

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF DE CAMETÁ TAPERA, MUNICÍPIO DE CAMETÁ

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Ênio Sales de Freitas**

Graduado em Letras Língua Portuguesa e Inglês pela UFPA, graduado em Pedagogia (FACIBRA) e Ciências Sociais pela (UFPA) Especialista em Educação especial e inclusiva (FACIBRA) Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira (UNINTER) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana - FICS

### **Mílvio da Silva Ribeiro**

Mílvio da Silva Ribeiro - Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGeo/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel FATEFIG. Pedagogo; Geógrafo.  
<https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>

**RESUMO:** A presente pesquisa, intitulada “Desafios e perspectivas na inclusão de surdos: um estudo de caso na EMEIF de Cametá Tapera, Município de Cametá”, busca compreender o cenário de inclusão de alunos surdos no referido lócus, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) analisar o contexto educacional na EMEIF

de Cametá Tapera visando identificar as práticas inclusivas implementadas para alunos surdos; b) mapear os desafios enfrentados pelos alunos surdos ao acessar o currículo e participar das atividades escolares na EMEIF de Cametá Tapera e c) identificar as perspectivas e expectativas dos educadores, pais e alunos surdos em relação à inclusão na EMEIF de Cametá Tapera, a fim de compreender as percepções e experiências de cada grupo no processo inclusivo. O embasamento teórico alinha-se aos estudos de Skliar (1998), Santana (2007), Oliveira (2015), Lima (2006), dentre outros que nos permitem entender as especificidades do processo de inclusão de alunos surdos. Por sua vez, os dados empíricos foram construídos por meio de uma pesquisa qualitativa com características de um estudo de caso mediante a observação in lócus, entrevistas com professores e a família de um aluno surdo matriculados na EMEIF de Cametá Tapera. A partir das análises de campo contextualiza-se que a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera implementa algumas práticas inclusivas para alunos surdos, principalmente focadas em adaptações curriculares e uso de recursos

de comunicação. No entanto, os desafios enfrentados pelos alunos surdos ao acessar o currículo e participar das atividades escolares incluem dificuldades de comunicação, falta de apoio especializado e inadequações na estrutura física da escola. As perspectivas dos educadores, pais e alunos surdos destacaram a importância do envolvimento da comunidade escolar, a valorização da cultura surda e a necessidade de mais recursos e capacitação para garantir uma inclusão eficaz. Nesse sentido, diante dos resultados encontrados, conclui-se que embora algumas práticas inclusivas estejam em vigor, é necessário um esforço contínuo para superar as barreiras identificadas, como as dificuldades de comunicação e a falta de suporte especializado. Além disso, as perspectivas dos envolvidos ressaltam a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar e a necessidade de investimento em recursos e capacitação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Surdez. Práticas Inclusivas. Desafios. Perspectivas. EMEIF Cametá Tapera.

## 1 | INTRODUÇÃO

A inclusão educacional baseia-se na premissa de assegurar que todos os estudantes tenham acesso igualitário à educação, o que independe de suas características pessoais. Nesse cenário, a diversidade é apreciada e vista como uma chance de criar um ambiente acadêmico mais rico e dinâmico. Embora tenham sido feitos avanços notáveis de inclusão, ainda enfrentamos grandes desafios para alcançar esse objetivo. Isso torna-se evidente na inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares, onde as diferenças linguísticas, educacionais e culturais desse grupo apresentam obstáculos significativos. Acerca disso, Skliar (2010) propõe que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Assim, a língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, permitindo-lhes o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa e cognitiva. Por esta razão, o processo educativo destinado aos alunos surdos deve incisivamente perpassar por esta língua, delineando abordagens pedagógicas e estratégias de comunicação diferenciadas para garantir sua plena participação e aprendizado. Além disso, os pressupostos legais encaminha-dos pelas Lei Brasileira de Inclusão, Lei 1.0436 de 2002, Decreto 5.626 de 2002, dentre outros mecanismos, consideram a acessibilidade, a adaptação curricular, o Atendimento Educacional Especializado, a garantia de instrutores e intérpretes de Língua de Sinais e sobretudo, a intervenção pedagógica realizada por meio de profissionais habilitados, com formação na área da surdez enquanto direitos fundamentais dos alunos surdos.

Diante disso, este estudo se propõe a analisar o cenário de inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental – EMEIF de Cametá Tapera, localizada no município de Cametá, direcionando a investigação para os desafios presentes na permanência desses alunos na escola e das perspectivas propostas pelas práticas inclusivas nesse contexto educacional. Para tanto pretendesse analisar a realidade

