contribui para a sobrecarga da docente e reduz o tempo disponível para o atendimento dos estudantes surdos. Essa situação contraria as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (SEDU, 2024), que estabelecem que o AEE deve ser realizado por meio do trabalho colaborativo entre professores da sala comum e o professor especializado, com distribuição adequada da carga horária entre o atendimento na sala de recursos multifuncionais e o acompanhamento nas turmas regulares.

Segundo essas diretrizes, o atendimento a dois estudantes surdos ou com deficiência auditiva deve prever de 16 a 17 horas semanais, divididas em 4 tempos destinados ao atendimento na sala de recursos multifuncionais e 9 tempos voltados ao trabalho pedagógico colaborativo nas salas de aula regulares. O planejamento das atividades deve obedecer à Lei Federal nº 11.738/2008, que determina que um terço da jornada do professor seja reservado ao planejamento coletivo e colaborativo das ações pedagógicas, garantindo a adequação das estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

Contudo, a inserção de um estudante CODA, que não é público-alvo da educação especial, e o compartilhamento da carga horária com demandas voltadas à deficiência intelectual configuram desvio no foco do atendimento. Esse desajuste compromete a qualidade da atuação pedagógica e dificulta o cumprimento das normativas educacionais, especialmente no que diz respeito à efetivação do ensino bilíngue, elemento essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos.

É importante ressaltar que, conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE deve atender exclusivamente os estudantes pertencentes ao público-alvo da educação

especial: aqueles com deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial), transtorno do espectro autista (TEA) e outros transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Logo, o estudante CODA, por não se enquadrar nessas categorias, não deveria ser contemplado pelo atendimento especializado, já que sua situação não é prevista nas normativas vigentes da política pública de educação especial.

Ademais, a ausência de um instrutor de Libras agrava a sobrecarga da professora do AEE, dificultando o cumprimento da Lei nº 11.738/2008, especialmente no que tange à garantia de tempo adequado para planejamento pedagógico. Essa sobrecarga compromete o atendimento individualizado aos estudantes surdos, enfraquece o processo de inclusão e desrespeita as diretrizes legais que orientam o funcionamento do AEE.

Diante disso, torna-se imperativa uma reavaliação da organização e da distribuição da carga horária do AEE no município, bem como a contratação de instrutores especializados em Libras. Essas ações são indispensáveis para assegurar que os princípios da educação inclusiva sejam efetivamente implementados e que todos os estudantes surdos tenham acesso pleno à sua língua natural e ao currículo escolar, em conformidade com as normativas legais.

Ao final da entrevista, quando perguntamos se a pedagoga gostaria de adicionar alguma consideração ou esclarecer algum ponto discutido, ela destacou uma questão importante:

Pedagoga Pérola: É, eu vejo que as políticas públicas têm que ter mais consideração, têm que ter um olhar ainda mais especial, para que possa oferecer cursos, oferecer capacitação para os professores, porque o professor, a inclusão já está aí, já é lei, já é uma realidade, mas o professor ainda não está preparado para a inclusão. Muito ainda tem que ser feito para isso. Eu penso que a grande maioria dos professores, a grande maioria dos profissionais da educação tenta dar o melhor, fazer o melhor, mas ainda não é o suficiente.”

Essa fala da pedagoga representa um alerta contundente sobre a realidade da educação inclusiva no município e, possivelmente, em outros contextos semelhantes. Embora a inclusão seja um direito assegurado por lei, a prática pedagógica ainda esbarra em um desafio persistente: a insuficiente formação dos professores. Como destaca Pérola, a inclusão não se resume ao cumprimento de normativas, mas exige uma transformação profunda das práticas escolares, a qual depende, essencialmente, de formação contínua.

A educação inclusiva já foi estabelecida como um direito constitucional e legal. No entanto, sua efetiva implementação exige investimentos constantes em formação e sensibilização dos profissionais da educação, de modo que possam atender, com competência, às especificidades dos estudantes com deficiência. O empenho e a dedicação dos educadores são louváveis, mas, como bem observado pela pedagoga, esses esforços isolados não bastam

diante da complexidade do processo inclusivo. Faltam recursos estruturais e formação adequada para garantir atendimento efetivo.

A reflexão que se impõe é: o que ainda falta para que a inclusão se torne uma realidade plena? Se, por um lado, a legislação assegura o direito, por outro, a ausência de formação especializada compromete a qualidade desse processo, tornando-o incompleto. Nesse sentido, é urgente que o município invista na formação continuada dos professores, criando espaços de atualização que possibilitem práticas pedagógicas realmente inclusivas e equitativas.

A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski (1997) reforça que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, e que a mediação é elemento central para a aprendizagem. No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, a ausência de formação específica por parte dos professores compromete essa mediação, dificultando a construção de ambientes educacionais equitativos. Os dados desta pesquisa indicam que os docentes sentem a carência de formação voltada ao atendimento de estudantes surdos e com deficiência auditiva, corroborando os estudos de Albres (2016) e Karnopp e Pereira (2012), que apontam para a insuficiência da formação inicial no enfrentamento da diversidade linguística e cultural.

De modo complementar, a perspectiva dialógica de Bakhtin (1981) enfatiza que a construção do conhecimento se dá na interação. No entanto, conforme apontado nos depoimentos das(os) docentes entrevistadas(os), a ausência de instrutores de Libras e as limitações na comunicação em língua de sinais comprometem a interação com os estudantes surdos. Esse cenário, conforme discutido por Atamanczuk (2023) e Ziesmann (2015), evidencia a urgência da acessibilidade linguística como condição indispensável para uma inclusão pedagógica eficaz, reforçando a importância da identidade linguística desses estudantes.

Outro aspecto fundamental identificado na pesquisa é o distanciamento entre a legislação e sua aplicação prática. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e a Lei nº 14.191/2021, que regulamenta a educação bilíngue de surdos, estabelecem diretrizes claras para o atendimento desse público. No entanto, a escassez de formação especializada entre os profissionais inviabiliza a efetiva concretização dessas políticas. Silva (2014) reforça essa percepção ao apontar que muitos educadores ainda recorrem a soluções genéricas para situações que demandam adaptações específicas e formação continuada.

Dessa forma, é imprescindível que as políticas públicas de formação docente considerem a inclusão como eixo central. Isso significa garantir não apenas a oferta de formações, mas também suporte institucional contínuo, conforme indicam os estudos de Melo (2016) e Hernandez Piloto (2018). A efetividade das políticas inclusivas está diretamente

relacionada à qualificação dos profissionais que as executam. A análise entre os dados empíricos desta pesquisa e os referenciais teóricos evidencia, de maneira clara, a necessidade de avanços estruturais e formativos para que a inclusão se consolide como prática pedagógica.

A criação do cargo de Coordenação de Educação Especial representa uma iniciativa importante para o fortalecimento da inclusão, ao permitir maior articulação entre as políticas públicas e a prática escolar. Porém, esse cargo, por si só, não é suficiente. É necessário garantir que os coordenadores recebam formação adequada, que contem com infraestrutura e carga horária compatível, e que suas funções estejam bem definidas dentro de um plano estruturado de atuação. Do contrário, corre-se o risco de esvaziamento do papel e da função desse profissional, comprometendo a efetividade da política pública.

A partir das informações levantadas neste capítulo, foi possível compreender de forma mais clara como se organiza o atendimento educacional a estudantes surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí. A análise das matrículas, das estruturas de atendimento e das percepções dos profissionais revela uma realidade marcada por avanços pontuais, mas também por lacunas que comprometem a efetividade das ações inclusivas. O desconhecimento, por parte de profissionais da rede, sobre documentos normativos e sobre a própria existência de instâncias de gestão especializadas demonstra que a inclusão, muitas vezes, não ultrapassa o campo formal, permanecendo distante da realidade escolar.

Conforme argumenta Bonfim (2018), a efetividade das políticas públicas depende de sua apropriação pelos agentes que as executam. Em Guaçuí, essa apropriação mostra-se limitada, revelando falhas nos processos de formação e de comunicação institucional. Além disso, como ressaltam Lacerda (2006) e Albres (2016), a ausência de profissionais-chave, como instrutores de Libras, fragiliza a proposta bilíngue, inviabilizando a garantia do direito linguístico dos surdos, previsto na legislação nacional.

Os depoimentos analisados confirmam a crítica de Ziesmann (2015), ao apontarem que os docentes, embora dedicados, ainda carecem de suporte e formação contínua para lidar com a diversidade linguística. Essa carência formativa perpetua a distância entre legislação e prática, cenário que Passos (2017) identifica como um dos principais entraves para a consolidação da inclusão escolar no Brasil. Nesse sentido, a inclusão, em Guaçuí, esbarra em um paradoxo: apesar de normativas avançadas, sua efetivação depende de condições estruturais, orçamentárias e formativas ainda insuficientes.

Diante desse panorama, retoma-se a perspectiva de Diniz (2012), que defende a necessidade de uma atuação multiprofissional e integrada para a efetivação da inclusão. A centralização de responsabilidades em um único coordenador, sem apoio de equipe

especializada, reforça um modelo que limita a efetividade de resposta às demandas escolares e impede a implementação de práticas pedagógicas equitativas.

Portanto, o capítulo revela que a consolidação de uma educação inclusiva e bilíngue, em Guaçuí, exige não apenas a manutenção de dispositivos legais e institucionais, mas sobretudo investimentos em formação continuada, na ampliação da equipe técnica e na efetivação de uma rede de apoio pedagógico. Só assim será possível transformar os avanços formais em práticas concretas, garantindo que os estudantes surdos e com deficiência auditiva tenham assegurado o direito a uma escolarização plena, em consonância com os princípios da equidade, da acessibilidade e da justiça social.

5. ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JARDIM CAPARAÓ

Este capítulo se dedica a compreender a implementação das normativas voltadas à educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó, localizada no município de Guaçuí, à luz da perspectiva da educação inclusiva. A partir dessa análise, busca-se evidenciar de que forma as diretrizes educacionais têm sido efetivadas nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Inicialmente, discute-se como a formação dos profissionais da educação, incluindo professores e intérpretes educacionais de Libras, repercute no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente a qualidade da educação ofertada aos estudantes surdos e com deficiência auditiva. Em seguida, o capítulo analisa as estratégias de comunicação adotadas pelos educadores e o papel desempenhado pelos intérpretes educacionais de Libras educacionais na promoção de interações pedagógicas eficazes e inclusivas no ambiente escolar. Por fim, com base nas entrevistas realizadas e nas análises apresentadas no capítulo anterior, serão examinadas as narrativas dos profissionais da educação, com o intuito de identificar como a organização da educação de surdos e com deficiência auditiva tem se materializado, especificamente no contexto da Escola Jardim Caparaó.

5.1 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As políticas de formação docente passam por mudanças frequentes, o que compromete a estrutura dos programas formativos e dificulta a consolidação de um padrão, minimamente, estável para formar os professores diante dos desafios do contexto escolar. Nesse sentido, a maioria dos cursos de formação inicial apresenta currículos fragmentados, estágios insuficientes e uma formação genérica, pouco integrada à realidade das redes de ensino e de seus currículos. Assim, é necessário reconhecer que essas fragilidades, somadas às condições de trabalho dos professores, impactam diretamente na qualidade da educação pública (Saviani, 2011; Gatti, 2021 *apud* Gonçalves, 2024). Diante disso, torna-se importante que essas questões sejam constantemente analisadas e debatidas, a fim de promover a conscientização dos docentes e incentivar melhorias nos processos formativos.

Sobre a formação docente, a pedagoga Patrícia destacou: “[...] Talvez tenha sido uma má formação de um todo. A gente não tem muitas respostas. Tanto a gente quanto as outras

“pessoas que estão acima de nós não temos as respostas que a gente precisa.”

Essa fala revela um aspecto importante da realidade educacional: a lacuna nas respostas e no apoio necessários para garantir uma educação especial de qualidade, sob a perspectiva inclusiva. A ausência de respostas, tanto por parte dos profissionais da educação quanto das instâncias superiores, evidencia limitações nos processos formativos dos educadores e na estrutura das redes de ensino para lidar com a diversidade. Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas por estudantes surdos e com deficiência auditiva são atribuídas à escassez de recursos ou ao desconhecimento de metodologias adequadas. No entanto, como pontuado pela pedagoga, tais desafios também estão relacionados à insuficiência da formação inicial e à carência de ações formativas continuadas voltadas à educação de surdos e de pessoas com deficiência auditiva, tanto por parte das instituições formadoras quanto dos próprios sistemas de ensino.

Reconhecendo a importância das políticas formativas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente no contexto da escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva, e considerando que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desempenham um papel importante no desenvolvimento desses estudantes, este estudo buscou evidenciar a formação inicial dos profissionais da escola investigada, bem como as ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) no que se refere ao atendimento de estudantes surdos e com deficiência auditiva.

A seguir, apresenta-se o Quadro 05, com a caracterização formativa dos participantes da pesquisa.

QUADRO 05 - CARACTERIZAÇÃO FORMATIVA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

SUJEITO	FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	EXPERIÊNCIA DOCENTE	TEMPO NA REDE DE GUAÇUÍ	TEMPO NO CARGO ATUAL
ROSE Professora Regente	Pedagogia Especialização <i>lato sensu</i> em alfabetização e letramento, anos iniciais e	2021	Curso de formação continuada	Não tem.	2 anos	2 anos	10 meses

	EJA						
RENATA Professora Regente	Pedagogia Especialização <i>lato sensu</i> em anos iniciais e educação infantil	2019	Curso de formação continuada Especialização <i>lato sensu</i> em Educação Especial	Não tem.	2 anos	2 anos	01 ano
ALINE Professora do Atendimento Educativo Especializado	Pedagogia Especialização <i>lato sensu</i> em Psicomotricida de e Psicopedagog ia	2007	Curso de formação continuada	Curso de formação continuada	29 anos	21 anos	14 anos
PÉROLA Pedagoga	Curso normal Pedagogia	1994	Curso de formação continuada	Não tem.	16 anos	15 anos	02 anos.
PATRÍCIA Pedagoga	Pedagogia Especialização <i>lato sensu</i>	2005	Curso de formação continuada	Não tem.	02 anos	16 anos	16 anos

Débora Diretora	Pedagogia e Letras Especialização <i>lato sensu</i> em Supervisão Escolar Especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Especialização <i>lato sensu</i> em alfabetização em anos iniciais Especialização <i>lato sensu</i> em gestão escolar	2002	Especialização <i>lato sensu</i> em Educação Inclusiva Curso de formação continuada	Não tem.	29 anos	21 anos	03 anos.
IGNES (Instrutora de Libras)	Não há esse profissional na rede.	Não há esse profissional na rede.	Não há esse profissional na rede.	Não há esse profissional na rede.	Não há esse profissional na rede.	Não há esse profissional na rede.	Não há esse profissional na rede.
EDUARDA Intérprete Educacional de Libras	Pedagogia	2017	Especialização <i>lato sensu</i> em Educação Inclusiva	Curso técnico subsequente em Libras	2 anos e 6 meses	07 meses	07 meses

<p>ELISA</p> <p>Intérprete Educacional de Libras</p>	<p>Especialização <i>o lato sensu</i> em Psicopedagogia</p> <p>Pedagogia</p>	<p>2017</p>	<p>Curso técnico subsequente em Libras</p> <p>Curso de formação continuada</p>	<p>Curso técnico subsequente em Libras</p> <p>Curso de formação continuada</p>	<p>01 ano</p>	<p>02 anos e meio.</p>	<p>01 ano e meio.</p>
<p>EMÍLIA</p> <p>Intérprete Educacional de Libras</p>	<p>Pedagogia</p> <p>Especialização <i>o lato sensu</i> em Psicopedagogia Clínica e Institucional</p> <p>Especialização <i>o lato sensu</i> em Educação Infantil</p> <p>Especialização <i>o lato sensu</i> em Gestão Escolar</p>	<p>2017</p>	<p>Curso de formação continuada</p>	<p>Curso curto de formação continuada</p>	<p>04 anos</p>	<p>04 anos</p>	<p>06 dias.</p>
<p>CAROLINE</p> <p>Coordenador pedagógico</p>	<p>Magistério e Pedagogia</p>	<p>1990</p>	<p>Curso de formação continuada</p>	<p>Não tem.</p>	<p>32 anos</p>	<p>15 anos</p>	<p>2 anos</p>

MATEUS Coordenador Municipal da Educação Especial de Guaçuí	Graduação em Pedagogia, História e Educação Especial Especializaçã o <i>lato sensu</i> em Supervisão Pedagógica Especializaçã o <i>lato sensu</i> em Psicopedagog ia e Ludopedagog ia	1999	Graduação em Pedagogia, História e Educação Especial Especialização <i>lato sensu</i> em Supervisão Pedagógica Especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia e Ludopedagogia	Não tem.	27 anos	27 anos	03 anos
--	--	------	--	----------	---------	---------	---------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Conforme apresentado no Quadro 5, todos os profissionais entrevistados possuem formação em Pedagogia, o que garante uma base comum para a atuação educacional. Quatro deles contam com especialização *lato sensu* em Educação Especial ou Educação Inclusiva, e todos relataram já ter participado de formações continuadas sobre o tema educação, porém não relatam estudos que abordam educação de surdos. Essa lacuna formativa acaba por restringir as possibilidades de atuação pedagógica realmente inclusiva, sobretudo por parte dos professores regentes e coordenadores, que exercem papéis fundamentais na organização do ensino. Assim, a atuação dos intérpretes e do professor de AEE, ainda que essencial, não pode ser a única estratégia adotada para garantir a inclusão dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. É necessário que todos os envolvidos no processo educativo estejam formados para assegurar práticas que promovam o direito à aprendizagem, à comunicação e à participação.

