



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA

**AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A
INCLUSÃO EDUCACIONAL DO SURDO NA TRÍPLICE
FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU**

**MANAUS-AM
2024**

MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA

**AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A
INCLUSÃO EDUCACIONAL DO SURDO NA TRÍPLICE
FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha 2 de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientação da Prof^a Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos.

**MANAUS-AM
2024**

Ficha Catalográfica

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

S729p Souza, Maria Francisca Nunes de
As Políticas Internacionais e Nacionais para a Inclusão
Educacional do Surdo na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru
/ Maria Francisca Nunes de Souza . 2024
351 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Políticas Educacionais. 2. Surdo. 3. Inclusão Educacional. 4.
Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru. I. Matos, Maria
Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

**AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A
INCLUSÃO EDUCACIONAL DO SURDO NA TRÍPLICE
FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU**

DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO

Aprovada em: 30 de outubro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra Maria Almerinda de Souza Matos - Presidente (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (UFAM) – Membro Titular
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Michel Justamand (UFAM) – Membro Titular
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Membro Titular
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof. Dra. Wania Ribeiro Fernandes - – Membro Titular
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profª. Drª. Eleny Brandão Cavalcante – Membro Suplente
Universidade Federal do Pará (UFOPA)

Prof. Drª. Valdélucia Alves da Costa – Membro Suplente
Universidade Federal Fluminense (UFF)

**MANAUS-AM
2024**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tornar mais suave essa caminhada de investigação de doutoramento em meio a uma grande tragédia da pandemia da covid-19.

Agradeço a minha mãe, Geni Nunes de Souza, que é uma grande guerreira que sustentou com sabedoria a nossa família, e apesar de todas as dificuldades financeiras, sociais e geográficas não mediu esforços para manter-nos na escola pública e participar do nosso processo educacional.

Agradeço aos meus quinze (15) irmãos, que este sonho não é somente meu, mas um sonho coletivo, pois sei que eles também sonham em alcançar esta etapa de formação, mas não puderam, não por falta de capacidade, mas por impedimentos de força maior, como a finanças, trabalho, família, saúde, etc., que os distanciaram dessa meta profissional.

Agradeço ao meu filho, Mateus, por me incentivar e me apoiar nesta etapa tão importante ao longo da vida, etapa esta que não deveria acontecer na vida somente de alguns, mas ser um processo automático na formação de todos os indivíduos.

Agradeço grandemente à minha orientadora, Prof. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, por acreditar incondicionalmente no potencial do ser humano, na mulher cabocla, amazônida, latinoamericana, na construção deste conhecimento, a tese. Por acreditar no desenvolvimento desta pesquisa com um tema tão desafiador e importante, a educação de surdos na tríplice fronteira.

Agradeço ao meu marido, Dr. Camilo Torres Sanchez, pelo companheirismo nos diálogos relacionados a temática, na ajuda para compreender na tradução e na escrita do espanhol e em compartilhar saberes próprios da cultura amazônica e colombiana, da qual é descendente, e também agradeço pela troca de conhecimentos e saberes que aprendi na trajetória e vivências adquiridas na tríplice fronteira há quase duas décadas.

Agradeço grandemente aos meus amigos surdos da comunidade surda, composta por surdos brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas que circulam na tríplice fronteira. Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço pela participação na disciplina de Natureza Eletiva, Sigla, EDUC - 879- Estudos Surdos em Educação, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, por meio do Edital Nº 16/2021, que oferecia várias disciplinas, mas sendo essa de maior destaque. O referido edital visou a matrícula para estudantes de mestrado e doutorado de outros Programas de Pós-Graduação.

A realização do intercâmbio de estudo na UFPR, na disciplina Estudos Surdos na linha de pesquisa, Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, mediada pela professora Dra. Suely Fernandes, foi de grande apreço, devido a gama de experiência e militância desta pesquisadora na área. Salienta-se que a disciplina foi desenvolvida na modalidade remota, por causa da Pandemia da covid-19 e, por isso, foi possível participar deste processo de formação residindo no espaço geográfico localizado na região norte, no Estado do Amazonas, no município de Tabatinga, localizada na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Esta disciplina foi além das minhas expectativas, pois não se limitou à discussão dos documentos legais, sendo crucial nos diálogos e nas trocas de experiências de ensino, pesquisa e percepção do ativismo na educação dos surdos e no encontro com pesquisadores surdos de outras regiões e ouvintes TILSP.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE - UFAM, Prof. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, Prof. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Prof. Dra. Fabiane Maia Garcia, Prof. Dra. Camila Ferreira da Silva, Prof. Dra. Heloisa da Silva Borges, Prof. Dra. Pérsida Ribeiro da Silva Miki, Prof. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos, pelas contribuições a partir dos estudos das disciplinas com abordagem em temas globais e sobre a Amazônia.

Agradeço a turma de estudantes de doutorado de 2020/2021 do PPGE que contribuiu nesta caminhada de processo formativo, nas aulas remotas, que aconteciam virtualmente, mas foram momentos de enriquecimento teórico e reflexão coletiva.

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, Christiane Bruce, Danilo Batista, Geyse Sadim, Adriana Lopes, Ana Paula Tenazor, Lana Melo, Claudenilson Batista, Alexandre Alecrim e Raiana Rosa, pelas contribuições na formação e acolhida nos ciclos de palestras, enquanto estudante e formadora.

Agradeço ao Laboratório de Ensino em Biologia, Agroecologia e Educação para o Desenvolvimento Sustentável do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, Universidade do Estado do Amazonas, coordenado pelo Prof. Dr. Camilo Torres Sanchez, pelo apoio logístico para a pesquisa no Brasil, Colômbia e Peru e na tríplice fronteira.

Agradeço ao colega do NEPPD, o professor do curso de Letras/Libras (UFAM), Prof. Dr. Iranvith Cavalcante Scantbelruy, pelas trocas de conhecimento e palavras de motivação neste processo árduo de produção de conhecimento.

Agradeço aos professores da unidade do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade e apoio ao afastamento integral com a finalidade de participar deste processo de formação de doutoramento desta servidora pública.

Agradeço a banca de exame de qualificação formada pela Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos (UFAM); Prof. Dra. Eleny Brandão Cavalcante (UFOPA); Prof. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco (IFAM); Prof. Dr. Michel Justamand (UFAM) e Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (UFAM). Agradeço as contribuições valorosas e enriquecedoras no processo de construção desta tese.

Agradeço a banca de Defesa de Tese formada pela professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos (UFAM); Prof. Dra. Wania Ribeiro Fernandes (UFAM); Prof. Dra. Maria Lucia Tinoco Pacheco (IFAM); Prof. Dr. Michel Justamand (UFAM) e Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos (UFAM). Agradeço as contribuições pertinentes, enriquecedoras para a construção desta tese. Agradeço a equipe da Dtrad-Divisão de tradução da UFAM pela colaboração na acessibilidade linguística.

Agradeço ao CNPQ- Conselho Nacional Pesquisa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por contribuir com o incentivo ao financiamento ao Programa de Pós-Graduação – PPGE neste processo de formação de pesquisadores e pesquisadoras nesta área que ainda é incipiente de pesquisa.

Os pássaros cruzam de um lado para o outro, muitos comem no Uruguai, e à noite os bandos vão para o outro lado do rio e ali dormem. Essas aves não têm carteira de identidade, as aduanas não as detêm, nem as bandeiras, nem têm fronteiras (Vaz, 2017).

*Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua
é parte de nós mesmos.
Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo,
e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de
ser surdo.
Nós não devemos mudá-los. Devemos ensiná-los, ajudá-los,
mas temos que permitir-lhes ser surdo”.*

Terje Basilier

RESUMO

A pesquisa da tese intitulada, As políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru, visou como objetivo geral, analisar as políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional dos surdos, e os discursos hegemônicos, evidenciando convergências e divergências envolvidas nas orientações das políticas na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Como objetivos específicos: identificar e caracterizar as políticas internacionais, nacionais e subnacionais para a inclusão educacional dos surdos na fronteira Brasil, Colômbia e Peru. analisar as convergências e divergências e a contribuição das políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. A investigação foi alinhada à pesquisa documental com uma abordagem de natureza qualitativa. O estudo se deu com o subsídio sob a lente da concepção da Dialética histórica, com a seleção de categorias gramscianas como Estado, Hegemonia e o trabalho como princípio educativo, a partir das categorias de seleção temáticas como política educacional; educação de surdos; educação especial. Os resultados foram que as primeiras experiências educativas no Brasil se deram em 1857, no Brasil Império. Enquanto há a ausência desta história na Colômbia e no Peru. O Brasil adota duas formas distintas de organização para a educação de surdos: a primeira é a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva-PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021). Quanto aos países da Colômbia e Peru, se aproximam, pois usam o idioma espanhol, bem como na organização de educação inclusiva (Colômbia, 2017, Peru, 2012, 2018, 2021). Visto que os dois adotam um campo teórico de educação inclusiva. Mas se distinguem, porque, no Peru, ainda há coexistência dos Centros de Educação Básica Especial. Entretanto, para os estudantes com atenção às deficiências, especificamente os surdos e com deficiência auditiva, orientam o apoio educativo com intérpretes de LSP e modelos linguísticos na própria Instituição educativa. E esta presta apoio educativo (Intérprete de Libras, modelos linguísticos) por meio do Serviço de Atendimento. Quanto à educação de surdos na tríplice fronteira, há uma discrepância no que reza as legislações nacionais dos três países em relação aos documentos locais e principalmente um apagamento, invisibilidade nos documentos locais, bem como no PPP das escolas (TBT-BR) e nos PEI (SR-PE) e (LET-CO). Visto que, no município de Tabatinga (BR), a escolarização de surdos está pautada na PNEEPEI (2008), apesar, de desde 2021 ter sido aprovada na Lei maior da educação a modalidade de educação bilíngue de surdos. Quanto a colômbia e o Peru estão ancorados no campo teórico da inclusão, contudo, nos PEI das escolas, há uma violação dos direitos dos surdos devido á ausência dos registros os apoios pedagógicos como modelos linguísticos culturais, a LSC e a LSP na matriz curricular, falta de professores bilíngues, Intérpretes de LSC e LSP , apesar desses países reconhecerem juridicamente a LSC, a LSP como idioma e expressão da comunidade surda destes territórios a nível nacional.

Palavras chaves: Políticas educacionais. Surdos. Inclusão educacional. Tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.

RESUMEN

La investigación de la tesis titulada, Políticas internacionales y nacionales para la inclusión educativa de las personas sordas en la triple frontera Brasil, Colombia y Perú, tuvo como objetivo general, analizar las políticas internacionales y nacionales para la inclusión educativa de las personas sordas, y los discursos hegemónicos que evidencian convergencias y divergencias involucradas en las orientaciones de las políticas en la triple frontera Brasil, Colombia y Perú. Como objetivos específicos: Identificar y caracterizar políticas internacionales, nacionales y subnacionales para la inclusión educativa de las personas sordas en la frontera entre Brasil, Colombia y Perú. Analizar las convergencias y divergencias y la contribución de las políticas internacionales y nacionales a la inclusión educativa de las personas sordas en la triple frontera Brasil, Colombia y Perú. La investigación se alineó con la investigación documental con enfoque cualitativo. El estudio se apoyó en la concepción de la Dialéctica Histórica con la selección de categorías gramscianas como Estado, Hegemonía y trabajo como principio educativo, a partir de las categorías temáticas de selección como política educativa; educación de los sordos; educación especial; Educación inclusiva. Los resultados fueron que las primeras experiencias educativas en Brasil tuvieron lugar en 1857 en el Brasil Imperial. Mientras que en Colombia y Perú está ausente esta historia. Brasil adopta dos formas distintas de organización de la educación de las personas sordas: la primera es la Política de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) y la Modalidad de Educación Bilingüe de Sordos (Brasil, 2021). En cuanto a los países de Colombia y Perú, están más cerca, porque utilizan el idioma español, así como en la organización. Ya que ambos adoptan un campo teórico de la educación inclusiva. Pero son diferentes, porque en el Perú aún existen Centros de Educación Básica Especial. Sin embargo, para los alumnos con atención a la discapacidad, concretamente los sordos y con discapacidad auditiva, orientan el apoyo educativo con intérpretes de LSP y modelos lingüísticos en la propia institución educativa. Y proporciona apoyo educativo (Intérprete de Lengua de Signos, modelos lingüísticos) a través del Servicio de Atención al Cliente. En cuanto a la educación de los sordos en la triple frontera, existe una discrepancia en lo que dice la legislación nacional de los tres países en relación a los documentos locales y sobre todo un borrado, invisibilidad en los documentos locales, así como en los PPP de las escuelas (TBT-BR) y en los PEI (SR-PE) y (LET-CO). Ya que, en el municipio de Tabatinga (BR), la escolarización de los sordos se basa en el PNEEPEI (2008), a pesar de que, desde 2021, la modalidad de educación bilingüe de sordos está aprobada en la Ley Mayor de Educación. En cuanto a Colombia y Perú están anclados en el campo teórico de la inclusión, sin embargo, en el PEI de los colegios se observa una violación a los derechos de las personas sordas debido a la ausencia de registros de apoyo pedagógico como modelos lingüísticos culturales, la LSC en el currículo, la falta de maestros bilingües, intérpretes de LSC y LSP a pesar de que estos países reconocen legalmente la LSC, El LSP como lengua y expresión de la comunidad sorda en estos territorios a nivel nacional.

Palabras clave: Políticas educativas. Sordo. Inclusión educativa. Triple frontera Brasil, Colombia y Perú.

ABSTRACT

The research of the thesis entitled, International and national policies for the educational inclusion of the deaf in the triple border Brazil, Colombia and Peru, aimed as a general objective, to analyze the international and national policies for the educational inclusion of the deaf, and the hegemonic discourses evidencing convergences and divergences involved in the orientations of policies in the triple border Brazil, Colombia and Peru. As specific objectives: To identify and characterize international, national and subnational policies for the educational inclusion of the deaf on the border between Brazil, Colombia and Peru. To analyze the convergences and divergences and the contribution of international and national policies to the educational inclusion of the deaf in the triple border Brazil, Colombia and Peru. The investigation was aligned with documentary research with a qualitative approach. The study was supported by the conception of the Historical Dialectic with the selection of Gramscian categories such as State, Hegemony and work as an educational principle, from the thematic selection categories such as educational policy; education of the deaf; special education; inclusive education. The results were that the first educational experiences in Brazil took place in 1857 in Imperial Brazil. While there is the absence of this history in Colombia and Peru. Brazil adopts two distinct forms of organization for the education of the deaf: the first is the Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) (Brazil, 2008) and the Bilingual Education Modality for the Deaf (Brazil, 2021). As for the countries of Colombia and Peru, they are closer, as they use the Spanish language, as well as in the organization of inclusive education (Colombia, 2017, Peru, 2012, 2018, 2021). Since both adopt a theoretical field of inclusive education. But they are different, because in Peru there is still coexistence of Special Basic Education Centers. However, for students with attention to disabilities, specifically the deaf and hard of hearing, they guide educational support with LSP interpreters and linguistic models in the educational institution itself. And it provides educational support (Sign Language Interpreter, linguistic models) through the Customer Service. As for the education of the deaf in the triple border, there is a discrepancy in what the national legislation of the three countries says in relation to local documents and especially an erasure, invisibility in local documents, as well as in the PPP of schools (TBT-BR) and in the PEI (SR-PE) and (LET-CO). Since, in the municipality of Tabatinga (BR), the schooling of the deaf is based on the PNEEPEI (2008), despite the fact that, since 2021, the modality of bilingual education for the deaf has been approved in the Major Education Law. As for Colombia and Peru they are anchored in the theoretical field of inclusion, however, in the IEP of the schools there is a violation of the rights of the deaf due to the absence of records of pedagogical support as cultural linguistic models, the LSC in the curriculum, lack of bilingual teachers, LSC and LSP interpreters despite these countries legally recognizing the LSC, LSP as the language and expression of the deaf community in these territories at the national level.

Keywords: Educational policies. deaf. Educational inclusion. Triple border Brazil, Colombia and Peru.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPI	Atenção Integral na Primeira Infância
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
APAFA	Associação de pais de família
BR	Brasil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIDC	Convenção Internacional dos Direitos das Crianças
CAIS	Centro de Atendimento ao Surdo
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CEBA	Conselho Nacional de Educação Básica Alternativa
CEBE	Centro de Educação Básica Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CO	Colômbia
CONADIS-	Conselho Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência
CF	Constituição Federal
CT	Comunicação Total
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estatística
DREL	Direção Regional de Educação de Loreto
DL	Decreto Lei
DL	Decreto Legislativo
DS	Decreto Supremo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EBR	Educação Básica Regular
EBE	Educação Básica Especial
EBA	Educação Básica Alternativa

EPS	Estados Partes Signatários
EPS	Entidades de Proteção à Saúde
FENEIS	Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos
FENASCOL	Federação Nacional dos Surdos Colombianos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRL	Governo Regional de Loreto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IED	Instituições educativas
INEI	Instituto Nacional de Estatística e Informática
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INC	Instituto de Natureza e Cultura
INSOR	Instituto Nacional de Surdos
ICFES	Instituto Colombiano da Avaliação da Educação
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bi, trans, queer/ intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/pôli, não-binárias e mais.
LMC	Língua Manual Colombiana
LSP	Língua de Sinais Peruana
LSC	Língua de Sinais Colombiana
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEN	Ministério Nacional de Educação
MINDE	Ministério Nacional de Educação
NEPPED	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais

ONU	Organização das Nações Unidas
PEFD	Programa especial de formação docente
PECIM-	Programa Nacional das escolas Cívico - Militares na Rede Estadual de Ensino
PPP-	Projeto Político-Pedagógico
PEI	Projeto Educativo Institucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PNMPCDD	Política Nacional Multissetorial da Pessoa com Deficiência e Desenvolvimento até 2030
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PE	Peru
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SAE	Serviço de Apoio educativo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SDSN	Sustainable Development Solutions Network (Redes de soluções de Desenvolvimento Sustentável)
SECADI-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e adultos, Diversidade e inclusão.
SED	Secretaria de Educação Departamental
SEDUC	Secretaria do Estado do Amazonas
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SIGCE	Serviços de informação da Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SRB -	Sala de Recursos Bilíngue
TILSP	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português
UEA-	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM -	Universidade Federal do Amazonas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UGEL Unidade de Gestão Educativa Local

UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura

UNICEF- Fundos das Nações Unidas para a infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Marco Lógico as políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru	46
QUADRO 2: Levantamento de Teses selecionadas mediante os descritores políticas educacionais, educação especial, educação inclusiva, educação de surdos.....	48
QUADRO 3: Coleta de dissertações selecionadas mediante os descritores Políticas educacionais, Educação Especial, Educação inclusiva e educação de surdos.....	53
QUADRO 4: Coleta de textos sobre políticas educacionais, educação inclusiva, educação especial e educação de surdos investigados nos países do Brasil, da Colômbia e do Peru.....	58
QUADRO5: Classificação da perda da Surdez, segundo o modelo biomédico.....	96
QUADRO 6: Legislação internacional referentes às recomendações para Política educacional, Educação Especial, Educação inclusiva e Educação de Surdos.....	129
QUADRO 7- Legislação internacional: Estados Partes signatários (EPS) com desdobramentos na legislação.....	138
QUADRO 8: Relatório da Unicef para a situação da infância em 2022.....	141
QUADRO 9: Normas da Educação Especial no Brasil.....	147
QUADRO 10: Legislação Nacional concernentes ao direito à educação no Brasil.....	154
QUADRO 11: Normas sobre a concepção de surdez nas políticas educacionais no Brasil.....	160
QUADRO 12: Normas concernentes à Educação inclusiva na educação dos surdos no Brasil.....	162
QUADRO 13: AEE no Brasil.....	166
QUADRO 14: Normas concernentes a oferta de educação de surdos na visão de educação bilíngue para surdos no Brasil	169
QUADRO 15: Legislação nacional concernentes ao direito à educação da Colômbia	182
QUADRO 16: Diferentes concepções sobre a surdez nas normas relacionadas a educação colombiana	183

QUADRO 17: Normas relacionadas a Educação Especial na Colômbia	188
QUADRO 18: Legislação Nacional concernentes com o enunciado da educação inclusiva na Colômbia	193
QUADRO 19: Quanto às responsabilidades dos órgãos envolvidos na educação na Colômbia.....	199
QUADRO 20: Legislação Nacional concernente a educação bilíngue de surdos na Colômbia.....	203
QUADRO 21: Legislação Nacional concernentes ao direito à educação no Peru	213
QUADRO 22: Normas sobre a concepção de surdez no Peru.....	214
QUADRO23: Panorama das normas concernentes à Educação Especial no Peru..	221
QUADRO 24: Educação inclusiva na educação dos surdos no Peru.....	225
QUADRO25: Normas Educação Básica EspecialEBE na perspectiva da inclusão	230
QUADRO 26: Indícios de Normas de Educação Bilíngue Intercultural de surdos	234
QUADRO 27: Plano de Educação de nível nacional e subnacional(estadual e municipal)	246
QUADRO28: Instituições educativas da rede municipal e estadual de Tabatinga com matrícula de surdos Amazonas- Brasil.....	249
QUADRO 29 : PPP das Instituições educativas da rede Municipal e estadual de Tabatinga Amazonas Brasil 2023.....	263
QUADRO30: Atendimento Educacional Especializado no CIEEI.....	267
QUADRO31: instituições pública de educação do município de Letícia.....	276
QUADRO 32: PEI das Instituições educativas -IE: Letícia Amazonas Colômbia	283
QUADRO 33: Projeto Institucional Educativo da Escola da Ilha de Santa Rosa 2021- 2023.....	287
QUADRO 34: Projeto Educativo Nacional e Regional.....	289
QUADRO 35: Educação inclusiva na educação de surdos e/ou com deficiência auditiva nos países da Pan-amazônia Brasil, Colômbia e Peru.....	292

QUADRO 36: Educação inclusiva de Surdos e/ou deficiência auditiva nas escolas na tríplice fronteira Tabatinga -BR, Letícia-CO e Santa Rosa-PE.....	295
QUADRO 37: Comparação de escolas na tríplice fronteira.....	297

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Municípios da tríplice fronteira e o Trapézio Amazônico colombiano	35
FIGURA 2: Amazônia norocidental fronteira Brasil, Colômbia e Peru e distâncias das capitais nacionais à área do estudo	36
FIGURA 3: Fronteira conurbada cidades gêmeas Tabatinga (BR) e Letícia (CO)	37
FIGURA 4: Travessia de Letícia (CO) a Santa Rosa (PE) Rio Amazonas.....	38
FIGURA 5: Municípios da tríplice fronteira e sua dimensão comparada ao tamanho divisão política de seus estados e departamentos de origem	39
FIGURA 6: Mapa da Tríplice Fronteira ou Trapézio Amazônico Brasil- Tabatinga, Colômbia- Letícia e Peru (Santa Rosa)	40
FIGURA 7: Mapa da tríplice Fronteira com destaque para o Brasil, Estado do Amazonas, o município de Tabatinga	41
FIGURA 8: Mapa da Tríplice Fronteira com destaque para a Colômbia - Departamento do Amazonas, cidade de Leticia, capital do Departamento do Amazonas	41
FIGURA 9: Mapa da Tríplice Fronteira com destaque para o Peru- Departamento de Loreto- Província de Mariscal Ramon Castilla, Comunidade de Isla de Santa Rosa – Ilha de Santa Rosa	40
FIGURA 10: Placa de sinalização da tríplice fronteira	42
FIGURA 11: Organograma da Educação Básica obrigatória no Brasil.....	156
FIGURA 12: Ministério de educação da República Federativa do Brasil.....	159
FIGURA 13: Protesto dos surdos por educação bilíngue maio de 2011.....	168
FIGURA 14: Instituto Nacional de Surdos INSOR.....	177
FIGURA 15: Ministério da Educação Nacional -MEN República da Colômbia.Bogotá.....	179
FIGURA 16: Organograma do sistema de educação na Colômbia.....	181
FIGURA 17: Instituição EFATA localizada na cidade de Iquitos, Loreto, Peru.....	208
FIGURA 18: Ministério Nacional de Educação-MINEDU da República do Perú- Lima.....	212