vivenciada nessa escola, desde os aparatos tecnológicos ao material humano para que ocorra efetivamente a sua inclusão, observando-se a falta de materiais assistivos e de intérpretes de libras que possam facilitar a comunicação, e assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Como pesquisador diretamente envolvido com a comunidade escolar desta instituição, minha motivação ascende da interação diária com alunos, educadores e pais, que me permitem presenciar e vivenciar os desafios enfrentados pelos alunos surdos e as dificuldades encontradas na implementação de práticas inclusivas. Além disso, como parte integrante desta comunidade, sinto-me comprometido em contribuir para o aprimoramento contínuo das políticas e práticas educacionais, visando garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Para tanto, evidencia-se como problema de pesquisa: Qual a realidade da inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera, no município de Cametá, e como esse cenário impacta a permanência desses alunos na escola, considerando os desafios enfrentados e as perspectivas propostas pelas práticas inclusivas? Alinhado a esta problemática elegeu-se as seguintes perguntas de investigação: Quais são as práticas inclusivas implementadas na EMEIF de Cametá Tapera para atender às necessidades dos alunos surdos, e como essas práticas são percebidas pelos diferentes grupos envolvidos no processo educacional? Quais são os principais desafios que os alunos surdos enfrentam ao acessar o currículo e participar das atividades escolares na EMEIF de Cametá Tapera, e como esses desafios afetam sua permanência na escola? Quais são as perspectivas e expectativas dos educadores, pais e alunos surdos em relação à inclusão na EMEIF de Cametá Tapera, e como essas perspectivas podem influenciar a eficácia das práticas inclusivas e a experiência educacional desses alunos?

Considera-se, enquanto hipótese estruturadora da pesquisa, que a inserção de um aluno surdo na comunidade escolar tende a ser conflituosa, pelo fato de que geralmente apresenta como primeira língua a LIBRAS, que é aprendida espontaneamente no seu convívio social, sendo também denominada de língua materna, ao passo que os professores, os alunos e o restante dos profissionais que compõem a comunidade escolar geralmente não dominam a língua brasileira de sinais. A isso soma-se a falta de intérpretes e de tecnologias que ajudariam na mediação do processo comunicativo.

Assim, esta pesquisa se justifica pela relevância acadêmica, científica e social relativa à temática da inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera. Em primeiro lugar, do ponto de vista acadêmico, o estudo soma para o avanço do conhecimento no campo da educação inclusiva, aumentando o leque de produções acerca dos desafios e perspectivas da inclusão de alunos surdos em ambientes educacionais regulares. Além disso, ao investigar práticas inclusivas específicas implementadas na EMEIF de Cametá Tapera, esta pesquisa possui um ineditismo acadêmico, podendo servir como base para pesquisas posteriores.

Do ponto de vista científico, os dados empíricos que podem ser utilizados para fundamentar a implantação de políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas para a promoção da inclusão de alunos surdos, encaminhando por exemplo a contratação de profissionais habilitados no ensino e na interpretação em língua de sinais, bem como na implementação tão urgente e necessária do Atendimento Educacional Especializado e na proposição de formações internas sobre a identidade surda, subsidiando a formulação de estratégias eficazes de intervenção e apoio. Em âmbito social, a pesquisa traz como objeção, a promoção da equidade e a da justiça social ao tocar na importância do acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas características físicas, sensoriais e/ou cognitivas.

A pesquisa tem enquanto objetivo geral: analisar o cenário de inclusão de alunos surdos na EMEIF de Cametá Tapera, no município de Cametá, identificando os desafios presentes na permanência desses alunos na escola, bem como as perspectivas propostas pelas práticas inclusivas nesse contexto educacional. Por sua vez, os objetivos específicos tendem a: a) analisar o contexto educacional na EMEIF de Cametá Tapera visando identificar as práticas inclusivas implementadas para alunos surdos; b) Mapear os desafios enfrentados pelos alunos surdos ao acessar o currículo e participar das atividades escolares na EMEIF de Cametá Tapera e c) Identificar as perspectivas e expectativas dos educadores, pais e alunos surdos em relação à inclusão na EMEIF de Cametá Tapera, a fim de compreender as percepções e experiências de cada grupo no processo inclusivo.

## **2 | DESAFIOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EMEIF DE CAMETÁ TAPERA**

Esta seção, apresentará as especificidades da inclusão de surdos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera tendo sido organizada a partir das principais categorias discursivas levantadas durante as entrevistas juntos a dois professores e a mãe do aluno surdo matriculado e o pai de um aluno surdo em situação de evasão escolar, inerentes aos desafios de permanência na EMEIF, no tocante a comunicação e interação social no ambiente escolar, ausência de recursos pedagógicos e serviços inclusivos, dentre os quais o Atendimento Educacional Especializado e o intérprete de Libras. Assim, os resultados serão apresentados de forma integrada, dialogando com os diferentes sujeitos entrevistados ao mesmo tempo, visando fornecer uma visão abrangente e contextualizada das questões abordadas, permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências e percepções dos participantes. Ao organizar o trabalho por categorias temáticas, em vez de por entrevistado, busca-se destacar os padrões e tendências que emergem dos dados, proporcionando uma análise mais robusta e significativa das questões investigadas.

No entanto, antes do aprofundamento de tais discussões, apresenta-se o contexto da escola em questão, demonstrando a realidade educacional de surdos.