Diante disso, a situação aponta para necessidade de ampliação das ações formativas voltadas, especificamente, à educação de surdos e com deficiência auditiva, com foco na Língua Brasileira de Sinais, na cultura surda e nas práticas pedagógicas bilíngues. A oferta de formações continuadas especializadas é necessária para garantir que todos os profissionais da educação estejam formados para promover o acesso equitativo ao currículo e assegurar uma educação de qualidade para os estudantes surdos.

Ao questionarmos o trio gestor da instituição sobre sua formação inicial e continuada

no que se refere à educação especial, obtivemos as seguintes respostas:

Coordenadora Pedagógica Caroline: Bom, eu já fiz cursos voltados para a área, mas, ainda assim, eu acho que são pouco. Eu acho que tem que ter uma formação mais completa, abordando assuntos, sendo de forma contínua no município. [...]

Pedagoga Pérola: Tanto a formação inicial quanto as formações continuadas, principalmente a inicial, por mais que se fale de educação especial, eu penso que é muito pouco, é muito pouco o que a gente ouve na formação inicial. Na formação continuada já se vê falar um pouco mais, às vezes coisas mais específicas para determinado tipo de deficiência. Porém, sempre a gente tem dúvidas, mesmo porque cada aluno que chega, ele é diferente um do outro. Então, a gente nunca sabe como que vai trabalhar com aquele aluno. Por mais que a gente faça, a gente sempre tem dúvidas.

Pedagoga Patrícia: é muita teoria, muita teoria, mas na prática a gente não tem, sai sem saber [...]

Diretora Débora: Acho vaga. Apesar de eu ter feito tanto a inicial quanto a continuada foram presenciais, mas eu acho assim pobre para a educação especial.

Apesar de os intérpretes educacionais de Libras terem se formado recentemente, suas respostas não foram satisfatórias, o que gera reflexões importantes sobre a formação inicial e continuada.

Elisa intérprete: Na faculdade, nós tivemos a matéria de Libras, que aí foi onde nós começamos a desenvolver.

Eduarda Intérprete: Primeiramente, o curso técnico foi de grande importância, pois ele deu uma base importantíssima para poder entender como é a comunidade surda, como surdos aprendem. Eu conheci a LIBRAS no curso superior, mas foi um período e muito básico a gente só sabia existia Libras, mas não conhecemos de fato a sua estrutura gramatical.

Emília Intérprete: É uma base que a gente tem quando você forma em Libras, mas você sempre tem que estar aperfeiçoando, fazendo outros cursos para poder aprimorar.

As respostas obtidas evidenciam uma preocupação generalizada entre os profissionais em relação à formação recebida, tanto inicial quanto continuada, no campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Embora algumas participantes mencionem experiências de formação, todas apontam a insuficiência desses processos formativos para atender adequadamente às demandas específicas dos estudantes com deficiência auditiva. A escassez de formação mais aprofundada e contínua, aliada à lacuna entre teoria e prática, levanta preocupações sobre a formação dos educadores para lidar com a diversidade de necessidades presentes na sala de aula. Esse cenário indica que, apesar das tentativas de qualificação, as formações oferecidas ainda não são suficientes para garantir um atendimento inclusivo e eficaz, comprometendo, assim, a qualidade da educação para os estudantes surdos e com deficiência auditiva..

Embora algumas participantes tenham mencionado a presença de disciplinas como

Libras em sua formação inicial, todas foram unânimes em apontar que a carga horária dedicada a esse componente é reduzida e não possibilita compreensão aprofundada da língua de sinais, tampouco das necessidades específicas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. A inclusão da Libras nos cursos de formação representa um avanço, mas sua abordagem superficial não é suficiente para desenvolver as competências necessárias à prática pedagógica inclusiva. Essa limitação contribui para a manutenção de lacunas no trabalho com a diversidade e nas estratégias de ensino voltadas a esse público. Diante desse cenário, evidencia-se a urgência da oferta de percursos formativos mais consistentes, contínuos e contextualizados, que articulem teoria e prática de forma significativa, alinhando-se às reais demandas do cotidiano escolar.

Ao questionarmos as professoras regentes sobre a existência de formação específica na área da surdez ou deficiência auditiva, obtivemos as seguintes respostas:

Rose: " Não tenho".

Renata: "Não, não tenho".

Ao indagarmos os profissionais se a Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de formação continuada para aprimorar seu desempenho no atendimento a estudantes surdos e com deficiência auditiva, obtivemos, de forma geral, as seguintes respostas:

Coordenadora Pedagógica Caroline: Promove outros cursos, mas para estudante com deficiência auditiva ainda não teve formação.

Pedagoga Pérola: Não. Não existe esse curso oferecido para nós professores.

Pedagoga Patrícia: Infelizmente não.

Diretora Débora: Não. Existem várias formações, mas não específicas para estudantes surdos.

Professora Regente Rose: Não. Não fornece.

Professora Regente Renata: Não.

O mesmo cenário foi revelado quando questionamos os intérpretes educacionais de Libras sobre a oferta de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação para aprimorar o desempenho em relação à comunicação em Libras.

Intérprete Educacional de Libras Elisa: Não neste tempo de atuação, nunca tive nenhuma formação contínua aqui dentro do município.

Intérprete Educacional de Libras Eduarda: Não.

Intérprete Educacional de Libras Emília: Olha só, tem seis dias que eu estou atuando então não posso falar sobre o assunto, eu acredito que não no entanto estou fazendo particular, já me inscrevi em dois cursos como já havia falado.

As respostas obtidas revelaram, de maneira unânime, a ausência de cursos de formação continuada específicos voltados ao atendimento educacional de estudantes surdos e com

deficiência auditiva. Essa constatação aponta uma fragilidade significativa na política formativa voltada aos profissionais da educação, especialmente no campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Tal lacuna é preocupante, pois a falta de iniciativas sistemáticas de formação impacta diretamente na construção de práticas pedagógicas adequadas às necessidades desse público. A escassez de oportunidades para aprofundamento e atualização profissional compromete tanto a efetivação da inclusão escolar quanto a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, afetando o pleno exercício de seus direitos educacionais.

Ao consultar as Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Guaçuí-ES, constatou-se que a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEME) não contempla, em seu cronograma, ações formativas específicas para o atendimento a estudantes surdos, conforme apresentado no quadro a seguir.

QUADRO 06: CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mês	Horário	Temática
Março	18h	Educação Socioemocional. Palestrante: professor Emerson de Paula
Abril	18h	Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Estado do Espírito Santo – 2023. Palestrante: Equipe NEAPIE/ Superintendência Regional de Guaçuí
Maio	18h	Corpos lúdicos; corpos que brincam e jogam. Palestrante: psicóloga Lenira de Souza Vieira
Maio	18h	Jogos envolvendo a leitura e o raciocínio lógico matemático. Palestrante: professor Emerson de Paula
Junho	18h	Adaptação de atividades. Palestrante: Equipe NEAPIE/ Superintendência Regional de Guaçuí
Julho	18h	A arte de contar histórias. Palestrante: pedagoga Vera Moraes
Agosto	18h	Habilidades de relacionamento: autoconsciência e ética profissional. Palestrante: Sayonara Toledo da Silva Gil (Secretaria de Educação)
Setembro	18h	A importância do trabalho com a ludicidade para o desenvolvimento da criança. Palestrante: professor Emerson de Paula
Outubro	18h	Transtorno Mental no contexto escolar. Palestrante: psicólogo Guilherme de Souza Nogueira
Outubro	18h	Deficiência Intelectual e a prática pedagógica. Palestrante: psicóloga Lenira de Souza Vieira

Fonte: Guaçuí, 2024.

A ausência de profissionais com formação específica na área da surdez na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí pode ajudar a explicar a escassez de ações

formativas voltadas a esse público. Ainda assim, essa limitação não deve ser vista como impeditivo para o desenvolvimento de estratégias eficazes. A articulação com especialistas externos e instituições de referência pode ser uma alternativa viável para suprir essa lacuna, ampliando o repertório pedagógico das escolas e fortalecendo as práticas inclusivas no município.

Mais do que depender da formação de um único agente, é necessário que a rede assuma o compromisso coletivo de garantir condições para que todos os profissionais estejam formados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Esse movimento exige planejamento, continuidade e um olhar atento às demandas específicas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, indo além da simples presença de intérpretes educacionais de Libras ou do atendimento especializado.

Ao final da entrevista, perguntamos aos profissionais se gostariam de acrescentar alguma consideração que não tivesse sido abordada durante a conversa. As respostas destacaram, de forma unânime, a necessidade de formação específica voltada ao atendimento de estudantes surdos e com deficiência auditiva, além de reforçarem a urgência de mudanças estruturais e formativas no contexto educacional do município de Guaçuí.

Caroline, pedagoga, em sua fala, destacou a falta de formação voltada para a surdez:

"Eu gostaria de falar sobre a formação para atuar com o estudante com deficiência auditiva, pois isso é um ponto fraco no município de Guaçuí, porque ainda não houve essa formação."

Débora, diretora, por sua vez, ressaltou a necessidade de abordagens mais direcionadas:

Eu penso que as considerações seriam nas questões de formação. Poderia haver formações mais direcionadas ao aluno surdo, não à educação especial de forma geral, mas especificamente para os surdos, tanto para os professores quanto para a equipe da escola, para que a gente tenha como trabalhar com eles de forma melhor.

Essas falas evidenciam uma realidade que não pode mais ser ignorada: a ausência de formações específicas para a surdez no município limita o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, impedindo que recebam o atendimento adequado para seu aprendizado e inclusão. É fundamental que a formação dos profissionais da educação seja revisada e ampliada, com cursos que atendam às particularidades da surdez, tanto para os educadores quanto para as equipes escolares.

As percepções dos professores entrevistados destacam a lacuna na formação inicial e continuada para a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva, um ponto amplamente discutido por autores como Muttão (2017) e Saviani (2013). Esses autores argumentam que a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos, mas deve

contemplar formação dinâmica e reflexiva, promovendo a construção de uma identidade profissional voltada à diversidade.

Os entrevistados relataram que a carência de formação específica em Libras compromete a interação pedagógica com os estudantes surdos. Essa questão também é destacada por Passos (2023) e Silva (2017), que apontam a distância entre as normativas legais e a realidade das salas de aula. Embora o Decreto 5.626/05 tenha tornado obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, a carga horária reduzida e a superficialidade do conteúdo impedem a formação efetiva dos docentes. Nesse sentido, os achados da pesquisa indicam que a presença do Intérprete Educacional de Libras, apesar de essencial, não substitui a necessidade da formação bilíngue dos professores, corroborando os argumentos de Xavier (2020) sobre a colaboração entre docentes e intérpretes para a mediação do conhecimento.

Outro aspecto central identificado foi a dificuldade dos professores em adotar práticas pedagógicas inclusivas. Bonfim (2017) e Gondim (2020) ressaltam que a ausência de políticas claras para a Educação Bilíngue e a formação insuficiente resultam em práticas mecânicas e pouco eficazes. Enquanto Bonfim aponta a necessidade de aprimorar a formação inicial e continuada, Gondim destaca a importância da interação dialógica entre Libras e Português. Os relatos dos docentes entrevistados reforçam essa visão, ao evidenciarem a falta de estratégias pedagógicas que integrem de forma significativa as duas línguas.

Outro ponto que emergiu da pesquisa refere-se à ausência de formação específica das professoras regentes para o trabalho com estudantes surdo ou com deficiência auditiva, o que pode impactar negativamente na adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Embora os relatos não tenham mencionado diretamente dificuldades em implementar tais práticas, as entrevistadas deixaram evidente a falta de conhecimento sobre estratégias adequadas para o ensino de surdos, especialmente no que diz respeito à utilização da Libras e à construção de um ambiente bilíngue. Bonfim (2017) e Gondim (2020) discutem como a ausência de políticas claras de Educação Bilíngue e as limitações formativas contribuem para práticas pedagógicas pouco efetivas. Enquanto Bonfim defende o fortalecimento da formação inicial e continuada como caminho para superar essas barreiras, Gondim ressaltava a importância da interação dialógica entre Libras e Português como estratégia de ensino. Os dados da pesquisa, portanto, não apontam diretamente para falhas nas práticas, mas sugerem que a carência de formação específica pode limitar as possibilidades pedagógicas no contexto da inclusão de estudantes surdos.

A discussão sobre a inclusão escolar também está presente nas falas dos entrevistados, que mencionam a escassez de apoio institucional. Bregonci (2017) e Olmo (2018) destacam

que a legislação inclusiva nem sempre se traduz em prática efetiva, o que se reflete nos desafios enfrentados pelos docentes em Guaçuí. Essa realidade exige maior articulação entre as políticas públicas e a prática escolar, conforme ressaltado por Silva (2022).

Dessa forma, o impacto direto de formação qualificada na atuação pedagógica dos profissionais da educação é significativo. A formação adequada permite que os educadores compreendam as necessidades e especificidades dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, desenvolvendo práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Com conhecimento sobre a surdez e estratégias de ensino, como o uso da Libras, os profissionais conseguem criar ambientes de aprendizagem acessíveis, favorecendo a integração plena dos estudantes surdos às atividades escolares.

Ademais, a formação contínua dos profissionais não apenas aprimora suas habilidades pedagógicas, mas também fortalece a confiança e o compromisso com a inclusão. A presença de professores qualificados, que sabem como trabalhar com a diversidade na sala de aula, é importante para que todos os estudantes, sem exceção, se sintam acolhidos e respeitados. Um profissional bem formado consegue identificar as potencialidades e desafios de cada estudante, oferecendo o suporte necessário para o seu crescimento acadêmico e social.

É imperativo que o município de Guaçuí invista na formação de seus profissionais para assegurar que estudantes surdos tenham acesso a atendimento e oportunidades educacionais equivalentes às dos demais estudantes. A inclusão efetiva será alcançada quando os educadores, apoiados por formações adequadas, desenvolverem uma visão ampliada e sensível às diversidades presentes na escola. Portanto, fica o convite à reflexão: até quando permitiremos que as lacunas na formação e no suporte comprometam o direito dos estudantes surdos e com deficiência auditiva a uma educação de qualidade? O momento para agir é agora.