FIGURA 19: Organograma de estrutura educacional no Peru.....	218
FIGURA 20: CEBE -Centro de Educação Básica Especial.....	232
FIGURA 21: O município de Tabatinga conurbado com Letícia	237
FIGURA 22: Regime de colaboração: União. Estado e Município da República Federativa do Brasil.....	244
FIGURA 23 : Escola da rede Estadual, zona urbana de Tabatinga	251
FIGURA 24: Sala de Recurso Multifuncionais.....	253
FIGURA 25: Escola Municipal Professor Luiz Soares.....	255
FIGURA 26: Escola São Sebastião.....	259
FIGURA 27: Localização da escola São Sebastião.....	260
FIGURA 28: Centro CIEEI em 2021.....	265
FIGURA 29: Prédio novo do CIEEI.....	269
FIGURA 30: Adesão ao Selo UNICEF, município de Tabatinga/Am.....	270
FIGURA 31: Site do Selo da Unicef: Município de Tabatinga/AM.....	271
FIGURA 32: Site do Selo da Unicef: Município de Tabatinga/AM.....	272
FIGURA 33: Instituição educativa Sagrado Corazón de Jesús.....	278
FIGURA 34: Instituição Educativa do INEM.....	282
FIGURA 35: Instituição escolar -IE 2023- Ilha de Santa Rosa, Peru.....	286

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	22
1.1.1. Demografia Da Comunidade Surda Na Área Do Estudo	32
1.1.2 Divisão Política Administrativa.....	35
1.2 METODOLOGIA.....	43
1.2.1 Procedimentos Metodológicos da pesquisa	46
1.2.2 Tipo de Pesquisa Documental.....	48
1.2.3 Pesquisa Documental.....	61
2. A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO NA MODERNIDADE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NA PAN-AMAZÔNIA: BRASIL, COLÔMBIA E PERU	65
2.1 A Constituição Do Estado Moderno E A Educação: Movimento De Transição Do Feudalismo Para A Modernidade.	66
2.2 A Constituição Do Estado Moderno E Seu Impacto Nas Políticas Educacionais.	71
2.3 Organismos Internacionais – Oi E A Relação De Hegemonia Com O Estado Moderno E Seus Impactos Nas Políticas Educacionais Para Surdos Na América Latina E Na Amazônia.....	74
2.4 A Dinâmica Da Relação Hegemônica: A Sua Institucionalização E As Políticas Educacionais De Inclusão Para Surdos Na América Latina E Na Amazônia	79
3.1 Tecendo Definições Dos Campos De Disputa Sobre Educação E Políticas Educacionais Em Brasil, Colômbia E Peru	84
3.1.1 Tecendo Fios sobre o campo da Educação.....	
3.1.2 Definições sobre Políticas Educacionais	91
3.1.3 Definindo a Educação dos surdos, Educação Especial e Educação Inclusiva...93	
3.1.2.1 Surdez: uma construção social em disputa	95
3.1.2.2 Modelo biomédico: clínico terapêutico	95
3.1.2.3 Modelo social.....	99
3.1.2.4 Modelo socioantropológico	103
3.1.3 Tendências Educacionais Filosóficas para Surdos	108
3.1.3.1 Datilologismo	109
3.1.3.2 Gestualismo	111
3.1.3.3 Oralismo: o discurso dominante	113
3.1.3.4 Comunicação Total: (des)continuidade	115
3.1.3.5 Bilinguismo na visão socioantropológica.....	117
3.1.4 Educação Especial e Educação Inclusiva	120
4. INFLUÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMÉRICA LATINA; BRASIL, COLÔMBIA E PERU	126
4.1 Políticas Nacionais De Educação De Surdos No Brasil	145

4.1.1 A Educação dos Surdos no contexto da Educação Especial.....	145
4.1. 2 As Reformas da Educação inclusiva e a Educação de Surdos nos anos 90 (século XX).....	153
4.1.3 As Reformas de Educação bilíngue de Educação de Surdos.....	167
4.2 Políticas Nacionais Para Inclusão Educacional Dos Surdos Na Colômbia	173
4.2.1 Educação Bilíngue De Surdos: Interfaces Entre Normas Educacionais E Linguísticas Na Colômbia	201
4.3 Políticas Nacionais De Inclusão Educacional Das Pessoas Com Deficiência Auditiva E Surdos No Peru.....	207
5. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS E A CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA TRÍPLICE FRONTEIRA	236
5.1 As Instituições Escolares E A Inclusão Educacional Dos Surdos No Município De Tabatinga - Amazonas - Br	236
5.1.1 A Inclusão Educacional Dos Surdos No Município De Tabatinga	242
5.1.2 Escolas do sistema municipal de ensino	254
5.1.3 No Centro Integrado de Educação Especial e Inclusiva.....	258
5.2 As Instituições Escolares De Inclusão Dos Surdos No Município Letícia No Departamento Do Amazonas -Colômbia.....	272
5.2.1 A instituições educativas de educação inclusiva de Letícia.	275
5.2.2 Caracterização Da Ie Inem: O Projeto Educativo Institucional - Pei	278
5.3 Inclusão Dos Surdos Em Santa Rosa No Departamento De Loreto - Peru	287
6. Convergências e divergências e a contribuição das Políticas inter(nacionais) na inclusão dos surdos na tríplice Fronteira	291
CONSIDERAÇÕES FINAIS	300
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	306
REFERÊNCIAS DA LEGISLAÇÃO.....	331
APÊNDICE.....	348

1. INTRODUÇÃO

A educação dos surdos e a inclusão educacional são uma prerrogativa conquistada pela mobilização do movimento surdo, formado por surdos, familiares, pais, pesquisadores surdos, professores surdos, ouvintes fluentes em língua de sinais e intérpretes de língua de sinais na América Latina (Zambrano, Pedrosa, 2019). Essa luta pelos direitos humanos, da educação dos surdos e pela formação identitária ganhou força e visibilidade nos estados brasileiros, principalmente nos centros urbanos da região Sul, a partir da década de 90 e está sendo expandida às demais regiões, como o Estado do Amazonas, uma vez que, naquela década, foi retomada a língua de sinais como língua de instrução e opção didático-pedagógica nas escolas que atuavam com os surdos, criando um locus identitário para a comunidade.

Nesta conjuntura, o movimento surdo, organizado pela luta e mobilização cada vez mais fortificada pelo paradigma da inclusão educacional, filosofias da diferença, educação bilíngue, política cultural e identidades, conquistou, no ano de 2002, a promulgação da Lei Federal, que dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira (Brasil, 2002) e, no ano de 2005, o Decreto 5626/05 (Brasil, 2005), que orienta normativas sobre a organização escolar para os surdos, formação de professores para atuar na área de Libras como componente obrigatório na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, que visam a formação dos professores.

Nesta direção, peço licença para falar na primeira pessoa do singular, com o propósito de tecer a aproximação com a problemática em tela. Eu, sou mulher latinoamericana, amazônida, nasci aos três dias do mês de outubro de 1976, no médio Solimões, no município de Coari, situado a 363 km (quilômetros) de distância da capital do Amazonas, Manaus. Venho de uma família numerosa de 15 irmãos. Meu pai, para sustentar a família, trabalhava comprando os produtos dos agricultores das comunidades ribeirinhas e revendia na feira. Ele morreu quando eu tinha 9 anos. Naquela época, minha mãe precisou sair de casa para trabalhar como doméstica, diarista, na cozinha de restaurante, costureira e também trocava a força de seu trabalho na agricultura, em colônia, onde o acesso ao local se dava por meio do trajeto terrestre. Essa dinâmica se dava em relações de troca tipo escambo, ou seja, pelo esforço trabalhado. No processo da produção da farinha, recebia produtos como farinha, beiju, pé de moleque, tucupi etc. Ela trabalhava neste local como meio de arrecadar um complemento na alimentação da nossa família.

Lembro que minha mãe lia o talão de luz, a bula do remédio, receita, comprovante do banco e produtos do supermercado, pois aprendeu a ler com seu pai, mas não frequentou os bancos escolares devido à ausência de escola no local. Este fato ficou marcado em mim, visto que até cheguei a pensar que ela sabia escrever, pois assinava o nome nos documentos, entretanto, ela, com muito potencial, inteligentíssima, guerreira, não teve a oportunidade. Ainda assim, com muita gana de querer conhecer mais, foi motivada a lutar para que nós, seus filhos, estudássemos.

No ano de 1986, ela trabalhou na escola como auxiliar de serviços gerais, talvez isso aumentou o desejo de zelar para que nós, apesar das dificuldades financeiras vivenciadas, fôssemos à escola pública para estudar em busca de formação, por acreditar que a educação é a única forma de ascender na vida. A educação humanista permite a formação crítica e humana. Essa educação potencializa o ser humano, tira a corrente e liberta a mente, o corpo e faz com que, mesmo sem asas, comecemos a voar, a sonhar e dar voos para além de casa, para rua, para o mundo.

Em meados de 1984, adentrei, aos sete anos de idade, na educação formal, após realizar uma avaliação de admissão diretamente no ensino primário. Consegui a aprovação com a ajuda dos meus irmãos maiores, pois uma de nossas brincadeiras era a de fazer uma escola no quintal de casa e isso me ajudou a conseguir a aprovação. Estudei na Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, o prédio pertence à igreja, mas é alugado para a Rede Estadual de Educação, e, naquela mesma instituição, ingressei no Ginásio (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental, no ano de 1988. De 1990 a 1995, continuei os estudos no primeiro ano do Ensino Profissionalizante do Magistério, com o objetivo de obter a habilitação profissional para atuar na docência no primário, que correspondia a 1ª a 4ª série.

No ano de 1997, fui aprovada em concurso público da Prefeitura Municipal de Coari, na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para atuar na docência na etapa de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e fui nomeada, em 1998, para atuar na ONG (Organização não governamental), na escola denominada Associação Pestalozzi de Coari, atualmente chamada de Centro Irmã Serafina. Vale salientar que na minha trajetória formativa não tivemos conteúdos curriculares com temáticas específicas sobre a realidade da educação dos surdos ou de pessoas com deficiências.

A minha primeira experiência no magistério (1998) foi com discentes com deficiência intelectual, física, visual e surda. Esta instituição surgiu a partir do movimento pestalozziano, implementado no Brasil em meados do ano de 1934, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul, depois se estendeu, em 1935, no Rio de Janeiro, e, em 1952, em São Paulo. Estas instituições

podem apresentar uma prática voltada ao assistencialismo e também ao trabalho educacional escolar (Mazotta, 2005; Jannuzzi, 2012). Nesta dinâmica, foi implementada, no ano 1978, a Associação Pestalozzi Manaus, na capital do Estado do Amazonas e, no interior, no município de Coari, a Associação Pestalozzi, no ano de 1990, a qual, atualmente, completou 34 anos e recebeu o nome de Centro Educacional Irmã Serafina. A instituição Pestalozzi de Coari é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, tem como finalidade principal oferecer atendimento educacional às crianças com deficiência intelectual, mas, no município, o atendimento educacional foi ampliado para atender aos surdos, devido a solicitação de um grupo formado por pais de crianças e adolescentes surdos à gestão escolar, com o argumento de que os filhos abandonaram as escolas comuns. Com isso, foram formadas turmas no turno matutino e vespertino (Souza, 2015; Souza, Matos, 2020).

Neste cenário, a gestora me convidou para atuar no turno vespertino, juntamente com outra professora, em uma turma de estudantes surdos, com a faixa etária de 6, 7 e 9 anos de idade. No outro horário, matutino, funcionava uma turma de estudantes surdos da faixa etária de 13, 14, 15 e 18 anos, formada por adolescentes e jovens e adultos. Na instituição, tinha um espaço onde ficavam livros, legislação sobre o tema, obras sobre o tema deficiência e fitas VHS com técnicas do oralismo, produzida pelo Ministério da Educação.

No turno da manhã, fui visitar a turma dos surdos adolescentes e jovens. Eles se comunicavam de outra forma, com a língua de sinais, e este foi meu primeiro contato com a língua de sinais e com a comunidade surda. Os docentes que atuavam com eles participaram de um evento de curso de Libras no Rio de Janeiro e compartilharam a novidade: a língua de sinais para a comunicação dos surdos, desenvolvida no processo educativo. A partir de então, fui mergulhando nesse contato, interagindo com os surdos, crianças, adolescentes e jovens. Também participei de alguns cursos de formação ofertados pela Pestalozzi em parceria com o Sebrae, Cefet, com a mediação de dois professores do Rio de Janeiro para ministrar o curso de Libras. Em outro momento, naquele espaço, participei de cursos de Libras realizados pelos próprios docentes, discentes surdos, no sentido de praticar a comunicação entre professores ouvintes e surdos e surdos. Aqueles cursos aconteciam aos sábados na própria escola e tinham como alvo os discentes, professores e familiares.

No ano 2000, ingressei na graduação no curso de Pedagogia por meio do Programa Especial de Formação Docente – PEFD, implementado pela Universidade Federal do Amazonas em parceria com a Prefeitura Municipal de Coari. A urgência de ofertar a formação do Ensino Superior aos docentes do município de Coari foi devido à exigência normatizada pela Lei Nacional de Educação, a Lei 9394/96 instrui, em seu art. 62, sobre a formação mínima

dos docentes para atuar na educação infantil e inicial do Ensino Fundamental: “[...] na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Carneiro, 2000, p. 48). Dessa forma, foram ofertadas cinquenta (50) vagas para os professores da rede municipal de Coari para cursar a graduação em Pedagogia. Entretanto, é relevante frisar que a demanda de professores efetivos era maior que o número de vagas.

A graduação no curso de Pedagogia foi uma experiência única, assustadora e, ao mesmo tempo, fascinante, porque aquilo que era comum, cotidiano, natural foi desconstruído com as leituras e trocas de experiências nas disciplinas desenvolvidas no decorrer do curso de graduação. Esta experiência formativa para a docência permitiu um novo olhar sobre o entorno, um olhar não mais de forma simplória, ingênua e/ou mesmo como se as coisas fossem um dado natural. Como, por exemplo, as disciplinas de Filosofia e Sociologia permitiram ver alguns condicionantes para perpetuação das desigualdades sociais. Também possibilitaram entender que estes condicionantes sustentam uma minoria em situação privilegiada, enquanto uma maioria permanece na miséria. Estas ações não são naturais, mas são intencionais e construídas socialmente e culturalmente pelos homens.

Quanto a Psicologia, trouxe diferentes concepções referentes à questão: como o homem constrói conhecimento? Também se alimentou com os conhecimentos sobre as fases de desenvolvimento humano e a psiquê. Estes conhecimentos instrumentalizam o educador para elaborar o planejamento, levando em consideração a fase de desenvolvimento, as concepções teóricas metodológicas da aprendizagem e principalmente conhecimentos sobre como as crianças, jovens, adultos constroem conhecimentos.

Outra disciplina indispensável e fundamental para minha formação foi a disciplina de Fundamentos de Educação Especial, pois, como profissional da educação, exercia a docência na ONG (Organização não Governamental), que tinha como público alvo o discente com deficiência (visual, surdez, física, intelectual e múltiplas). Tendo isto em vista, a disciplina ajudou-me a conhecer a legislação, noções introdutórias sobre as características, direitos, prevenção e algumas práticas pedagógicas para a pessoa com deficiência. Salienta-se que, naquela época, a disciplina de LIBRAS não constava na matriz curricular, uma vez que a oficialização e a obrigatoriedade no currículo da graduação, nas Licenciaturas e/ou curso de formação de professores, deu-se com a aprovação do Decreto Federal nº 5626, no ano de 2005.

A minha relação com o tema em estudo se intensificou quando, na graduação em Pedagogia, desenvolvi um projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, com o título: “Educação Especial: o processo de inclusão dos estudantes com necessidades

educacionais especiais”, tema este que teve a defesa no ano de 2004. Cabe salientar que, no processo de construção do projeto, tive divergência com o orientador, pois ele me falou para trocar o tema. Então, me posicionei contrária, com a argumentação de que o projeto tinha que partir de uma inquietação/problema do pesquisador, e eu tinha a necessidade de conhecer e me aprofundar naqueles conhecimentos pelo fato de fazer parte da minha realidade profissional e pessoal. Ele me ajudou na orientação sobre como fazer um projeto e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, e, assim, defendi a minha pesquisa em 2004.

No ano de 2006, trabalhei em uma escola da rede municipal nas primeiras séries do Ensino Fundamental, localizada no bairro periférico do Pêra, situada no município de Coari, Médio Solimões, chamada Raimundo Bezerra. Também atuei na docência com a turma da segunda e primeira série e percebi a distorção idade/série, pois tinha alunos com a faixa etária de 11, 12 e 15 anos, retidos no primeiro ano, os quais não sabiam ler. E comecei a pensar: se eles, aparentemente, não tinham nenhuma limitação, porque não conseguiam aprender a ler?

Em 2007, entrei na pós-graduação em Supervisão escolar e desenvolvi uma pesquisa monográfica sobre a inclusão dos alunos com surdez na escola de ensino regular, a contribuição dos gestores e coordenadores na inclusão das pessoas com deficiência física e auditiva. As pesquisas revelaram que os estudantes surdos, com deficiência auditiva e físicos estavam matriculados no sistema público de ensino, mas faltava a compreensão por parte dos profissionais da educação (gestor, supervisor escolar), acerca da diferença na forma de aprender destes estudantes, devido aos surdos terem uma língua, a Língua Brasileira de Sinais, que foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas brasileiras no ano de 2002, com a Lei Federal nº10.436 (Souza, 2015).

Os resultados desta pesquisa sinalizaram a falta de formação da gestão escolar, coordenação pedagógica, professores e comunidade escolar sobre o tema. Nesse sentido, faz-se necessário a promoção de formação para toda a comunidade escolar, de modo a permitir outras estratégias, outros idiomas, metodologia, recursos pedagógicos e melhorar a infraestrutura escolar, com o intuito de alavancar a educação de surdos e pessoas com deficiência auditiva e física, para, assim, tornar a escola um espaço inclusivo. Os resultados deste trabalho foram apresentados na praça do centro de Coari com o auxílio de painel.

No ano de 2007, participei de formações continuadas ofertadas pela parceria CEFET - AM e Pestalozzi, com o tema: “Disseminando a Libras no Contexto Social e Escolar”, nas quais participavam os professores, funcionários, pais e estudantes surdos. Participei também do curso de Libras desenvolvido pela instituição juntamente com os estudantes surdos e

começamos a nos encontrar e a conversarmos em outros locais, como a praça, em eventos da feira de cultura e na minha residência.

No ano de 2008, fui surpreendida com o convite da Universidade Estadual do Amazonas para participar de uma banca examinadora de TCC, de uma acadêmica do curso Normal Superior concernente ao tema inclusão escolar.

A minha trajetória na docência no Ensino Superior iniciou em 2009, após a aprovação em concurso de carreira para trabalhar na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, na Unidade do Instituto de Natureza e Cultura - INC, localizada no Alto Solimões, no município de Benjamin Constant, que faz fronteira com a cidade de Islândia - Peru. A docência no magistério superior deu-se na ministração das disciplinas: Libras e Educação Especial nos cursos regulares de Pedagogia, Letras/espanhol, Biologia, Antropologia, Química e Ciências Agrárias. No ano de 2010, fui convidada a participar na sede Manaus para ministrar a disciplina de Libras, no curso de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM) devido à falta de professores na área naquela instituição.

Também em 2010/2011/2012/2016/2017/2018, fui convidada para ministrar a disciplina de Libras em cursos de férias, e/ou de forma condensada no Instituto de Biotecnologia e Saúde - ISB, no município de Coari, nas turmas de Matemática e Física, Ciências: Biologia e Química e na turma de Enfermagem. Vale ressaltar que, no município de Coari, foi muito gratificante pois reencontrei uma discente surda que ingressou no curso superior, no curso de Licenciatura de Ciências: Matemática e Física.

Naquele ano de 2011/2012, fui convidada para ministrar a disciplina de Libras no Instituto de Ciência Agrárias e Meio Ambiente/UFAM, em Humaitá/AM, localizado no Rio Madeira. Neste instituto, ministrei a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia e Letras e Língua Inglesa.

Também tive a oportunidade de vivenciar a docência com a ministração da disciplina de Libras, Educação Especial, Educação Inclusiva, no Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) nos cursos de Letras, Matemática, Artes Visuais e Pedagogia. As aulas dos acadêmicos aconteciam no Município de Benjamin Constant, mas os mesmos são advindos do Alto Solimões, constituído pelos municípios: Tabatinga, Atalaia do Norte, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tonantins, Santo Antônio do Içá, Fonte Boa e Benjamin Constant.

Na academia, percebi a necessidade de sensibilizar os professores da educação básica do município de Benjamin Constant, concernente aos direitos dos surdos e na disseminação da língua de sinais, “pois os surdos precisam dessa língua em todos os espaços, em casa, no caminho da escola, no banco, na zona rural, urbana, na floresta, na aldeia, nas cidades, e na

capital.” (Souza; Matos, 2020, p.169). Sendo assim, coordenei a primeira e a segunda edição, no semestre 2010-1 e 2010-2 do ano de 2010, do projeto com o título, “Disseminando a Libras - Língua Brasileira de Sinais em Benjamin Constant”. O intento desta ação foi disseminar a Libras com os docentes da educação básica para que estes pudessem se comunicar com os educandos surdos, reconhecer os direitos à educação dos surdos a uma educação com o olhar nas diferenças, na cultura, nas identidades surdas, visando contribuir para a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos.

Participei, no ano de 2010, de uma formação na Fundação Catarinense de Educação Especial e também fui atender ao convite em Lages, Santa Catarina, para ministrar o curso básico de Libras na Associação Serrana de Deficientes Físicos -ASDF

Liderei, em 2011, a execução do projeto de extensão - PIBEX: Educação e inclusão de surdos: preparação de professores para a comunicação em Libras no município de Benjamin Constant. Nestes projetos, convivi com a comunidade surda do município de Benjamin Constant e Tabatinga, pois eles também fazem traslado entre Benjamin Constant e Tabatinga. Em algumas conversas informais, eles afirmaram que aprenderam a língua de sinais no encontro com surdos advindos do Peru e da Colômbia, e com surdos provenientes de Manaus, São Paulo e da região sudeste.

Entre os anos de 2013 e 2015, por acreditar que somos seres inconclusos e que a nossa formação deve ser permanente, realizei a formação de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE, da UFAM, na Linha 2, Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Então, ingressei nas atividades do grupo de pesquisa no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial - NEPPED/UFAM. No ano de 2015, defendi a dissertação “Política de educação de surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de Benjamin Constant - AM” (Souza, 2015). A pesquisa objetivou analisar o projeto político-pedagógico escolar, a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas à implementação da educação bilíngue de surdos no município de Benjamin Constant. Esta pesquisa trouxe resultados que revelaram uma contradição entre o que estabelece a política de inclusão.

Os documentos das escolas mostraram a efetivação de matrículas de surdos nas duas escolas pesquisadas, os PPPs das escolas mencionam que a escola é inclusiva, mas não encontramos registro nos PPPs sobre a definição de ações e estratégias para a promoção no processo educativo de surdos e o que realmente está instituído no PPP, uma vez que se notou o descaso com o educando surdo. Como resultado, foi evidenciado que as políticas locais estão baseadas na orientação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação

inclusiva (2008). Esta política recomenda que a educação de surdos aconteça nas escolas comuns, juntamente com os estudantes ouvintes, e também orienta que a Língua Brasileira de Sinais seja um instrumento para a acessibilidade ao currículo escolar e a aprendizagem. Ainda estabelece que, no processo de ensino e aprendizagem, estejam presentes o professor de Libras, os TILSP - Tradutores intérpretes de Língua de Sinais - Português e os instrutores surdos de Libras (Souza, 2015; Souza; Matos, 2020).

No ano de 2016, retornei ao instituto de Natureza e Cultura e atuei como vice coordenadora do Núcleo de Acessibilidade no campus da UFAM. Depois, atuei como coordenadora do Núcleo de Acessibilidade até 2020. Desenvolvi atividades de seleção e orientação de monitores para atuar com estudantes com deficiência. Também auxiliamos e participamos da formação realizada pela comissão de acessibilidade da UFAM, sede Manaus.