## 2.1 O CONTEXTO DA INCLUSÃO DE SURDOS NA EMEIF DE CAMETÁ TAPERA, DE ACORDO COM AS ANÁLISES DOS DADOS, CONSIDERANDO OS RELATOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nessa seção os dados empíricos deste estudo são apresentados com base na experiência vivenciada na Escola de Cametá Tapera, que atualmente enfrenta uma série de desafios e insucessos no que tange a educação de alunos surdos. A escola, até o ano de 2023, possuía dois alunos surdos matriculados: Fábio que possui 22 anos e foi aluno da instituição por 08 anos consecutivos e evadiu enquanto cursava o 8º ano e João, com 10 anos que ingressou na escola com pouco mais de 03 anos de idade e atualmente encontra-se no 6º ano do ensino fundamental. Além destes, a escola possui outros alunos com deficiências matriculados, mas ainda assim, não possui professor de Atendimento Educacional Especializado, fato que ocasionou a extinção da turma e possivelmente pode ter contribuído para a evasão do aluno Fábio, conforme é relatado por seu pai, a seguir:

A escola ela não é apropriada para um aluno surdo, porque um aluno surdo ele precisa de alguém pra interpretar o que ele vai escrever e muitas vezes não tem, então, ele ficava isolado lá, porque ele não tem quem intérprete. Ele fica sem a resposta, porque não tem alguém que se comunique com isso. O Fábio saiu da escola por causa disso, por não ter alguém que se comunique com ele, ele ficou vários anos e não se via evolução nele. O Fábio estudou tantos anos e eu não vi nenhum avanço. Ele aprendia mais com aquela professora que ensinava Libras pra ele. Se ele tivesse tido esses recursos ele estaria formado hoje (Pai de aluno surdo em situação de evasão escolar).

Na fala, além da ausência do AEE, o pai do aluno chama a atenção para a falta de suporte e comunicação adequada na escola. O pai do aluno surdo expõe a inadequação da escola em atender às necessidades específicas de seu filho, apontando para a ausência de um intérprete ou de alguém capaz de interpretar o que o aluno escreve. Somado a isto, a falta de comunicação entre Fábio, professores e os demais alunos surdos, resultava em seu isolamento na escola e na não aquisição do conhecimento.

Tal questão encontra-se diretamente ligada a falta de formação específica dos professores para lidar com alunos surdos. A ausência de capacitação adequada em educação inclusiva e em língua de sinais limita a capacidade dos docentes de oferecerem um ambiente de aprendizado verdadeiramente acessível e inclusivo para os alunos surdos. Além disso, a gestão da escola não providenciar um intérprete de Libras agrava ainda mais a situação, dificultando a comunicação eficaz entre alunos surdos e professores, bem como entre os próprios alunos surdos e seus colegas ouvintes. Tais serão apresentadas na íntegra pelos colaboradores do estudo.

Nesse sentido, a primeira fala a ser analisada é da professora 01, que trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa na referida escola, que apresenta sua atuação junto com os dois alunos surdos:

Fábio já era aluno, com 5, 6 anos ele frequentava a escola. Então, quando eu me deparei com o Fábio, aluno surdo, eu me desesperei. Me desesperei porque era nova em concurso e eu não tinha formação nenhuma. Agora nós temos o João, o João, ele ainda é uma criança, ele deve ter 10 ou 11 anos. Mas quando eu me deparei com o João que nós tivemos o planejamento no início do ano e nós tínhamos uma professora de AEE até o início do ano passado que atendia os alunos. Não só o surdo, como o autista tinha o atendimento, mas a partir de mês de março do ano passado, a professora, ela adoeceu acabou a turma e os alunos evadiram. Então, a pergunta que eu fiz a coordenadora esse ano, como seria o trabalho com João? Sendo que eu não tenho formação em Libras, como eu ia ensinar o português para o João? E ela só me disse assim que eu tinha que adaptar o conteúdo que eu passasse para os alunos ditos "normais", eu ia adaptar para o João. A resposta dela não me satisfez, então eu fui procurar a Graziella, que coordena, a área educação especial, e ela me disse, me orientou muito bem-educada, me orientou aí eu trabalhar com o visual, com o data show, mas nossa escola não tem Datashow e nem eu tenho, de modo que continuou extremamente difícil manter esse aluno e ainda mais se integrar com os outros alunos. O que eu percebo que o João ele senta bem na frente da minha mesa. O João ele não é alfabetizado em libras, mas ele escreve todo o alfabeto (Professora 01).

A partir do relato da professora 01 percebe-se elementos de sua atuação com dois com os dois alunos surdos matriculados na escola de Cameté Tapera, elementos estes que perpassam pelo desespero experimentado ao não possuir formação específica para o atendimento dos mesmos. Percebe-se que a entrevistada relata uma diferença entre o ingresso do aluno Fábio e o ingresso do aluno João na medida em que quando o segundo fora matriculado, houve uma preparação prévia por parte da escola, que juntamente com a então professora do AEE, realizou um planejamento, em forma de diálogo para informar a presença do mesmo, bem como para encaminhar as ações que seriam realizadas a partir de então. No entanto, nota-se ainda conforme o relato que a partir da saída desta profissional da escola, não só o aluno surdo, como outros alunos com deficiência perderam o acesso ao serviço especializado, fato contraditório de acordo com as leis em vigor e apresenta-se como um retrocesso no campo da inclusão, comprometendo o trabalho docente e o aprendizado desses alunos.

Retomando às análises da fala da professora 01, percebe-se que a mesma chama a atenção para um elemento muito especial, que de forma proporcional compromete boa parte do serviço de inclusão prestado na escola, que se trata da formação dos professores para a atuação junto aos alunos com deficiência. Acerca disso, a mesma relata que julga não ser adequada a atuação com alunos surdos, a formação que possui.