A transformação da prática pedagógica depende do fortalecimento da formação docente. Investir na formação não é apenas custear cursos, mas assumir o compromisso com uma educação mais justa e igualitária. O impacto dessa transformação será sentido por estudantes, educadores e toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, destaca-se a iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) que, em 2020, ofertou um curso subsequente de Libras com duração de dois anos. Essa ação representou avanço importante na promoção de ensino de qualidade e inclusão para pessoas surdas. Devido à crescente demanda, uma segunda turma foi oferecida entre 2021 e 2022, evidenciando o compromisso com a formação contínua dos profissionais. Essa política pública ressalta a importância de investimentos em formação especializada, especialmente em regiões com infraestrutura educacional limitada.

Em cidades menores, como Guaçuí, onde a referência de cursos de formação continuada em Libras mais próxima é a cidade de Cachoeiro de Itapemirim, localizada a aproximadamente 100 km de distância, a implementação de cursos especializados se torna ainda mais necessária. A oferta do curso de Libras, portanto, não apenas preencheu uma lacuna significativa na formação de educadores e cidadãos, mas também evidenciou a necessidade urgente de políticas públicas que considerem as especificidades locais. A falta de pares linguísticos e de centros especializados em Libras em Guaçuí dificultava o aprendizado, e a criação dessa oportunidade de formação local fortaleceu a comunidade, evitando a necessidade de longos deslocamentos. Políticas públicas como essa são fundamentais para garantir uma educação inclusiva, oferecendo a todos, independentemente da localização, a chance de aprender e contribuir para uma sociedade mais igualitária e acessível para as pessoas surdas.

A formação contínua e específica dos profissionais da educação é indispensável para assegurar a inclusão efetiva dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. As lacunas observadas na formação inicial e continuada, sobretudo no aprendizado de Libras e na compreensão das necessidades específicas, comprometem a qualidade do atendimento. Políticas públicas, como o curso estadual de Libras, demonstram a importância de qualificar os educadores para que possam aplicar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, respeitando as diversidades em sala de aula.

Urge, portanto, que o município de Guaçuí invista no aprimoramento constante de seus profissionais, garantindo a todos os estudantes o direito à educação de qualidade. Com uma formação mais sólida, a inclusão será efetivada, promovendo não só o desenvolvimento acadêmico, mas também a integração social dos estudantes surdos. A transformação educacional depende, portanto, do compromisso com a formação docente e do fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

5.2 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO DE LIBRAS

Esta seção investiga as estratégias de comunicação adotadas pelos educadores, com o apoio do intérprete educacional de Libras, e analisa como essas práticas contribuem para interação eficaz entre professores e estudantes surdos ou com deficiência auditiva no ambiente escolar. São explorados os métodos e recursos utilizados para promover a compreensão mútua, o engajamento dos estudantes e o acesso pleno ao currículo. A atenção se volta, especialmente, ao papel da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a outras abordagens comunicativas que favorecem a participação ativa desses estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, analisa-se a atuação do intérprete educacional de Libras como mediador central na construção de uma comunicação eficiente, promovendo maior interação entre estudantes surdos ou com deficiência auditiva e os docentes, fortalecendo, assim, as estratégias pedagógicas voltadas à equidade.

A comunicação desses estudantes é mediada por uma diversidade de recursos, entre os quais se destacam a Libras, os gestos e a Língua Portuguesa, seja na modalidade oral ou escrita. As entrevistas revelaram que eles tendem a adotar uma comunicação híbrida, mobilizando diferentes estratégias conforme o contexto e as demandas do momento. A seguir, alguns trechos das falas das docentes ilustram como essa pluralidade linguística se expressa no cotidiano escolar:

***Professora Regente Rose:** "Eu tenho alunos que se comunicam em língua portuguesa oral e escrita, mas tenho também alguns que sabem um pouco de Libras."*

***Professora Regente Renata:** "Eles se comunicam tanto em Libras quanto em gestos, pois há a tradutora na sala de aula, a tradutora de Libras, que acompanha essa aluna e até mesmo ensina aos alunos a se comunicarem com ela em Libras. Então, vários alunos que já a acompanham há anos, desde o primeiro ano, já têm essa aproximação com ela, o que facilita a comunicação."*

Essas falas evidenciam o uso predominante de Libras e gestos na comunicação entre estudantes surdos e seus colegas, destacando o papel fundamental da intérprete educacional de Libras como mediadora da inclusão e do engajamento. A diversidade de recursos comunicacionais revela a constante adaptação dos sujeitos surdos, que mobilizam estratégias distintas conforme suas possibilidades e os contextos de interlocução. Como defende Quadros (2004), a Libras deve ser compreendida não apenas como ferramenta de acessibilidade, mas como língua de instrução e expressão identitária da comunidade surda.

O conhecimento da Libras por parte dos professores é fator determinante para a efetiva inclusão escolar. As declarações das docentes apontam um esforço pessoal para aprender sinais básicos, embora reconheçam limitações importantes:

***Professora Regente Rose:** "Assim, um pouco do básico, que foi até o que eu aprendi com a intérprete, e até mesmo algumas coisas que a estudante surda me ensina."*

***Professora Regente Renata:** "Eu tenho o básico, alguns sinais básicos eu sei."*

Essas falas demonstram um movimento positivo de aproximação, porém deixam evidente uma lacuna na formação docente em relação à educação bilíngue. O domínio limitado da Libras compromete a fluidez da comunicação e a profundidade das interações pedagógicas. Como argumenta Skliar (1998), a surdez deve ser compreendida sob uma perspectiva cultural

e linguística, e não apenas biomédica. A comunicação com estudantes surdos, portanto, não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais e improvisadas, mas requer políticas institucionais de formação continuada que assegurem o domínio da Libras como ferramenta pedagógica fundamental.

As entrevistadas também avaliaram a proficiência dos estudantes surdos em Libras. Embora reconheçam avanços, predominam percepções de que o nível de domínio ainda é restrito:

Professora Regente do (AEE) Aline: "[...] acho que o desenvolvimento e a proficiência delas são básicos. Elas sabem, estão avançando, mas o vocabulário ainda é limitado. A falta de contato com a comunidade surda e com instrutores surdos é um fator importante."

Intérprete Educacional de Libras Elisa: "Básico."

Intérprete Educacional de Libras Eduarda: "[...] para o dia a dia, ela conhece o básico, como os sinais para 'água', 'comida', 'banheiro'. Mas, quando se trata de compreender o contexto do que está sendo dito, do que está acontecendo ao redor, ela não consegue entender plenamente."

Intérprete Educacional de Libras Emília: "[...] às vezes, a gente faz algum sinal que ela não entende, e eu tenho que voltar. Mas ela está aprendendo, entende bem."

Essas avaliações indicam que os estudantes estão em processo de aquisição da Libras, mas enfrentam barreiras significativas, especialmente relacionadas ao vocabulário e à compreensão de conteúdos mais abstratos. Fatores como a idade, a ausência de contato com a comunidade surda e a inexistência de instrutores surdos têm sido identificados como obstáculos à consolidação da proficiência linguística

A interação com os colegas de turma também foi um ponto enfatizado pelas intérpretes, que destacam aspectos positivos na convivência escolar:

Intérprete Educacional de Libras Elisa: "[...] Eles têm uma interação boa, muito boa. Às vezes, conseguem até me ajudar em determinadas situações."

Intérprete Educacional de Libras Eduarda: "[...] A interação é ótima. Os estudantes da sala se interessam pela Libras e querem aprender. A relação entre eles é muito afetuosa."

Intérprete Educacional de Libras Emília: "[...] Eles têm um carinho muito grande uns pelos outros. Eu fico encantada com a empatia e o desejo de ajudar."

Essas falas revelam que, apesar das dificuldades estruturais, há um ambiente de acolhimento e interesse genuíno entre os estudantes ouvintes, surdos e com deficiência auditiva, o que favorece a inclusão e a construção de vínculos sociais significativos.

Os dados apresentados demonstram a complexidade e a riqueza das estratégias comunicativas utilizadas pelos estudantes surdos e com deficiência auditiva, que transitam entre Libras, gestos, leitura labial e língua portuguesa, adaptando-se aos diferentes contextos e

interlocutores. Essa flexibilidade linguística, muitas vezes compreendida de maneira superficial, precisa ser interpretada à luz da diferença linguística e cultural que caracteriza a experiência surda. Conforme defendem Quadros e Schmiedt (2006), a Libras deve ser reconhecida não apenas como um recurso de acessibilidade, mas como a primeira língua dos sujeitos surdos, estruturando sua forma de ver o mundo, expressar-se e construir conhecimento. A comunicação mista observada nas interações escolares não reflete um bilinguismo plenamente consolidado, mas sim um cenário de transição, atravessado por lacunas estruturais na garantia dos direitos linguísticos.

Nesse contexto, a proficiência ainda limitada dos estudantes em Libras, conforme relatado por professoras e intérpretes, não pode ser atribuída unicamente às trajetórias individuais de aprendizagem, mas deve ser compreendida como resultado direto da ausência de políticas pedagógicas bilíngues consistentes. A escassez de contato com a comunidade surda, a inexistência de instrutores surdos e o domínio insuficiente da Libras por parte dos docentes são fatores que fragilizam o ambiente linguístico escolar, comprometendo o desenvolvimento pleno da língua. Para Sansão (2020), o desenvolvimento linguístico do estudante surdo está diretamente relacionado à qualidade e à frequência das interações em Libras no ambiente educacional, o que, no caso analisado, ainda ocorre de forma incipiente e fragmentada.

A mediação pedagógica, que deveria assegurar o acesso ao conhecimento por meio de práticas visualmente acessíveis e linguisticamente adequadas, desponta como um dos principais desafios. Conforme argumenta Cantelle de Pinho (2017), tal mediação precisa ser concebida como um processo intencional e coletivo, no qual todos os profissionais da escola assumam a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Nessa perspectiva, é importante retomar as contribuições de Vigotski (2001), que compreende a aprendizagem como um processo mediado pelas interações sociais e pela linguagem, destacando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na relação com o outro. No caso dos estudantes surdos, a ausência de práticas pedagógicas bilíngues compromete essa mediação, pois restringe a circulação de sentidos e a apropriação do conhecimento por meio da Libras. Contudo, os dados indicam que essa mediação ainda recai, em grande parte, sobre a atuação isolada do intérprete educacional de Libras, sem uma articulação sistemática com os professores regentes. Essa fragilidade, além de sobrecarregar o intérprete, compromete a efetividade das práticas pedagógicas e acentua a exclusão comunicativa dos estudantes surdos.

O conhecimento limitado dos professores sobre a Libras, também explicitado nas entrevistas, reforça os apontamentos de Bonfim (2017) e Muttão (2017), que denunciam a

precariedade da formação docente no campo da educação bilíngue. Em muitos casos, a comunicação torna-se improvisada, sustentada por gestos, expressões faciais e tentativas de leitura labial. Embora esse esforço demonstre uma intenção legítima de inclusão, ele se mostra insuficiente para garantir o acesso integral aos conteúdos curriculares. Como alerta Xavier Silva (2020), sem formação adequada e sem planejamento colaborativo, o processo educativo corre o risco de restringir-se à presença física do estudante surdo, sem assegurar sua real participação nas aprendizagens.

Por outro lado, os dados também apontam para movimentos promissores: a curiosidade e o desejo de comunicação por parte dos colegas ouvintes, o uso espontâneo de sinais e gestos, e a afetividade nas relações interpessoais. Tais aspectos, ainda que não substituam a ausência de uma política linguística consistente, sugerem caminhos para a construção de uma cultura escolar mais sensível à diferença. Como destaca Gondim (2020), a inclusão não se efetiva apenas por meio de recursos técnicos, mas, sobretudo, por meio da escuta, da abertura ao diálogo e do reconhecimento da singularidade de cada sujeito.

A análise das estratégias de comunicação e mediação em Libras revela um cenário de tensões entre avanços pontuais e limitações estruturais persistentes. O uso da Libras, aliado a gestos, expressões e recursos híbridos, evidencia a potência comunicativa dos estudantes surdos e a disposição da comunidade escolar em construir pontes de diálogo. Contudo, como já apontava Skliar (1998), não basta reconhecer a surdez apenas em sua dimensão biomédica; é necessário compreendê-la como diferença linguística e cultural, o que implica transformar a escola em espaço bilíngue, onde a Libras seja de fato língua de instrução e não apenas recurso de apoio.

Nesse sentido, a atuação do intérprete educacional de Libras, embora indispensável, não pode se confundir com a centralização da mediação pedagógica. Como enfatizam Vigotski (2001) e Cantelle de Pinho (2017), a aprendizagem se constitui nas relações sociais mediadas pela linguagem, de modo que todos os docentes devem se engajar no processo. A dependência excessiva do intérprete, evidenciada nas entrevistas, fragiliza esse princípio, ao restringir a circulação dos sentidos e ao limitar o potencial da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. A ausência de práticas colaborativas entre regentes e intérpretes reforça uma lógica de fragmentação, que compromete a construção coletiva do conhecimento.

Por outro lado, o interesse dos colegas ouvintes pela Libras e a afetividade nas relações interpessoais demonstram possibilidades de transformação cultural. Como defendem Quadros e Schmiedt (2006), a convivência em ambientes bilíngues não apenas fortalece a identidade

surda, mas amplia a compreensão dos ouvintes sobre a diversidade linguística. A escola, nesse contexto, pode se tornar espaço privilegiado para o exercício da alteridade, desde que haja investimento em políticas institucionais de formação continuada, contratação de instrutores surdos e valorização da Libras como direito linguístico, conforme assegurado pelo Decreto nº 5.626/2005.

Assim, as análises das estratégias de comunicação adotadas pelos educadores, com o suporte do intérprete educacional de Libras, e a interação eficaz entre educadores e estudantes surdos e com deficiência auditiva no ambiente escolar confirmam a literatura ao evidenciar que tais práticas ainda estão em construção. Os avanços observados não dependem apenas do esforço individual dos profissionais envolvidos, mas exigem uma reorganização mais ampla do espaço escolar, sustentada por políticas públicas consistentes. Garantir o direito à comunicação em Libras, promover ambientes bilíngues e investir na formação contínua e especializada de professores são passos urgentes e indispensáveis para que a mediação pedagógica seja, de fato, emancipadora e inclusiva.

5.3 RELAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES SURDOS

Esta seção apresenta a análise das narrativas de professoras regentes, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes educacionais de Libras e integrantes da equipe gestora, com o objetivo de compreender as relações pedagógicas estabelecidas no processo de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. A partir desses relatos, buscou-se examinar as relações pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais, com vistas a identificar como tais práticas se articulam no cotidiano escolar e de que forma contribuem para a construção de processos educativos inclusivos.

O estudo destaca o papel central dos professores e intérpretes educacionais de Libras na construção de um ambiente de ensino que valorize e respeite a cultura surda. As estratégias adotadas por esses profissionais para superar barreiras comunicacionais e pedagógicas foram analisadas à luz das experiências relatadas, revelando dinâmicas de ensino-aprendizagem que impactam diretamente o desenvolvimento acadêmico e a inclusão escolar dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

A construção de práticas inclusivas no ambiente escolar depende, inevitavelmente, das relações pedagógicas estabelecidas entre os diferentes profissionais da educação e os estudantes surdos e com deficiência auditiva. Neste sentido, as falas desses profissionais revelam nuances dessas relações, os desafios enfrentados e os caminhos trilhados de forma colaborativa.

Questionadas sobre experiências anteriores com estudantes surdos ou com deficiência auditiva, as professoras regentes Rose e Renata apresentaram trajetórias distintas:

Professora Regente **Rose**: “Não”.

Professora Regente **Renata**: “Sim. Como cuidadora, tive a experiência de conviver com um aluno que fazia parte da escola e que também apresentava deficiência auditiva”.