Participei como palestrante da mesa redonda com o tema: “Ensino de Línguas no Ensino Médio na Fronteira: Desafios e Perspectivas”, no III Seminário Internacional de Línguas. Desenvolvi, de 2016 até 2019, atividades correspondentes a de professor orientador de monitores selecionados para a disciplina de Libras, no programa de monitoria da UFAM. Participaram acadêmicos dos cursos de Letras: Língua e Literatura Brasileira e Língua e Literatura Espanhola, Pedagogia e Ciências Agrárias.

Na busca de novos conhecimentos na área, e também da sensibilização de graduandos para a militância, dei continuidade às pesquisas durante o ano de 2017 e 2018, orientando o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares, nas atividades de orientação de trabalho de conclusão de curso e no Programa de Iniciação Científica – PIBIC, com graduandos de diferentes cursos acadêmicos, pertencentes aos cursos de Letras/Espanhol e de Pedagogia sobre o atendimento educacional de surdos no município de Tabatinga (Ramos; Souza, Matos, 2022; Inhape, Souza, 2019)¹.

Comecei uma nova etapa na minha vida profissional, pois, devido a relação com meu cônjuge de nacionalidade colombiana, fixei residência no município de Tabatinga e estudei naqueles anos, de 2018 a 2021, no Cetam - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, no Curso Técnico Profissional de Tradutores e Intérpretes de Libras. Esse curso foi oferecido ao mesmo tempo em cinco municípios do Estado do Amazonas, Tabatinga, Coari, Jutai, Manacapuru e Itacoatiara (Souza, 2021). O curso teve carga horária de 1.200 horas e foi ministrado pelos docentes egressos do curso de Letras/Libras da UFAM, implementado em

¹ PIB-H/0183/2018 - O ensino de Libras na sala de atendimento educacional especializado para surdos no município de Tabatinga/Amazonas. Apresentado como comunicação oral no Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, 2019.

2014. Vale dizer que o curso demorou mais que o previsto devido à falta de professores para iniciá-lo. A participação neste curso aprofundou minhas habilidades e competências técnicas de tradução e interpretação na área, e me adentrou na comunidade dos surdos de Tabatinga e surdos que circulam na fronteira e dos profissionais que atuam com este público e seus familiares.

No ano de 2018, comecei a participar do grupo de pesquisa “Infâncias, Crianças e Educação na Fronteira Amazônica”. Naquele mesmo ano ministrei o curso básico de Libras a convite do Instituto Federal do Amazonas - IFAM em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas - UEA, no evento III- ENPET- Encontro de Pesquisa e Extensão, o qual debatia sobre o uso da ciência para a redução de desigualdades sociais na tríplice fronteira, naquele evento participaram alunos do Ensino Médio do IFAM.

Desde 2019, atuei numa parceria entre a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas no Laboratório de Agroecologia e Educação para o desenvolvimento sustentável no Alto Solimões, como coordenadora da área de educação inclusiva aplicada à sustentabilidade.

Assim, esta parceria conquistou a segunda colocação do prêmio do SDSN, com o tema: “Agricultura de quintais familiares urbanos em Tabatinga e Benjamin Constant no Estado do Amazonas – das mulheres às plantas medicinais, às frutíferas, às ornamentais e a arborização urbana”, cumprindo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS.

Os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão tornaram possível a comunicação de pesquisas no CIPIAL - Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina e a publicação na forma de artigo sobre os estudos das políticas linguísticas de surdos e a Libras na escola inclusiva (Souza; Matos, 2019), publicada nos anais do 5º Encontro de Políticas Públicas para a Pan-Amazônia e Caribe – EPPAC, em 2019. Estes espaços de discussão abriram novas inquietações sobre os direitos humanos e linguísticos e educacionais dos surdos num contexto amplo como o da Pan-Amazônia e da América Latina.

Os surdos estão presentes tanto no contexto escolar como extraescolar da fronteira tríplice e apresentam uma sociodiversidade multilíngue, plural e multicultural, devido a serem oriundos de comunidades indígenas, urbanas, religiosas, ribeirinhas e nacionalidades diferentes. Em nossas pesquisas de campo desenvolvidas no município, foi revelado a matrícula de estudantes surdos de nacionalidades advindas do Brasil, Colômbia, Peru e indígena (Ramos; Souza; Matos, 2022; Souza, 2023). Também foram revelados surdos que moram em Letícia, mas estudam no Brasil, moram no Brasil e têm nacionalidade tanto brasileira como colombiana e/ou peruana. Estes surdos estudam na escola, mas existem outros que estão fora da escola. Eles

se encontram e conseguem se entender com a língua de sinais em circulação. Este fato que chamou minha atenção sobre **como seria a inclusão educacional dos surdos nestes municípios vizinhos, porém pertencentes a países diferentes.**

Sendo assim, comecei a questionar: será que existem políticas educacionais em países da tríplice fronteira?

Ressalta-se que, no ano de 2020, o processo seletivo no programa do PPGE/UFAM na linha 2 de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional se deu de forma atípica, de fluxo contínuo, pois, pela primeira vez, as seleções aconteceram de forma virtual, devido à pandemia da Covid-19, na qual as orientações legais foram o isolamento social e aulas por meio do ensino remoto.

No ano de 2021, as disciplinas foram desenvolvidas na modalidade online devido a isso, sendo, portanto, possível participar deste processo de formação residindo no espaço geográfico localizado na região norte, no Estado do Amazonas, no município de Tabatinga, uma cidade localizada na tríplice fronteira com a Colômbia e Peru.

A partir disso, surgiu o interesse do projeto de tese: **as políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.**

Esta **tese** teve como **questão central**: quais os discursos hegemônicos nas políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru?

Portanto, o estudo em tela tem mérito social, porque as pesquisas desenvolvidas nesta trajetória profissional e na revisão do campo que aborda as comunidades surdas na América Latina convergem com a necessidade de pesquisa científica na área citada na revisão bibliográfica (Zambrano, Pedrosa, 2019; Montanõ, 2016; Sabogal, 2023; Pereyra, 2021). Essas políticas são afetadas, de forma não compreendida até agora, pelas políticas dos organismos internacionais, e as orientações legais nacionais dos países latino-americanos na escala local, em Tabatinga-Brasil, Letícia-Colômbia e Santa Rosa-Peru, vivencia esta afetação numa situação de fronteira demarcada artificialmente geograficamente, mas com fluxos de saberes diferentes e contato intercultural intenso, permanente e original.

Neste contexto trinacional e tri fronteiriço, percebeu-se a necessidade de revisar as políticas de educação inclusiva para os surdos brasileiros, colombianos e peruanos, a fim de indagar sobre seus direitos fundamentais, como o acesso a formação educacional, bem como as orientações legais utilizadas para a inclusão educacional dos surdos, visando a sua construção

formativa e identitária, sua língua, cultura, entre outros aspectos, e compará-los no contexto da realidade da tríplice fronteira.

A partir dos pressupostos sobre o direito universal à educação dos surdos, e da problemática da existência de dificuldades para a implementação da inclusão educacional dos surdos, com uma formação para a cultura geral, uma formação emancipadora e transformadora da realidade, faz-se necessário ressignificar a cultura escolar com a ciência das formas próprias de educação de surdos, da língua de sinais como língua de instrução. Neste sentido, surgem os seguintes questionamentos: quais são os discursos hegemônicos nas políticas internacionais e nacionais do Brasil, Colômbia e Peru para a inclusão educacional dos surdos na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru? Como a educação de surdos está presente na política de inclusão desses países e na sua área de fronteira? De que forma se apresenta ou não a educação bilíngue de surdos nas políticas educacionais destes países?

Mediante a problemática em questão, propomos a seguinte tese: existem discursos hegemônicos nas políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru, que implicam de modo diferente as atividades educacionais nas escolas estudadas.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional dos surdos e os discursos hegemônicos, evidenciando convergências e divergências envolvidas nas orientações das políticas na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. E, como objetivos específicos: identificar e caracterizar as políticas internacionais e nacionais e subnacionais² para a inclusão educacional dos surdos na Tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru; analisar as convergências e divergências e a contribuição das políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.

1.1 ÁREA DO ESTUDO

1.1.1. Demografia Da Comunidade Surda Na Área Do Estudo

No contexto brasileiro, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a estimativa de população geral é de 203.080.756 pessoas sendo a população

² Análise de entidades subnacionais – estados, províncias, municípios, regiões, territórios, etc, nas investigações em Ciência Política, especialmente na Política Comparada, onde, por vezes só é válida, interessante ou útil caso se relacione com a variação ou explicação de fenômenos de larga escala, ou seja, de alcance nacional (Maia, Martins, 2021, p.10).

surda, no Brasil, é de 9.717.318 (nove milhões e setecentos e dezessete mil e trezentos e dezoito) pessoas. Na região norte, apresenta o quantitativo de 737.313 pessoas. O IBGE ainda define os surdos na visão clínica, que considera a surdez como deficiência sensorial ou mecânica, pois a classifica com a nomenclatura de deficiência auditiva.

Quanto ao Estado do Amazonas, o mesmo possui uma estimativa da população de pessoas que não consegue de modo algum ouvir 3.257, grande dificuldade 13.326 e alguma dificuldade 70.846 (Ibge, 2010). Conforme os dados levantados do IBGE, a capital Manaus/AM conta com 48,9% dos surdos, e os 62 municípios do interior compõem os demais 51,1% da população surda (Arruda, 2015). Quanto ao município de Tabatinga, foi identificado uma estimativa de 879 surdos, com a seguinte classificação: consegue ouvir nada, 21, grande dificuldade, 122, e, alguma dificuldade, 746 (Souza, 2020).

No contexto da Colômbia, conforme o Departamento Administrativo Nacional de Estatística (Dane, 2005), a estimativa de população com dificuldade na audição³ e fala⁴ é de 336.209 (trezentos e trinta e seis mil, novecentos e nove) pessoas; com dispositivos especiais, 446.179 (quatrocentos e quarenta e seis mil e cento e setenta e nove) pessoas, somando um total de 783.088 (setecentos e oitenta e três mil e oitenta e oito) pessoas.

No ano de 2010, o DANE mudou sua metodologia acerca da forma como fez o levantamento da população com deficiência. Este órgão não informou os dados do censo a nível nacional, mas pelos territórios departamentais. O DANE (2010) apresentou os 32 Departamentos⁵ da Colômbia e, neste trabalho, trataremos dos dados, especificamente, da capital do Departamento do Amazonas, que apresenta 258 pessoas com deficiência auditiva. Na capital do departamento, Letícia, tem 158 pessoas com deficiência auditiva.

Em uma comunidade surda trinacional é percebida claramente nos municípios do Alto Solimões, demonstrou-se a presença de 12 surdos na sala de aula do CEEI - Centro de Educação Especial e Inclusiva de Tabatinga, estes alunos surdos são oriundos da cidade de Letícia –

³ Texto original: Oír, aún con aparatos especiales: No solamente son los sordos, sino cualquier persona que presenta dificultades al utilizar de forma intencionada el sentido de la audición en el desarrollo de sus actividades cotidianas, por que “no oye bien”, Se refiere a personas que debido a una sordera total son incapaces de recibir ningún sonido aun cuando estos se amplifiquen; aquellos que tienen dificultades graves o importantes para oír sirenas, alarmas, dispositivos de advertencia; personas que debido a una pérdida o reducción de la cap auditiva se les dificulta entender una conversación en tono normal; las personas con sordera total en un oído y que no tengan en el otro oído dificultad alguna de audición, deben incluirse en esta opción (DANE, 2018).

⁴ 5. Hablar y comunicarse: Se refiere a personas con dificultades graves o importantes para formular y entender mensajes verbales (el tono, la vocalización, la producción de sonidos, la velocidad, y aquellos que son inadecuados para el hablante en términos de edad o desarrollo físico) y no verbales (expresión facial, gestos, signos). Personas con dificultades graves o importantes para articular palabra (mudez, tartamudez), personas con dificultades para entender y/o producir mensajes por medio de lenguajes alternativos formales o de signos (lenguaje de sordos, lenguajes asistidos por ordenador) (Dane, 2018).

⁵ Departamento na Colômbia e no Peru equivale a terminologia de Estado no caso do Brasil.

Colômbia, e, pelo fato de possuir dupla nacionalidade, estudam na referida escola. Também se evidenciou, nos trabalhos desenvolvidos, alunos advindos das comunidades indígenas localizadas no município de Tabatinga - AM e de Benjamin Constant, Atalaia do Norte e São Paulo de Olivença (Ramos, Souza, 2022), (Inhape, Souza, 2019), (Inhape, 2022). No recorte colombiano, o Departamento do Amazonas - Leticia, de acordo com o Departamento Administrativo Nacional de Estatística (Dane, 2018), mapeou a população geral de 48.144 pessoas. E, no que diz respeito às pessoas surdas, foi identificado o quantitativo de 158 pessoas com deficiência ou discapacidad *no ouvido* “*en el oído*” (deficiência auditiva).

No que tange a população peruana de forma geral, o INEI (2021) registrou a população de 32 milhões e 131 mil habitantes. Quanto à população de surdos, no ano de 2017, o Censo Nacional de População registrou o quantitativo de 232.176 pessoas com dificuldade para ouvir (Defensoría Del Pueblo, 2022).

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística e Informática (Inei, 2017, apud Defensoria del Pueblo, 2019), foi registrado, na República do Peru, a existência de 243.486 pessoas com dificuldade de ouvir, 7,3% na área urbana e 9,4% na área rural. Em relação às dificuldades de falar e comunicar, 98.979, das quais representa 2,9% na zona urbana e 4,0% na zona rural. De acordo com a Defensoría del Pueblo (2020), tem-se registro de 232.176 pessoas com dificuldade de ouvir. Este órgão enfatiza o fato de 8.790 (oito mil setecentos e noventa mil) surdos se identificarem como usuários da Língua de Sinais Peruana - LSP.

Quanto ao Departamento de Loreto, temos uma população geral de 981.897 habitantes. Com discapacidad⁶, registrou-se 77.260 pessoas. No Distrito Loreto Mariscal Ramón Castilla, tem uma população geral de 22.356 pessoas e, com deficiência, 1.343 pessoas (Inei, 2017).

Com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e estágios supervisionados, realizados na cidade de Tabatinga em comunidades ribeirinhas e indígenas da região do Alto Solimões, foi notória a presença de surdos no contexto intra e extraescolar.

Estes educandos surdos advêm de uma sociodiversidade constituída por discentes indígenas e não indígenas, ribeirinhos, quilombolas, migrantes nordestinos, além de alunos

⁶ Tanto na Colômbia como no Peru é utilizado a terminologia com raízes da Espanha, ‘discapacidad’, que, traduzido para o português, significa deficiência. Esta nomenclatura é utilizada nos documentos oficiais destes países. A terminologia “discapacidad” engloba deficiência em três níveis: corporal, social e contextuais. No corporal, equivale às limitações nas atividades individuais do indivíduo. Também podem ser limitações sociais. Elas estão inter relacionadas e atuam entre si entre fatores ambientais e pessoais (KASSAR, 2021). Estes termos provêm de discursos hegemônicos impostos nos discursos oficiais jurídicos, médicos, psicológicos e econômicos e disseminados como verdades a fim de controlar, por meio da ideologia, nossas práticas sociais, classificar como anormais e normais e assim por diante. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo traduzido para o português deficiência.

peruanos, colombianos e brasileiros de origens diversas, devido a cidade estar localizada na região do Alto Solimões, situada na faixa fronteiriça Brasil, Colômbia e Peru, que precisam de reconhecimento de suas múltiplas identidades no contexto escolar local, regional, nacional e na América Latina, com o objetivo de superar as dificuldades no seu processo de escolarização e inserção na sociedade.

1.1.2 Divisão Política Administrativa

As principais cidades- alvo da investigação, foram Leticia (Colômbia), localizada no Departamento do Amazonas – Colômbia-Santa Rosa localizada no Departamento de Loreto - Peru e Tabatinga, localizada no Estado do Amazonas - Brasil⁷.

Figura 1: Municípios da tríplice fronteira e o Trapézio Amazônico Colombiano



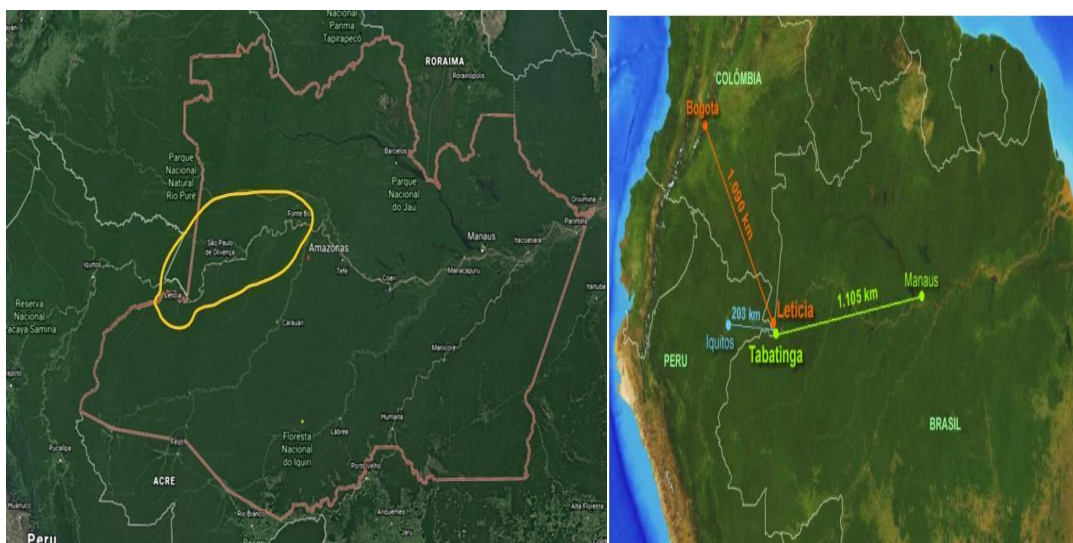
Fonte: <https://earth.google.com/> . Acesso em out. de 2022.

A cidade de Tabatinga está entre os 62 municípios do Estado do Amazonas, e é pertencente à Mesorregião do Sudoeste Amazonense, Microrregião do Alto Solimões, tem uma população estimada de 64.488 habitantes em 2018, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apresenta uma conurbação com a cidade

⁷ O Brasil, por sua vez, com uma população de aproximadamente duzentos milhões de pessoas, é uma República Federativa, sendo o maior país do continente e o quinto maior do mundo. Ocupa 47% do território latino-americano, sendo formado pela união de 26 Estados, mais o Distrito Federal, somando 5.570 municípios. Sua Constituição vigente é de 1988 e prescreve uma estrutura de poder público tripartite entre executivo, legislativo e judiciário. Com eleições diretas e voto obrigatório, os mandatos dos governantes são de quatro anos, podendo concorrer à reeleição por mais um período de igual tempo. Em 2014, o Brasil ocupava o 75º lugar no IDH entre os países componentes das Nações Unidas (LACERDA, 2019, p. 40).

colombiana de Letícia (04° 15' 09" S 69° 56' 17" O) no sudoeste Amazonense do Brasil, distante de Manaus a 1.105 km em linha reta, subindo o rio Solimões. Essa fronteira torna essas “cidades-gêmeas”⁸ unificadas pela malha urbana entre dois países, com características particulares em um ambiente intercultural.

Figura 2 Amazônia norocidental fronteira Brasil, Colômbia e Peru e distâncias das capitais nacionais à área do estudo



Fonte: Disponível em: www.google-earth.com. Acesso em: 17 de março de 2020.

A fronteira entre Brasil e Colômbia ou linha Tabatinga - Apaporis soma 1.644 quilômetros de extensão, dos quais, 320 quilômetros se estendem pela porção oriental do Departamento do Amazonas, Colômbia, através dos corregimentos de Pedreira e Tarapacá, e pelos Municípios de Letícia e Puerto Nariño. A fronteira entre o Brasil e Peru compreende 2.995 km localizados a leste do Departamento de Loreto, abrangendo as províncias de Ramón Castilla (Distrito de Javari) e Requena (distritos de Yaquerana e Alto Trapiche).

A fronteira entre Colômbia e Peru, por sua vez, se estende por 1.626 quilômetros, localizados ao norte de Loreto, contemplando as Províncias de Maynas (Distrito de Clavero e Putumayo) e Ramón Castilla, pelo lado do Peru e, pelo lado da Colômbia, os Municípios de

⁸ O Ministério da Integração Nacional do Estado Brasileiro, na Portaria nº 125, de 21 de março de 2014, estabelece no Art. 1º, que: Serão considerados cidades-gêmeas a integração dos municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com a localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (Brasil, 2014 apud Alves, 2017, p.29).

Letícia, Puerto Nariño e os Corregimentos de Puerto Arica, San Rafael e Puerto Alegria (Lacerda, 2019; Ataíde, 2022)

Tabatinga é um dos 62 municípios pertencentes à região oeste do Estado do Amazonas em território brasileiro. A cidade de Tabatinga está localizada no extremo Oeste do Amazonas, e é uma cidade conurbada, conectada pela Rua da Amizade e pela Rua Internacional da capital do Departamento do Amazonas no território colombiano. As cidades conurbadas são separadas somente por uma linha imaginária. A imagem abaixo ilustra a conexão destas duas cidades fronteiriças e separadas por uma linha imaginária e os *hitos* demarcados pela pedra/marco da divisão Brasil e Colômbia.

Figura 3: Fronteira conurbada cidades gêmeas Tabatinga (BR) e Letícia (CO)



Fonte: Souza, Maria Francisca Nunes de, arquivo pessoal, 2023.

Tabatinga é a última cidade do extremo Oeste do Amazonas e, por ser interligada/conurbada com a cidade de Letícia (Colômbia) e Santa Rosa (Peru), apresenta-se com um inegável contexto multifacetado.

O nome Tabatinga tem raízes indígenas e tem dois significados: barro branco com textura viscosa localizada no fundo dos rios e casa pequena (Ibge, 2010, 2021). Esta cidade pertencia ao município de Benjamin e conseguiu o status de cidade através da Lei nº 33, de 20 de setembro de 1962 (Ataíde, 2022).

A cidade de Tabatinga, situada no Brasil, também faz fronteira com a cidade de Santa Rosa, no Peru. Contudo a fronteira com Santa Rosa se dá de forma diferente, uma vez que não é possível chegar de forma terrestre, mas de maneira fluvial conforme a figura a seguir.

FIGURA 04: Travessia de Letícia (CO) a Santa Rosa (PE) Rio Amazonas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O município de Tabatinga (BR), por estar situado nesta fronteira, vive uma dinâmica multifacetada, pois tem uma população de 64.488 mil habitantes. Os habitantes são formados pelos povos indígenas da etnia Tikuna e Kokama, além disso, residem imigrantes da Colômbia, Peru e outros países e os tabatinguenses.

Neste espaço, línguas e culturas distintas são indiscutivelmente um imperativo natural, e os estreitos laços sociais e culturais determinam uma conjuntura social marcadamente pluriétnica. Como é de conhecimento geral, as consequências do contato entre as línguas são muitas. Esse entendimento abre espaço para as diversas perspectivas de estudo (Viana; Margo, 2021).