Nós, como professores de disciplinas, nós não temos formação nenhuma em relação a libras a trabalhar com o surdo, então, a Secretaria de educação, ela não fornece para nós, capacitação, formação, algo parecido. Mas apenas essas formações que tem, pelo menos nos anos que eu observo, são somente para os professores do AEE. Então, nós, professores, nós não temos essa formação e como como eu já me formei lá atrás, não tinha no meu curso de letras nem uma disciplina de libras. Ao contrário de hoje que parece que os

cursos já vêm com uma disciplina em libras, que também não é o suficiente. Então, se a gente quer uma melhoria, uma qualidade de ensino melhor que o aluno surdo, a gente tem que ir para internet, fazer curso online, porque a remedia ela não, não nos fornece. Então, a na minha opinião, o professor, ele tem que ter a capacitação, a formação e a nossa formação lá na licenciatura, na pós, ela é inadequada porque inadequada porque eu estudei letras, eu fiz, meu curso de letras, o que tinha era o inglês instrumental de diferente. O resto era voltar tudo para letra. Não tinha libras, fiz vários pós também, não estudei libras, fiz um mestrado e também não estudei libras (Professora 01).

A professora 01 enfatiza que a ausência de formação no campo da surdez, compromete sua atuação junto ao aluno matriculado na escola, esta carência ocorre desde seus processos formativos e se estende por hora em face do pouco suporte prestado pela Secretaria Municipal de Educação. Acerca disso, é importante mencionar que a formação continuada numa perspectiva inclusiva é reconhecida como um processo contínuo e dinâmico, que não apenas deve fornecer ferramentas práticas aos professores, como também incentiva a reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, visando aperfeiçoar a qualidade da educação oferecida a todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

Neste viés, promover a formação de educadores, tanto no início de suas trajetórias quanto em etapas posteriores, significa disponibilizar a esses profissionais recursos que mesclam fundamentos teóricos com aplicações práticas. Esses recursos visam estimular o desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca do papel social que abraçarão como docentes. Esse enfoque demanda um processo de capacitação que se baseie na constante interligação entre teoria e prática, ancorado na certeza de que todos os alunos têm a capacidade de absorver conhecimento (Zerbato, 2018).

A formação continuada, no contexto educacional, assume um papel fundamental numa perspectiva inclusiva, onde a busca pela equidade e pela valorização da diversidade são pilares essenciais. Nessa abordagem, a formação contínua de educadores não se limita apenas à atualização de conhecimentos, mas também se estende à construção de competências que permitam acolher e atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, conforme sublinhado pela UNESCO (2005), analisado por Fávero; Ferreira; Barreiros (2009), o objetivo da inclusão é oferecer respostas apropriadas ao amplo espectro de necessidades de aprendizagem tanto em situações formais quanto não formais da educação. A educação inclusiva, mais que um tema marginal que trata sobre como integrar certos alunos no ensino convencional, representa uma perspectiva que deve servir para analisar como transformar os sistemas educacionais e outras situações de aprendizagem, com a finalidade de responder à diversidade dos alunos. O propósito da educação inclusiva é permitir que os professores e os alunos se sintam a vontade diante da diversidade e a percebam não como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade para enriquecer as formas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a formação continuada, torna-se uma ferramenta essencial para promover ambientes educacionais mais inclusivos, onde cada estudante possa desenvolver seu potencial máximo e sentir-se respeitado e valorizado. De igual modo, a formação continuada oferece uma série de benefícios para os professores, capacitando-os a enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional.

Ao participarem de programas de formação continuada, os educadores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, adquirir novas habilidades pedagógicas e familiarizar-se com as mais recentes metodologias de ensino. Isso não apenas melhora a qualidade do ensino oferecido aos alunos, mas também aumenta a confiança e a motivação dos professores, promove a troca de experiências entre colegas e contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, garantindo que estejam sempre preparados para atender às necessidades diversificadas dos estudantes em constante mudança.

Ao analisar a questão da formação para atuação ao público surdo, o Professor 02 relata que:

A gente não tem formação, quando a gente fez a graduação, não tinha libras no currículo, então a gente não é preparado para isso. Até mesmo para dar um conselho para ele, porque os alunos surdos têm seus problemas, assim como qualquer aluno e eles ficam mais intrigados quando eles estão com esse problema, com essa coisa de poxa, eu não vou estudar porque ninguém me entende. Eu, eles, se sentem incapazes. Mas não é eles também. Eu acho que eu imagino que seja nós, a sociedade, que não estão preparados para ajudar, para conviver, é de forma prazerosa com ele. Nesse sentido que eu digo de ter o contato com a libras, conversar com ele e eles nos entenderem, até mesmo dão um conselho para esse aluno (Professor 02).

O Professor 02, assim como já mencionado pela professora 01, remete a fragilidade de sua atuação no campo da surdez à ausência de formação em Libras durante a graduação, resultando na falta de compreensão e habilidades para interagir e se comunicar efetivamente com alunos surdos. No entanto, chama-se a atenção para o fato de que na ausência da formação inicial, tais profissionais poderiam ter buscado de forma autônoma por cursos e especializações que os capacitassem para o exercício junto aos alunos surdos com quem já estavam atuando. Para além disso, ressalta-se que na atualidade, a lacuna de formação inicial foi ressignificada pelo Decreto 5.626/05 que atentou para a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras em todas os cursos de graduação em Licenciatura, de modo a fornecer informações básicas aos futuros professores.