Apesar das experiências e estratégias distintas, ambas as professoras demonstram sensibilidade às necessidades específicas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, e compromisso com a construção de uma prática pedagógica significativa. Ao relatarem a adaptação de materiais e recursos, evidenciam iniciativas que, embora ainda em estágio inicial, apontam para um movimento em direção à inclusão:

Professora Regente **Rose**: *Eu faço algumas adaptações de atividades, de acordo com as necessidades, com base na aprendizagem dela.*

Professora Regente **Renata**: *Eu realizo atividades adaptadas, utilizando também elementos lúdicos. A intérprete me ajuda a apresentar essas atividades para a aluna. As tarefas escritas contam com imagens grandes, que facilitam o reconhecimento das palavras.*

A construção de práticas inclusivas, conforme defende Vigotski (1998), exige a compreensão de que o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência se dá nas relações sociais e nas mediações culturais que ocorrem no ambiente escolar. O autor ressalta que o aprendizado não é determinado apenas por características individuais, mas, sobretudo, pela qualidade das interações pedagógicas e pelos contextos nos quais elas ocorrem.

Nesse sentido, o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos. É necessário assumir uma postura mediadora, que seja responsiva às singularidades de cada estudante, respeitando seus tempos, suas linguagens e seus modos próprios de acessar o conhecimento. Diniz (2022), ao refletir sobre o ensino da matemática para estudantes surdos, enfatiza que o planejamento pedagógico deve incorporar a Pedagogia Visual e o ensino bilíngue, considerando as particularidades linguísticas e culturais desse público. Para isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento aprofundado da Cultura Surda, de modo que possa construir experiências de aprendizagem mais significativas.

As práticas relatadas por Rose e Renata demonstram um esforço em direção a esse tipo de mediação. O uso de jogos, imagens e elementos lúdicos pode ser compreendido como um passo importante para tornar a sala de aula mais acessível. No entanto, é preciso cuidado para

que essas estratégias não se resumam a adaptações superficiais, descoladas dos princípios da Pedagogia Visual.

A fala da professora Renata, ao mencionar o uso de "imagens grandes" para facilitar o reconhecimento de palavras, exemplifica uma prática que, embora bem-intencionada, merece ser problematizada. O simples aumento do tamanho de imagens não garante, por si só, uma mediação eficaz. Pode, inclusive, reforçar uma visão simplificada da aprendizagem do estudante surdo e com deficiência auditiva, produzindo uma ideia de deficiência onde há, na verdade, barreiras pedagógicas e comunicacionais a serem superadas.

A Pedagogia Visual, conforme aponta Diniz (2022), não se restringe ao uso ampliado de imagens ou à presença de elementos visuais genéricos. Trata-se de uma abordagem que valoriza o uso de recursos visuais contextualizados e culturalmente significativos, integrados de forma crítica ao planejamento pedagógico, respeitando a estrutura linguística da Libras, estimulando o raciocínio abstrato e possibilitando a construção autônoma de sentido pelos estudantes.

É necessário, portanto, que as adaptações visuais não simplifiquem a aprendizagem, mas promovam a equidade, assegurando o acesso pleno aos conhecimentos escolares. Isso implica o uso de materiais acessíveis que dialoguem com a Cultura Surda, o bilinguismo e os diferentes modos de aprender, superando a lógica da compensação e avançando na direção de uma escola comprometida com a acessibilidade, a justiça educacional e a valorização da diversidade.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a professora Aline ressalta a relevância da diversidade de recursos pedagógicos como elemento importante para o processo de aprendizagem dos estudantes atendidos.

Professora Regente do (AEE) Aline: Temos muitos jogos. A cada ano recebemos novos materiais, alguns comprados pela Secretaria, outros adquiridos pela escola, e alguns confeccionados por nós mesmas. Também utilizamos *banners* nas salas. As atividades adaptadas e a variedade de recursos pedagógicos são indispensáveis para todos os alunos que atendemos aqui.

Apesar dos avanços na utilização de materiais didáticos diversificados, a questão da avaliação ainda se apresenta como um ponto sensível no processo inclusivo. A professora Rose aponta as limitações impostas pelas avaliações externas padronizadas:

Professora Regente Rose: No segundo ano, não temos avaliações próprias, só aquelas enviadas pelo governo, que não podem ser modificadas.

A ausência de adaptações nas avaliações externas configura-se como uma grave lacuna

nas políticas públicas de inclusão educacional. Ao impor provas padronizadas sem considerar as especificidades linguísticas, cognitivas e comunicativas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, o Estado perpetua uma lógica excludente e ineficaz de mensuração do conhecimento. A negação do direito à avaliação acessível contraria os princípios da equidade e da justiça educacional estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Tais práticas reforçam o modelo capacitista que ignora a diversidade dos sujeitos e compromete seriamente o acompanhamento do desenvolvimento real dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. É imprescindível que os órgãos responsáveis pela elaboração das avaliações externas adotem uma abordagem bilíngue e inclusiva, com versões específicas em Libras e formatos adaptados às diferentes necessidades. Sem essa adequação, o direito à educação plena torna-se inviável. Garantir o acesso à avaliação é também assegurar o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da identidade surda no ambiente escolar e social.

Nesse mesmo sentido, Pontara (2018) destaca a carência de materiais didáticos específicos para o ensino de Química, evidenciando que a ausência de dicionários e livros adaptados compromete tanto a comunicação quanto a construção do conhecimento. A autora ressalta que a inclusão vai além de discursos e abordagens teóricas, ela exige, concretamente, a oferta de recursos didáticos acessíveis que favoreçam a aprendizagem de maneira efetiva.

Apesar dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, ambas as professoras regentes manifestam percepções positivas sobre a experiência de ter um estudante surdo e com deficiência auditiva em sala de aula, reconhecendo os impactos transformadores dessa vivência em suas práticas pedagógicas:

*Professora Regente **Rose**: É uma experiência muito boa. Mas é preciso ter um suporte maior, para que a gente saiba como lidar com essas crianças.*

*Professora Regente **Renata**: É uma experiência maravilhosa. Uma oportunidade de realmente trabalhar com um aluno surdo em sala de aula. Estou aprendendo até mais do que ensinando.*

Esses relatos explicitam a disposição das docentes para acolher a diferença e investir em práticas mais inclusivas. No entanto, também revelam uma lacuna estrutural importante: a falta de suporte técnico, pedagógico e institucional necessário para a inclusão efetiva. A fala de Rose, ao apontar a carência de orientação e apoio, reforça uma das questões centrais da escolarização inclusiva, o distanciamento entre as diretrizes legais e a realidade cotidiana das escolas. Como

alertam Mantoan (2003) e Nóvoa (1995), não basta boa vontade por parte dos professores: a efetivação da inclusão exige a construção de uma cultura escolar colaborativa, aliada a políticas públicas consistentes de formação continuada, financiamento adequado e reorganização institucional.

Sem esse suporte, o risco é que a inclusão se restrinja à presença física dos estudantes, sem garantir sua participação real nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Tardif (2014) e Bonfim (2017) ressaltam que a responsabilização individual do professor, sem os meios adequados, torna-se um fator limitador, aprofundando desigualdades educacionais. As falas das professoras, portanto, ultrapassam o plano individual e ecoam as dificuldades enfrentadas por muitos educadores que, diante da ausência de formação específica e do isolamento pedagógico, acabam arcando sozinhos com o desafio de incluir.

A literatura também aponta que a formação docente é central para garantir práticas pedagógicas inclusivas. Santos (2015) e Diniz (2022) compartilham dessa perspectiva ao analisarem a inclusão de estudantes surdos, especialmente no ensino da matemática. Ambos reconhecem que o ambiente da escola regular pode favorecer o desenvolvimento social dos estudantes surdos, mas destacam que, para que esse potencial se concretize, é indispensável a adaptação metodológica dos processos de ensino.

Essa experiência de convivência com estudantes surdos e com deficiência auditiva desperta, nas professoras, uma percepção ampliada da necessidade de formação profissional:

Professora Regente **Rose**: *Sim, com certeza. Senti a necessidade de melhorar e aprimorar minha prática pedagógica para atender a todos de forma igualitária.*
 Professora Regente **Renata**: *Sem dúvida. Percebi a importância de buscar formação contínua, fazendo cursos específicos que contribuam tanto para minha atuação na escola quanto para meu crescimento pessoal.*

As falas reafirmam a ideia de que a prática educativa é também um espaço de formação, como defendido por Nóvoa (1995). O contato com a diferença provoca deslocamentos, interrogações e aprendizados, reforçando que o professor está sempre em processo de construção profissional. Além disso, os relatos dialogam diretamente com Tardif (2014), ao evidenciar que os saberes docentes se constituem na confluência entre a formação inicial, a experiência vivida e o contexto institucional. A adaptação de materiais, o uso de recursos visuais e a busca por apoio técnico são práticas que emergem dessa interação constante entre teoria e prática.

Portanto, mais do que relatos isolados, as experiências compartilhadas pelas professoras revelam os contornos de um processo de formação em curso, impulsionado pela convivência

com estudantes surdos e com deficiência auditiva. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser apenas uma meta a ser alcançada e se apresenta como um caminho de transformação da prática docente e da própria escola, exigindo sensibilidade, formação contínua e articulação entre todos os profissionais da educação.

A colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão configura-se como um elemento importante para a efetividade das práticas pedagógicas. A professora regente Rose destaca a importância dessa parceria ao relatar sua interação com o intérprete educacional de Libras, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o pedagogo:

*Professora Regente **Rose**: “Então, é uma relação muito boa e é uma parceria, né? Porque um ajuda o outro pra poder dar uma aprendizagem melhor, fornecer uma aprendizagem melhor para estudante”.*

Na mesma perspectiva, a professora regente Renata enfatiza a troca constante com a intérprete educacional de Libras como elemento fundamental para o desenvolvimento educacional dos estudantes:

*Professora Regente **Renata**: “Minha relação com os demais profissionais é excelente, todos nós trocamos muitas ideias, principalmente com a intérprete de Libras, que fica diretamente comigo, e juntos discutimos formas de facilitar ainda mais o desenvolvimento educacional das crianças.”*

O trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais que atuam na escola é um dos pilares para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A construção de um ambiente escolar acolhedor e responsivo às necessidades dos estudantes surdos e com deficiência auditiva exige a articulação entre docentes, intérpretes educacionais de Libras, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe gestora.

Bonfim (2017) aponta que o apoio de intérpretes educacionais de Libras, o uso de recursos digitais e impressos, bem como as atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais são fatores que favorecem a inclusão. Contudo, a descontinuidade na orientação pedagógica especializada e a escassez de materiais adaptados permanecem como obstáculos significativos à consolidação de práticas inclusivas efetivas.

Esse panorama é aprofundado no relato da intérprete educacional de Libras Eduarda, que explicita tanto os avanços na cooperação em sala de aula quanto as dificuldades enfrentadas no cotidiano:

***Intérprete Educacional de Libras Eduarda**: “A dinâmica em sala de aula é marcada por uma boa parceria com a professora. No entanto, enfrentamos dificuldades, pois*

os intérpretes não recebem o material com antecedência, o que prejudica nosso trabalho. Muitas vezes, não conhecemos todos os sinais necessários e, por isso, precisamos recorrer ao celular durante a aula para buscar os sinais corretos ou adaptar as atividades em tempo real. Isso compromete a qualidade da mediação, já que não conseguimos avisar a professora previamente quando a atividade não é acessível à aluna surda. Nesses casos, buscamos adaptar o conteúdo no momento da aula, utilizando imagens como estratégia mínima para que ela compreenda o contexto do que está sendo trabalhado.”

A ausência de planejamento conjunto e a não disponibilização antecipada dos materiais aos intérpretes constituem barreiras estruturais à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Tais falhas comprometem diretamente a mediação linguística e, por consequência, o direito do estudante surdo e com deficiência auditiva ao acesso equitativo ao conhecimento.

Apesar das diretrizes legais que asseguram a inclusão, as políticas públicas ainda não garantem a participação efetiva dos intérpretes nos momentos de planejamento pedagógico. Na prática, enquanto os professores regentes organizam suas aulas, os intérpretes frequentemente acompanham os estudantes em outras atividades, sem um espaço institucional que permita o diálogo, o alinhamento de estratégias ou o entendimento dos objetivos educacionais. Essa desconexão contribui para a improvisação e revela a ausência de um modelo educacional integrado.

Conforme salientam Sansão (2020) e Xavier Silva (2020), é necessário reconhecer o intérprete educacional de Libras como um agente pedagógico ativo, que necessita de acesso prévio aos conteúdos escolares para desempenhar suas funções com qualidade. A falta dessa articulação resulta em práticas fragmentadas, nas quais o intérprete, sem conhecimento prévio do material, recorre a soluções emergenciais, como o uso do celular para consulta de sinais durante a aula, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, torna-se necessária a reformulação das políticas públicas educacionais, de modo a garantir mecanismos institucionais que assegurem espaços de diálogo e planejamento conjunto entre professores e intérpretes educacionais de Libras. Sem essa organização, o ideal de uma escola inclusiva limita-se ao cumprimento formal da legislação, sem, de fato, responder às necessidades pedagógicas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Oliveira (2021) reforça essa perspectiva ao afirmar que a colaboração entre professores e intérpretes educacionais de Libras é importante para o êxito da inclusão. Para o autor, a ausência de um planejamento pedagógico conjunto compromete seriamente a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

A realização das atividades em sala de aula gera percepções distintas entre os intérpretes educacionais de Libras. Eduarda e Elisa relatam que há interação frequente entre os estudantes

durante as tarefas, destacando que a professora organiza o trabalho em duplas ou grupos, o que favorece a colaboração, inclusive com a participação ativa do estudante surdo ou com deficiência auditiva:

Intérprete Educacional de Libras Eduarda “A professora geralmente [...] coloca pra eles trabalharem individualmente ou em dupla [...]”

Intérprete Educacional de Libras Elisa “As atividades são feitas normalmente [...] sempre tem os alunos que chamam a minha aluna [...]”

Em contrapartida, a intérprete educacional Emília descreve uma situação diferente, na qual a interação da estudante surda com os colegas é bastante limitada durante as atividades escolares. Segundo ela, a estudante permanece, majoritariamente, junto à intérprete, e o contato com os demais colegas ocorre apenas em momentos específicos, como nas aulas de Educação Física:

Intérprete Educacional de Libras Emília “Durante as atividades é eu e ela ali. A interação entre eles é na atividade igual de Educação Física [...]”

Emília destaca que, durante as atividades, a estudante tende a se manter mais próxima dela, o que difere da dinâmica anteriormente relatada por Elisa, quando havia maior participação da estudante nas interações com os colegas. Essa mudança está relacionada ao fato de Emília estar em fase inicial de adaptação, tendo assumido a função há apenas seis dias, em substituição à intérprete Eduarda. A transição ocorreu devido à migração de Eduarda para atuar na rede estadual, atraída por melhores condições salariais.

Essa situação revela um problema estrutural nas políticas públicas educacionais para a educação bilíngue: a falta de estabilidade e continuidade dos intérpretes educacionais de Libras no município. A ausência de vagas efetivas por meio de concursos públicos faz com que esses profissionais migrem em busca de melhores condições, gerando descontinuidades no processo de aprendizagem e na inclusão dos estudantes surdos.

Portanto, é importante que políticas públicas garantam a contratação efetiva e a valorização desses profissionais, assegurando não apenas a permanência dos intérpretes educacionais de Libras na rede municipal, mas também a manutenção da qualidade da mediação linguística e pedagógica, evitando rupturas prejudiciais à trajetória educacional dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

O atendimento colaborativo surge como prática estruturante dentro das escolas, embora com formatos distintos. As professoras regentes relatam esse apoio de maneira pontual com a professora do AEE, mas valiosa:

Professora Regente **Rose**: A professora do AEE [...] dá dicas de como fazer

aula diferente.”

Professora Regente **Renata**: “[...] trocando e orientando tanto eu quanto a intérprete [...]”