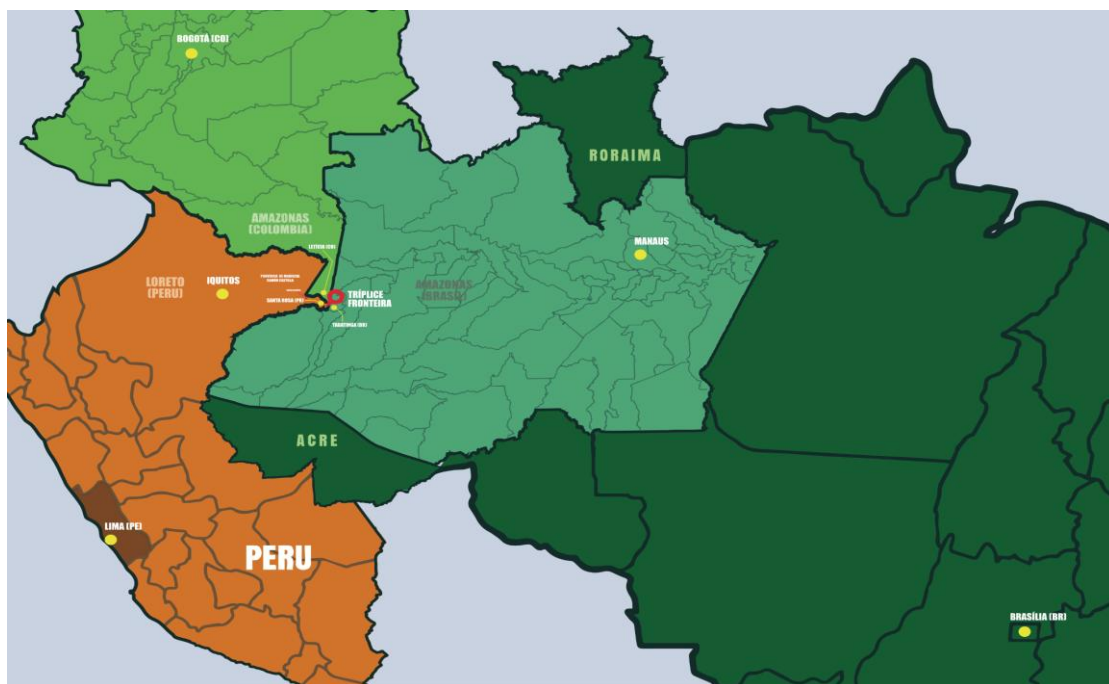
As fronteiras físicas não são necessariamente fronteiras linguísticas, pois o contato entre as línguas é uma consequência inevitável. Com suas marcas, o contato linguístico imprime novas configurações que são permeadas por meio das redes comunicativas, favorecendo, assim, o desenvolvimento de um cenário indiscutivelmente heterogêneo e diversificado (Viana, Margo 2021; Vaz, 2017).

A tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru encontra-se na centralidade da selva amazônica, assim como no coração do continente sul-americano. É, geralmente, concebida como espaço que integra e agrega seus sujeitos, convidando-os a mudanças de comportamento em relação às formas de convivência através de intensas vivências cotidianas permeadas pela diversidade cultural (Lacerda, 2019). Nesta tríplice fronteira, Brasil e Colômbia separam-se territorialmente do Peru pelo rio Solimões ou Amazonas, como é conhecido nos países de língua espanhola. Já a cidade colombiana de Letícia e a cidade brasileira de Tabatinga têm como limite terrestre a Avenida Internacional ou a Avenida da Amizade.

A partir dos tratados de limites territoriais entre Colômbia e Equador, em 1916, entre Colômbia e Brasil, em 1907 e 1928, e entre Colômbia e Peru, em 1922, compõem-se o Trapézio Amazônico, pelo qual se entende, hoje, a constituição da tríplice fronteira.

A fundação de Letícia, com seu primeiro nome de “San Antónío”, em 1890, data também dessa época. Atualmente, de acordo com as referências, o nome Letícia faz homenagem a uma peruana habitante de Iquitos (Peru), tendo sido nomeada pelo engenheiro Manuel Charón durante a expansão do império da borracha, onde Iquitos era uma sociedade próspera e uma referência amazônica no cenário mundial, concentrando significativa parcela da elite regional (Lacerda, 2019; Girón, 2015).

Figura 5: Municípios da tríplice fronteira e sua dimensão comparada ao tamanho e divisão política de seus estados e departamentos de origem em 2023.



Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, 2023.

Como pode ser observado na cartografia, o tamanho e subdivisões subnacionais e municipais da divisão política e administrativa do estado do Amazonas brasileiro são maiores que as das repúblicas nacionais de Colômbia e Peru. O município do estado Amazonas do Brasil equivale a um departamento ou estado na Colômbia e no Peru. O estado do Amazonas já tem uma dimensão nacional. As divisões subnacionais na Colômbia, ou seja, os departamentos, são mais numerosos, indicando maior complexidade político administrativa que o observado a república do Peru, que concentra sua divisão político administrativa no entorno de Lima, na costa pacífica, deixando sua maior subdivisão subnacional, o departamento de Loreto, isolado dessa estrutura.

Figura 6- Mapa da Tríplice Fronteira ou Trapézio Amazônico Brasil - Tabatinga, Colômbia - Letícia e Peru - Santa Rosa.



Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, arquivo pessoal, 2023.

O dia 30 de agosto de 1974 corresponde ao registro da data da criação da comunidade da Ilha de Santa Rosa, configurando na constituição de representatividade peruana na Tríplice Fronteira (Fig. 9). Ela nasce através de um pequeno grupo de famílias peruanas que migraram em busca de melhores terras para a agricultura, enquanto fugiam de acidentes naturais de outras localidades. Essas famílias, em grande parte, vinham de contextos rurais das municipalidades peruanas de Iquitos e Ramón Castilla - Caballococha (Lacerda, 2019).

Figura 7 - Mapa da tríplice Fronteira com destaque para o Brasil, Estado do Amazonas, o município de Tabatinga em 2023



Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, arquivo pessoal, 2023

Figura 8 - Mapa da Tríplice Fronteira com destaque para a Colômbia – Departamento do Amazonas, cidade de Leticia, capital do Departamento do Amazonas.



Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, arquivo pessoal, 2023.

Figura 9- Mapa da Tríplice Fronteira com destaque para o Peru- Departamento de Loreto- Província de Mariscal Ramon Castilla, Comunidade de Isla de Santa Rosa – Ilha de Santa Rosa.



Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes de, arquivo pessoal, 2023

FIGURA 10: Placa de sinalização da tríplice fronteira.



FONTE: Arquivo pessoal, 2024.

Como mostra a análise das figuras, a divisão e a fragmentação nacional marcaram a vida dos povos da fronteira amazônica na área do estudo ao longo do tempo. Isto tem sido possível devido à implementação nos territórios delimitados de um conjunto de políticas públicas relacionadas a organização, defesa, educação, linguagem, administração e governo de um espaço amazônico fragmentado e isolado. Às políticas educacionais, linguísticas e de comunicação, que reforçam as identidades nacionais, ocultam ou enfraquecem as identidades étnicas, sociais, regionais e a organização das economias amazônicas de cada país, também em bases nacionais e não locais.

Apesar disso, muitas das condições materiais e humanas nas zonas de interação de Brasil, Colômbia e Peru ainda subsistem, retroalimentam-se e recriam-se constantemente, para permitir falar de sociedades, economias e formas organizacionais locais por questão de subsistência vão para além dos estreitos quadros nacionais e, portanto, da existência e do dinamismo de uma região fronteiriça que, até agora, permanece invisível, especialmente para os tomadores de decisão instalados nas capitais dos países amazônicos (Motta. Ramirez. Botía, 2016).

1.2 METODOLOGIA

O estudo com o título, **“As Políticas Internacionais e Nacionais para a Inclusão do surdo na escola na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru”**, foi feito sob a concepção da dialética histórica. No estudo em políticas educacionais houve uma inclusão e exclusão de categorias gramscianas como: ESTADO, HEGEMONIA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, utilizadas em investigações em políticas públicas (Sakata, 2022).

O fenômeno deve ser estudado levando em consideração o processo histórico do objeto em articulação com as relações políticas, culturais, sociais e econômicas sem desconsiderar a totalidade e as particularidades da realidade concreta.

Para Gramsci (1978, p. 4):

O bloco histórico - ou em termos Lukacsianos, a totalidade concreta - é a estrutura global na qual se inserem, como momentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas. Não existe, assim, uma hierarquia a priori dos momentos da realidade, nem no sentido idealista nem no sentido materialista [...] o sujeito e objeto não são senão momentos relativos da práxis da atividade histórica dos homens [...].

Nesta perspectiva, o fenômeno investigado deve ser analisado nas relações materiais, na atividade do ser humano, sem desconsiderar as interrelações da infraestrutura e superestrutura imbricadas no fenômeno, refletindo o objeto cognoscível no presente sem perder

as conexões com o passado, como as relações históricas que o marcaram e que são elementos importantes para melhorar os indicadores para o futuro.

Para Gramsci (1978; 1982), todo ser humano é cognoscível, logo, um intelectual que é capaz de pensar e agir criticamente por meio de uma formação humanística e emancipatória é capaz disso. O intelectual orgânico é capaz de participar coletivamente de um pensamento hegemônico ou contra hegemônico a partir da sua visão de mundo, no sentido de lutar de forma organizada, política, em direção de uma filosofia de vida comum pelos seus pares no ambiente em qual está inserido.

Neste caso, os surdos são seres políticos (Collado, 2016), capazes de, em momentos de subalternização do grupo em frente a projetos políticos pedagógicos hegemônicos alheios a seus anseios, mostrarem-se ativos no campo escolar, que é um espaço da sociedade civil, produzirem politicamente em direção contraditória por um projeto contra hegemônico como, por exemplo, a luta pela proposta da educação bilíngue que valorize a diversidade humana, em especial dos surdos que são usuários de língua de sinais, que a enaltecem como uma ferramenta fundamental para apropriar a coletividade surda do processo formativo político, emancipatório, equitativo para atuar de forma autônoma na sociedade contemporânea.

Sendo assim, as instituições educativas devem possibilitar aos seres humanos, em particular aos surdos, a formação política e cultural para refletir sobre as condições concretas da realidade, examinando a infraestrutura e superestrutura para participar das decisões nos espaços democráticos de correlações de força, a guerra das posições para negociar os conflitos e contradições políticas pedagógicas melhores e favoráveis ao processo formativo político-social da e para a classe subalternizada. “[...] Toda a relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional, nacional, municipal e local, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 1978, p. 37).

O fato é que as relações sociais acontecem em campos de disputas políticas pela hegemonia do poder de certos discursos hegemônicos ou transformados em verdades universais que devem ser aceitáveis pelas classes subalternizadas. Gramsci vem desconstruir estas “verdades”, ao esclarecer que todos os homens são dotados de inteligência e que, mesmo em situações adversas, são capazes de buscar transformar a realidade de forma coletiva pelo bem comum, e, assim, compartilhando visões de mundo.

Assim, ele acentua a importância da categoria de ESTADO AMPLIADO da própria classe subalternizada participar no território de campo de disputa entre a sociedade civil (escola, associações, ONGs, igrejas, mídia) em diálogo com o Estado e a sociedade política nas

discussões das tomadas de decisões em direção a educação de surdos e inclusão educacional (Gramsci, 2022b; Soares, 2000; Collado, 2016; Oliveira e Silva, 2018).

Neste sentido, será importante situar o movimento histórico e social com o objetivo de analisar as políticas internacionais, nacionais e subnacionais, e quais suas implicações e confluências nas regiões periféricas na e da tríplice fronteira, Brasil, Colômbia e Peru. No sentido de interpelar as correlações, conflitos de interesses de classes subalternizadas localizadas em regiões da periferia situadas em contexto de fronteira. Sendo assim, surge a necessidade de evidenciar as contradições e tessituras históricas relacionadas à superestrutura e infraestrutura para entender as relações conflituosas do bloco histórico.

Também foi utilizado a categoria de HEGEMONIA das políticas educacionais internacionais e nacionais, no sentido de identificar as relações hegemônicas dos diferentes grupos subalternos, neste caso, os surdos e os grupos dominantes nas definições das políticas educacionais.

O ser humano é um ser social complexo e histórico, que interage com o meio cultural e social coletivamente. Os seres humanos constroem relações sociais concretas a partir do seu agir, fazer e pensar sobre a materialidade social. O ser humano, por meio da sua atividade (trabalho), participa ativamente na escola e na direção dos rumos da sociedade.

A categoria TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO parte da ideia de que o homem é o único animal que, na relação da atividade da natureza com os outros homens, constrói cultura, e, com isso, tanto modifica o meio como a si mesmo (Gramsci, 1982, 2022a).

Dessa forma, o TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO de Gramsci é para além da concepção pedagógica tradicional, que concebe o indivíduo como passivo, mas como um ser social, que tanto ensina como aprende, juntamente com o professor. O professor deve criar situações desprovidas de improvisação e autodidatismo. A escola deve ser um espaço criativo, sistemático e com a disciplina não de cunho autoritária, mas como promotora de uma estrutura intelectual superior, “elevando o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico” (Gramsci, 1982, p.122, 2022a).

Portanto, neste trabalho utilizou-se da dialética histórica, no sentido de tentar reconhecer as políticas internacionais e nacionais orientadoras, quanto à inclusão dos surdos, sem perder do foco a totalidade, as contradições e particularidades das regiões periféricas colonizadas, especialmente na região da tríplice fronteira amazônica, Tabatinga, Letícia e Santa Rosa, em relação aos grandes centros urbanos com os discursos homogêneos do colonizador que estão ou não refletidas nas legislações que são propostas desde lá.

1.2.1 Procedimentos Metodológicos da pesquisa

A investigação **“As Políticas Internacionais e Nacionais para a Inclusão de Surdo na Escola na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru”** foi realizada à luz da concepção dialética histórica. Esta abordagem ajudou com um olhar na totalidade, porém, considerando as particularidades locais, sobretudo nas narrativas tecidas nos discursos do corpus estudado, da superestrutura que entende a educação como mais um dos aparelhamentos ideológicos do Estado, a fim de preservar um grupo em detrimento de outro, a partir das relações de hegemonia, considerando o tempo histórico e os movimentos eminentes de lutas de classes.

Para Gramsci, a superestrutura está constituída na infraestrutura e, por isso, não podem ser vistas de forma dissociadas, mas imbricadas de modo que se possa descortinar as relações sociais nas diversas contraposições nos aspectos políticos, sociais, culturais e sociais, inter-relacionadas como blocos históricos (Gramsci, 1978, 2022b).

Também buscar-se-á desenvolver este estudo mediante a concepção dialética histórica (Gramsci, 1978), situando as relações sociais históricas deste trapézio amazônico, Brasil, Colômbia e Peru, a fim de entender o passado para, assim, refletir o presente e sinalizar algumas considerações correlatas à inclusão educacional deste grupo a partir do olhar do complexo social, ordenadas para os grupos que vivem nas regiões de periferia em relação ao localizados nos grandes centros urbanos, de forma a perceber as contradições e consensos, considerando o tempo e espaço concreto dos movimentos políticos, históricos, econômicos, culturais, sociais, jurídicos, que configuraram em consensos/dissenso, relacionados a este grupo, no processo que sustenta a inclusão educacional, neste local da Tríplice Fronteira.

Assim, foi feita uma pré-seleção dos documentos (legislações) a nível macro internacional, nacional e no sentido micro das legislações locais, em particular as que legitimam em “tese” a educação de surdos, educação especial, educação inclusiva, direitos humanos e linguísticos dos surdos, em contextos internacionais, nacionais e locais acerca do fenômeno em estudo em conformidade com o marco lógico da tese (Quadro 1).

Nesta fase, foram feitas as leituras dos corpus dos documentos classificados, devido tecer em seu bojo recomendações legais sobre a inclusão educacional dos surdos no contexto fronteiriço Brasil, Peru e Colômbia, conforme o marco lógico da tese.

QUADRO 1: Marco Lógico às políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira, Brasil, Colômbia e Peru, em 2023.

MARCO LÓGICO		
Título: As políticas Internacionais e Nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.		
Questões norteadora: - Quais são os discursos hegemônicos nas políticas internacionais e nacionais de Brasil, Colômbia e Peru para a inclusão educacional dos surdos na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru? - Como a educação de surdos está presente na política de inclusão desses países? - De que forma se apresenta, ou não, a educação bilíngue de surdos nas políticas educacionais destes países?		
TESE	Existem discursos hegemônicos nas políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru, que implicam de modo diferente as atividades educacionais nas escolas estudadas.	
OBJETIVO GERAL	Analisar as políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional dos surdos e os discursos hegemônicos, evidenciando convergências e divergências envolvidas nas orientações das políticas na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.	
Objetivos Específicos	Identificar e caracterizar as políticas internacionais, nacionais e subnacionais para a inclusão educacional dos surdos na fronteira Brasil, Colômbia e Peru	Analisar as convergências e divergências e a contribuição das políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.

Fonte: autora, 2022.

Primeiro objetivo

Identificar e caracterizar as políticas internacionais, nacionais e subnacionais para a inclusão educacional dos surdos na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Para isso, foi utilizado o seguinte tipo de pesquisa:

1.2.2 Tipo de Pesquisa Documental

A pesquisa documental foi feita com a técnica de análise de documentos e revisão integrativa em obras bibliográficas, por meio de uma seleção de fonte temática: **Política Educacional, Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação de Surdos**, sobre o fenômeno em estudo, visando entender as discussões arroladas sobre a existência de discursos hegemônicos acerca das recomendações legais internacionais para a inclusão educacional dos surdos, pois o fenômeno em estudo não é estático, mas é constituído historicamente e socialmente.

As bases para a pesquisa bibliográfica foram: Aristizabal (2014); Borhórquez (2023); Bobbio (1997; 2004); Bondezan (2012); Cavalcante (2016); Diaz (2018), De los Rios (2007); Gramsci (1978; 2001; 2010, 2022a, 2022b); Fernandes, Moreira (2014); Farfán (2001); Lane (1992), Ladd (2013); Montañó e Duriguetto (2004), Montañó (2016); Neves (2008), Romanelli (2002), Machado (2014); Pereyra (2021); Parks, Parks (2015); Posada (2001, 2008); Quadros (1997, 2015, 2019); Souza e Matos (2015; 2020, 2022); Scantbelruy (2022); Sabogal (2023); Torres (2002, 2018); Vaz (2017); Villegas e Fergusson (2021); Villega et. al (2013); Reis (2006), e entre outros.

Os documentos como teses, dissertações e monografias para a obtenção do título da graduação foram selecionados; mediante ao tratamento das fontes temáticas (política educacional, educação especial, educação inclusiva, educação de surdos) mencionadas como item de exclusão e inclusão (Quadro 2, quarta coluna) dos corpus analisados condizentes com o site de repositórios de bibliotecas digitais de teses, dissertações e monografias concernentes aos países da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru, conforme o Quadro 2.

QUADRO 2: Levantamento de **Teses** selecionadas mediante os descritores das seleções temáticas como: Políticas Educacionais, Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de Surdos .

Ano	Autor	Título	Programa	Objetivos	Resultado
2008	FÉLIX, Ademil de	Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades	IEL/ UFSC https://repositorio.ufsc.br	Refletir sobre as representações que são construídas sobre surdez e língua de sinais, bem como sobre identidades surdas.	A interação social entre a professora sujeito e seus alunos surdos ocorria de diversas maneiras. Por ter uma representação positiva da língua de sinais, da surdez e desses alunos, a

					professora utilizou diversos meios para com eles interagir. Já a comunicação entre os alunos surdos ocorria com frequência pelo fato de os quatro serem usuários da língua de sinais. As representações que os aprendizes ouvintes construíram da língua de sinais e da surdez, assim como as identidades que atribuíram aos alunos surdos, eram, na maioria das vezes, positivas.
2012	BOND EZAN, A. N, M,	Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas	PPGE/UEM https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes	apreender como este processo está se consolidando tanto em relação a implementação de políticas educacionais direcionadas para essa finalidade como na realidade escolar.	A inclusão praticada é, mais uma vez, uma forma de exclusão (inclusão marginal), ou seja, embora essas crianças e jovens estejam dentro da escola, suas necessidades educacionais especiais não estão sendo atendidas. As políticas educacionais de apoio à inclusão escolar existem, mas não são efetivadas em sua totalidade, resultando em falta de possibilidade de se ofertar uma educação que atenda às especificidades de todas as crianças.
2016	CAVA LCAN TE, E. B.	Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013.	PPGE/UNICAMP https://repositorio.unicamp.br	analisar as concepções de educação de surdos das teses e dissertações publicadas nos programas de pós-graduação em educação e educação	As apropriações indevidas de Vigotski (1983) têm servido para a “fetichização da surdez”, atendendo aos preceitos das teorias do “ <i>aprender a aprender</i> ”,

				especial, das Instituições de Ensino Superior do Brasil, no período de 1990 a 2013.	conforme afirma Duarte (2006), fundamentadas no ideário neoliberal.
2018	PIRES, Edna Missen o	O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e internacional	PPGE/PUC http://tede2.pucgoias.edu.br	Compreender as vertentes teóricas e metodológicas para a educação de surdos no século XXI, explicitando quais são as proposições nacionais e internacionais mais presentes no discurso para a educação de surdos no Brasil.	Este trabalho baseou-se na tese de que o discurso educacional brasileiro para surdos no século XXI está pautado no bilinguismo, apresentando-se em três vertentes: política, cultural e linguística, sobretudo na vertente linguística, que aparece como destaque para o reconhecimento do uso da língua de sinais na proposta atual para a educação de surdos. O discurso internacional, também pautado no bilinguismo para educação de surdos, configura-se na vertente política com os documentos internacionais para a educação para diversidade
2018	PANSI NI, F.	Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?	PPGE/UFAM http://tede.ufam.edu	Analisar as funções da sala de recursos multifuncionais no contexto da educação especial brasileira.	Os resultados da pesquisa permitiram confirmar a tese inicial de que a materialização das salas de recursos multifuncionais não tem permitido a esse espaço cumprir suas funções originais, uma vez que o modelo de organização adotado não possibilita superar problemas crônicos da educação especial no país, como a não aprendizagem dos

					alunos, a formação debilitada e precária dos professores de sala de aula regular e de AEE, a utilização de recursos por entidades não públicas, entre outros fatores. Todavia, se as salas não melhoraram os níveis de escolarização para os sujeitos da educação especial, permitiram ao mercado adentrar o espaço educacional em nome de uma pretensa inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do conhecimento e altas habilidades.
2020	VALB UENA, W. A. R.	Educação Inclusiva na Província de Márquez, departamento de Boyacá – Colômbia.	Ciências da Educação/UP TC https://repositorio.uptc.edu.co	Compreender a forma como as comunidades das instituições públicas de ensino daquela província têm implementado as Políticas de Educação Inclusiva	Tudo isso permitiu configurar um esboço para uma proposta para o desenvolvimento da Educação Inclusiva na província de Márquez, no departamento de Boyacá – Colômbia, em um complexo que nos convida a ver a escola como um lugar mais solidário, mais tolerante, mais diverso e, finalmente, mais humano; onde todos possam se expressar, participar e criar um mundo melhor, reunindo as capacidades e dificuldades que essa nova abertura traz para se unir na diversidade e aceitar na diferença, e não observar "ser o primeiro na sala,

					mas, na realidade, o último da fila".
2022	SCAN TBER UY, I. C.	O AEE para estudantes surdos e deficientes auditivos na rede municipal de ensino de Manaus - Am.	PPGE/UFAM http://tede.ufam.edu	Analisar o AEE para os estudantes surdos e deficientes auditivos na Rede Municipal de Ensino de Manaus	Apontaram para a contradição existente na oferta de ações e serviços de atendimento educacional especializado para estudantes com perda auditiva pela Semed/Manaus: os estudantes usuários de implante coclear, mesmo desamparados legalmente, contam com ações e serviços de atendimento às suas necessidades educacionais especiais, ao passo que os usuários de Libras, amplamente amparados por normas nacionais e municipais, não contam com ações e serviços de atendimento educacional especializado mediadoras à apreensão dos conteúdos culturais produzidos pela humanidade.
2023	MELO, L. C. B.	A nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: dilemas e perspectivas nas políticas de inclusão na rede federal de ensino.	PPGE/UFAM http://tede.ufam.edu	Analisar, verificar, conhecer e discutir as implicações das alterações da política educacional do novo Ensino Médio no tocante às demandas específicas requeridas pelos estudantes com Deficiências, TDG no texto final da BNCC-EM	Não houve aproximação aos elementos e concepção da BNCC - EM nas reformulações dos PPCs dos cursos de EM Integrado do IFRR, evidenciando a Resistência Ativa dessa instituição à política educacional neoliberal ofertada pela contrarreforma do Ensino Médio. No entanto, no que diz respeito às

					políticas de Educação Inclusiva e a oferta do AEE para os estudantes, sujeitos da Educação Especial, nem os PPCs e nem os outros documentos institucionais garantem essa oferta, fragilizando a Formação Humana Integral e concepção de Educação Profissional e Tecnológica para estes estudantes, caracterizando uma exclusão dentro da proposta de Educação Inclusiva, portanto uma contradição.
2022	LIMA, Maria Aldenora dos Santos	Educação Bilíngue de estudantes surdos no Ensino Superior em tempos de pandemia.	PPGE/UFPR https://acervo.digital.ufpr.br	Analisou o processo de educação bilíngue, de estudantes surdos da Universidade Federal do Acre (UFAC) em tempos de pandemia	Dada a necessidade de repensar fundamentos e princípios da educação bilíngue no ensino superior para além da pandemia, priorizando articulação de políticas educacionais e linguísticas em contexto de minorias, o caso da comunidade surda brasileira.