Assim embora não possua informação específica para o atendimento do aluno surdo, enquanto profissional da educação, cuja experiência envolve a teoria e a prática questionou-se a Professora 01 e ao Professor 02 suas percepções sobre a inclusão de alunos surdos na escola de Cametá Tapera. A esta questão a Professora 01 responde o seguinte:



Olha em relação à inclusão de alunos surdos na escola de Cametá Tapera, ela se dá apenas no papel, porque na prática não há. Não há porque não há um incentivo aos professores. Porque a gente não está qualificado para acolher um aluno desse em sala de aula, a gente não tem curso, a gente não tem formação em Libras. Aí se tornou para nós, esse ano um desafio porque nós temos o João no 5º ano. Ano passado nós tínhamos o Fábio 8º ano, mas ele evadiu no final do ano. E nós já tínhamos o Fábio desde o sexto ano.

Mas assim, no que eu entendo de inclusão, a escola ela é falha nessa questão, porque um aluno surdo ele precisa de subsídio, de recurso diferenciados, então o que nós temos na nossa escola (Professora 01).

Ao analisar a fala da docente percebe-se na prática, a inclusão não está sendo efetivamente implementada devido à falta de incentivo e qualificação dos professores para lidar com alunos surdos em sala de aula. Somado a isto, tem-se a ausência de formação em Libras e de recursos adaptados que tornam o processo ainda mais desafiador para os educadores oferecerem um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor. Tal questão evidencia uma evidente lacuna entre a teoria e a prática da inclusão na escola de Cametá Tapera, que posteriormente encaminha-nos a reflexão de que a inclusão vai além de simplesmente garantir a matrícula de alunos surdos na instituição, permitindo que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Quando isto não ocorre, o aluno encontra-se em uma situação de integração e não de inclusão, e embora tais conceitos possam ser postos enquanto sinônimos, com propostas semelhantes de promover formas de inserção social, trata-se de propostas bem distintas. Conforme analisa-se a partir dos estudos de Lima (2006) que em seus estudos destaca que a integração aborda as deficiências como problemas pessoais dos sujeitos, visando a manutenção das estruturas institucionais. Em contrapartida, a inclusão encara as necessidades educacionais dos sujeitos como problemas sociais, buscando implementar na sociedade mudanças físicas, estruturais, paradigmáticas e humanas para atender globalmente às pessoas com deficiências. A compreensão básica destes dois conceitos é posta a seguir:

Pode-se entender, portanto, que o termo “integração” diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço; a sala comum da escola comum. Já o termo “inclusão” relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de constituir (Lima, 2006, p. 24).

Dito de outra forma, a integração viabiliza que alunos anteriormente educados fora do ambiente escolar comum, ou mesmo aqueles que não foram educados no sentido formal da palavra, entendido como a aquisição dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, sejam educados no mesmo espaço frequentado pelos chamados “normais”. No entanto, no princípio da integração, pressupõe-se que o indivíduo deve se tornar apto a atender às exigências do processo educacional. Por outro lado, o princípio da inclusão propõe a transformação de toda a sociedade para atender às necessidades dos sujeitos com necessidades especiais, buscando formas de satisfazer todas as demandas.

A partir destas análises, analisa-se que consciente ou inconscientemente, a situação do aluno surdo na escola pode ser entendida como uma situação de integração e não de inclusão, posto que a sua presença não configurou mudanças político pedagógicas na escola e nem tão pouco sensibilizou os educadores a buscarem formações que lhes permitissem atuar com ele. Além disso, a manutenção deste quadro é preocupante na medida em que pode comprometer a matrícula e o desenvolvimento de outros alunos, com outras deficiências.

No caso particular do aluno surdo, além das falas dos educadores, a mãe do aluno também fora questionada sobre suas percepções sobre o trabalho desenvolvido na área da inclusão, no sentido de averiguar o desenvolvimento do aluno. Acerca disso, a mãe considera:

Inapropriado! Não tem estrutura, não tem um professor. Falta o professor adequado para ele! Tipo, tem o professor normal, que dá aula para todos, mas para ele não tem nada. Ele não aprende nada porque não tem um intérprete para ele, para interpretar o que está lá escrevendo, para ele poder entender que ele entendia.

Logo no comecinho, quando ele começou a estudar, ele entendia. Quando fazia os sinais para ele, ele entendia (Mãe do aluno surdo).

De acordo com a mãe do aluno, a escola não possui suporte e recursos adequados para a educação de seu filho, e mais preocupante ainda, não há um professor qualificado para atender às necessidades específicas do aluno surdo. Além disso, a mesma chama a atenção para a falta de um intérprete de Libras, impedindo-o de compreender o conteúdo ensinado em sala de aula. Esta última colocação esbarra nas proposições de Cordova (2009) para quem, o intérprete de LIBRAS [...] é quem pode possibilitar melhor participação e maior inserção do aluno na aula. E para que possa exercer, da melhor maneira o seu papel de mediador linguístico, é preciso que haja comunicação entre professores e intérpretes (Cordova, 2009, p. 32).

Concomitante às colocações de Cordova (2009), Lacerda (2007) também pontua que não é possível permitir que os alunos surdos, frente às dificuldades de acesso aos conhecimentos que já enfrentam por sua condição linguística singular, sejam acompanhados por pessoas sem formação (Lacerda, 2009). Com base no exposto percebe-se que o intérprete de LIBRAS em sala de aula é fundamental para a garantia do acesso à informação e embora não elimine todas as barreiras para a construção do processo de ensino aprendizagem ocorra, trata-se de um passo fundamental para a eliminação das barreiras comunicacionais e garantirão o seu acesso à informação. Assim, para que seja possível compreender as nuances do trabalho do TILS, identificando os desafios e as dificuldades que se apresentam no que tange ao processo de escolarização inclusiva faz-se necessário a realização de uma análise que articule o referencial teórico apresentado a procedimentos metodológicos viáveis a esclarecer estas inquietações.