Já, ao perguntarmos sobre como ocorre o atendimento colaborativo na sala de aula, destacam:

*Professora Regente **Rose**: A professora do AEE vai até a sala, faz suas observações, ajuda no que for necessário, como nas questões de adaptações e materiais. Ela também dá dicas de como conduzir uma aula diferenciada e de como realizar as adaptações.*

*Professora Regente **Renata**: O atendimento ocorre uma vez por semana, quando o professor do AEE realiza o atendimento colaborativo. Ele permanece na sala de aula, observando o aluno, como ele se comunica com os colegas ao redor, bem como o desenvolvimento do conteúdo que está sendo trabalhado. Além disso, há trocas e orientações, tanto comigo quanto com a intérprete, sobre formas de facilitar ainda mais a comunicação da criança*

O atendimento educacional colaborativo, conforme relatado pelas participantes da pesquisa, configura-se como uma prática importante para a efetivação da inclusão, especialmente no contexto da escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Essa abordagem, ao promover o compartilhamento de saberes entre professores do ensino comum, professores do AEE, intérpretes educacionais de Libras e gestores, aproxima-se do que Vigotski (1997) concebe como mediação social da aprendizagem, uma vez que amplia os recursos pedagógicos disponíveis e possibilita o desenvolvimento de estratégias mais sensíveis às necessidades dos estudantes.

Entretanto, como indicam os relatos, o caráter ainda pontual desse trabalho, em algumas situações, desvela a fragilidade estrutural na consolidação dessa prática como parte da rotina institucional. Segundo Mantoan (2003), a inclusão requer reorganização da escola como um todo, envolvendo não apenas a presença do professor do AEE na sala de aula, mas a construção de uma cultura colaborativa pautada no planejamento coletivo e na corresponsabilidade entre os profissionais. A articulação entre os diferentes agentes educativos, quando sistematizada, fortalece a identidade inclusiva da escola e contribui para a superação de práticas isoladas, promovendo um ambiente mais equitativo e dialógico. Assim, o atendimento colaborativo não deve ser visto como um suporte periférico, mas como elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas.

Ademais, foi solicitado às intérpretes educacionais de Libras que compartilhassem sua percepção sobre a inclusão dos estudantes surdos e suas necessidades nos planejamentos de aula e Eduarda apontou que:

Intérprete Educacional de Libras Eduarda: Eu percebo que não há, de fato, uma inclusão, porque, como já mencionado anteriormente, o material não é recebido com antecedência, a professora ainda não tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais e não possui o hábito de realizar adaptações. Dessa forma, nada é pensado especificamente para esse aluno. Naquele momento, ele sequer é lembrado, não é considerado.

Além disso, a intérprete educacional de Libras Elisa reforçou que há carência de formação por parte das professoras regentes, tornando o processo mais complexo para elas mesmas. Já a intérprete educacional de Libras Emília observou que, a partir do que presenciou em sala de aula, a dinâmica é a mesma para todos os estudantes, não havendo diferenciações específicas para os estudantes surdos e com deficiência auditiva. .

Ao analisar os dados apresentados neste item, à luz da literatura discutida, observa-se que as relações pedagógicas entre docentes e estudantes surdos e com deficiência auditiva ainda são marcadas por limitações importantes, especialmente no que diz respeito à comunicação direta, ao planejamento conjunto e ao uso efetivo da Libras como língua de instrução. As entrevistas revelam que, embora haja esforço por parte das professoras para aprender sinais básicos e adaptar atividades, esse conhecimento é insuficiente para sustentar práticas pedagógicas bilíngues. Tal constatação está em consonância com Bonfim (2017), que aponta a deficiência na formação dos docentes para atuar com estudantes surdos como um dos principais entraves à inclusão, reforçando a ideia de que a escolarização desses sujeitos ainda se dá à margem dos processos regulares de ensino.

A presença do intérprete educacional de Libras, embora importante para mediar parte das interações em sala de aula, tem sido tratada de forma isolada e pouco integrada ao planejamento pedagógico. As intérpretes relatam a ausência de acesso prévio aos materiais, o que limita sua atuação e, conseqüentemente, restringe a participação plena dos estudantes surdos e com deficiência auditiva nas atividades. Xavier Silva (2020) problematiza essa realidade ao afirmar que o intérprete educacional de Libras deve ser considerado um agente pedagógico colaborador, e não um simples tradutor, sendo fundamental sua inserção nos momentos de planejamento e reflexão docente. Quando isso não ocorre, como evidenciam os dados empíricos, há sobrecarga sobre o intérprete e transferência da responsabilidade pela inclusão, que deveria ser coletiva, para um único profissional.

Outro aspecto relevante é o modo como a mediação tem sido compreendida e realizada. Para Sansão (2020), a mediação pedagógica com estudantes surdos deve respeitar a especificidade visual da Libras e favorecer interações significativas que potencializem o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses sujeitos. No entanto, os relatos mostram que, em muitos casos, a mediação se resume à adaptação pontual de provas, enquanto a comunicação

com o estudante surdo ou com deficiência auditiva fica limitada à presença do intérprete educacional de Libras, já que o professor não domina a língua de sinais. Isso distancia a prática do ideal defendido por autores como Cantelle e Pinho (2017), que compreende a mediação como um processo intencional, dialógico e construído em parceria, capaz de promover não apenas o acesso ao conteúdo, mas o pertencimento do estudante ao espaço escolar.

Apesar dos desafios, os dados também revelam experiências positivas, como a empatia e o envolvimento dos colegas ouvintes com os estudantes surdos e com deficiência auditiva, o que aponta para a existência de vínculos afetivos e relações interpessoais significativas. Esse aspecto, embora não substitua as lacunas estruturais, é importante, pois, como destaca Gondim (2020), a inclusão escolar não se dá apenas por meio de instrumentos legais e técnicos, mas também pelas relações que se constroem no cotidiano da escola. Assim, mesmo em um cenário marcado por fragilidades, é possível perceber brechas para a transformação, desde que haja investimento em formação continuada, reconhecimento da Libras como língua de instrução e valorização da atuação coletiva e articulada entre todos os profissionais da escola.

6 APONTAMENTOS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA: UM OLHAR EM CONTINUIDADE

Quando iniciei esta pesquisa, ainda na fase de elaboração do projeto para o processo seletivo do PPGEEEDUC, não imaginava a profundidade e a complexidade dos desafios envolvidos na implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, sobretudo no que se refere à escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Esta dissertação representa mais do que um trabalho acadêmico: é o reflexo de uma trajetória pessoal e profissional profundamente entrelaçada com a temática da surdez, da Libras e do direito à comunicação.

Desde a infância, vivi experiências que me sensibilizaram para essa realidade, como a convivência com meu primo, diagnosticado com deficiência auditiva e intelectual. Mais recentemente, a Libras tornou-se elo vital durante a internação de meu esposo, impossibilitado de falar em decorrência de uma traqueostomia. Foi nesse contexto de silêncio que compreendi, de forma ainda mais intensa, a dimensão humana e existencial da Língua Brasileira de Sinais: uma língua que ultrapassa os muros da escola, tornando-se ponte, afeto e dignidade. Essas vivências reforçaram minha convicção de que a Libras é, acima de tudo, uma língua de humanidade, resistência e pertencimento.

Guiada por essa perspectiva, esta pesquisa tem como problema central investigar como as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, voltadas aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, se concretizam no cotidiano escolar, tomando como referência a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Caparaó. Busca-se compreender de que forma essa materialização influencia as práticas pedagógicas e comunicacionais com esse público.

O objetivo geral do estudo é desvelar e problematizar o processo de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva no município de Guaçuí, por meio de um estudo de caso realizado na referida escola.

Com base nos referenciais teóricos de Vigotski e Bakhtin, compreendemos que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem, e que a escola, enquanto espaço histórico de produção de sentidos, precisa acolher as diversas formas de existir e comunicar.

A análise da produção acadêmica anterior permitiu identificar tanto desafios quanto possibilidades no campo da inclusão. O estudo evidenciou fragilidades estruturais e conceituais que impactam a implementação das políticas públicas em Guaçuí, tais como a influência de

princípios neoliberais no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual tende a reduzir o processo educativo a metas e indicadores, desconsiderando as especificidades da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A análise dos documentos institucionais de Guaçuí–ES — incluindo o Plano Municipal de Educação (PME), o PDI da EMEF Jardim Caparaó e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial — evidenciou avanços importantes no campo normativo e no discurso político voltado à inclusão. Entretanto, também revelou fragilidades que comprometem a efetivação da educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva no município.

Entre os principais desafios identificados destacam-se: a ausência de um cargo formalizado de instrutor de Libras, profissional fundamental para o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua; a ambiguidade nas funções dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) — especialmente entre professores do AEE, intérpretes educacionais de Libras e instrutores de Libras — gerando sobreposições e lacunas na prática pedagógica; e uma estrutura administrativa fragilizada, com apenas um coordenador responsável por toda a Educação Especial da rede municipal.

Adicionalmente, constata-se a inexistência de diretrizes orçamentárias específicas para a educação bilíngue, dificultando o planejamento e a sustentabilidade financeira das ações, bem como uma formação continuada ainda insuficiente e desarticulada, sem foco nas demandas linguísticas e culturais da comunidade surda.

Essas fragilidades apontam para a urgência de ações que fortaleçam institucionalmente a política de educação bilíngue no município. É imprescindível um planejamento integrado, articulado com a escuta ativa da comunidade surda, para que os marcos legais e os documentos educacionais locais se traduzam em práticas pedagógicas concretas, equitativas e culturalmente sensíveis, garantindo o direito à comunicação plena e à aprendizagem significativa para todos.

Apesar das fragilidades identificadas, o município de Guaçuí–ES tem avançado em algumas frentes importantes que indicam esforços para a consolidação da educação bilíngue de estudantes surdos e com deficiência auditiva. A concretização de determinadas ações poderá sanar parte das lacunas apontadas ao longo deste estudo, desde que acompanhada de continuidade política e institucional.

Entre as medidas em andamento, destaca-se a elaboração do edital para a contratação de instrutores de Libras, já em fase final. Essa ação responde diretamente à necessidade de garantir o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, contribuindo para o fortalecimento da identidade linguística e cultural dos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

No campo da formação continuada, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) instituiu, por meio da Portaria nº 7469, de 27 de março de 2025, um curso com módulos específicos sobre deficiência auditiva e ensino de Libras. O curso integra o cronograma oficial de formações para o ano de 2025, o que representa avanço importante para a qualificação dos profissionais da rede.

Outro passo relevante foi a ampliação da equipe técnica da SEME, com a contratação de uma nova servidora para atuar na coordenação da Educação Especial, no início de 2025. Embora a estrutura administrativa permaneça limitada, essa ampliação representa uma resposta concreta à demanda por maior suporte técnico e pedagógico às escolas.

Em junho de 2025, uma visita técnica de campo foi realizada com o objetivo de acompanhar o andamento do processo de contratação dos instrutores de Libras. Na ocasião, verificou-se que o processo ainda se encontrava em fase de elaboração, mas a Secretaria informou sobre a abertura do processo nº 5165/2025, voltado à criação da Superintendência da Educação Especial. Essa iniciativa, embora embrionária, aponta para um movimento institucional de fortalecimento da política pública voltada ao público-alvo da educação especial.

São passos iniciais, porém significativos. Com planejamento contínuo, escuta qualificada e compromisso político, é possível avançar na construção de uma rede de ensino comprometida com a inclusão e com a garantia dos direitos linguísticos e educacionais de todos os estudantes.

O estudo destaca, ainda, o papel fundamental dos profissionais da educação que, mesmo diante das limitações e da ausência de políticas plenamente implementadas, atuam com ética, empatia e compromisso. A resistência cotidiana desses sujeitos é a força motriz da inclusão. Contudo, é necessário reafirmar: a inclusão não se sustenta apenas em boas intenções ou documentos bem elaborados. Ela demanda financiamento adequado, vontade política, formação de qualidade, recursos materiais e currículos que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Este trabalho, portanto, não se encerra aqui. Ele aponta caminhos, inspira novas pesquisas e convida à reflexão coletiva sobre o direito à educação bilíngue e inclusiva. Que sirva como instrumento para fortalecer a luta por uma escola onde todas as vozes — faladas, sinalizadas, oralizadas ou silenciadas — sejam vistas, escutadas e legitimadas.

A partir das problemáticas apresentadas, sugerimos algumas linhas de investigação futura que podem contribuir para o avanço da educação bilíngue em Guaçuí-ES: (a) a atuação dos instrutores de Libras na construção de práticas bilíngues na rede municipal, analisando os efeitos da contratação desses profissionais sobre o processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento da identidade linguística dos estudantes surdos; (b) política pública e direito

linguístico, com uma análise da implementação da educação bilíngue a partir do processo nº 5165/2025, que propõe a criação da Superintendência da Educação Especial, considerando seus desdobramentos institucionais e pedagógicos; (c) planejamento educacional e inclusão, por meio de uma leitura crítica do PDI à luz dos direitos linguísticos dos estudantes surdos, enfocando as tensões entre a lógica gerencial e as demandas da educação bilíngue; e (d) “A escola fala comigo? — um estudo qualitativo centrado nas vivências escolares de estudantes surdos e com deficiência auditiva da rede municipal, com o objetivo de compreender, a partir de suas vozes e experiências, os sentidos de pertencimento, acesso e aprendizagem no ambiente escolar.

A experiência de ter atuado como gestora pública durante a realização desta pesquisa ampliou minha compreensão sobre os meandros da política educacional. Percebi, com ainda mais nitidez, que a transformação da Educação Especial na perspectiva inclusiva exige articulação entre diferentes esferas — técnica, política e humana. Requer escuta ativa, sensibilidade institucional e coragem para enfrentar a morosidade dos trâmites e a resistência às mudanças.

Concluo este estudo com esperança crítica. Esperança no sentido freiriano: aquela que se alimenta da ação, da consciência e do compromisso com a transformação social. A jornada é longa e os desafios são muitos, mas também são possíveis de serem superados com formação, diálogo e políticas públicas que reconheçam, legitimem e valorizem a diferença.

Que esta pesquisa contribua, ainda que modestamente, para iluminar os caminhos de uma educação mais justa, inclusiva e plural, onde cada estudante — surdo ou ouvinte — encontre espaço para aprender, ensinar e existir com dignidade.

7 REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Ensino de Libras professores**. Curitiba, 2016.

ALMEIDA, H. R. S. **Ensino bilíngue de alunos surdos: as práticas pedagógicas de professores de uma escola ribeirinha em Barcarena/PA**. Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura. Universidade da Amazônia. 2021.

ANTUNES, C. **Educação e surdez: Entre o ouvir e o comunicar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAÚJO, T. C. S. **O intérprete de língua de sinais em escolas inclusivas: possibilidades e desafios**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia. 2013.

ATAMANCZUK, L. K. **A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR.. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi.] 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BAKHTIN, M. M. **A Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination. Editado por Michael Holquist**. Tradução para o inglês de Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 10. ed. São Paulo: Editora 34, 1979.

BOMFIM, D. A. **O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores**. Dissertação (Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. 2017

BORGES, Paula Debossan. **Nuances do financiamento público na educação bilíngue de surdos no município de Guaçuí**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre - ES. 181f. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 02 set. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 01 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/dl186.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto Federal n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010.

BRASIL. **INEP. Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5.077, de 29 de agosto de 2018. Estabelece normas para a oferta da educação bilíngue para surdos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-5.077-de-29-de-agosto-de-2018-181546596>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seb/educacao_especial/Docs/Politica_Nacional_Educacao_Especial.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Institui a Política Nacional de Educação Especial**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 01 de Janeiro de 2023.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua de Sinais e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 03 de Janeiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 03 de Janeiro de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 03 de Janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.ht. Acesso em 10 de jan. de 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). (2009). **Resolução CNE/CB nº 4, de 13 de julho de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 de set. de 2024.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial de 2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

BREGONCI, A. M. **Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/6843>>. Acesso em 06 de Janeiro de 2023.

CABRAL, A. C. A. P. **Processo formativo docente no ensino-aprendizagem de conceitos estatísticos à estudantes surdos numa perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CAMPOS, R. S. **Surdez: o desafio socioeducacional em seu percurso histórico**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, R. M.. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica**. Dissertação (Mestre em Educação) — Universidade Federal do Amazonas. 2013.

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COUTO-LENZI, A. **Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos**. Vitória: AIPEDA, 2005.

DIAS, J. C. B. **O aluno surdo em processo aquisição de linguagem: trilhando caminhos indiretos no ensino da biologia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santos , Vitória, 2020.