Fonte: Souza, Maria Francisca Nunes, 2022-2023.

Também foi registrado, neste estudo, um conjunto de dissertações de mestrado conforme o Quadro 3.

QUADRO 3: Coleta de **dissertações** selecionadas mediante os descritores Políticas Educacionais, Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de surdos 2023

AN O	Autor	Título	Programa	Objetivos	Resultado

2004	LIMA, Maria do Socorro Correia	Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.	Linguística aplicada/ Unicamp https://repositorio.unicamp.br https://bdtd.ibict.br/	Analisar a chamada prática de bilinguismo do surdo que tem sido implantada em escolas da rede pública que trabalham com a proposta de inclusão.	E, não se pode negar o fato de que muitas coisas foram, são e continuam sendo feitas. Feitas para o surdo. Não por ele. Há, sim, concessões para que o surdo tenha direito à vida, à justiça, à educação, à língua. Existe também o amparo de documentos legais (decretos, pareceres, portarias, dentre outros). O surdo dito, pretendido e feito por meio de leis. Inclusão, bilinguismo e surdez: entre o dito, o pretendido e o feito.
2011	SÁ, N. P.	Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades	PPGE/UFA M http://tede.ufam.edu	Investigar os avanços e retrocessos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008), no contexto das escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus	Destacam-se avanços como: o estabelecimento de que as escolas devem proporcionar uma perspectiva bilíngüe para os surdos, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua e; a possibilidade de que os professores tenham algum conhecimento de Libras. No que concerne a retrocessos, foi constatado que, por força da Política Nacional de Educação Especial, as escolas de surdos estão sendo fechadas ou descaracterizadas como escolas específicas e transformadas em AEE (Atendimento Educacional Especializado); os alunos surdos estão sendo espalhados numa infinidade de escolas regulares despreparadas para atender esse público específico
2014	Bohórquez, C. C. Saldarriga	Surdos e diferença cultural: Representações hegemônicas e críticas da surdez	UNAL/Mestrado em Estudos culturais https://repositorio.unal.edu.co	Conhecer, analisar e compreender as representações sobre o surdo como conceito geral que engloba características constitutivas dessa coletividade	Vislumbrar três aspectos importantes nas representações dos surdos feitas pelos membros da Fundarvid: 1) O componente linguístico não é apenas de extrema importância para a comunicação entre surdos e ouvintes, mas também é um elemento com forte carga de poder nessa relação. 2) A diferenciação com o ouvinte torna-se a principal forma de construção identitária dos surdos da pesquisa que, por meio de sua participação na fundação, também descobrem outras formas de ser surdo dentro de seu coletivo. 3) A história dos surdos tem sido marcada por duas formas de poder que têm procurado regular seu comportamento.

2011	SILVA, Zenete Ruiz da.	Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na escola estadual Marechal Rondon	PPGE/UFSC https://repositorio.ufsc.br/	Analisar, através dos discursos de professores e estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, num contexto em que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas.	A presença dos diferentes sujeitos e culturas no contexto escolar, especificamente nas salas de aula, é ignorada tanto nos temas escolares estudados quanto nas práticas educacionais pedagógicas. Portanto, é necessária uma construção coletiva de uma proposta de educação, e, consequentemente, de se "ensinar e aprender" direcionadas a processos de transformação social que desconstrua situações de opressão e valorize pressupostos que combatam a ideologia de marginalização de sujeitos e/ou grupos de pessoas consideradas "diferentes".
2013	MORA, Y. B.N	Língua de Sinais e a Comunidade Surda em Movimento: Da Realidade e da Virtualidade	UNAL/Fac. medicina https://repositorio.unal.edu.co	Estudar LS e a comunidade surda em movimento: da realidade e da virtualidade	Dentre os achados, destaca-se que a Mobilização social e política da comunidade surda nos países da região Andina em geral está em processo de co-construção e reforma principalmente porque, mesmo no coletivo, não há distinção entre ser uma pessoa com deficiência ou fazer parte de uma minoria etnolinguística. No que diz respeito à mobilizações virtuais, mesmo o coletivo não descobriu o poder do ciberespaço como uma forma alternativa para suas lutas e resistências.
2015	SOUZA, M.F. N.	Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilíngue e a inclusão em escolas da rede municipal de Benjamin Constant	PPGE/UFA M http://tede.ufam.edu	Analisar o projeto político-pedagógico escolar a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação bilíngue de surdos no município de Benjamin Constant.	As escolas investigadas asseguram a entrada do discente surdo conforme a legislação, embora não defina neste documento ações e estratégias fundamentais para atender às diferenças de aprendizagem dos surdos no processo educativo como: a inserção da LIBRAS como componente curricular da escola, a contratação de outros profissionais da educação como: professor surdo, intérprete de LIBRAS/Português, instrutor de Libras e professor de Língua portuguesa para surdos.
2015	LIMA, M. A. S.	Educação Bilíngue, identidades e culturas surdas em busca de um norte em Cruzeiro do Sul	PPGE/UFA M http://tede.ufam.edu	Analisar aspectos das identidades surdas e da cultura surda envolvidos no desenvolvimento da Educação de Surdos no	A existência de uma insatisfação a respeito do desenvolvimento da Educação de surdos em Cruzeiro do Sul indica que a maioria dos surdos cruzeirenses não vivencia plenamente as identidades surdas e que desconhecem aspectos básicos da cultura surda. Também verificou-se a

				Município de Cruzeiro do Sul - Acre	necessidade de fortalecer a cultura surda e as identidades dos surdos para que os mesmos adquiram autonomia em sua vida educacional e social.
2016	MONTAÑO, E. M. M.	Educação Especial na Colômbia: Uma análise da Política Pública relativa à deficiência em Bogotá (2000 a 2014).	PPGE/UFRGS www.lume.ufrgs.br	Analisar os processos de formulação e implementação da política pública relativa à deficiência na cidade de Bogotá.	No entanto, reflexões resultantes indicam que a política relativa à deficiência de Bogotá apresenta grandes desafios associados a paradoxos presentes em sua composição, carências na organização e implementação do Sistema Distrital de Discapacidade. Tais inconsistências entre a política e sua implementação estão associadas predominantemente à precária ênfase à garantia do direito à escolaridade e às definições operacionais do processo de escolarização, com especial ênfase ao papel do educador especial, sua fragilidade, sua terceirização e precária organicidade de seu trabalho em sintonia com a ação da escola.
2016	JESUS, J. D.	Educação Bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva	PPGE/UFPR https://repositorio.ufsc.br/	Estudo comparativo dos fundamentos da política de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e do AEE em escolas da Região Metropolitana de Curitiba, buscando contribuir para o debate das políticas educacionais para surdos.	As diferenças entre os dois contextos de ensino apontam para maior valorização dos surdos, de sua cultura e da Libras na escola bilíngue; no espaço do AEE, defende-se ainda a manutenção do ensino da fala e da escrita, com a mesma importância da Libras.
2016	COLLADO, M. L. S.	A participação política do surdo: Há poder em suas mãos	PPGE/UNINOVE https://bibliotecatede.uninove.br/	Enfatizar a importância da participação e a atuação dos surdos nas decisões políticas sobre a população da educação surda.	Concluir que os surdos, por meio dos movimentos, de mobilizações e das associações, têm conquistado gradativamente seus direitos, sendo a educação bilíngue e a oficialização da Língua de Sinais Brasileira, marcos históricos do ativismo da população surda, que participa das decisões políticas e busca das informações. .

2017	NASCIMENTO, A. C. S.G.	O direito à Libras como Língua materna: um estudo sobre a Política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba	PPGE/UFPR https://acervo.digital.ufpr.br/	Analisar as concepções de sujeito surdo, infância e educação subjacentes às políticas educacionais no cenário municipal e sua efetividade em relação ao direito à Libras como língua materna no contexto da educação infantil	Confirma-se a hipótese inicial da hegemonia do modelo clínicoterapêutico na política educacional para a infância surda, em que a deficiência auditiva e sua reabilitação ocupa a centralidade da prática pedagógica. Os dados sobre matrículas entre os anos de 2007 e 2016 reafirmam as diretrizes nacionais de matrícula preferencial na rede regular de ensino com apoio no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, realizada, predominantemente, por meio de convênios com instituições filantrópicas, reiterando a desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento público da educação de surdos. Nos documentos oficiais consultados e nas instituições especializadas pesquisadas, a Libras é invisibilizada, utilizada como recurso de apoio no processo de reabilitação oral e é negada como língua materna na educação infantil como pressuposto à humanização das crianças surdas.
2017	VAZ, C. P.	Educação de Surdos na fronteira de Santana do Livramento (BRASIL) e Rivera (URUGUAI).	PPGE/UFRGS www.lume.ufrgs.br	Refletir sobre o questionamento central da pesquisa, quais representações são trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira.	Pela língua de sinais na educação é o ponto central na movimentação dos alunos surdos da fronteira. É a língua responsável pela constituição da identidade a partir da visualidade e experiência de ser surdo na fronteira
2019	GOICO, S. A.	<i>The Social Lives of Deaf Youth in Iquitos, Peru.</i> ⁹	Anthropology/University California	Estudar a vida social de jovens	Demonstra como o paradigma de socialização da linguagem proporciona um importante avanço para o estudo da

⁹ A Vida Social da Juventude Surda em Iquitos, Peru.

			https://eschoolship.org/	surdos em bairros de Iquitos, Peru.	comunicação de surdos sem acesso a uma linguagem estabelecida.
2023	TENAZOR, A. P. B. B.	Políticas de Inclusão Escolar no Município de Tabatinga - AM: o que nos diz a SEMED	PPGE/UFA M http://tede.ufam.edu	Analisar os marcos políticos-legais e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) - Tabatinga - AM.	A SEMED precisa intervir quanto ao cumprimento e atendimento do público alvo da Educação Especial, por serem necessárias legislações municipais que garantam o direito da pessoa com deficiência.
2023	SABOGAL D. E.	A história da educação de surdos na Colômbia nas primeiras cinco décadas do século XX.	UNAP/Educación http://repositorio.pedagogica.edu.co	Analisar o impacto dos discursos e da normatividade em torno da educação de surdos na Colômbia durante as primeiras cinco décadas do século XX.	En este punto, las leyes y decretos abordados reflejan la imperante necesidad de proporcionar servicios educativos a toda la población del país. La creación de estas instituciones, como se ha destacado en secciones anteriores, se alinea con el proyecto modernizador previamente mencionado. Se reitera así la preocupación por ampliar la oferta educativa, dando origen a instituciones especializadas como los Institutos de Ciegos y Sordomudos, junto con la formación de la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos
2021	MARINHO, Karem Keyth de Oliveira	Educação matemática e educação especial: reflexões sobre os relatos de experiências docentes de professores de matemática	Educação Ciências e Matemática/UFPA https://repositorio.ufpa.br	Refletir sobre os relatos de experiências pelos professores de Matemática em Tabatinga - AM, sobre o processo de inclusão de alunos com defic. em salas comuns	A falta de conhecimentos acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o apoio por parte da escola. Recomenda formação na área.

Também adicionamos ao escopo dos textos estudados, as quatro monografias que trabalhavam os seguintes descritores de fontes temáticas, políticas educacionais, educação inclusiva, educação especial e educação de surdos, investigados nos países do Brasil, da Colômbia e do Peru.

QUADRO 4: Coleta de textos sobre políticas educacionais, educação inclusiva, educação especial e educação de surdos investigados nos países do Brasil, da Colômbia e do Peru 2023

Autor	Ano	Título	Programa	Objetivos	Resultados
TURRIAG O, A. M.V.	2016	Eu sou nossas mãos: construção de comunidade e identidade através da LSC	UNALI/Antropologia/Bogotá - CO https://repositorio.unal.edu.co	Pesquisar a construção de comunidade e identidade através da Língua de Sinais Colombiana	A importância da língua é exposta tanto no nível de psicológicas e emocionais, bem como ao nível das exigências políticas que devem assegurar a garantia dos seus direitos. Por outro lado, análise do trabalho de campo realizado, no qual observa-se as atitudes dos de três grupos de surdos na Colômbia, a incidência de enunciadas nas realidades e representações sociais dos usuários de língua de sinais.
SANSO NITOSO, Camila Alejandra.	2019	Surdos no Peru: Em busca de uma educação bilíngue bicultural.	PUC. Lima/PE 2019. https://tesis.pucp.edu.pe	Estudar as pessoas surdas no Peru: em busca de uma educação bicultural bilíngue.	Después de las conclusiones presentadas podemos afirmar que el enfoque bilingüe/bicultural cumple un rol importante en la educación, pues permite el reconocimiento del valor cultural de la comunidad Sorda peruana
PEREYRA M. T,	2021	A educação do silêncio: uma abordagem para a análise das políticas educacionais no Peru e o resultado de sua implementação na educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva em uma instituição regular de educação básica na região metropolitana de Lima	PUC/Ciências Políticas https://repositorio.uarm.edu.pe/	Uma abordagem à análise das políticas educacionais no Peru e o resultado de sua implementação na educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva de uma instituição regular de ensino básico na região	O estudo mostrou que a política educacional em nosso país carecia de uma estratégia substantiva para gerar valor público na abordagem da educação inclusiva e garantir o direito linguístico dos alunos surdos ou com deficiência auditiva, apesar do

				metropolitana de Lima.	compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que gerou um sentimento de descontentamento e insatisfação "de baixo para cima" com a incapacidade do Estado de fazer mudanças substanciais no serviço educacional e responder de forma eficiente e eficaz à demanda educacional e necessidade de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Fonte: Souza, Maria Francisca Nunes, 2022-2023.

Quanto à pesquisa documental, esta deu-se a partir do delineamento de fontes temáticas como **política educacional, educação especial, educação inclusiva, educação de surdos** nos diferentes países e nos documentos internacionais relacionados aos descritores. Quanto ao critério para a inclusão do documento legal internacional a nível macro, é necessário ter relação com as fontes temáticas supracitadas anteriormente.

Em conclusão sobre os Quadros referentes aos documentos identificados, observou-se que no Brasil tem nove (9) teses de doutorado sobre o objeto da pesquisa, na Colômbia uma (1) tese e no Peru nenhuma; quanto a dissertações de mestrado no Brasil, foram selecionados dez (10); na Colômbia três (3) e no Peru somente uma (1), sendo a do Peru, uma dissertação produzida no Programa de Pós-graduação nos Estados Unidos. Foram identificadas duas (2) monografias de graduação na Colômbia e, no Peru, uma (1). No Brasil, as monografias de TCC não foram consideradas dada a existência de material produzido no nível de mestrado e doutorado.

1.2.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental apresenta traços diferenciados da pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que absorve as informações em fontes denominadas de primárias, pois

retira os dados diretamente de fontes que ainda não foram analisadas. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa documental se vale de materiais que não recebem ainda o tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Sobre a pesquisa documental, enfatiza-se a importância da técnica da análise documental na coleta das informações primárias como leis, decretos, documentos, atas, relatórios, cartas e atas internacionais (Lüdke, André, 1986).

Dessa forma, a técnica de análise de documentos contribuiu para identificar os documentos internacionais, no que tange especificamente à inclusão educacional dos surdos. Salientamos que, após a escolha dos documentos, fez-se necessário uma leitura crítica da realidade, considerando mediações históricas, sociais, culturais e econômicas de lutas de classe. Neste sentido, utilizamos marcos legais internacionais.

Marcos legais internacionais:

- ✓ Pacto Internacional dos Direitos econômicos, sociais e culturais, 1968;
- ✓ Convenção Americana sobre Direitos Humanos, 1969;
- ✓ Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989;
- ✓ Declaração Mundial sobre Educação para Todos, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990.
- ✓ Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994.
- ✓ Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996.
- ✓ Declaração de Dakar, Educação para todos, 2000.
- ✓ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001
- ✓ Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006

Na versão dos documentos nacionais, foi feita, a priori, uma seleção de documentos que, de alguma forma, tem a possibilidade de uma influência, confluência, ressonâncias e impactos com os documentos internacionais relacionados a política de educação, educação inclusiva, educação especial, educação de surdos.

Marcos legais nacionais do Brasil:

- ✓ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 1996.
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008.
- ✓ Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10098, de 19 de novembro de 2000.
- ✓ Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro 2001. Institui a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
- ✓ Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- ✓ Plano Nacional de Educação – 2014 - 2024.
- ✓ Lei Brasileira de Inclusão 13.146 de 2015;
- ✓ Lei 14.191, de 03 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.

Documento Nacional - Colômbia

- ✓ Constituição da República da Colômbia de 1991.
- ✓ Lei Nº115, de 1994, Lei Geral da Educação
- ✓ Lei 324, de 1996, pela qual se criam algumas normas a favor da população surda.
- ✓ Decreto nº 2369, de 1997, pelo qual se regulamenta parcialmente a Lei 324, de 1996, que legitima o uso da língua de sinais colombiana.
- ✓ Resolução 2565 de 2003.
- ✓ Lei 982 de 2005.
- ✓ Lei 762 de 2002
- ✓ Lei 1346/2009
- ✓ Decreto 1075 de 2015
- ✓ Decreto 1421, de 2017, regulamenta o marco da educação inclusiva.
- ✓ Lei 2049, de 2020, por isso se cria o conselho nacional de planificação linguística da Língua de Señas Colombiana (LSC), com o objetivo de consertar a política pública para os surdos.
- ✓ Projeto de Lei 249 de 2024

- ✓ Projeto de Lei N° 368 de 2024

Documento Nacional - Peru

- ✓ Política Constitucional, 1993
- ✓ Decreto Lei N° 25762 de 1992 - Lei orgânica do Ministério de Educação
- ✓ Lei 28044 de 2003 - Lei Geral de Educação e seus regulamentos
- ✓ Decreto Supremo 073-2007 RE
- ✓ Resolução N° 29127/2007
- ✓ Lei N° 29535 de 2010 - Reconhece a Língua de Sinais Peruana - LSP
- ✓ Lei N° 29973, de 2012, trata da Lei Geral da Pessoa com deficiência
- ✓ Decreto Supremo 005 - 2021 – MIMP, que altera a lei 29973-2012
- ✓ Decreto N°011-ED, de 2012, regulamenta a Lei 28044
- ✓ Decreto N° 002/2014, Lei que regulamenta a Lei 29973, Lei Geral da Pessoa com deficiência.
- ✓ Decreto Supremo N° 006, de 2017- aprova o regulamento da Lei 29535 que reconhece a LSP
- ✓ Lei 30797, de 2018, promove a educação inclusiva, modifica os art. 52 e adiciona o art. 19A e 62 na Lei 28044.
- ✓ Decreto Supremo 007 - 2021 modifica o regulamento da Lei 28044.

A análise documental foi feita nos documentos internacionais com o olhar focado nas leis subnacionais dos três países Brasil, Colômbia e Peru, considerando as consonâncias e dissonâncias, as ressonâncias e os impactos nas leis locais delimitando localidades para a realização da pesquisa, sendo: Brasil (Tabatinga), Colômbia (Letícia) e Peru (Santa Rosa).

Segundo objetivo

Analisar as convergências e divergências e a contribuição das políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Para atingir esta meta, foi realizado o tipo de pesquisa documental.

Tipo de pesquisa documental:

A pesquisa documental

Desenvolveu-se nos documentos locais da tríplice fronteira Brasil (Tabatinga), Departamento do Amazonas (Leticia) e Departamento de Loreto (Santa Rosa). Os documentos que foram escolhidos para fazer parte do corpus e que devem alinhar-se sobre o tema, de modo que se possa elucidar sobre os discursos imbuídos, nos textos das políticas internacionais, nacionais e locais, são:

Documentos Locais da Tríplice fronteira Tabatinga (BR), Letícia (CO) e Santa Rosa (PE)

- ✓ Plano Estadual de Educação do Amazonas (BR)
- ✓ Plano Municipal de Educação de Tabatinga (BR)
- ✓ Projeto Educativo Nacional (PE)
- ✓ Projeto Educativo do Departamento de Loreto
- ✓ Projeto Político-Pedagógico das escolas de TBT (BR)
- ✓ Projeto Institucional Educativo - PEI das Instituições educativas de Letícia (CO) e das Instituições educativas do Peru (PE)

Logo, foi feito também o procedimento da técnica de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, na tentativa de ser possível de investigar como os documentos locais da tríplice fronteira sustentam ou não as redes dos discursos universais e hegemônicos para a emancipação ou a opressão de processos educacionais excludentes devido às limitações da estrutura social, causadores das desigualdades sociais das pessoas surdas que vivem na periferia e distantes das metrópoles.

Quanto à técnica de análise bibliográfica, a mesma se deu com uma abordagem da pesquisa qualitativa, com a finalidade de captar a essência do universo de significados e significantes, das aspirações, de outros sentidos e atitudes, crenças do fenômeno em estudo (Minayo, 2012). A investigação foi feita nas obras: Colômbia (2004); Fenascosol (2001); Gramsci (1978; 2001; 2010; 2022a; 2022b); Bondezan (2012); Botia (2008); Barreto (2018); Inca (2015); Oliveira e Silva (2018); Nascimento (2018); Vaz (2017); Souza e Matos (2020); Pereyra (2021); Ramos, Souza e Matos (2022); Pinzón (2017) entre outros.

A pesquisa desta tese está sistematizada com uma divisão de seis seções. Na primeira seção, apresenta a introdução com seus subtópicos que traçam desde a problemática, a justificativa, objetivos, a tese e os caminhos metodológicos enveredados para a construção dos resultados desta produção científica acadêmica.

A segunda¹⁰ seção, intitulada “A Constituição do Estado na modernidade e as políticas educacionais de inclusão na Pan-Amazônia: Brasil, Colômbia e Peru”, visa a compreensão da constituição do Estado moderno e as inter-relações com as políticas educacionais de inclusão na Pan-Amazônia: Brasil, Colômbia e Peru.

¹⁰ Esclarecemos que esta segunda seção foi publicada em uma revista classificada qualis A1 para modo de validação da investigação como exigência do Programa de Pós-graduação em educação - PPG/UFAM. Ver mais em: scielo.br/j/er/a/6fPq5t68pP6V6rtffBf5Kzn/?format=pdf.

Na terceira seção, “Políticas Internacionais para a inclusão educacional dos surdos no Brasil, Colômbia e Peru”, abordamos algumas categorias conceituais e definições como: educação, política educacional, educação de surdos, educação especial, educação inclusiva, que subsidiaram as discussões e comparações mediante aos quadros comparativos dos três países, Brasil, Colômbia e Peru.

Na quarta seção, apresentamos as influências e confluências das políticas internacionais de educação de surdos na América Latina: Brasil, Colômbia e Peru. Neste item, expomos as influências das legislações internacionais nas legislações da América Latina; Brasil, Peru e Colômbia.

Na quinta seção, discorremos sobre as convergências e divergências e a contribuição das políticas internacionais na inclusão educacional dos surdos na Tríplice Fronteira. E, por fim, descrevemos, na sexta seção, sobre as convergências e divergências e a contribuição das políticas inter(nacionais) na inclusão dos surdos na Tríplice Fronteira.