A ausência desse profissional, somada a tantas outras questões que já foram e que ainda serão citadas corroboram para que o aluno não tenha acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. A mãe entrevistada destaca que seu filho apresenta dificuldades educativas e que atualmente encontra-se realizando acompanhamento especializado na zona urbana do município. A mesma relata que

Quando esse diretor entrou, eu pedi um professor para acompanhar ele na sala, tipo até a professora, que era a professora dele, sugeriu isso, pois ela não tinha condição de dar aula pro João porque ela não entende de libras, não entende de nada, então tinha que ter um outro professor, acompanhar ele na sala de aula, só que até hoje nunca conseguiu entrar. Essa professora que disse que quem entendia de libras era a professora do AE, que trabalhava com ele (Mãe do aluno surdo).

Conforme é narrado pela mãe do aluno João, a gestão escolar não tem atuado piamente para a garantia do ensino inclusivo, haja vista que apesar das solicitações, o apoio prometido nunca foi fornecido, evidenciando uma falha na gestão da escola em cumprir suas obrigações de oferecer uma educação inclusiva para alunos surdos. Sobre o papel da gestão escolar no processo de inclusão, a Declaração de Salamanca detalha que os diretores têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar efetivando sistemas de cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio (Brasil, 1994). Ao investigar junto a gestão como ocorre o detalhamento da inclusão do aluno surdo, o mesmo relata o seguinte:

A escola já ofertava a turma de atendimento educacional especializado há alguns anos, a partir do momento que eu comecei a gerir a escola, tomei conhecimento da turma nas quais eles estavam matriculados e busquei junto a coordenação pedagógica da época e da divisão de inclusão do município como os alunos eram e estavam sendo atendidos assim como o nível de proficiência dos mesmos na língua brasileira de sinais, acerca disso, identificamos que os alunos não eram alfabetizados em libras. Além disso, tendo ciência da existência do aluno surdo, fizemos visitas domiciliares, dialogamos com as famílias a fim de conhecer as condições de desenvolvimento dos discentes (Gestor escolar).

Sem muito esforço é possível perceber que as visões do processo de inclusão do aluno surdo na escola pesquisada diferem-se substancialmente conforme as colocações familiares e as colocações da gestão, e que isto de fato não pôde ser averiguado durante a pesquisa, contudo, levando em consideração as queixas levantadas pelos docentes, pensa-se que tanto a gestão quando a família encontram-se atuando minimamente para garantir a inclusão do aluno e que os poucos esforços que realizam, ocorrem sem diálogos e sem parceria. Diante disso, novamente destaca-se que de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) a gestão escolar tem um papel significativo no âmbito da inclusão e deve ser convidada a desenvolver uma administração com procedimentos flexíveis, reaplicando recursos instrucionais, diversificando as opções e os métodos de aprendizagem, mobilizando o auxílio individual, oferecendo apoio aos alunos e ainda desenvolvendo relações com pais e comunidades (Brasil, 1994).

Dito de outra forma, em alinhamento aos princípios da Declaração de Salamanca, o gestor escolar desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos surdos, atuando para que a escola seja um ambiente acolhedor e inclusivo, onde a diversidade seja valorizada e respeitada, articulando a criação de políticas e práticas que reconheçam as necessidades específicas dos alunos surdos, desde a adaptação do currículo até a disponibilidade de recursos de apoio, como intérpretes de língua de sinais e tecnologias assistivas. Ele também deve trabalhar em parceria com as famílias e a comunidade surda, garantindo que haja uma colaboração significativa na elaboração e implementação de estratégias de inclusão. Por fim, o gestor escolar deve monitorar constantemente o progresso dos alunos surdos, ajustando as práticas e políticas conforme necessário para garantir que cada aluno tenha acesso equitativo a uma educação de qualidade. Este mesmo documento enfatiza que:

uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes (Brasil, 1994, p. 9).

Nesse viés, a inclusão não sucumbe naquilo que a gestão articula burocraticamente com as instâncias superiores, como as Secretarias de Educação por exemplo, ou ainda com o que articula juntos às famílias, antes subjaz do envolvimento de todos da escola, professores, pessoal de apoio, pais ou responsáveis, que juntos devem estar envolvidos na construção de uma educação voltada às pessoas com deficiência para promoção da aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesse processo, o gestor deve promover a sensibilização e a formação contínua da equipe escolar para que todos estejam preparados para atender às necessidades dos alunos surdos de maneira eficaz e inclusiva.

Assim foi questionado ao gestor se no âmbito da gestão de recursos humanos, quais medidas estão sendo implementadas para capacitar os professores e demais membros da equipe escolar a lidar efetivamente com a inclusão do aluno surdo, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e acessível?