DINIZ, J. D. S. **Práticas pedagógicas no ensino de matemática com crianças surdas: Desafios da formação de professores atuantes na rede regular**. 2022.

DORIA, A. R. F. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda**. Rio de Janeiro: 1958.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rgenf/article/view/4365>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo**. Portaria nº 745, de 19 de julho de 1974. Criação da E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória.

ESPÍRITO SANTO. **Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Lei nº 2.277/67, Vitória, 1967.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto-Lei nº 16.490, de 11 de março de 1947**. Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário no Espírito Santo. ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo

ESPÍRITO SANTO. **Decreto n.º 4502-R, de 19 de setembro de 2019**. Altera a estrutura organizacional e transforma cargos de provimento em comissão e funções gratificadas na Secretaria de Estado da Educação - SEDU, sem elevação da despesa fixada. Vitória-ES, 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Levantamento de dados socioeconômicos de pessoas com deficiência Espírito Santo 2023**. 2023. Governo do estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://sedh.es.gov.br/Media/Sedh/Documentos2023/Diagn%C3%B3stico%20PCD%20ES%202023%20Entrega.pdf.pdf>. Acesso em 15 de jul. de 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU)**. (2024). BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece a jornada de trabalho dos profissionais do magistério da educação básica e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%2080%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em 10 de out. de 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **CAS / CAP / NAAHS / Classe Hospitalar**. Vitória: SEDU, [s.d.]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/CAS-CAP-NAAHS-Classe-Hospitalar>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Municipal de Guaçuí nº 7.332 de 2010**. Dispõe sobre a criação da sala de recursos para AEE aos alunos portadores de necessidades especiais com deficiência auditiva. Vitória: Estado do Espírito Santo, 2010.

FERNANDES, E (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, A. **A surdez e as questões sociais**: significados e interpretações ao longo da história. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A., GUIMARÃES, L. V. S.; PUIG, D. F. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica:** práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONDIM, Onilda Aparecida. **Práticas de leitura e de escrita de alunos surdos na escola regular:** das posições-sujeito a seus efeitos discursivos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

GUAÇUÍ. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial.** Guaçuí: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

GUENTHER, Z. **Capacidade e Talento:** Um Programa Para a Escola. São Paulo: EPU, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Guaçuí (ES).** Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/guacui.html>. Acesso em: 05 de mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 10 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022:** Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censos/censo-escolar>. Acesso em: 05 mai 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

KALATAI, P.; STREIECHEN E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. *In: III Seminário de Pedagogia.* v.3, n. 1. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati, 2012.

KARNOPP, L.; PEREIRA, A. **Desafios da inclusão educacional:** professores, surdos e libras. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LACERDA, L. P. **Dificuldades Linguísticas e Educacionais de Crianças Surdas**. São Paulo: Cortez, 2006.

LACERDA, M.; SANTOS, J. **A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. São Paulo: Ática, 2016.

LACERDA, L. R. C. **Educação de Surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES: A formação de professores em foco**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, C. T. Procedimento metodológico na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál, Florianópolis**, v. 10, n. esp, p. 37- 45, 2007

LODI, E. **A Educação Inclusiva e a Cultura Surda: Avanços e Desafios**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 285p. p. 34

MACHADO, A. P. S. **Práticas de docentes de geografia: Um olhar sobre a educação de surdos nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 2018.

MARTINS, E. A. **Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2004.

MELO, A. V. S. D.. **Formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula**. Dissertação. UNIT. 2013.

MORI, N. N. R., SANDER, R. E. História da educação de surdos no Brasil. **Seminário De Pesquisa Ppe**, Universidade Estadual de Maringá, PR. 2015.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Tese de Doutorado em Psicologia Social, São Paulo, 1996.

MUTTÃO, M. D. R. **Formação de professores para a educação de surdos: Revisão Sistemática de pesquisas de pós-graduação**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-24042017-105950/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

NASCIMENTO, A. F. **O jogo didático no ensino de sociologia como potencializador no processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos e ouvintes através da mediação na educação de jovens e adultos**. Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande. Sumé - Paraíba - Brasil, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12948>

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, J. S. **O ensino de Geografia para alunos surdos: a cartografia escolar e inclusiva na construção do conhecimento geográfico.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

OLMO, K. G. B. **Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no Estado do Espírito Santo.** Tese. Universidade Federal do Espírito Santo. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

PASSOS, C. D. E. S. O. **Do Pensar ao fazer nas relações pedagógicas entre os profissionais da educação e os estudantes surdos (as):** Um estudo de caso em uma escola de Cachoeiro de Itapemirim. 2023.

PINHO, V. S. **A atuação do intérprete de Libras no ensino superior: desafios e possibilidades na mediação do conhecimento científico.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

PONTARA, A. B. **Desenvolvimento de sinais em Libras para o ensino de química orgânica:** um estudo de caso de uma escola de Linhares (ES). 2018. 274 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

PRESTES, Z. **A Zona de Desenvolvimento Iminente e a Educação de Surdos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Autores Associados, 2021.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUILES, R. E. S. Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais. **Revista Educação Especial**, vol. 28, núm. 51, enero-abril, 2015, pp. 51-63 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

RODRIGUES, E. G. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

SANSÃO, W. V. S. **O ensino de geometria plana:** Uma análise do desenvolvimento do

pensamento teórico de Surdos em situações desencadeadoras de aprendizagem. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

SANTOS, I. H. **O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental**: estudo de caso. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, J. C. C. D. **A formação do tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais como intelectual específico**: O trabalho de interpretação como prática de cuidado de si. Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016.

SANTOS, M. R. S. **Acessibilidade e educação de surdos na perspectiva da inclusão em duas escolas estaduais do cone sul de Rondônia**. 2020. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. 2011.

SILVA, A. C. **A educação inclusiva e os desafios da formação docente**. São Paulo: Pioneira, 2014.

SILVA, K. S. X. **O trabalho do tradutor e intérprete de librasportuguês e o contexto educacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324.

SILVA, A. D. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: Análise crítica do discurso de professores da educação básica. 2017.

SILVA, G. G. P. **Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual**: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org), **A surdez**: um olhar sobre as diferenças (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação. 1998.

SOUZA, J. E.; GIACOMONI, C. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, v.32, n.1, p. 139-156, 2021.

SOUZA, A. D. **Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares**. Dissertação. Universidade Federal de Lavras Programa de Pós-Graduação em Educação. 2021.

SOUZA, P. P. U. **Educação de surdos no Brasil**: uma narrativa histórica. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.ed>

itorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47071>. Acesso em: 22/07/2024.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madri: Morata, 1995.

STREIECHEN, E. M. **Libras: aprender está em suas mãos**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

STREIECHEN, E. M. **Abordagens metodológicas para a educação de surdos**.

UNICENTRO, 2020. Disponível em:

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/1797>. Acesso em: 21 de jul. de 2024.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: https://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em 22 de jul. de 2024.

TANURI, L. M. **A formação do professor: um desafio para a inclusão**. 2012.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, F. R. **Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos: Práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual da Paraíba. 2021.

TEIXEIRA, C. **Bakhtin e a Linguagem: Reflexões sobre a Comunicação e a Interação Social**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

VIEIRA, M. P. **A Linguagem como Força Propulsora no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

VIEIRA, E. T. de B.; RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS): práticas pedagógicas de integração e inclusão na educação de surdos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020035, 2020. DOI:

10.22294/eduperppgeufv.v11i00.8654. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8654>. Acesso em: 19 ago. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora 34, 1997.

VIGOTSKI, L., S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Defectologia e a Educação: Contribuições para uma Pedagogia Inclusiva**. São Paulo: Edusp, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A obra psicológica de L. S. Vigotski**. São Paulo: Editora 34, 2007.

VIEIRA, M. I. I. **A atuação do intérprete educacional da libras nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte-CE**. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo cinco**. Tradução do russo para o espanhol: Lic. Ma. Del Carmen Ponce Frenández. Havana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ZIESMANN, C. I. **Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos: Implicações nos processos de ensino e de aprendizagem**. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A ROTEIRO PARA ENTREVISTA PROFESSOR DA SALA COMUM

Prezado(a) Profissional,

Estamos realizando um estudo sobre **“A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ-ES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS”**. Acreditamos que, dada a sua posição no contexto educacional, sua contribuição será de grande relevância neste processo investigativo. Por isso, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a educação desses sujeitos no município, as quais certamente contribuirão para o aperfeiçoamento da oferta da educação especial na perspectiva inclusiva tanto em nosso município quanto no país.

Ressalta-se que seguimos o rigor ético da pesquisa científica e em momento algum, durante a redação da pesquisa, seu nome será mencionado, por esse motivo, não precisa ter receio de ser identificado.

Caso não tenha acesso às informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Inicialmente, gostaríamos de abordar sua formação e experiência profissional no município de Guaçuí, Espírito Santo.

1. Qual foi o ano de conclusão da sua graduação?

2. Fale sobre sua formação: inicial e continuada.

3. Há quanto tempo você atua na rede de educação deste município?

4. Especificamente neste cargo, há quanto tempo você está?

5. Você me falou sobre suas formações, como você avalia sua formação inicial e continuada para sua atuação na educação especial?

6. Você tem alguma formação na área de Educação Especial? Se sim. Qual?

7. Você tem formação específica na área da surdez ou deficiência auditiva? Se sim. Qual? _____

Vamos abordar o seu contexto de trabalho, onde a educação especial na perspectiva inclusiva se concretiza.

8. Você tem estudante surdo ou com deficiência auditiva? Se sim, quantos e quais são seus perfis?

9. De que maneira seus estudantes se comunicam?

Libras Gestos Língua Portuguesa Oral Língua portuguesa Escrita

10. Você tem conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

SIM NÃO Alguns sinais básicos

11. Você já teve experiência em trabalhar com estudantes do público-alvo da educação especial anteriormente?

12. Você já teve experiência em trabalhar com estudantes surdos e com deficiência auditiva?

13. Como você adapta materiais ou recursos para suas aulas?

14. Como você realiza avaliações diferenciadas para os estudantes surdos e com deficiência auditiva?

15. Como você avalia a experiência de ter um estudante surdo ou com deficiência auditiva em sua sala de aula?

16. O fato de ter um estudante com essa condição te levou a repensar suas práticas educacionais?

17. Fale sobre sua relação com os demais profissionais envolvidos no processo inclusivo, como o intérprete educacional de Libras, professor do AEE, instrutor de Libras e o pedagogo.

18. Como ocorre atendimento colaborativo dentro da sala de aula?

Por último, fale sobre o processo de execução das políticas públicas da educação especial sob sua perspectiva.

19. A Secretaria Municipal de Educação promove cursos de formação continuada para que você possa melhorar seu desempenho com relação à educação especial no atendimento do estudante surdo e com deficiência auditiva? Em caso afirmativo, conte a experiência.

20. O município possui uma coordenação específica para a educação especial? Qual é o papel dessa equipe? Como é a relação dessa equipe com a escola?

21. Como você descreve a execução das políticas públicas referentes à educação especial no contexto da educação no município de Guaçuí, Espírito Santo?

22. O município tem algum documento que define/contempla a educação dos estudantes surdos e com deficiência auditiva? Em caso afirmativo, sabe dizer qual e o que diz?

Estamos finalizando a entrevista e agradecemos a sua participação.

23. Gostaria de incluir mais alguma consideração que não foi abordada durante a entrevista? Ou esclarecer algum comentário realizado?

APÊNDICE B
ROTEIRO PARA ENTREVISTA
PROFESSOR ESPECIALISTA/BILÍNGUE/INSTRUTOR

Prezado(a) Profissional,

Estamos realizando um estudo sobre **“A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ-ES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS”**. Acreditamos que, dada a sua posição no contexto educacional, sua contribuição será de grande relevância neste processo investigativo. Por isso, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a educação desses sujeitos no município, as quais certamente contribuirão para o aperfeiçoamento da oferta da educação especial na perspectiva inclusiva tanto em nosso município quanto no país.

Ressalta-se que seguimos o rigor ético da pesquisa científica e em momento algum durante a redação da pesquisa, seu nome será mencionado, por esse motivo, não precisa ter receio de ser identificado.

Caso não tenha acesso às informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Inicialmente, gostaríamos de abordar sua formação e experiência profissional no município de Guaçuí, Espírito Santo.

1. Qual foi o ano de conclusão da sua graduação?

2. Fale sobre sua formação: inicial e continuada.

3. Há quanto tempo você atua na rede de educação deste município?

4. Especificamente neste cargo, há quanto tempo você está?

5. Você me falou sobre suas formações, como você avalia sua formação inicial e continuada para sua atuação na educação especial?

6. Desde quando você possui conhecimento em Libras e como foi adquirido?

7. Desde quando você está envolvido na área da educação para surdos e com deficiência auditiva?

Vamos abordar o seu contexto de trabalho, onde a educação especial na perspectiva inclusiva se concretiza.

8. Qual o perfil dos estudantes atendidos por você? E quantidade.
() surdos () com deficiência auditiva

9. Como é organizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

10. Como você avalia a proficiência dos seus estudantes em Libras?

11. Quais recursos ou materiais estão disponíveis para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ?

12. Qual a frequência do atendimento por estudante?

13. Os estudantes comparecem regularmente às aulas no AEE?

14. Como você avalia o progresso ou desenvolvimento dos seus estudantes?

15. Como é feita a colaboração entre os profissionais da sala de aula comum e você, no sentido de potencializar as práticas?

16. Os estudantes são assíduos na sala de aula comum?

17.

Por último, fale sobre o processo de execução das políticas públicas da educação especial sob sua perspectiva.

18. O município tem algum documento que define/contempla a educação dos estudantes surdos e com deficiência auditiva? Em caso afirmativo, sabe dizer qual e o que diz?

19. A Secretaria Municipal de Educação promove cursos de formação continuada para que você possa melhorar seu desempenho com relação à educação especial no atendimento do estudante surdo e com deficiência auditiva? Em caso afirmativo, conte a experiência.

20. O município possui uma coordenação específica para a educação especial? Qual é o papel dessa equipe? Como é a relação dessa equipe com a escola?

21. Como você descreve a execução das políticas públicas referentes à educação especial no contexto da educação no município de Guaçuí, Espírito Santo?

Estamos finalizando a entrevista e agradecemos a sua participação.

22. Gostaria de incluir mais alguma consideração que não foi abordada durante a entrevista?
Ou esclarecer algum comentário realizado?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INTÉRPRETE DE LIBRAS

Prezado(a) Profissional,

Estamos realizando um estudo sobre A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de educação fundamental no município de Guaçuí-ES: desafios e perspectivas. Acreditamos que, dada a sua posição no contexto educacional, sua contribuição será de grande relevância neste processo investigativo. Por isso, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a educação desses sujeitos no município, as quais certamente contribuirão para o aperfeiçoamento da oferta da educação especial na perspectiva inclusiva tanto em nosso município quanto no país.

Ressalta-se que seguimos o rigor ético da pesquisa científica e em momento algum durante a redação da pesquisa, seu nome será mencionado, por esse motivo, não precisa ter receio de ser identificado.

Caso não tenha acesso às informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Inicialmente, gostaríamos de abordar sua formação e experiência profissional no município de Guaçuí, Espírito Santo.

1. Qual foi o ano de conclusão da sua graduação?

2. Fale sobre sua formação: inicial e continuada.

3. Há quanto tempo você atua na rede de educação deste município?

4. Especificamente neste cargo, há quanto tempo você está?

5. Você me falou sobre suas formações, como você avalia sua formação inicial e continuada para sua atuação na educação especial?

6. Desde quando você possui conhecimento em Libras e como foi adquirido?

7. Desde quando você está envolvido na área da educação para surdos e com deficiência auditiva?

Vamos abordar o seu contexto de trabalho, onde a educação especial na perspectiva inclusiva se concretiza.

8. Qual o perfil dos estudantes atendidos por você? E quantidade.
() surdos () com deficiência auditiva

9. Como você avalia a fluência dos estudantes em Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

10. Como você classifica o conhecimento que eles têm da Libras?

11. Como é a dinâmica do seu trabalho em sala de aula? Existe colaboração entre você e o professor? Você recebe o material com antecedência?