2. A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO NA MODERNIDADE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NA PAN-AMAZÔNIA: BRASIL, COLÔMBIA E PERU

Neste item, visa-se compreender a constituição do Estado Moderno e a inter-relação com as políticas educacionais na América Latina, o caso Brasil, Colômbia e Peru; O estudo foi realizado à luz da epistemologia histórica de Gramsci (1982), Bourdieu (2011) e Althusser (2023). Esta abordagem ajudou com um olhar da totalidade, sobretudo nas narrativas tecidas nos discursos do corpus estudado, da superestrutura que entende a educação como mais um dos aparelhamentos ideológicos do Estado, a fim de preservar um grupo em detrimento de outros, a partir das relações de hegemonia, sendo uma delas o capital social e educacional, considerando o tempo histórico e os movimentos eminentes de lutas de classes.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO MODERNO E A EDUCAÇÃO: MOVIMENTO DE TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO PARA A MODERNIDADE.

Da pesquisa e reflexão sobre as políticas e as redes dos organismos internacionais que influenciam nas políticas educacionais da América Latina e na fronteira Brasil, Colômbia e Peru, insurge o discurso geral de que a educação no século XXI, em tese, é um direito humano

inalienável e universal ao indivíduo, independente de nacionalidade, cor, raça, sexo, deficiência, surdez e gênero, (ONU, 1945a; 1990b). Esta afirmativa aparece nas orientações das políticas educacionais a níveis mundiais, nacionais e subnacionais, como a principal, citamos as constituições referentes a cada país, a Leis de diretrizes e Bases voltadas à educação.

Contudo, de acordo com a premissa da dialética histórica de Gramsci (1978; 2001), é fundamental entender estas políticas estão imbricadas no contexto natural, histórico, social, econômico, jurídico, cultural e organizacional da Amazônia e no processo do contexto da transição do sistema feudal para a modernidade nesta região. Deve-se refletir que orientações e legislações sobre a educação não existiram anteriormente ao século XVIII, na transição da servidão do feudalismo antigo para o capitalismo da modernidade, porém educação sempre existiu antes da modernidade e, no caso da Amazônia, também pode ser assim.

Como abordar as políticas educacionais na América Latina sem pensar primeiramente no processo de formação social, organizacional e histórica da modernidade vivenciada na Europa em países como Portugal, Espanha, Itália, França e Inglaterra e posteriormente a sua tentativa de expansão colonial nos moldes do capitalismo no novo mundo? Alimonda (2009) refere que o processo de entrada na modernidade é diferente em países como Portugal e Espanha em relação à Inglaterra, Alemanha, França e Holanda, ainda afirmando que isto levou a duas diferentes formas de colonialismo na Ibero América e na América Anglo Saxã, com resultados que posicionaram Estados Unidos como potência mundial e os países da América Latina ainda como fazendas de exploração destes países.

Neste sentido, as transformações na transição do sistema feudal para a modernidade no século XV e XVIII, na Europa, em específico, na Espanha e Portugal, não aconteceram rapidamente ou não se consolidaram, mas foram resultado de um movimento processual conflituoso, como a saída do modo de vida servil do campo para as relações assalariadas na cidade e o abandono do trabalho artesanal para a manufatura na origem da precária indústria desses países, isso pelas mudanças nos modos de produção laboral e relações sociais, explorações marítimas e, posteriormente, com o avançar da ciência permitindo avanços e eficácia nas grandes navegações para a exploração do comércio das especiarias, ouro, recursos naturais em territórios europeus e, somente mais tarde, nos territórios latino-americano e amazônicos,

O processo de transformação do desenvolvimento, permeado nas relações sociais, sofria mudanças de acordo com interesses de grupos hegemônicos na economia mercantil, este se configura em um instrumento de poder e controle sobre as atividades laborais dos indivíduos a fim da manutenção dos privilégios de um grupo/classe hegemônica em detrimento de

grupos/classes subalternos, provocando o surgimento do modo escravocrata de trabalho no Brasil ou do sistema de aviação na Amazônia. Marx e Engels (1979, p.29) afirmam que “as diversas formas de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes da propriedade ou, em outras palavras, cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”, o que pode ser aplicado ao processo educativo.

Para aproveitar os minérios e a flora e fauna amazônica, os instrumentos adequados para isso foram os seres humanos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que extraíam sem pagamento esses produtos para os senhores marreteiros e comercializava-os sem nenhuma transformação industrial e sem precisar de treinamento para além do próprio conhecimento das florestas (Sanchez, 2016).

A formação social da modernidade surge a partir do rompimento com as concepções advindas da religião popular enraizada no culto a natureza, chamado de pensamento mágico, que serviu para a explicação dos fenômenos que ocorriam no mundo e na sociedade, e, até mesmo, para impor a religião monoteísta católica, desvinculada da natureza, e junto à eliminação de um regime feudal e monárquico com base na lógica da origem divina humana.

Neste contexto, os surdos passaram a ser concebidos para além do pensamento mágico, visto que foi afirmado por meio do conhecimento da medicina que os surdos são capazes de aprender.

As primeiras tentativas para a educação de surdos, de acordo com as pesquisas de Goldfeld (2002) e Soares (2005), foram realizadas pelo médico Girolamo Cardano, em meados do século XVI. Ele foi o primeiro a declarar que o surdo era, sim, capaz de pensar, compreender, estabelecer relações entre as coisas e fazer representações de objetos. (Souza, Matos, 2020)

Segundo Adorno; Horkheimer (1985), somente o esclarecimento por via da construção de uma consciência crítica, filosófica e científica pode tirar o ser humano da ignorância mágica sobre a sociedade e, assim, possivelmente poderá tirar o ser humano da prisão que vive em si mesmo e do domínio ideológico da classe dominante, seja colonial ou burguesa, sendo válido também para a América Latina. Ele afirma que, ao romper com esta única forma hegemônica de explicação da estrutura e organização social, substituindo pela epistemologia da racionalização a partir das ciências modernas empíricas com as artes, direito e ciências, ocasionando como consequência posteriormente a individualização e a especialização dos saberes, o ser humano será emancipado e isto só pode acontecer com uma educação orientada nessa direção esclarecida.

Só que agora se sabe que este projeto da modernidade levou o ser humano a uma ruptura total com suas origens naturais, gerando problemas conhecidos como a crise ambiental e civilizatória atual, onde a excessiva especialização, abstração e afastamento da natureza levaram a um tipo de educação que não promove o vínculo correto com a natureza humana e a própria natureza planetária. Neste contexto, esse desencanto do conhecimento mágico e a busca pela racionalidade, chamada a racionalidade técnica, originada nos séculos das luzes, iluminismo, vai acontecendo nos vários âmbitos sociais e principalmente nas relações sociais do trabalho, relegando aos povos pedaços desta visão e a uma condição inferior.

Cabe salientar que, segundo Marx e Engels (1979), a escola e as fábricas nasceram juntas. Esta nasceu em paralelo, porém com uma concepção dualista, uma escola com o caráter especialista e técnico para formar mão de obra (executores) e a formação ampla e humanista para formar os filhos da elite (intelectuais) que iriam dirigir a sociedade, derivando, assim, uma sociedade dividida em classes.

Com relação a educação dos surdos, foi revelado nos estudos de Soares (2005), Souza, (2015), Cavalcante (2016) e Lopez (2018) que o francês Abade Charles Charles Michel de L'Epée foi militante contra a filosofia oralista defendida pela filosofia da medicina, por isso, na sua propriedade privada, foi criada a primeira escola para surdos em espaço geográfico francês. Ele ensinava os surdos utilizando o método dos sinais metódicos.

O século XVIII foi um momento de expansão das escolas para surdos na Europa. Alguns surdos se formaram e seguiram as diferentes profissões. Contudo, salienta-se que, anteriormente a esta época, existiam decretos que legitimam a negação do surdo a uma vida social, como casar-se, ser merecedor de herança e etc. (López, 2018). Sendo assim, a educação formal para os surdos seguia em direções diferentes, na França foi disseminada a escola com a premissa de sinais metódicos, enquanto Inglaterra e Alemanha seguiram a direção em prol do método oralista.

Neste cenário, foi necessário criar uma racionalidade contratual para regular os possíveis conflitos condizentes às novas relações sociais e políticas e principalmente das relações de trabalho e da relação com a natureza e da propriedade privada e dos bens materiais como a terra. Neste sentido, foi necessário racionalizar novas formas de organização da sociedade e para tanto, foi necessário, segundo Gruppi (2001, p, 14), a criação de noção de Estado diferente do que se tinha nas sociedades medievais. “A noção de Estado como contrato revela o caráter mercantil, comercial das relações sociais burguesas”. Neste sentido, o Estado se modifica, deixando de ser restrito ao poder do monarca ou a uma assembleia (república).

Está claro agora que o direito individual à educação nem sempre foi universal ou um direito direcionado a um indivíduo com liberdades, ou, ainda, cidadania no molde pregado pela legislação mais atual, sendo menos endereçado às classes sem acesso a estes direitos individuais de pessoas com deficiência, ou os surdos, mas em um mecanismo de exclusão social.

2.2 A Constituição Do Estado Moderno E Seu Impacto Nas Políticas Educacionais.

A constituição do Estado Moderno pode ser vista como as mudanças sociais dos pequenos burgos, cidades para a ascensão de estados nacionais com uma outra organização social, na qual o Estado civil é racionalizado como contrato social de Hobbes (Montaño; Duriguetto, 2010). Parafraseando Hobbes, o Estado é pensado a partir da metáfora do Leviatã, que significa um poder supremo, soberano e este será representado pelo monarca ou uma assembleia.

Apesar disso, a classe burguesa mercantil no século XVI e XVII ascendeu economicamente devido às transformações tecnológicas e ao avanço da ciência, que tornaram possível o capitalismo mercantil e a exploração dos mares e das especiarias inicialmente na Europa e posteriormente na América Latina, na Amazônia, tornando esta classe com um poder econômico excedente e concentrado. Todavia faltava o poder político, sendo este poder valioso e necessário para participar ativamente nas negociações que direcionam a vida em sociedade entre os indivíduos e com a natureza, sendo, assim, necessário diminuir o poder político dos monarcas daquela época.

O discurso ideológico da epistemologia de Locke sobre o direito à liberdade aborda o direito à propriedade, à iniciativa privada por meio do trabalho e da propriedade privada. Como afirma Montaño e Duriguetto (2010, p. 25-26) sobre o desenvolvimento das relações mercantis, “(surgimento do dinheiro), do comércio e da indústria levou à concentração de riqueza, tornando latentes as ameaças de conflitos que seriam motivados pela propensão humana “natural” para a acumulação”.

Neste sentido, Locke propõe a concepção de um Estado mais aberto à participação dos indivíduos. Todavia, os indivíduos que participavam eram seletos, pois estes precisavam comprovar materialmente que possuíam bens (propriedades) privados e um monarca, e o poder do Estado foi subdividido em executivo e legislativo com o objetivo de administrar as ferramentas e estratégias materiais para a execução de uma sociedade planejada à luz do projeto Liberal.

Contudo, este discurso de poder político hegemônico mascara a verdadeira função do Estado, que é de controle das massas por meio da repressão, coesão, da força primeiramente do exército, armamentos, polícia, militares, o jurídico, e a legitimação de leis que regem, a fim de legitimar as normas reguladoras das relações sociais, visando a garantia dos privilégios dos grupos hegemônicos como a igreja, monarcas, governo e agora, na modernidade, sobretudo os burgueses/empresários/fazendeiros/coronéis.

No século XVIII, uma nova racionalização sobre o contrato social foi elucidada e proposta pelo suíço jusnaturalista Jean Jacques Rousseau, em 1772, sendo notória a contradição, a oposição aos contratualistas Hobbes e Locke, visto que Rousseau discorda que o homem é um animal direcionado pelo desejo e paixão, ao contrário, o homem é um ser bom, mas que pode ser corrompido pela sociedade por meio de ideologias alienantes que o distanciam das atividades culturais, passando a agir de forma alienada, irracional, baseado em expressões sobrenaturais, superstições, mágica. Ele afirma a importância de o homem compreender sobre a política e enfatiza a importância da educação para o esclarecimento da consciência, para, assim, poder tomar decisões e ser livre para discernir o porquê de suas ações individuais e coletivas (Montaño; Duriguetto, 2010).

Para Marx e Engels, o Estado é burguês e foi inventado para atender a necessidade da modernidade inspirada no liberalismo burguês, nas novas formas de trabalho e na constante transformação das técnicas dos meios de produção. Para Marx, o Estado é utilitarista a serviço da contenção e controle dos trabalhadores assalariados e para zelar pelos negócios do mercado e o lucro dos empresários em detrimento da classe proletária e/ou subalterna “[...] até chegar à propriedade privada propriamente pura, que se despojou de toda aparência da comunidade e que exclui toda a influência do Estado sobre o desenvolvimento da propriedade. A esta propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno” (Marx; Engels, 1979, p. 97).

O Estado moderno é um dos mecanismos da ideologia hegemônica que atua de forma autoritária, e de controle dos conflitos sociais entre a classe burguesa e a classe proletária. Estes grupos possuem interesses divergentes e, por isso, a importância do Estado na base da superestrutura, utilizando seus aparelhos ideológicos (escola, instituições, igrejas, universidade, polícia, jurídico) alienantes para garantir a subserviência da massa de manobra social e a reprodução do modelo capitalista na sociedade por meio da institucionalização das leis.

Para Marx e Engels (1979, p. 98), o Estado “é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política [...]”.

Por outro lado, o autor Gramsci (2022b) se ancora em Marx e transgrede o tempo e espaço vivido por ele, pois seus escritos são atuais para pensar o Estado ampliado, no qual não está restringindo somente a participação da sociedade política, mas também da sociedade civil. E estas duas instâncias não estão separadas, mas devem estar num movimento dialético real, intrincadas, participando nas tomadas de decisões coletivas de interesses comuns e não particulares, se transformando numa “sociedade regulada”. A sociedade civil é constituída: “por uma rede de organização (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos e igrejas” (Montanõ, Duriguetto, 2010, p. 43). A relação de hegemonia do poder político do Estado de cada país ou blocos históricos é disputada no espaço da instituição do Estado em cada país, e transforma-se em influências, diretrizes e orientação aos demais países, principalmente da América Latina e amazônicos, para se integrar aos propósitos das ideologias hegemônicas de economia global, e a educação formal é um dos pontos chaves estratégicos para se chegar a um desenvolvimento econômico global esperado.

Desde o Leviatã monárquico, passando pelo Estado como um Leviatã no autoritarismo, até chegar à noção de indivíduo racional, que participa da vida social fazendo parte da sociedade civil, que se contrapõe ao poder das elites oligárquicas arcaicas ou ao poder do vale tudo do individualismo, do capitalismo selvagem, observa-se que este desenvolvimento afeta as regras e formas educativas estabelecidas por cada tipo de Estado.

2.3 Organismos Internacionais – OI E A Relação De Hegemonia Com O Estado Moderno E Seus Impactos Nas Políticas Educacionais Para Surdos Na América Latina E Na Amazônia.

Nesta época, o poder político do Estado é mais uma ferramenta fundamental para dominação do discurso hegemônico das burguesias, como um conjunto de classe que tem como finalidade se perpetuar em situação privilegiada, na divisão dos bens de riqueza e como a classe que tem sob seu domínio, os meios de produção e do capital na modernidade.

A América Latina, no tocante à Amazônia Ocidental, representada pelos países Brasil, Colômbia e Peru, foi influenciada pela expansão do capital global e pela modernidade. Neste contexto, o Estado, no modelo medieval em transição à modernidade do século XVI e XVII, foi motivado pela exploração extrativista, pelas drogas do sertão amazônico e, em seguida, pela exploração do ouro e dos outros minerais. Portanto fica evidente uma relação de hegemonia e

subordinação entre o Estado hegemônico europeu do capital central feudal e burguês e o Estado local de cada um desses países que compõem a América Latina e a Amazônia brasileira.

Entretanto, salienta-se que o Estado moderno europeu foi imposto como relação hegemônica internacional, comandada pelos colonizadores que invadiram a Amazônia brasileira, no caso um país periférico, Portugal. Este país é subordinado primeiramente à Inglaterra para garantir os privilégios lucrativos do capitalismo internacional mundial em detrimento dos povos originários, donos da terra e do território que já tinham uma relação com o território, natureza, sociedade, cultura, educação, língua própria da região, organização social de trabalho e religião, e sem usufruir do melhor que a modernidade europeia poderia dar.

Para Colômbia e Peru, esta invasão foi feita pelo império espanhol, por volta do ano 1492. Neste momento histórico, o capitalismo mercantil se dava por relações de trocas de mercadorias com as grandes navegações. Ressalta-se que, naquela época, a educação formal por meio da escola era um termo não pertencente aos povos que aqui habitavam, pois a grande maioria dos povos originários tinha uma cultura ágrafa oral para sua formação.

Mas, a educação formal é de caráter dualista e a escrita se fez necessária como um instrumento do branco, colonizador e como marcador social de distinção entre colonizador e colonizado. A educação para os filhos dos colonos se dava na Europa e a do colonizado por meio da catequese realizada pelas missões jesuíticas ou nos quartéis militares.

Para a realização destas atividades extrativistas, os portugueses usaram estrategicamente a força de trabalho escrava dos povos originários com a justificativa de aproveitar os saberes tradicionais dos povos da terra sobre a fauna, flora e rios para sua sobrevivência e organização social, isto pode ser interpretado como um processo informal de educação para a servidão e escravidão que precisa ser mais bem estudado.

Nesta ótica, a educação e escola cumprem o objetivo de, ideologicamente, nos discursos, conformar socialmente os povos originários à aceitação passiva da destruição da natureza, de exploração escrava da força de trabalho, da catequização, da supressão da língua e da extinção da diversidade cultural. Em 1549, chegaram ao Brasil o “Pe. Manoel da Nóbrega com outros cinco Jesuítas. Fundaram imediatamente um colégio na nascente cidade de Salvador [...] objetivo homogeneizar a diversidade cultural indígena” (Rodrigues, Lombardi, 2016 p. 24).

As práticas pedagógicas de educação, na concepção europeia destinada aos povos originários na Amazônia, foram articuladas no projeto do interesse econômico baseado e sustentadas na concepção ideológica do grupo colonizador, capitalismo mercantil. Neste sentido, a escola dualista para os filhos dos dirigentes (colonizador), como no caso da presença do arquiteto Antônio Landi, em Belém, como professor e técnico ao serviço da elite local, e a

escola como estratégia de manipulação e exploração da força de trabalho (indígena) e dos afrodescendentes, evidente nas missões religiosas e nos engenhos açucareiros do Grão Pará.

Neste cenário, surge uma protagonista nas terras brasileiras: a igreja, sobretudo a Companhia de Jesus, que ficou responsável pelas estratégias de catequização e docilização dos gentios (índios) até sua expulsão pelo Marquês de Pombal por volta de 1759 (Souza, 2016).

O Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, visto que a igreja tinha uma grande riqueza econômica, derivada da exploração da mão de obra indígena, e por isso representava uma ameaça aos interesses dos burgueses portugueses nos negócios da economia e do capitalismo com a comercialização no mercado internacional estrangeiro; em certa forma, um conflito por modelos educacionais. Para dar continuidade ao projeto de colonização e aos privilégios do grupo colonizador hegemônico, foi imposto o ensino da Língua Portuguesa como língua oficial nas escolas missionárias, como reconhecida na Lei Diretório dos índios em 1757 (Souza, 2016), contra a língua geral ensinada nestas missões religiosas e em Portugal, o ensino escolástico aristotélico foi substituído pelas modernas ciências naturais.

Neste movimento colonial para a geração de acumulação do capital, da exploração da matéria prima na região e da exploração da mão de obra do Pará (1833-1839), houve um movimento (a cabanagem) de insatisfação, que esse modo de exploração para o acúmulo do capital e trabalho pelos invasores gerou nos verdadeiros donos do território, os indígenas, os quais, neste momento, estavam em avançado processo de constituição de uma identidade regional na sua miscigenação, com os povos afrodescendentes e outros, que, de maneira devastadora, perderam seu território, sua língua, organização de trabalho coletivo e de sobrevivência, pois foram submetidos a uma espécie de aculturação pela colônia portuguesa.

Arturo Escobar (1999) mostra como estes “regimes de verdade” naturalizam-se, legitimam-se para parecer como inquestionáveis e refratários a todo debate e crítica. Os discursos do “bem comum” e do “futuro melhor” dos organismos multilaterais, de órgãos do governo ou de importantes setores acadêmicos, ocultam práticas e procedimentos que reforçam a marginalização dos indivíduos comuns e das populações locais com relação às decisões, que regem a sua existência ou sob o controle do uso dos recursos naturais, técnicos e culturais com os que sua sociedade se organiza e reproduz-se, ocultando a violência original desse projeto.

Assim como aconteceu no processo histórico de colonialismo dos grupos étnicos indígenas pelo grupo colonizador burguês, também foi reproduzido e adequado à relação social hegemônica de colonialismo propagada pela ideologia ouvintista ao grupo dos surdos em vários períodos e espaços, em diferentes países. É preciso estudar as especificidades destes processos na situação em estudo. O grupo colonizador/dominante criou mecanismo de dominação

hegemônica como Doziart (2017) fala sobre os discursos da psicologia dos surdos ao classificá-los como deficientes auditivos e que não conseguiriam ser produtivos para a lógica do mercado capitalista, da mesma forma, como os índios foram considerados seres sem alma para justificar sua escravização.

Na Colômbia, os estudos sobre a trajetória histórica das pessoas surdas foram concebidos com ênfase no paradigma da saúde. O surdo, na acepção da medicina, é diagnosticado como deficiente, inferior, limitado. Esta percepção sobre o surdo justificava o tratamento deste aluno na escola especial, recurso, técnicas e metodologia para a integração na escola regular e posteriormente na sociedade (Aristizabal, Guerreiro, 2014).

De acordo com o estudioso britânico surdo, Ladd (2013), a ideia do colonialismo do ouvinte ao criar projetos nacionais educativos à revelia dos anseios dos surdos. Projetos traçados pelos ouvintes, a partir de estudos feitos por ouvintes, nos quais classificaram os surdos como deficientes auditivos. Esta classificação está condizente com a lógica dos profissionais da área da saúde que concebem que a surdez é uma patologia, e, por isso, há um déficit biológico na pessoa com surdez para interagir no mundo que é a audição. Sendo assim, foi pensado um sistema de educação com ideologias hegemônicas da audiologia, com projeto educacional de reabilitação para recuperar os resíduos remanescentes da audição. Amparados nessa concepção de surdez, foi criado o modelo educacional na visão clínico terapêutica, o modelo do oralismo.

Este modelo repercutiu no Brasil no século XX, uma vez que estagnou a educação dos surdos, que teve início na época do Império, com a sanção da Lei N°839, de 26 de setembro de 1857, no Instituto dos Meninos Surdos e Mudos no Rio de Janeiro, pelo professor surdo francês, Hernest Huet. Vale ressaltar que, apesar do respeito que a educação dos surdos iniciou com a língua de sinais e o alfabeto manual, nem todos os surdos tinham acesso a este ensino, isso significa que ficavam de fora as mulheres surdas e os surdos de baixa aquisição de renda, filhos surdos de negros e indígenas (Souza, Matos, 2015; 2020).

A exclusão escolar por parte dos surdos despossuídos de bens materiais, bem como de indígenas, grupo negro e de brancos pobres, ocorreu em virtude de que, na década anterior a 1930, a educação era elitista, dualista e concentrada em uma oligarquia rentista, como os barões do café.

Na era Vargas, também foi aprovada a constituição de 1934, com mudanças relevantes, como o financiamento da escola pelo governo federal, também o dever do Estado de garantir a educação secundária articulada ao ensino superior para a elite e a profissionalizante para o filho do pobre, apesar de também deixar abertura para a educação no setor privado e religioso com o ensino religioso facultativo. Um ponto problemático foi a institucionalização e a legitimação

da discriminação, visto que as pessoas que ajudaram a fazer a Constituição Federal Brasileira de 1932, art. 138, estavam influenciadas por princípios nazistas/fascistas, cujos ideais eram a existência de uma raça superior a outra (Rocha, 2014), incluindo os surdos.