O mesmo responde que como gestor reconhece a importância da inclusão e que não tem medido esforços “junto à secretaria de educação por meio do departamento de educação inclusiva de melhorar a qualidade do ensino ofertado nessa unidade educativa desde que passei a geri-la” (Gestor escolar). No que compete a escola, o mesmo relata que suas ações ocorrem da seguinte forma:

Dialogamos ainda com o quadro de professores no qual relataram as dificuldades encontradas no atendimento desse público por falta de formação da área, a partir do relato dos professores buscamos juntos a SEMED, curso de capacitação para professores em libras, no qual foi ofertado pela secretaria de educação com a participação de alguns professores.

Durante a minha gestão houveram vários trabalhos na sala de aula do atendimento educacional especializado voltados para o acolhimento do aluno

surdo no ambiente escolar assim como também foi disponibilizado o material impresso para os alunos da turma regular em que os alunos surdos estavam matriculados a fim de atender à solicitação dos alunos surdos da turma que buscavam maior interação com o mesmo no planejamento do ano em curso a escola promoveu um curso de capacitação em libras para iniciantes com oficina para professores e demais servidores da escola (Gestor escolar).

Ao analisar a resposta do gestor, verifica-se seu empenho em buscar soluções para suprir as lacunas presentes no processo de inclusão na escola, lançando mão de iniciativas que promovam a sociabilidade dos alunos surdos, capacitando sua equipe para atender às suas necessidades educacionais de forma mais eficaz. Além disso, o mesmo demonstra sensibilidade ao reconhecer a importância do acolhimento dos alunos surdos no ambiente escolar, bem como ao disponibilizar materiais impressos adaptados e promover interações entre alunos surdos e seus colegas na turma regular. Essas ações refletem um esforço consciente para criar um ambiente escolar mais inclusivo e acessível para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas.

Na ausência dito, o aluno é seriamente comprometido em seu processo de escolarização, recebendo uma educação sem qualidade e totalmente excludente, pois não considera suas especificidades, conforme pode ser interpretado na fala da mãe do aluno João, ao apresentar sua opinião sobre o ambiente inclusivo ofertado na escola.

Bastante longe de ser inclusivo. Por falta de formação dos professores. E de interesse deles também. Principalmente porque tem cursos que podem melhorar o atendimento deles com uma criança deficiente. Eu ainda nunca fiz nenhum curso, né? [...] Pretendo fazer um curso também para mim, poder acompanhar ele, na educação dele, por ele (Mãe do aluno surdo matriculado na EMEIF de Cametá Tapera).

Na fala, nota-se a insatisfação da mãe de um aluno surdo em relação à falta de inclusão na escola de Cametá Tapera, atribuindo isso à falta de formação e interesse por parte dos professores e da gestão. A mesma destaca a importância da formação dos educadores para lidar adequadamente com alunos com deficiência e ressalta que, até o momento, não houve iniciativas nesse sentido.

Em linhas gerais, para tornar a inclusão concreta e eficaz, é imperativo considerar as leis e decretos que delineiam concepções educacionais para esse grupo (Declaração de Salamanca, 1994). Simultaneamente, a inclusão de pessoas surdas exige um posicionamento político em relação à experiência da surdez. Essa experiência não deve mais ser vista como uma deficiência ou impossibilidade de normalidade, mas como um elemento social característico de uma minoria linguística historicamente excluída por estigmas e estereótipos relacionados à sua defasagem de aprendizagem em comparação com as pessoas ouvintes. Lidar com a inclusão envolve o enfrentamento de conceitos e preconceitos existentes em relação às pessoas surdas. Justamente por tal, a inclusão deve ainda ser pensada a luz do pensamento de Vygotsky (1995), que destaca a capacidade

de todos os indivíduos, com ou sem deficiências, atingirem níveis educacionais, apesar das dificuldades impostas pela deficiência, necessitando apenas de estímulos e suportes adequados.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscou-se mapear os desafios enfrentados pelos alunos surdos na EMEIF de Cametá Tapera, no sentido de examinar não apenas as dificuldades individuais de aprendizagem, mas também as barreiras estruturais e sociais que podem estar contribuindo para a exclusão desses estudantes. Acerca disso destaca-se que a pesquisa ressaltou a prevalência de questões como acessibilidade física, comunicação eficaz e apoio emocional somam o bojo dos desafios enfrentados. Além disso, é importante lembrar que as políticas educacionais e as diretrizes inclusivas propostas pela legislação em vigor não estão sendo implementadas na prática e isto impacta diretamente a experiência dos alunos surdos.

Ao analisar o contexto educacional na EMEIF de Cametá Tapera verificou-se que as práticas implementadas junto ao aluno surdo não são capazes de incluí-lo em sala de aula, primeiro porque o aluno não possui o suporte do atendimento educacional especializado onde poderia aprender a língua de sinais e ter o apoio de que necessita para desenvolver-se. Somado a isto, o aluno também não possui intérprete de Libras e como agravante os docentes não possuem nenhuma formação na área da inclusão.

No tocante aos desafios, percebe-se que estes são bilaterais, relatados igualmente pelos docentes e pela mãe do aluno que se encontra estudando, a maioria refere-se à acessibilidade comunicacional. De modo que enquanto perspectivas e expectativas dos educadores e os pais dos alunos surdos sugerem de imediato a presença de profissionais bilingues, em especial o intérprete de Libras e em esferas mais amplas, a realização de cursos e formações que abordem as características dos alunos surdos, de sua identidade e de sua língua, de modo a formar a comunidade escolar para o trabalho inclusivo.