12. Os estudantes comparecem regularmente às aulas?

13. Como você percebe a interação dos estudantes surdos e com deficiência auditiva com os demais estudantes??

14. Como é o desenvolvimento dos estudantes em sala ?

15. Como os estudantes realizam as atividades?

16. Como eles são avaliados?

17. Como você percebe a inclusão dos estudantes surdos e suas necessidades nos planejamentos das aulas?

Por último, fale sobre o processo de execução das políticas públicas da educação especial sob sua perspectiva.

18. A Secretaria Municipal de Educação promove cursos de formação continuada para que você possa melhorar seu desempenho com relação à Comunicação em Libras ? Em caso afirmativo, conte a experiência.

19. O município possui uma coordenação específica para a educação especial? Qual é o papel dessa equipe? Como é a relação dessa equipe com a escola?

20. A Secretaria Municipal de Educação oferece algum tipo de apoio ou ação que fomenta a disseminação de libras no contexto escolar.

21. Como você descreve a execução das políticas públicas referentes à educação especial no contexto da educação no município de Guaçuí, Espírito Santo?

Estamos finalizando a entrevista e agradecemos a sua participação.

22. Gostaria de incluir mais alguma consideração que não foi abordada durante a entrevista? Ou esclarecer algum comentário realizado?

APÊNDICE D
ROTEIRO PARA ENTREVISTA
GESTOR, PEDAGOGO E COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Prezado(a) Profissional,

Estamos realizando um estudo sobre “A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de educação fundamental no município de Guaçuí-ES: desafios e perspectivas”. Acreditamos que, dada a sua posição no contexto educacional, sua contribuição será de grande relevância neste processo investigativo. Por isso, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a educação desses sujeitos no município, as quais certamente contribuirão para o aperfeiçoamento da oferta da educação especial na perspectiva inclusiva tanto em nosso município quanto no país.

Ressalta-se que seguimos o rigor ético da pesquisa científica e em momento algum durante a redação da pesquisa, seu nome será mencionado, por esse motivo, não precisa ter receio de ser identificado.

Caso não tenha acesso às informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Inicialmente, gostaríamos de abordar sua formação e experiência profissional no município de Guaçuí, Espírito Santo.

1. Qual foi o ano de conclusão da sua graduação?

2. Fale sobre sua formação: inicial e continuada.

3. Há quanto tempo você atua na rede de educação deste município?

4. Especificamente neste cargo, há quanto tempo você está?

5. Você me falou sobre suas formações, como você avalia sua formação inicial e continuada para sua atuação na educação especial?

6. Quantas salas de recursos estão disponíveis na escola e quais são as áreas de atendimento oferecidas?

7. Como vocês planejam o trabalho colaborativo entre os profissionais na execução da sala de aula?

Vamos abordar o seu contexto de trabalho, onde a educação especial na perspectiva inclusiva se concretiza.

8. Qual tipo de atendimento é fornecido aos estudantes surdos?

 9. Qual tipo de atendimento é fornecido aos estudantes com deficiência auditiva?

 10. A escola possui professores especializados nessas áreas? Se sim, qual é a formação deles? E quantos professores estão disponíveis?

 11. A escola possui instrutores surdos? Em caso afirmativo, quantos estão disponíveis?

 12. A escola possui intérpretes educacionais de Libras? Em caso afirmativo, quantos estão disponíveis?

 13. Quantos estudantes surdos estão matriculados na escola?

 14. Quantos estudantes com deficiência auditiva estão matriculados na escola?

 15. O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar incluem metas ou objetivos específicos para aprimorar a inclusão e o suporte aos estudantes surdos e com deficiência auditiva? Como você avalia o progresso da escola em direção a esses objetivos?

- Por último, fale sobre o processo de execução das políticas públicas da educação especial sob sua perspectiva.
16. A Secretaria Municipal de Educação promove cursos de formação continuada para que você possa melhorar seu desempenho com relação à educação especial no atendimento do estudante surdo e com deficiência auditiva? Em caso afirmativo, conte a experiência.

 17. Existe um documento municipal que orienta as atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas inclusivas? Se sim, seria possível obter uma cópia?

 18. O município possui uma coordenação específica para a educação especial?

 19. Qual é o papel dessa equipe? Como é a relação dessa equipe com a escola?

20. A Secretaria Municipal de Educação oferece algum tipo de apoio ou orientação para as escolas quanto à inclusão? De que modo?

21. Como os aportes financeiros para a educação especial têm sido direcionados? Os recursos são repassados diretamente para as escolas?

22. Como você descreve a execução das políticas públicas referentes à educação especial no contexto da educação no município de Guaçuí-ES?

Estamos finalizando a entrevista e agradecemos a sua participação.

23. Gostaria de incluir mais alguma consideração que não foi abordada durante a entrevista? Ou esclarecer algum comentário realizado?

APÊNDICE E
ROTEIRO PARA ENTREVISTA
COORDENADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO.

Prezado(a) Profissional,

Estamos realizando um estudo sobre “A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de educação fundamental no município de Guaçuí-ES: desafios e perspectivas”. Acreditamos que, dada a sua posição no contexto educacional, sua contribuição será de grande relevância neste processo investigativo. Por isso, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações sobre a educação desses sujeitos no município, as quais certamente contribuirão para o aperfeiçoamento da oferta da educação especial na perspectiva inclusiva tanto em nosso município quanto no país.

Ressalta-se que seguimos o rigor ético da pesquisa científica e em momento algum durante a redação da pesquisa, seus nomes serão mencionados, por esse motivo, não precisa ter receio de ser identificado.

Caso não tenha acesso às informações solicitadas no momento, basta nos informar.

1. São quantos profissionais que compõem a coordenação municipal de Educação Especial?

2. Quais as áreas de formação desses profissionais?

3. Essa coordenação tem quantos anos de atuação no município?

4. Quais são as atribuições dessa coordenação? Há um documento que orienta?

5. Como funciona a seleção dos profissionais atuantes nessa coordenação?

6. Vocês atendem quantos estudantes surdos e com deficiência auditiva na rede? Com quais idades?

7. O município tem algum documento que define/contempla a educação do estudante surdo e com deficiência auditiva? Em caso afirmativo, o que diz?

8. Como se deu a elaboração desse documento? Ele é revisado com que frequência?

9. Como o município organiza o AEE?

10. Quantas salas de recursos estão disponíveis no município?

11. Vocês promovem formação continuada para os professores do AEE? Com que frequência?

12. Vocês promovem formação continuada para os professores regentes? Com que frequência?

13. Vocês promovem formação continuada para os intérpretes de Libras da escola? Com que frequência?

14. Vocês promovem formação continuada para os instrutores de Libras da escola? Com que frequência?

15. Como ocorrem os processos de identificação, avaliação e encaminhamento da criança com surdez ou deficiência auditiva, para liberação do Atendimento Educacional Especializado e a contratação dos profissionais necessários?

16. Quais são os principais desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação na promoção da inclusão e no suporte aos estudantes surdos e com deficiência auditiva?

17. Quais são os principais desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação na promoção da inclusão e no suporte aos estudantes surdos e com deficiência auditiva?

18. Como são identificados e avaliados os recursos e materiais educativos necessários para apoiar o ensino e aprendizado dos estudantes surdos e com deficiência auditiva?

19. Como a Secretaria Municipal de Educação monitora e avalia o processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva em relação ao desenvolvimento escolar e às relações pedagógicas?

20. Como a Secretaria Municipal tem promovido ações que visam a inclusão nas escolas, especialmente voltadas para os estudantes surdos e com deficiência auditiva? Se houver, quais são essas ações específicas?

21. Como vocês descrevem a execução das políticas públicas referentes à educação especial no contexto da educação infantil no município de Guaçuí- ES?

22. Como se dá a organização dos recursos federais e municipais para a promoção da educação especial?

Estamos finalizando a entrevista e agradecemos a sua participação.

23. Gostaria de incluir mais alguma consideração que não foi abordada durante a entrevista? Ou esclarecer algum comentário realizado?

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU
RESPONSÁVEIS

Senhores Pais, ou responsáveis;

Seu filho / sua filha foi convidado (a) a participar da pesquisa com o título: **A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí/ES: desafios e perspectivas**, sob a responsabilidade da pesquisadora Franceane de Paula Figueredo do Nascimento, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof^a Dr^a Aline de Menezes Bregonci.

JUSTIFICATIVA

Este estudo surge da necessidade de entender como é o processo de escolarização dos estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública de ensino fundamental em Guaçuí, Espírito Santo, considerando as leis que garantem seu acesso à educação. Queremos investigar os desafios que os professores enfrentam e as oportunidades que se apresentam nesse cenário. Vamos responder a estas perguntas: Como os professores aplicam as regras de inclusão para os estudantes surdos e com deficiência auditiva? E como se sentem em relação à sua preparação para trabalhar com esses estudantes e à formação que receberam para isso?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar como se dão as relações pedagógicas entre os docentes e estudantes surdos e com deficiência auditiva numa escola municipal de Guaçuí

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

- Identificar se os docentes envolvidos e os intérpretes educacionais de Libras na educação de surdos e com deficiência auditiva possuem formação para atuar com esse público e se isso impacta diretamente em sua atuação.
- Analisar as narrativas dos professores e intérpretes educacionais de Libras para compreender as relações pedagógicas estabelecidas entre eles no processo de escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva.
- Conhecer as estratégias de comunicação potencialmente empregadas na interação entre

educadores e estudantes surdos e com deficiência auditiva no ambiente escolar mediadas pelo intérprete educacional de Libras.

PROCEDIMENTOS

A pesquisa é um estudo de caso com abordagem qualitativa que envolverá um total de 54 participantes, sendo 11 profissionais, 2 estudantes surdos e com deficiência auditiva e 41 estudantes ouvintes. Entre os profissionais, estão 2 professores regentes, 2 pedagogos, 1 instrutor de Libras, 1 professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 diretor, 2 intérpretes, 1 coordenador pedagógico e 1 coordenador municipal da educação especial de Guaçuí. Entre os estudantes, estão incluídos os 2 estudantes surdos e com deficiência auditiva e 41 estudantes ouvintes, que são incluídos na pesquisa por compartilharem o mesmo ambiente de sala de aula com os estudantes surdos e com deficiência auditiva. Os profissionais e os estudantes surdos e com deficiência auditiva são o foco principal da pesquisa. Para a coleta de dados, os profissionais participarão de uma entrevista semiestruturada voltada para compreender como eles lidam com a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, na cidade de Guaçuí, no Espírito Santo. Além das entrevistas, observaremos duas turmas e a sala de Atendimento Educacional Especializado, e faremos consultas de documentos e pesquisas anteriores sobre o tema. Utilizaremos um gravador para registrar as entrevistas e manteremos um diário para anotar observações e reflexões. Posteriormente, todo o material coletado será analisado por meio de uma análise de conteúdo, buscando compreender as percepções dos participantes sobre inclusão e práticas pedagógicas na escola.

DURAÇÃO E LOCAL DOS PROCEDIMENTOS

A observação será realizada durante as visitas à Escola Municipal de Ensino Fundamental 'Anísio Teixeira', em Guaçuí, Espírito Santo, ao longo de um período de 4 meses, de agosto a dezembro de 2024. Durante esse tempo, haverá momentos de observação em salas de aula e em sessões do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente dedicadas às crianças surdas e com deficiência auditiva. Todas as observações serão conduzidas com a participação de profissionais da escola.

RISCOS E DESCONFORTOS

Durante a observação em sala de aula, seu filho(a) pode sentir tédio ou inquietação. Se isso acontecer, ofereceremos pausas para que ele(a) possa se acalmar ou recompor. Caso não

queiram participar de alguma atividade ou interação com os colegas, a pesquisadora respeitará suas preferências. As observações serão feitas de maneira imparcial e sem julgamentos, seguindo os princípios éticos da pesquisa, garantindo sempre a confidencialidade e o bem-estar dos estudantes envolvidos. Em casos de ausência de assentimento e/ou consentimento de crianças, ouvintes e não ouvintes, e de seus respectivos pais ou responsáveis para participação na pesquisa, a criança permanecerá na sala de aula sem prejuízo ao seu processo educacional. Ela continuará participando das atividades normais de ensino ministradas pelos professores e não será observada pela pesquisadora. A pesquisadora lerá o termo de assentimento em voz alta para as crianças, usando uma linguagem adequada à faixa etária delas. Durante este processo, um funcionário da instituição estará presente para assegurar que tudo seja conduzido de forma transparente e segura. Para os estudantes surdos e com deficiência auditiva, disponibilizaremos um link com um vídeo da pesquisadora explicando o processo de assentimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Caso os estudantes tenham dúvidas, poderão perguntar diretamente à pesquisadora durante a leitura do termo. A pesquisadora, que tem conhecimento de Libras, estará à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários, garantindo que todos os estudantes compreendam plenamente o processo e possam dar seu assentimento de maneira informada e voluntária. Durante a realização da pesquisa, todas as medidas necessárias serão tomadas para garantir a segurança dos participantes em relação à COVID-19. As recomendações das autoridades de saúde, dos centros de pesquisa, do município e da instituição serão rigorosamente seguidas, visando evitar a disseminação do vírus e proteger a saúde de todos os envolvidos.

BENEFÍCIOS

Participar desta pesquisa ajudará seu filho(a) a entender melhor a importância da inclusão correta de estudantes surdos ou com deficiência auditiva na sala de aula. Vamos analisar de perto os desafios e oportunidades presentes na escola pública de Guaçuí-ES, o que nos fornecerá informações valiosas para melhorar o ensino desses estudantes. Além disso, a pesquisa contribuirá para um estudo acadêmico que busca melhorar a educação para todos. Participar será uma oportunidade para que seu filho(a) reflita sobre a educação especial e como ela pode ser mais inclusiva e eficaz.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Seu filho(a) terá direito a acompanhamento e ajuda durante toda a pesquisa, mesmo depois que ela terminar. Se tiver dúvidas ou precisar de ajuda, pode falar com a pesquisadora a qualquer

momento. Além disso, garantimos que seu filho(a) receberá assistência gratuita e imediata se algo der errado por causa da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Seu filho(a) não precisa participar da pesquisa se não quiser. Se decidir sair dela, não vai ter nenhum problema por causa disso. E se decidir sair, os pesquisadores não vão mais entrar em contato com você.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora vai proteger a identidade de todos os participantes durante toda a pesquisa, mesmo depois que ela for publicada. As gravações, as respostas das entrevistas e o diário com as observações feitas em sala de aula vão ficar guardados em um lugar seguro, e somente a pesquisadora terá acesso. Ninguém será identificado em nenhum momento, e nomes fictícios serão usados na dissertação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não há dinheiro envolvido na sua participação. A pesquisadora vai até você e é responsável por todas as despesas necessárias.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Seu filho(a) terá direito a ser indenizado se ocorrer algum dano como resultado desta pesquisa. Conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que assegura a proteção integral à dignidade das pessoas, pela Lei nº 13.709/2018 (LGPD), que regula o tratamento de dados pessoais no Brasil, e pela Resolução CNS 466/12, que baliza e orienta a pesquisa envolvendo seres humanos, você não precisa abrir mão desse direito de indenização por nenhum motivo.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Se seu filho (a) tiver dúvidas sobre a pesquisa ou precisar relatar algum problema, pode entrar em contato com a pesquisadora Franceane de Paula Figueredo do Nascimento pelos telefones 28 999738223 ou por e-mail em franceanedepaula@hotmail.com ou franceane.nascimento@ufes.br. Também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) pelo telefone (28) 3552-8771, pelo e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou pelo endereço: Comitê de

Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES analisa projetos de pesquisa para proteger os participantes de acordo com padrões éticos nacionais e internacionais, funcionando de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que entendi e aceito participar da pesquisa, tendo recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada pela pesquisadora principal ou seu representante.