Apesar da alavancada na educação e da participação dos pioneiros da educação com a intencionalidade de reivindicar direitos à educação pública, à educação unitária, à escola nova (Romanelli, 2002), essa regulação deixou de fora grupos de pessoas da educação e consequentemente da sociedade e foi legitimada pelos relatórios psicológicos e chamados também de psicologia surda, apresentada nos estudos comparativos de Lane (1997) entre surdos e os Burundi que viviam na África Central da República de Burundi, que, por muito tempo, foi colonizada pela Alemanha, depois pela Bélgica, e, posteriormente, após a primeira guerra, ficando sobre a tutela da ONU. Nos relatórios psicológicos dos colonizadores, tanto os surdos quanto os Burundi são tratados como sem capacidade cognitiva, inconstantes, acéfalos, “são incompetentes no aspecto social comportamental e emocional, [...] são incapazes de construir um tijolo” (Lane, 1997, 47).

As práticas educativas iniciadas no Instituto dos meninos surdos-mudos em 1857 foram amordaçadas por decisões hegemônicas de caráter político-pedagógico, aprovadas no Congresso de Milão (1880), que repercutiram sobre a educação dos surdos a nível mundial, inclusive no contexto brasileiro. Neste congresso, a Língua de Sinais foi amordaçada e reprimida, pois o objetivo foi a votação do melhor método para educar os surdos, a língua de sinais ou o oralismo. “Dos 164 delegados presentes [...] apenas dois eram surdos: James Denison, da delegação de Washington DC, USA, e Claudius Forestier, diretor da escola de surdos de Lyon, na França” (Fernandes; Moreira, 2014, p. 53).

Estes pressupostos sobre a educação de surdos foram institucionalizados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos a partir do ano de 1920, comprovadamente, nos relatórios da FENEIS (1923), menciona-se a consolidação do método do oralismo por muito tempo aprovado no Congresso de Milão.

Oliveira e Silva (2018) evidenciam que naquele ano, 1926, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos funcionava como depósito para os estudantes. Eles também retratam a ausência de estratégias do ensino em língua de sinais, uma vez que o método dominante era o oralismo, revela ainda as condições precárias de funcionamento no espaço pela ausência de recursos materiais e estrutura física. Além disso, denuncia que o ensino estava focado não para uma formação geral, mas para a formação profissionalizante. “A situação estava cada vez mais precária no que diz respeito ao ensino, pois o ensino profissionalizante ganhava destaque, deixando a margem às outras disciplinas” (Oliveira, Silva. 2018, p. 20).

Com o objetivo de um plano do consenso ideológico hegemônico por parte dos países da América Latina, aliados aos EUA, foram criados os Organismos Internacionais - OI. Estes surgem no contexto europeu após a Segunda Guerra mundial de 1945, a partir do discurso político ideológico hegemônico de tentar recuperar e zelar pela harmonia, ou seja, a paz mundial e as economias dos países aliados aos EUA. Vale ressaltar que, depois do pós-guerra, as relações sociais do mundo foram guiadas por dois blocos divididos, representados por países declarados de potência em economia, cultura, arte, armamento bélico, etc. Os países que se destacaram foram os Estados Unidos da América, com o discurso fundamentado na Democracia Liberal, e a União Soviética, com o discurso hegemônico ideológico atrelado ao suposto Socialismo. Neste sentido, a Constituição de 1946, também com a premissa de que a educação é importante para o desenvolvimento do país, legalizou a institucionalização da educação em instituições públicas, bem como de ensino particular (Romanelli, 2006).

Para que o seu projeto de desenvolvimento tivesse eficiência e êxito, foi necessário criar mecanismos de controle dos países imperialistas sob os países subdesenvolvidos/periféricos, visando à integração, ou seja, a aceitação como um consenso dos países considerados periféricos, ou chamados de desenvolvidos, no sentido de acompanhar e se enquadrar aos moldes da ideologia de modernidade e de desenvolvimento que precisava adequar esses países numa escala a nível mundial. Em meados dos anos de 1943, foi feita a exposição do plano¹¹ Keynes “para o estabelecimento de uma autoridade internacional. [...] Seu conteúdo foi adotado em 1944 na conferência Bretton Woods [...] na criação de acordos internacionais (o FMI, o BIRD, e o BM)” (Montaño, Duriguetto, 2010, p. 59).

Os mecanismos criados pelos países imperialistas, principalmente os Estados Unidos da América, foram primeiramente as agências internacionais e as agências multinacionais e transnacionais como mecanismo estratégico hegemônico, a fim de garantir a expansão e dar continuidade ao poder da classe burguesa pela difusão do capitalismo monopolista nos países em desenvolvimento, inclusive os que compõe a América Latina. Assim, a ONU visa “financiar a reconstrução das economias destroçadas pela Segunda Guerra, que vão se transformando em agências de desenvolvimento do capitalismo internacional, por meio das condicionalidades impostas à concessão de empréstimos aos países demandantes” (Neves, 2008, p. 93).

Esses mecanismos de dominação estão fundamentados no projeto de Keynes relacionado ao Estado interventor, no qual investimentos de cunho privado passam a ser de

¹¹ O plano Keynes com a proposta da criação de uma entidade central constituída pelos bancos centrais de diferentes países com a finalidade do compromisso de registro e compensação de todos os pagamentos internacionais via unidade monetária. (Freitas, Fernandes, 2016)

cunho público, como, por exemplo, a educação, empregos, obras públicas que iniciaram nos espaços fabris passam, nesse momento, a ter como mantenedora o setor público estatal. Estes investimentos geram dívidas altas com o mercado interno e externo, criando, assim, uma relação de internacionalização do mercado, bem como de interdependência com os OI que podemos até afirmar juntamente sobre a internacionalização do mercado desde o capitalismo mercantilista internacional como princípios da desregulação do mercado internacional, mundialização e da globalização. (Montaño, Duriguetto, 2010).

Os OI foram criados a partir dos discursos hegemônicos de escala mundial que foram inculcados como dogmas aos demais países como, por exemplo, a ideologia difundida a todos os países de que existem países desenvolvidos. E, para convencer as nações, foi criado todo um desocultamento, ou discurso ideológico hegemônico, para convencer, conformar e criar um consenso de verdade sobre estas informações, requerendo, assim, destes países subdesenvolvidos, periféricos, a seguir a direção da manutenção de privilégios da classe dominante imperialista como um direito e vontade geral coletiva (Ianni, 2004). Entretanto, não é, apesar dos países periféricos beberem do discurso hegemônico como verdades e consenso, da vontade geral coletiva das diferentes classes e grupos que têm como pano de fundo, a integração, a inserção parcial ou total destes países periféricos ao capitalismo internacional, mundial, global, conforme os países imperialistas dos grandes centros europeus.

Ao contrário, o país hegemônico imperialista, representado pelos EUA, utiliza seu poder político, econômico, cultural, artístico e cria estratégias de controle para dar continuidade ao modo de produção capitalista monopolista e prosseguir como potência hegemônica. Agindo estrategicamente com a criação das OI e a política de imigração de concentração de capitais e da abertura do comércio em outros países para gerar lucro e ostentação para seu país. “Os investimentos do capital monopolista para países como o Brasil, a Argentina e o México, para a implantação de fábricas modernas [...] especialmente na indústria de carros, eletrodomésticos [...] alimentos, roupas, produtos de limpeza (Inep, sd, p. 29).

Com destaque para a intervenção dos EUA na ditadura militar (1964) para engessar um movimento político ideológico de adesão de vários países ao socialismo como, por exemplo, Cuba e China. No que tange a educação, os Estados Unidos lançaram mão de suas ideologias colonizadoras nas reformas impostas, relacionadas aos acordos MEC - USAID (Aranha, 2006). Picoli vem corroborar (2006, p. 34), ao afirmar sobre os reais objetivos do capital global na região amazônica: “[...] implantar as ditaduras em cadeias nos anos de 1960 e 1970 na América

Latina. O modo ditatorial de o Estado conduzir o processo político e econômico foi a forma de interferência mais acentuada na expansão do capital internacional na região”.

Neste movimento, o discurso da hegemonia imperialista dos EUA difundiu que a educação é o meio para se chegar à ascensão social, sucesso profissional e sair da condição da pobreza e de excluído socialmente dos bens da riqueza. Porém esse discurso mascara o caráter paternalista/benevolente do Estado, ao omitir que a pobreza, desigualdade social e a intensificação da pobreza pela exploração do homem pelo homem são regras e consequências do modelo social capitalista e não uma eventualidade.

Para conformar com a imposição de um regime da ditadura militar, foi feita a reforma para a legitimação desta expressão ideológica opressora pela lei constituinte e nas Leis que regem a educação, como foi alterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, e expressa fortemente na Lei 5.540/68 e 5692/71.

Quanto à educação de surdos no Brasil, a Lei 4.024/61 apresenta apenas o artigo 88 que reza sobre a educação dos excepcionais, ou seja, os Surdos estavam enquadrados somente a uma formação de educação ofertada nos moldes da educação especial. Já com a Lei 5692/71, os surdos tinham uma formação para a educação profissionalizante para atender o mercado de trabalho. Neste mesmo ano, o atendimento educacional ofertado por instituições particulares e religiosas. De acordo com o entendimento de Reis (2006), apesar de ser ofertada uma educação para atender às necessidades do mercado, cabe dizer que na Amazônia brasileira, em Manaus, os surdos que conseguiram ingressar no mercado de trabalho tinham uma formação inferior às exigidas nas empresas pesquisadas nas quais a exigência é o ensino médio. Essas empresas tiveram que fazer arranjos internos para inseri-los no trabalho para evitar as possíveis multas por desatendimento à legislação da acessibilidade 10.098/ 2000 (Reis, 2006).

Nesta lógica do capitalismo monopolista, propaga-se, no governo da ditadura militar, o discurso político hegemônico da necessidade de integrar a Amazônia ao capitalismo mundial/global e da ausência, até então, de um planejamento regional, uma plataforma regional eloquente, visto que esta região é vista pelo opressor/explorador como atrasada, não civilizada nem desenvolvida e como uma ação estratégica desenvolveria empresas privadas para o desenvolvimento da região. Desta forma, foi apresentado, no ano de 1966, o projeto “Operação Amazônia” (Mourão, 2010).

Estas políticas de orientação para inserir a Amazônia no processo dinâmico do capitalismo global foram instituídas na legislação 5.173, de 27 de outubro de 1966. Para compreensão, explicava estabelecer: “pólos de desenvolvimento” e grupos de população estáveis autossuficientes (especialmente nas áreas de fronteiras), estimular a imigração,

proporcionar incentivos ao capital privado, desenvolver a infraestrutura e pesquisar o potencial de recursos naturais” (Mahar, 1979 apud Mourão, 2006, p. 125).

Vale ressaltar que esta política de inserir a Amazônia ocidental, Manaus, na nova divisão internacional do trabalho, foi orientada pelo OI, com a Sigla ONUDI – Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial, derivada de empresas de capitais transnacionais, ou seja, uma aliança entre sociedade civil, setor público e o terceiro setor, como nos esclarece, “[...] novas formas de agir são colocadas em práticas fortalecendo organizações da sociedade civil e **construindo um novo contrato social** que pode ser viabilizado [...] nas políticas da terceira via” (Mourão, 2006, p.144). Objetivo para o qual foi desenvolvido todo um aparato educativo para arregimentar mão de obra operária industrial.

Apesar de o movimento social estar sob pressão e opressão de uma ditadura militar, não foi impedimento para movimentos contra hegemônicos de resistência da classe de trabalhadores, educadores, classe civil, organização estudantil se mobilizarem contra esta hegemonia militar. Na atualidade, cita-se como exemplo os mecanismos de controle avaliativos, a criação de parâmetros avaliativos, diretrizes, parâmetros com indicadores de um país desenvolvido para um país subdesenvolvido e com recomendações acirradas sobre o que é preciso executar de procedimentos para se aproximar e equacionar a um país desenvolvido.

Assim, pode se afirmar que existe uma convergência forte entre as políticas de desenvolvimento nacional dos países da América Latina com as iniciativas educacionais gerais e para a educação de surdos dentro do marco amplo da ação transnacional dos países hegemônicos através das organizações internacionais.

2.4 A Dinâmica Da Relação Hegemônica: A Sua Institucionalização E As Políticas Educacionais De Inclusão Para Surdos Na América Latina E Na Amazônia

Os Organismo Internacionais - OI traçam mecanismos estratégicos visando à internacionalização da América Latina à economia global, que se continuaram difundindo nas décadas de 80 com o processo de redemocratização dos países latino-americanos, inclusive do Brasil. As estratégias se intensificaram ainda mais nestes países a partir da década de 90, com os diversos debates sobre a educação associada ao desenvolvimento, com a influência das discussões sobre a educação a nível macro/mundo (Akkari, 2011).

Deste modo, dois conceitos foram extremamente propagados e instituídos na legislação: descentralização e privatização. Estes conceitos formam parte de discursos

ideológicos, difundidos na justificativa da ineficiência do Estado para prover uma educação pública de qualidade. Assim, assume-se um Estado sob a lógica neoliberal e pela eliminação do Estado do bem-estar social, visto que, nesta lógica, o Estado diminui como interventor de poder político, econômico, administrativo e promotor das políticas sociais, como educação e saúde, para se tornar um instrumento burocrático e sobremaneira de controle e regulação dos resultados das ações educativas.

Nesta lógica, são promovidos os argumentos da descentralização da educação. Esta acontecerá em processo de colaboração entre União, Estados e Municípios bem como com entidades de iniciativa privada e/ou chamadas de instituições públicas não estatais. Também a educação pode ser ofertada por instituições públicas do terceiro setor. Conforme os estudos de Akkari (2011), os países que adotam ações estratégicas de gestão descentralizadas confluem para uma discrepância ainda maior para desigualdade social do que a tão esperada coesão social.

Neste contexto de uma sociedade nos modos neoliberais, a direção da internacionalização das ações educativas passa a ser mensurada pelas OI responsáveis, no caso, a OCDE, no sentido de avaliar qual o perfil de desempenho dos países de acordo com indicadores de padrão de educação e desenvolvimento econômico para os países desenvolvidos. Sendo assim, torna-se relevante na atualidade apresentar os Índices de Desenvolvimento Humano apresentados conforme o relatório disponibilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, das Nações Unidas, no mês de janeiro de 2022, referente aos países da América Latina, especificamente Brasil, Colômbia e Peru. De acordo com o relatório disponibilizado pelo PNUD, dos 189 países do globo terrestre, o Brasil se encontra no 89º *ranking mundial*, porém, nas avaliações anteriores, se sustentava na posição 79º, sinalizando uma queda significativa na posição. Isso significa que o Índice de Desenvolvimento Humano no País apresenta uma crescente fragilidade e por isso mostra sinais de piora no IDH, pois atingiu 0,762 em 2018 e chegou a atingir 0,765 em 2019. Neste documento, fica notório que, dentre os países da América Latina, nos países amazônicos, ele conquistou a posição posterior a do Peru (0,777) e da Colômbia (0,767).

Com relação aos procedimentos operacionais dos OI, no que tange a avaliação comparativa na América Latina, destaca-se o PISA – Programa Internacional de Avaliação do desempenho dos Estudantes, feito a cada três anos em estudantes com a faixa etária de 15 anos, realizado pela OCDE. A partir do estudo exposto em 2012, de forma comparativa na América Latina (Villegas et al., 2013), como resultado do PISA de 2012, o Brasil ficou na posição 6º (404), Colômbia 7º (399) e Peru 8º (373). Ao analisar as notas apresentadas dos três países, comparativamente à rede privada e a públicas, percebeu-se que a avaliação sobre a qualidade

sinaliza que as escolas privadas demonstraram melhores desempenhos. No Brasil, rede pública, 390, e, a rede privada, 471. Quanto à Colômbia, rede pública, 392, e, rede privada, 434, e o Peru tirou na rede pública 358 e na particular 419.

Os resultados demonstrados significam que o sistema organizacional de educação dos três países, apesar de suas diferenças culturais, natureza social, histórica e geográfica, são países satélites dos países desenvolvidos e, por isso, são acometidos pelas mesmas estratégias dos OI para a integração à economia global. Na perspectiva dos resultados, destacamos que os três países têm uma herança histórica de uma educação dualista, visto a estratificação complexa destes países, que, conforme a camada social de que faz parte o indivíduo, reflete-se a possibilidade do acesso a uma educação com qualidade ou não (Diaz; Mendonça, 2018).

Tanto nos estudos de Villegas et al. (2013) quanto na leitura interpretativa de Diaz e Mendonça (2018), os alunos colombianos que participaram da avaliação do PISA demonstraram um baixo desempenho (376) nas áreas de matemática, ciência e leitura em comparação com os alunos da mesma idade dos países (494) que constituem o OCDE.

As pesquisadoras Aranha e Oliveira (2017; 2019; 2023) revelam a parceria entre a Semed Manaus e o BID (Banco Interamericano para o Desenvolvimento), com o objetivo de alcançar as metas em relação à formação de professor na rede municipal de Manaus juntamente com a participação do Fundo Social Itaú, estes resultados mostram algumas influências desses organismos no espaço social e geográfico amazônico.

Quanto à educação inclusiva na América Latina, a mesma veio a ser silenciada por um longo espaço de tempo, a ganhar renovada voz, influenciada pelos movimentos sociais que ocorriam desde a redemocratização do Brasil e no mundo em prol dos direitos humanos, das pessoas com deficiência em geral e do multiculturalismo. Sob a pressão dos novos movimentos sociais, o movimento das pessoas com deficiência e o movimento surdo, organizado também reivindicaram pelos direitos de serem alfabetizados na língua materna, na educação bilíngue, com sua cultura e reconhecimento da língua de sinais, estas pretensões estão postas nos discursos instituídos nos documentos da UNESCO na Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990).

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Esta Declaração firmou junto aos países latino-americanos para estabelecerem metas nos planos decenais com orientação de reformas para a educação, para erradicar, em países em desenvolvimento, a pobreza, a desigualdade social, o analfabetismo, a discriminação e, sobretudo, reconhecer e valorizar as diferentes culturas e das diferentes línguas existentes na sociodiversidade para que as pessoas fossem incluídas na sociedade e no mercado de trabalho. O documento da Declaração Mundial de Educação para todos (Unesco,1990) orienta como eixo de abrangência:

universalizar o acesso à educação e promover a equidade: concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças.

Mediante o pressuposto do documento abordado anteriormente de educação para todos, foi realizada a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que argumenta sobre a importância da universalização da educação, direitos humanos, respeito às diferenças, inclusão e de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, no caso dos surdos, das linguagens e dos signos, este documento derivou no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial de 1994. Apesar do discurso da Declaração de Salamanca ser enfático no paradigma de educação inclusiva, o que se formulou pelos tecnocratas da educação foi o paradigma da integração. Para o público-alvo ser integrado à escola comum, ele deve passar por um processo de reabilitação, normalização, no caso dos surdos, correção da audição por meio de aparelhos de amplificação sonora, oralismo ou implante coclear para acompanhar o currículo, pois a deficiência está no indivíduo e não na sociedade. Somente com novas mobilizações dos movimentos, surge a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de Educação Inclusiva (2008).

Salienta-se que a educação dos surdos deve acontecer na sala comum com serviços de intérpretes de Libras e com complementação nas salas de recursos multifuncionais. Salienta-se, ainda, que estas salas foram implementadas pelo MEC nas escolas públicas e privadas, via projetos. Em oposição a esta concepção de educação para surdos, o movimento surdo organizado por associações, Feneis, INES, CAS (Centro de Atendimento ao Surdo) continuou com as reivindicações alinhadas com a Confederação Mundial de Surdos e ancoradas na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Onu, 1996). A partir do anterior, conquistaram uma vitória relevante para a comunidade surda, que compartilha experiências visuais com seus pares e ouvintes com fluência em Língua de Sinais, que foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, a Lei 10.436/02 e do Decreto 5626/05, que traz uma reforma na organização escolar dos surdos nos moldes de escolas bilíngues, escolas inclusivas e classes bilíngues. E,

atualmente, foi aprovada a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que a transforma em uma modalidade de educação.

Na Colômbia, também com os movimentos surdos, foram materializadas várias leis com a Constituição de 1991, a Lei 324/1996 que reconhece a Língua de Sinais Colombiana e o Decreto 982 que legitima a comunidade surda como minoria linguística de comunicação, ou seja, para além do paradigma da medicina. Atualmente, os surdos são vistos como um grupo de minoria linguística que compartilha das experiências visuais do canal visual espacial para produzir conhecimentos e cultura.

Segundo o observado, a educação é um direito do indivíduo neste regime de verdade atual, não coletivo. Isso causa a incidência na maioria dos documentos dos organismos internacionais sobre a valorização da educação para o desenvolvimento cultural, social, jurídico, histórico, econômico e artístico de uma sociedade. Entretanto, também ficou notório, no decorrer dos argumentos do texto, um conflito de interesses contraditórios entre as diferentes classes burguesas, corporações médicas e jurídicas, religiões, empresários, proletária e depois, chamadas de subalternas, e de países periféricos e internacionais desenvolvidos.

Estas diferenças de interesses conflitivos fazem surgir diversas ações estratégicas, a fim de controlar os indivíduos de acordo com as necessidades e interesses políticos e econômicos de uma classe hegemônica sobre a outra, refletidos nas políticas de inclusão de surdos. E esta classe hegemônica, numa relação de controle, usa o Estado moderno como comitê de gestão da dominação e protagonista de mecanismos de controle e da produção do consenso entre os homens para organizar a funcionalidade de uma determinada sociedade, para tanto utiliza do aparato da educação como espaço formativo e de transformação social para a reprodução de práticas alienadoras da mente, dos corpos, da língua de uma cultura sobre a outra para acionar o plano estratégico de um bloco hegemônico e seu modo de produção desenvolvimentista monopolista e financeira para viver em sociedade.

3. POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL, COLÔMBIA E PERU

Para adentrarmos nos marcos internacionais que influenciam as políticas nacionais para a educação dos surdos na América Latina, nos países Brasil, Colômbia e Peru, far-se-á necessário, a priori, tecer conceitos e definições sobre as categorias a saber: educação, política educacional, educação especial, educação inclusiva e educação de surdos, conforme discorreremos nas linhas a seguir, para estabelecer um padrão de comparação dos discursos e práticas existentes na

legislação de cada estado-nação, estado/departamento, e suas consequências na aplicação prática na área do estudo.

3.1 Tecendo Definições Dos Campos De Disputa Sobre Educação E Políticas Educacionais Em Brasil, Colômbia E Peru

3.1.1 Tecendo Fios Sobre O Campo Da Educação

A educação, é tanto uma teoria como uma prática, se dá em todas as nossas relações sociais (família, igreja, escola, hospital, mídia, sociedade). Desde a idade mais tenra, estamos envolvidos nas teias das relações com os adultos e com a família e, mais adiante, nas relações na igreja, na escola e na sociedade. Gramsci considera na educação a existência de um campo de disputa de classes. Ele fez uma reflexão sobre isso para a situação da Itália como país subdesenvolvido e periférico ao restante da Europa ocidental, no seu processo de reunificação como estado italiano, identificando que a luta social contra a economia capitalista, para além da própria luta material e econômica, e para além do modo de produção, no plano infraestrutural, está mais localizada na luta pela hegemonia das narrativas, das conversações e da própria linguagem, que na luta pelos corpos, mentes e corações, encontra na escola e na educação seu local privilegiado de conflito atingindo a esfera da superestrutura ideológica e de sentido da visão de mundo ocidental contraposta às narrativas heterogêneas dos grupos subordinados.

A proposta seria que, frente ao avanço da modernização e da hegemonia impostas pelo Estado nacional burguês, se gera um campo de disputa linguístico, narrativo, conversacional e regional, contra hegemônico, frente a uma espécie de colonialismo interno que almeja a dominação homogeneizante da diversidade humana, que se expressa nas falações, nas escolas e nas políticas educativas, processo que pode ser percebido nas relações centro e periferia dos estados nações sulamericanos e na tríplice fronteira estudada.