Assim, os dados e ponderações levantados no interior desta produção textual, tanto as teóricas quanto as práticas coadunam para uma realidade corriqueira e repetitiva no que tange à educação de surdos onde a ausência de condições infraestruturais e humanas para o Atendimento Educacional Especializado não se restringe à educação de surdos, no entanto, sabemos que há muito o que se fazer pela educação de surdos, não se trata somente de uma questão de políticas públicas, mas um conjunto de mudanças que precisam ser repensadas no tocante à metodologia do professor, seu interesse em conhecer a língua de sinais, a formação continuada voltada para seus alunos.

Este grupo por apresentar a particularidade de minoria linguística, necessita mais do que um professor de AEE para a consolidação de sua Inclusão em contexto escolar. Assim, o instrutor de Libras é o agente principal para dialogar entre o mundo ouvinte e o mundo

surdo, uma vez que este ensinando a Língua ao surdo e aos demais membros escolares iniciará um processo educativo muito distinto do que até então vem sendo realizado ali. Sobre isso, é preciso refletir que um processo educacional dito inclusivo que propõe ao aluno surdo aulas oralizadas sem a devida contextualização linguística e sem a presença de um profissional bilíngue em nada é inclusivo.

A falta de formação mediada pela língua de sinais afasta os alunos surdos de suas condições ideais de aprendizagem, muitas vezes resultando em desinteresse escolar. Esse desinteresse contribui para altas taxas de distorção idade-série e evasão escolar, uma vez que a educação oferecida a esses alunos frequentemente fica abaixo dos padrões mínimos estabelecidos pela legislação.

Por outro lado, a pesquisa identificou outras questões que precisam ser repensadas em relação à educação oferecida aos alunos da escola de Cametá Tapera. Essas questões vão além do conhecimento escolar, tocando em aspectos culturais e paradigmáticos sobre a surdez. A história de vida desses alunos, sem a aquisição da língua de sinais, tem sido contada pelos ouvintes ao seu redor, sem que lhes seja dada a oportunidade de se verem, narrarem e empoderarem enquanto surdos, no sentido político da palavra. Isso afeta diretamente a constituição da identidade surda, que se forma a partir de práticas sociais, relações socio-históricas e papéis desempenhados entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

No contexto educacional da EMEIF de Cametá Tapera, é essencial investigar quais práticas inclusivas estão sendo efetivamente implementadas para os alunos surdos. Essa investigação pode incluir a avaliação dos recursos disponíveis, como materiais didáticos adaptados e equipamentos de apoio, além da capacitação dos professores em Língua de Sinais e pedagogias inclusivas. Identificar os pontos fortes e as lacunas nessas práticas pode fornecer insights valiosos para futuras melhorias.

## REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas.** 2006, p. 279.

BITTENCOURT, Zélia ZLC; MONTAGNOLI, Ana Paula. Representações sociais da surdez. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 40, n. 2, p. 243-249, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora, 1994.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Autentica Editora, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf). Acesso em: 07/06/2016

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a **educação**

**especial**, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário oficial** [República Federativa do Brasil]. Brasília DF. 2011

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial** [República Federativa do Brasil]. Brasília DF. 2005

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União, Brasília**, 2007. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13/06/2016

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências, sua integração social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso: 18/06/2016

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 99

**Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial**. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em:

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / SEESP. Secretaria de Educação Especial. 1994.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998, 62 p. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Políticas Nacionais de Educação Especial na**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a, Seção 1E, p.39-40.

CAMETÁ. **Prefeitura Municipal de Cametá-PA**, Site oficial, S/D, Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/>. Acesso em: 10 mai 2024.

CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”** /Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.



CHIZZOTTI, Antonio. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 898-924, 2014.

COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva Vol 1. **Porto Alegre, Brazil: Artmed**, 2004.

CÓRDOVA, Abby. Methodological note: Measuring relative wealth using household asset indicators. **AmericasBarometer Insights**, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado. **Brasília. SEESP/SEED/ MEC**, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 fev 2016. 100

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011.

ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Rev. bras. educ. espec., Marília, set.-dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354.

FÁVERO Osmar; FERREIRA, Windyz Timothy Ireland; BARREIROS Débora . **Torna a educação inclusiva** / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009.

FERREIRA, J. R., **A construção Escolar da Deficiência Mental**, tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas. 1989.

FINCK, Regina. **Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

,GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (org) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/154.pdf>

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. Plexus Editora, 2003.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 234 p

KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias**. In: LODI, Ana Cláudia Baleiro et. al.(orgs) Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.49-70

LACERDA, C.B.F. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.2, p.257-280, 2007.

LAURENCE, BARDIN. Análise de conteúdo. **São Paulo: Edições**, v. 70, p. 276, 2011. 101

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.** Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em:

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / SEESP. Secretaria de Educação Especial. 1994.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998, 62 p. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Políticas Nacionais de Educação Especial na**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a, Seção 1E, p.39-40.

CAMETÁ. **Prefeitura Municipal de Cametá-PA**, Site oficial, S/D, Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/>. Acesso em: 10 mai 2024.

CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”** /Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CHIZZOTTI, Antonio. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 898-924, 2014.

COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva Vol 1. **Porto Alegre, Brazil: Artmed**, 2004.

CÓRDOVA, Abby. Methodological note: Measuring relative wealth using household asset indicators. **AmericasBarometer Insights**, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado. **Brasília. SEESP/SEED/ MEC**, 2007.