Guaçuí-ES, ___/___/___

Responsável legal



Quadro para Impressão Datiloscópica

Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí-ES: desafios e perspectivas”, eu, Franceane de Paula Figueredo do Nascimento, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE G
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO

(Professores(as) regentes, professor(a) do atendimento educacional especializado, intérpretes de Libras, instrutor(a) de Libras, pedagogo(a), coordenador(a) pedagógico, diretor(a) e a Coordenação Municipal de Educação Especial de Guaçuí)

O(A) Sr.(a), _____ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí/ES: desafios e perspectivas**, sob a responsabilidade da pesquisadora Franceane de Paula Figueredo do Nascimento, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Aline de Menezes Bregonci.

JUSTIFICATIVA

Este estudo examina o processo educacional de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal em Guaçuí, no Espírito Santo. O foco é entender os desafios enfrentados e as perspectivas dos professores em relação à inclusão desses estudantes. As questões centrais são: Como os professores implementam as normativas de inclusão para estudantes surdos e com deficiência auditiva? Quais são as perspectivas dos professores em relação à sua formação e habilidades para lidar com a educação especial inclusiva, especialmente para trabalhar com esses estudantes?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar como se dão as relações pedagógicas entre os docentes e estudantes surdos e com deficiência auditiva numa escola municipal de Guaçuí.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

- Identificar se os docentes envolvidos e os intérpretes de Libras na educação de surdos e com deficiência auditiva possuem formação para atuar com esse público e se isso impacta diretamente em sua atuação.
- Analisar as narrativas dos professores e intérpretes educacionais para compreender as relações pedagógicas estabelecidas entre eles no processo de escolarização de estudantes surdos

e com deficiência auditiva.

- Conhecer as estratégias de comunicação potencialmente empregadas na interação entre educadores e estudantes surdos e com deficiência auditiva no ambiente escolar mediadas pelo intérprete de Libras.

PROCEDIMENTOS

A pesquisa é um estudo de caso, com abordagem qualitativa, que investiga o processo educacional de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola de Guaçuí-ES. A pesquisa envolverá um total de 54 participantes, sendo 11 profissionais, 2 estudantes surdos e com deficiência auditiva e 41 estudantes ouvintes. Entre os profissionais, estão 2 professores regentes, 2 pedagogos, 1 instrutor de Libras, 1 professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 diretor, 2 intérpretes, 1 coordenador pedagógico e 1 coordenador municipal da educação especial de Guaçuí. Entre os estudantes, estão incluídos os 2 estudantes surdos e com deficiência auditiva e 41 estudantes ouvintes. Vale ressaltar que os estudantes ouvintes serão contabilizados, uma vez que compartilham o mesmo ambiente de sala de aula com os estudantes surdos e com deficiência auditiva. Sendo os profissionais e os estudantes surdos e com deficiência auditiva o foco da pesquisa. A coleta de dados será desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, voltada para compreender as narrativas dos profissionais, observações em duas turmas e na sala de atendimento educacional especializado e consulta de documentos, além de revisões de pesquisas anteriores. Um diário de campo e o gravador serão utilizados para registrar observações e reflexões durante a coleta de dados. A análise dos dados será conduzida por meio da análise de conteúdo, visando compreender as percepções dos participantes sobre inclusão e práticas pedagógicas na escola.

DURAÇÃO E LOCAL DOS PROCEDIMENTOS

A entrevista terá duração média de duas horas e poderá ser realizada em um único momento ou dividida em dois momentos, conforme a preferência do entrevistado. Será conduzida na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Anísio Teixeira”, em Guaçuí-ES. A pesquisa ocorrerá entre agosto e dezembro de 2024.

RISCOS E DESCONFORTOS

Durante a entrevista, o(a) Sr.(a) poderá sentir-se cansado(a). Caso isso ocorra, terá o tempo necessário para descansar e voltar a responder às perguntas, se assim o desejar. Além do cansaço, poderá sentir-se constrangido(a) em responder algumas perguntas; não será obrigado(a) a respondê-las. Garantimos também que não haverá julgamento de valores e será garantido o seu anonimato.

Durante a realização da pesquisa, todas as medidas necessárias serão tomadas para garantir a segurança dos participantes em relação à COVID-19. As recomendações das autoridades de

saúde, dos centros de pesquisa, do município e da instituição serão rigorosamente seguidas, visando evitar a disseminação do vírus e proteger a saúde de todos os envolvidos.

BENEFÍCIOS

Como benefício à sua participação, acredita-se que será uma oportunidade para refletir sobre a importância da educação especial na perspectiva inclusiva, considerando o contexto da educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí-ES. Esta investigação abordará os desafios e as perspectivas encontrados nesse cenário específico, fornecendo conhecimentos preciosos para a compreensão e melhoria da prática educacional para esse público. Além disso, contribuirá para uma pesquisa acadêmica que visa melhorias na educação.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

O(a) Sr.(a) terá direito a acompanhamento e assistência durante a realização da pesquisa, inclusive após seu encerramento. Durante e após a pesquisa, pode tirar dúvidas e solicitar esclarecimentos com a pesquisadora. Além disso, está garantida assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O (A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, sua participação é voluntária podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, inclusive após sua publicação. As gravações de som e as respostas das entrevistas, sob responsabilidade da pesquisadora, serão guardadas em local seguro, onde somente ela terá acesso. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento e durante a escrita da dissertação serão usados nomes fictícios.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação. Caberá à própria

pesquisadora deslocar-se para ir ao seu encontro, sendo dela a responsabilidade com as despesas necessárias.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

O (A) Sr.(a) terá direito a ser indenizado se ocorrer algum dano como resultado desta pesquisa. Conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que assegura a proteção integral à dignidade das pessoas, pela Lei nº 13.709/2018 (LGPD), que regula o tratamento de dados pessoais no Brasil, e pela Resolução CNS 466/12, que baliza e orienta a pesquisa envolvendo seres humanos, você não precisa abrir mão desse direito de indenização por nenhum motivo.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Franceane de Paula Figueredo do Nascimento nos telefones 28 999738223 ou no endereço eletrônico: Franceanedepaula@hotmail.com ou franceane.nascimento@ufes.br.

O (A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Guaçuí-ES, ___/___/___

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí-ES: desafios e perspectivas”, eu, Franceane de Paula Figueredo do Nascimento, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE H

TERMO DE ASSENTIMENTO

Olá! Tudo bem?

Eu sou a Franceane e, junto com a Dr.^a Aline de Menezes Bregonci, vamos fazer uma pesquisa sobre a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental 'Anísio Teixeira', em Guaçuí, Espírito Santo. Vamos fazer essa pesquisa de agosto a dezembro de 2024. Durante esses 4 meses, vamos observar o que acontece nas salas de aula e nas sessões do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Eu vou anotar tudo o que acontece em um caderno. Se você se sentir entediado(a) ou inquieto(a), pode pedir uma pausa para se acalmar.

Se você tiver alguma pergunta ou se algo não estiver certo, pode falar com o professor ou com a coordenação da escola. Eles vão ajudar você a entrar em contato comigo.

Participar desta pesquisa vai te ajudar a entender como incluir melhor os estudantes surdos e com deficiência auditiva na sala de aula. Vamos descobrir juntos os desafios e as oportunidades na escola. Isso vai nos ajudar a melhorar o ensino para todos os estudantes.

A sua participação será anônima e confidencial, o que significa que ninguém vai saber que você participou. E se ocorrer algum dano como resultado desta pesquisa, você terá o direito de ser indenizado. Todas as medidas de segurança serão seguidas para proteger você, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que assegura a proteção integral à dignidade das pessoas, pela Lei nº 13.709/2018 (LGPD), que regula o tratamento de dados pessoais no Brasil, e pela Resolução CNS 466/12, que baliza e orienta a pesquisa envolvendo seres humanos, você não precisa abrir mão desse direito de indenização por nenhum motivo.

Se você decidir participar, vamos aprender muitas coisas interessantes sobre como é estudar na sua escola. Você pode dizer "sim" e participar, mas se mudar de ideia, pode dizer "não" a qualquer momento.

Circule a carinha feliz, caso queira participar da pesquisa. Se não aceitar, circule a carinha séria.

Eu



_____ aceito participar da
pesquisa que vai investigar como os



professores ensinam estudantes surdos e com deficiência auditiva na escola Municipal “Anísio Teixeira”, Em Guaçuí–ES, que tem o objetivo trabalhar para que todas as crianças aprendam juntas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Link para acesso ao termo de assentimento acessível em Libras.

<https://drive.google.com/file/d/1NO9DwZaUq05OBkfykGPIkvXNYOWvYbSf/view?usp=sharing>

https://drive.google.com/file/d/1NLxgIGRGyqfba8UNYiqod5Q10_GFjYnZ/view?usp=sharing

Guaçuí, ___ de _____ de _____.

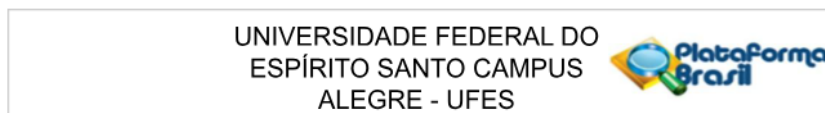
Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí/–ES: desafios e perspectivas

Pesquisador: Aline de Menezes Bregonci

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80672924.9.0000.8151

Instituição Proponente: COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA DO SUL DO ESPÍRITO SANTO - CASES -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.975.775

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora:

Este projeto tem como objetivo investigar como se dão as relações pedagógicas entre os docentes e estudantes surdos e com deficiência auditiva numa escola municipal de Guaçuí. Para isso, propõe-se uma abordagem qualitativa, utilizando um estudo de caso aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, com consulta bibliográfica e documental. Serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com os profissionais da pesquisa para explorar o tema sob a perspectiva dos mesmos, além de observações em duas turmas e na sala de atendimento educacional especializado. Como embasamento teórico, o estudo discutirá a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, com ênfase nos princípios da Defectologia, e as investigações de Bakhtin sobre a filosofia da linguagem. Nesse contexto, será promovida uma reflexão sobre como os estudos de Defectologia de Vigotski, voltados para compreender dificuldades e deficiências, e a abordagem filosófica da linguagem de Bakhtin podem ser integrados de maneira sinérgica para enriquecer o ensino direcionado aos alunos surdos e com deficiência auditiva. Essa convergência teórica proporciona percepções valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, promovendo uma compreensão mais abrangente das necessidades linguísticas e cognitivas desses estudantes.

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO **CEP:** 29.500-000
UF: ES **Município:** ALEGRE
Telefone: (28)3552-8771 **E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES



Continuação do Parecer: 6.975.775

auditivos em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí-ES, fornecendo conhecimentos valiosos para a compreensão e melhoria das práticas educacionais. Isso contribuirá não só para a melhoria do ensino desses alunos, mas também para o desenvolvimento de um estudo acadêmico que visa promover uma educação mais inclusiva e eficaz para todos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de rosto: apresentada e adequada. Projeto: apresentado e adequado.

TCLEs: apresentados e adequados.

Cronograma: apresentado e adequado.

Orçamento: apresentado e adequado.

Riscos e benefícios: apresentados e adequados. Metodologia: apresentada e adequada.

Recomendações:

No TCLE dos pais ou responsáveis, citar no item Procedimentos apenas aquilo que diz respeito aos procedimentos da pesquisa com as crianças.

Recomendação geral sobre Protocolos de COVID-19:

Considerando a pandemia da Covid-19, o CEP recomenda que as equipes de pesquisadores e os participantes das pesquisas não sejam expostos a situações de risco para a saúde. Todas as recomendações das autoridades de saúde, dos centros responsáveis pelas pesquisas e do município e instituição onde a pesquisa será realizada deverão ser seguidas, buscando evitar a disseminação do vírus e o contágio da população.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há objeções à execução do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. O CEP/Alegre/UFES deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o

curso normal do estudo. 2. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO **CEP:** 29.500-000
UF: ES **Município:** ALEGRE
Telefone: (28)3552-8771 **E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
 ESPÍRITO SANTO CAMPUS
 ALEGRE - UFES



Continuação do Parecer: 6.975.775

previsto, o CEP/Alegre/UFES deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.

3. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa. 4. Em conformidade com a Carta Circular nº.003/2011CONEP/CNS, para TCLE's impressos faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas, pelos participantes de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

5. Em muitos estudos, para que os benefícios aos participantes sejam efetivos, posteriormente à realização da pesquisa, é de grande importância o pesquisador retornar à Instituição onde foi realizada a pesquisa e apresentar os resultados e conclusões.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_2317734.pdf	16/07/2024 16:25:55		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	16/07/2024 16:19:50	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	VERSAO2ENTREVISTAS.pdf	16/07/2024 16:18:12	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMPLETOVERSAO2.pdf	16/07/2024 16:17:20	FRANCEANE DE PAULA FIGUEIREDO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO2TERMODEASSENTIMENTO.pdf	16/07/2024 16:16:21	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO2TCLEDOSPASOURESPONS AVEIS.pdf	16/07/2024 16:16:11	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO2TCLEPROFISSIONAISDAED UCACAO.pdf	16/07/2024 16:14:13	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/05/2024 19:27:57	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
Orçamento	CUSTOS.pdf	24/05/2024	FRANCEANE DE	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES



Continuação do Parecer: 6.975.775

Orçamento	CUSTOS.pdf	19:25:22	PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA.pdf	24/05/2024 19:24:09	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folhadefosto.pdf	24/05/2024 19:02:05	FRANCEANE DE PAULA FIGUEREDO DO NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO **CEP:** 29.500-000
UF: ES **Município:** ALEGRE
Telefone: (28)3552-8771 **E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALEGRE, 31 de Julho de 2024

Assinado por:
WENDEL SANDRO DE PAULA ANDRADE
(Coordenador(a))

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

CEP: 29.500-000

UF: ES **Município:** ALEGRE

Telefone: (28)3552-8771 **E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com

ANEXO II



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAÇUI

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

A Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí – ES, está ciente e autoriza a pesquisadora Franceane de Paula Figueredo do Nascimento, regularmente matriculada sob o número de matrícula 2023230354 no Programa de Pós- Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, da Universidade Federal do Espírito Santo- *campus* Alegre, que realize sua pesquisa de mestrado intitulada **A educação de estudantes surdos e deficientes auditivos em uma escola pública municipal de ensino fundamental no município de Guaçuí/ES: desafios e perspectivas**, na Escola Municipal de Ensino Fundamental " Anísio Teixeira". Frente às indagações sobre o processo de escolarização dos estudantes surdos e deficientes auditivos e considerando o respaldo legal ao acesso e permanência escolar dessas crianças, este estudo emerge da necessidade de compreender o desenvolvimento educacional para esse público em uma escola pública municipal de ensino fundamental em Guaçuí, no estado do Espírito Santo. O interesse da pesquisa é investigar os desafios enfrentados e as perspectivas que se delineiam nesse contexto. Buscando responder às seguintes questões: Como se estabelece a implementação, por parte dos professores, das normativas de inclusão no âmbito dos estudantes surdos e deficientes auditivos? Quais são as perspectivas individuais dos docentes em relação à sua formação e habilidades para lidar com a educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente no que tange a preparação para o trabalho com estudantes surdos e deficientes auditivos. A pesquisa se concretiza como um estudo de caso de abordagem qualitativa e como coleta de dados serão utilizados: consulta bibliográfica, consulta documental, diário de campo e a entrevista semiestruturada e observações dos professores regentes, estudantes das classes onde há surdos e deficientes auditivos matriculados, o professor(a) do atendimento educacional especializado, os intérpretes de Libras, o instrutor de Libras, o pedagogo(a), o coordenador pedagógico(a) o diretor(a) da escola a ser pesquisada e técnicos envolvidos diretamente no processo inclusivo das crianças surdas e deficientes auditivos. Esta pesquisa está prevista para acontecer entre os meses de agosto e dezembro de 2024.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Guaçuí – ES, _____ 13 de Maio de 2024.

Assinatura e carimbo da Secretaria Municipal de Educação

Sra. Sayonara Toledo da Silva Gil
Sayonara Toledo da Silva Gil
 Secretária Municipal de Educação
 Guaçuí
 Decreto Nº 11.096/2021