A educação humanística parte da tese que todos os seres humanos são intelectuais e, por isso, não existem seres humanos não intelectuais, assim, estando no centro ou na periferia social, educativa e cultural. Nesta perspectiva, a educação deve ser promotora de uma formação que promova a aquisição de conhecimentos da cultura geral e da técnica, de forma que os indivíduos, no contexto das relações sociais, consigam uma autoconsciência crítica de usar os elementos necessários para a transformação da realidade. O ser humano não pode apartar o *homo sapiens* do *homo faber* (Gramsci, 1978), ou seja, teoria e prática devem levar o homem a

uma autoconsciência crítica, sendo assim, esta autoconsciência deve ser acionada, visando articular diferentes conhecimentos do sistema nervoso superior, na resolução de problemas no seu dia-a-dia e na direção da coletividade de forma racional e crítica no contexto social a qual faz parte.

A concepção de mundo é criada na relação social com outros homens e a partir da vivência coletiva, da vida em grupo em que são compartilhadas formas de ser, de agir, e de pensar que podem resultar no bom senso e na construção de uma consciência crítica e ética. Por outro lado, essa convivência nestes círculos sociais pode gerar uma conformação de homens massa, a aceitação de modos de vida pelo grupo do qual faz parte.

[...] pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos. (Gramsci, 1978, p.12)

Embora a situação atual aponte que o Estado está sendo um mecanismo de dominação de uma elite privilegiada sobre classes subalternizadas, acredita-se que a elaboração e implementação de políticas públicas, em especial as educacionais, são relevantes quando construídas democraticamente com a participação da classe subalterna, de forma coletiva num espaço de negociação política em prol de resistência e da melhoria da formação intelectual integral humana individual e coletiva.

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo mas este desenvolvimento e esta expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamentalmente e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico corporativo (Gramsci, 1978, p.42).

Neste sentido, os homens são produtos das relações sociais, compartilhadas pela linguagem, sejam de dominação ou não, visto que a linguagem produz elementos identificadores entre os homens que compartilham visões de mundo em comum. Assim, toda a linguagem envolve “elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar de maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo” (Gramsci, 1978, p. 13).

Nessa ordem de ideias, com relação à constituição do psiquismo e a linguagem, Bakhtin (1999) salienta que a linguagem é mediadora entre a interação do indivíduo e o meio social e, é neste contexto dialético, que o homem se constitui como ser social. A linguagem é o campo da disputa e da negociação entre classes sociais. A constituição da linguagem no indivíduo é uma construção socioideológica permanente e ininterrupta. A psique do indivíduo é formada por fatores externos e internos nas relações sociais. Ele se opõe a lógica do objetivismo abstrato e da lógica do subjetivismo idealista, que tem como axiologia a faculdade da linguagem como um processo congênito natural, argumentado pela psicologia fisiológica anatômica e a biologia, a linguagem é política e a política é linguagem.

Logo, a lógica despreza a linguagem num sentido monológico em que o locutor verbaliza enunciações enquanto o outro a recebe de forma passiva e unidirecional. Na visão de Bakhtin (1999), a enunciação monológica é uma abstração e isso é uma contradição, pois a enunciação representa uma interação recíproca dialética entre um sentido em contexto social em que está inserida uma comunidade linguística. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (Bakhtin, 1999, p. 106).

Goldfeld (2002, p. 25) afirma que Bakhtin diz que a língua “é sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação, entre o psiquismo e a ideologia”. Por isso não é possível pesquisar a sociedade e sua educação sem abordar as disputas linguísticas e discursivas, em especial numa área de fronteira cultural, política, social, econômica e, ainda, de fronteiras entre comunidades excluídas como os surdos, povos originários e população empobrecida ou a legislação produzida para administrar estas populações. Assim, compartilhando com Gramsci (2022a), não podemos pensar a educação alheia à sociedade, mas sim educação e sociedade são indissociáveis para construção de uma consciência e linguagem crítica ou como ele corrobora que é necessário erguer uma consciência crítica e da construção da estrutura e da superestrutura superiores do sistema cognitivo nas comunidades não falantes (Nosella, 2013).

O ser humano é um ser animal histórico e social, que, apesar de pertencer ao mundo animal, se diferencia dos outros devido a agir intencionalmente na natureza para satisfazer suas necessidades e desejos, transformando o meio no qual está inserido (Marx, Engels, 1979). O homem é um sujeito histórico, pois ele, por meio da atividade (ação), transforma sua realidade, cria, recria e, ao mesmo tempo, se transforma e transforma ao meio. O homem, por meio da relação homem - natureza, é o único animal que é capaz de pensar e intervir na natureza por meio da mediação de instrumentos, criando cultura, sendo um sujeito que pensa, reflete e fala

sobre a natureza e cria formas de agir para satisfazer as necessidades básicas e assim construir cultura (Marx, 1979, p. 27-28).

Pode -se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira, mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material [...] Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles coincidem, portanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Este processo foi exacerbado com a revolução industrial do processo de produção de 1929, nos Estados Unidos, guiado pelas teorias taylorista e fordista, que produzem exigências nas novas relações de trabalho, pois as atividades práticas exigem outros conhecimentos para atender essas novas relações produtivas. Por isso tende a criar uma escola específica para atender essas expectativas técnico empresariais (Gramsci, 2022a).

A escola moderna nasce, neste contexto das relações de produção capitalistas e por isso, nega todo o conhecimento advindo do mágico e folclórico. Segundo Gramsci (2022a), a escola ecoa uma concepção mais moderna, cujos elementos são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas, tendo em vista seu desenvolvimento coletivo. A lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente, mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias, era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por exposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção (Gramsci, 2022, p. 43-45).

Ainda corrobora Gramsci,

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) são o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda

magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do momento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente (Gramsci, 2022a, p. 44).

No campo da educação, a escola também é concebida como relação de hegemonia, pois o que temos na escola são diferentes grupos subalternos e/ou classes, com diferentes interesses e estes indivíduos advêm de diferentes circuitos culturais (Gramsci, 2022a; Nosella, 2013).

A escola, para controlar seus corpos e mentes a fim de aliená-las, cria discursos hegemônicos delineados nos discursos das concepções pedagógicas, organização escolar e práticas educacionais, a fim de reproduzir no comportamento dos indivíduos a naturalização das leis sociais, da forma de organização social para manter os privilégios da classe burguesa e do sistema econômico de viés capitalista. A escola, como aparelho ideológico do estado (Althusser, 2023), para sustentar o sistema capitalista como a única forma potencial econômica de funcionamento de uma sociedade (civilização) e/ou nação, tem como causa e efeito a riqueza de uma classe dominante, hegemônica e burguesa em detrimento dos outros grupos subalternos como indígenas, surdos, camponeses, negros, quilombolas e estrangeiros.

Se todo o Estado tende a criar e manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e portanto, de convivência e de relações individuais) tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (Gramsci, 2022b, p. 28)

Nesta corrente, a educação é um instrumento de hegemonia ideológica do Estado, pois o Estado perde a função de um Estado de bem estar social dos indivíduos, mas se configura em um Estado que, em tese, é democrático de direito, o qual tem representações da sociedade política e sociedade civil mediatizadas nesta relação, na qual travam debates ferrenhos nas disputas de correlação de força para barganhar políticas de interesses de classes ou frações de classes contraditórias e diversas. Para Gramsci (2022a, p. 20-21), essa relação configura o Estado ampliado, no qual deixa-se de olhar o Estado em ação, ou Estado cêntrico, no qual as decisões estatais se davam de forma unilateral, sem consulta e/ou diálogo com outros agentes sociais.

“[...] Por enquanto pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais e/ou que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privado” e o da “sociedade política ou Estado” planos que correspondem, respectivamente, a função de “hegemonia” que o grupo dominante

exerce direto exerce em toda a sociedade àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas.

O Estado atua, na maioria das vezes, em benefício do grupo hegemônico burguês, apesar da sua falácia num discurso paternalista, assistencialista, integracionista que buscava de forma estratégica, no conta gotas, equalizar as desigualdades sociais e assegurar a equidade social, sem, contudo, atuar de fato para a mudança do sistema econômico para erradicar suas causas e efeitos (Gramsci, 2020). O autor Althusser (2023, p. 34) contribui nesta linha de raciocínio, atribuindo a instituição escolar, pela sua função de reprodução das relações de produção capitalista e ainda salienta que os aparelhos ideológicos do estado – AIE – são fortemente influentes em relação às demais como a família, igreja, mídia, “nas formações capitalistas maduras é o aparelho ideológico escolar”. Ele nos alerta que os AIE têm como principal função nos modelar primordialmente pela ideologia com mecanismos camuflados ou simbólicos.

Nesta direção, Bourdieu e Passeron (2011) analisaram o sistema educacional francês e chegaram à seguinte tese: a educação é um elemento imprescindível para a continuação histórica.

[...] a educação considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural (isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de “informar” duravelmente os receptores) (Bourdieu e Passeron, 2011, p. 54).

Eles afirmam nos estudos que o sistema educacional age de forma racionalizada, intencional, com estratégias, dispositivos legais externos e internos (currículo, diretrizes, livros didáticos, projeto escolares) com a finalidade de inculcar o *hábitus*, a mediação da reprodução cultural em prol da reprodução social. As redes e/ou sistema da educação catalisam uma gama de estratégias instituidoras no sentido de inculcar os *hábitus* “pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é), a informação acumulada, as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social” (Bourdieu e Passeron, 2011, p. 54); que pode ficar registrada nos documentos que normatizam a atividade educativa.

Nesta lógica política, Gramsci abrilhanta a sociedade civil para além dos partidos políticos de esquerda ou de direita, mas para participação organizada por meio dos movimentos sociais, de forma política em prol de um projeto social contra hegemônico à lógica burguesa liberal e atualmente revestida da lógica neoliberalista, muitas vezes plasmada na lei.

Ancorada na corrente marxista, a educação é um dos elementos ideológicos de reprodução do sistema de produção capitalista. Logo, Gramsci define a relação pedagógica com uma relação de hegemonia, no sentido de imposição, inculcação e alienação do indivíduo pelos conteúdos descontextualizados da relação educação e sociedade, a-históricos e com currículo inadequado que ajudam a reproduzir indivíduos não politizados, alienados e aculturados (Gramsci, 2022a).

Para Gramsci, a escola tem que ser transformada num espaço com um projeto educacional contra hegemônico que atenda aos interesses dos grupos sociais. Nesta perspectiva, a educação deve ser incorporada numa postura política, num espaço de disputa de lutas de grupos burgueses e os grupos subalternos. Por isso, a educação é pensada pelo prisma político, histórico e crítico.

Dessa forma, o princípio educativo de Gramsci é para além da concepção pedagógica tradicional, que concebe o indivíduo não somente como passivo, mas como um ser social que tanto pode ensinar quanto aprender enquanto professor e com o professor. Inverso às ideias de escola com a proposta de formação humanística, a educação tornou-se uma arma potente de reprodução da ordem social, e é consagrada como uma das ações intencionais do governo para reduzir as desigualdades sociais e gerar desenvolvimento de um país.

Portanto, é importante estabelecer como desde a linguagem, suas proposições, definições e argumentos são construídas as teses que conferem hegemonia e predomínio de setores de classe na educação, as cristalizando na forma de documentos de política educativa que, mais que incluir grupos excluídos da sociedade, consolidam formas antigas de exclusão.

3.1.2 Definições sobre Políticas Educacionais

Dentro do esboço das políticas sociais como a saúde, moradia, trabalho, educação etc, tais políticas historicamente são resultado dos conflitos e das relações de forças e disputas na arena social entre sociedade política e sociedade civil. Desde o século XVIII, com o movimento da Revolução Francesa, a educação aparece nos conflitos de disputa ideológicas, com o discurso da universalização, igualdade e democratização da educação. A partir desses pressupostos, a institucionalização da educação é alçada primeiramente com as proposições apresentadas por Condorcet na Assembleia Legislativa, com o seu projeto de Plano de Instrução Pública, de 1792, esta proposta foi rejeitada, mas ecoou em outras propostas como o Plano Nacional de Educação, aprovado em 1973, na França (Aranha, 2006; Souza, 2015; Souza, Matos. 2020; Matos, Souza, 2023).

Agora a máxima nas políticas públicas é a universalização da educação enquanto direitos humanos, inclusive nas políticas educacionais. Por políticas públicas entende o Estado em Ação, o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (Gobert, Muller, 1987 apud Hofling, 2001, p. 31).

Na sociedade política, o Estado, por meio do setor jurídico, administrativo e pela atividade coercitiva, age para regular a sociedade civil de forma camuflada, no sentido de agir de acordo com o “consenso” coletivo, para negar as paixões e seguir as leis naturais do Estado. No sentido amplo da política, Scantbelruy (2022, p. 36-37) explica que a palavra política, em inglês, significa: *politics* e *policy*. O primeiro, *politics*, refere-se ao partido político, a esfera da disputa nos **diversos níveis** do governo institucional. O segundo, *policy*, refere-se “à administração dos negócios públicos, as ações governamentais de interesses sociais, como saúde e educação”.

As políticas públicas no plural são definidas como ação do governo para atingir as metas, plataforma de governo, plano, projetos e programas que devam transformar a realidade ou gerar transformações na realidade social (Scantbelruy, 2022).

Política Pública "determina o processo pelo qual constroem-se, desenvolvem e implementam os programas de ação pública, ou seja, dispositivos político-administrativos que são coordenados, em princípio, em torno de objetivos explícitos" (Montaño, 2016, p. 30).

As políticas públicas são todos os dispositivos legais em forma de ações, programas, planos e projetos que tenham como propósito a inculcação de uma sociedade. Mas, para esses planos se efetivarem, é necessário a ação do governo por meio dos aparatos jurídicos, administrativos e a vigilância da sociedade civil na forma de fiscalização. Entendo que as políticas, programas e ações referem-se ao sistema de proteção social de um país. “Entendo também que estas políticas vêm sendo formatadas ao longo das últimas décadas, como possível síntese de embates de forças sociais e econômicas[...]” (Kassar, 2011, p. 41).

Ainda sendo importante frisar que

As transformações provocadas pela globalização na redistribuição do poder global entre os diferentes atores internacionais e, no plano interno dos Estados-nação, a necessidade de redesenhar o papel dos atores estatais e suas capacidades de produção de políticas públicas. Nesse sentido, fatores como a forte expansão da transnacionalização de algumas áreas setoriais - se não todas – a exemplo da saúde, da economia, **da educação**, do meio ambiente, da segurança pública e outras trouxeram na mesma rapidez, novas complexidades para a atuação estatal (Almeida, 2021, p. 152, grifo nosso)

O fenômeno da globalização é uma peça fundamental para a dinâmica da internacionalização das políticas públicas, em específico as de cunho educacional. (Almeida, 2021). A máxima da expressão internacionalização nas políticas públicas é crescente devido estas estarem fortemente influenciadas pelas políticas internacionais com confluências nas políticas nacionais e até locais. “Esta perspectiva nos ajuda a compreender os movimentos dos entes subnacionais de fora pra dentro, mas também de dentro para fora [...] e como os entes subnacionais [...] (Maia, Martins, 2021, p. 149).

As políticas públicas são de responsabilidade do Estado quanto à elaboração, controle e fiscalização da implementação juntamente com as instituições públicas e a sociedade civil, que é formada pelos diferentes organismos e agentes referentes à política implementada. É importante salientar que à sociedade política cabe zelar e fiscalizar de forma organizada a participação na elaboração da legislação educacional. “[...] O lugar do sistema educacional é a sociedade civil. É aqui que se implementam as leis e elas passam a regular os comportamentos dos envolvidos neste espaço.” Para Freitag, a política educacional vinculada ao Estado traça como objetivo a hegemonia, sempre na defesa dos interesses da classe dominante (Freitag, 1986). Freitag ainda nos alerta que a coerção do Estado para a coesão social por meio da legislação não se dá pela violência escancarada, mas pela inculcação das ideologias transmitidas no campo da sociedade mais abrangente.

Uma das políticas sociais é a política educacional que é de responsabilidade do Estado. A política educacional nada mais é que um processo sistêmico, onde a “educação assume uma forma de organização, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo” (Martins, 1994, p. 10).

A organização da escola pública surgiu a partir da revolução industrial com a finalidade de preparar mão de obra para atender as exigências do mercado, das relações de produção e, por isso, utilizou-se de uma ferramenta espetacular para institucionalizar a reprodução estrutura social e das relações sociais, a política educacional. Para Martins (1994, p. 14), a política educacional é um instrumento potente para projetar “a formação dos tipos de pessoas que uma sociedade necessita”. A autora segue explicando a lógica da política educacional como um aparelho do Estado que transmite intencionalmente “conteúdo do saber que vai ser passado à pessoa para constituir e legitimar seu mundo, e visando, com isso, assegurar a sobrevivência dos diversos tipos de sociedade”.

Em sociedades como a nossa, a política educacional, muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana. Ao tratar da educação que

deve ser transmitida de geração a geração, a política educacional está interferindo no corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, podendo incluir ou excluir valores, e acaba delimitando, assim, o próprio processo de formação subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vão regular a sua conduta (Martins, 1994, p. 14)

3.1.3 Definindo Educação de surdos, Educação especial e Educação inclusiva

As transformações na sociedade com a modernidade radiaram em mudanças na organização social, na relação do ser humano com o trabalho e com o meio. Em consequência, as explicações foram formuladas com os pressupostos da ciência, ou seja, os fenômenos naturais não cabiam mais à explanação, racionalização advinda da religião, teleológica ou mágica, mas de uma explicação baseada na racionalização da ciência. A partir desse deslocamento do teocentrismo para o antropocentrismo, o homem, passou a ser visto como um ser racional, histórico e social que constrói conhecimento com fundamento na ciência. O século XVI irradiou impactos e mudanças no modo de interpretar e compreender a surdez. As primeiras iniciativas educacionais foram de ordem religiosa e depois foram sendo substituídas pelo discurso da medicina e eles, os surdos, foram, pela primeira vez, percebidos como capazes e inteligentes. A explicação científica, explicitada por Cardano, que os surdos são capazes de aprender, desloca as concepções mágicas e folclóricas sobre os surdos e emerge ações para ensinar os surdos com o uso de figuras que representam a forma escrita (Lages, 2019; Nascimento, Jannuzzi, 2012; Souza, 2015; Souza, Matos, 2020; Tejedor, 2014; Pires, 2018).

Por outro lado, ainda no século XVI, o espanhol Ponce de Leon (1510 -1584), monge Beneditino, usava sinais e gestos para se comunicar por conta de um voto de silêncio, ritual natural dos monges beneditinos (Tejedor, 2014). Ponce Leon desenvolveu a premissa que os “surdos-mudos” podem falar, mas ele nunca publicou seus escritos. Somente em 1626, o espanhol Pablo Bonet retoma as ideias de Ponce Leon e começa a ensinar os surdo-mudo com a arte e as Letras. Ele comungou das ideias de Ponce Leon, ao afirmar que tinha que ensinar o alfabeto manual para os surdos antes do ensino da fala, e, com isso, desenvolveu a leitura labial. Outra obra publicada na Espanha foi do escritor surdo Manuel Ramires de Carrión, o método de desmutização dos surdos, no ano de 1626. Ele exercia o papel de educador juntamente com Bonet na educação de surdos nobres e atuou no Colégio Nacional de Madrid (Tejedor, 2014; Nascimento, 2006).

As primeiras iniciativas educacionais institucionalizadas para esta categoria ocorreram somente em meados dos séculos XVIII e XIX, na França, Itália, Espanha, Inglaterra (Mazzota, 2003; Jannuzzi, 2012; Kassar, 2021; López, 2018; Mazzotta, 2003; Tejedor, 2014).

Nesta direção, ainda na França, o educador Abade Charles Michel de l'Epée foi protagonista na Educação dos surdos, com iniciativa, primeiramente de caráter privado, ao transformar sua casa em Paris (1755) na primeira instituição de surdos, com a proposta de ensinar os surdos coletivamente e não mais no formato individual, com preceptores surdos nobres, com o método chamado sinais metódicos, através do qual tentavam formar os surdos para inseri-los no mundo de trabalho, pois os surdos participavam nas fábricas dos sindicatos dos operários (Ladd, 2013). Após a morte dele, a escola de surdos passou a ter como mantenedora o governo francês. Os feitos de l'Epée foram inquestionáveis e tiveram repercussão por toda a Europa com a criação da segunda escola em Bordéus, localizada na região sudoeste da França pelo seu preceptor surdo (Lopéz, 2018).

Os dois educadores de surdos, L'Epée e Sicard, foram até a Espanha no Século XVIII e conseguiram influenciar a monarquia, o Rei Carlos IV, para formalizar a criação de uma escola para os surdos-mudos. Esta teve pouca duração devido ter sido interrompida pela guerra da invasão de Napoleão na Espanha. Neste intervalo, os surdos foram transferidos para o manicômio juntamente com outros marginalizados. Em paralelo à proposta educacional de l'Epée e Sicard, segue a consolidação de iniciativas educacionais com a filosofia do oralismo, compartilhada na Europa, na Inglaterra, por Thomas Braidwood (1715-1806) e na Alemanha pelo Alemão Samuel Heinecke (1792-1790).

Sicard assumiu, após a morte de l'Epée (1789), a escola para surdos de Paris e formou Lous Mare Laurent Clerc, estudante surdo que, após sua formação, foi cofundador da escola de surdo na América do norte juntamente com Thomas Hopkins Gallaudet (1817). Clerc foi conhecido como apóstolo do surdo na América.

A educação dos surdos não se constrói de forma homogênea devido às práticas pedagógicas, técnicas, metodologias e recursos didáticos estarem fundamentados nas diferentes concepções sobre a surdez, ou seja, de como conceber a pessoa surda. Vale ressaltar que estes discursos hegemônicos, os discursos/representações sobre a surdez, engendram modelos de educação de surdos adotados por diferentes países europeus e tem como pano de fundo as transformações das técnicas de trabalho na modernidade e as formas em territórios de disputas da definição de surdez. Do movimento da ciência moderna insurge, a partir de interesses opostos de classes/grupos dominantes e subalternos, as diferentes e contraditórias interpretações sobre a surdez, subdividas em: visão clínico terapêutica; visão social e a visão socioantropológica, também identificada como linguística cultural, que depois foram transferidas para a América Latina com seus vieses espanhol, anglo-saxão e lusitano.

3.1.2.1 Surdez: uma construção social em disputa

Na modernidade, o ser humano é um ser social e histórico que, por meio das atividades laborais, cria e recria para satisfazer as necessidades existentes na realidade. Ele, por meio de atividades na dinâmica homem/natureza, intervém, manipula e cria mecanismos de dominação da natureza e dos outros seres humanos, com o discurso de melhorar a qualidade de vida de agora e das gerações futuras. Com a evolução das tecnologias e das técnicas de trabalho, a sociedade moderna hegemônica refuta e desconstrói as ideias estabelecidas pela mágica, pelos cânones da igreja, e, assim, outras explicações surgem ancoradas na ciência moderna. Ciências estão nas áreas da saúde, da biologia, da psicologia, da filosofia, da sociologia, economia, do discurso jurídico, fundamentais para validar, a partir de estudos científicos, a surdez. A seguir, um mapeamento dessas escolas ou tentativas de arregimentar a educação dos surdos.

3.1.2.2 Modelo biomédico: clínico terapêutico

O modelo biomédico, também conhecido como clínico terapêutico, da surdez está enraizado na área da saúde. A saúde, ou melhor, a medicina, a definiu como uma patologia, déficit biológico, uma doença, uma anormalidade, um desvio, como algo que precisa de correção. Esta correção acontece mediante o padrão de normalidade, pois, na anatomia humana, temos vários órgãos, dentre eles, destacam-se os aparelhos fonador e o auditivo. O fonador emite a voz e o auditivo é pelo qual filtramos os sons. Segundo Corrêa (2012), as características da audição são “a capacidade de captar, discriminar e perceber cognitivamente os estímulos sonoros do mundo que nos cerca através da integridade do sistema auditivo periférico e das vias auditivas, sob o comando do sistema nervoso central”.

QUADRO 5: Classificação da perda da Surdez, segundo o modelo biomédico

PERÍODO	CAUSAS	TIPO DE PERDA	GRAU/NÍVEL	LATERALIDADE
AQUISIÇÃO				

Congênita	Pré-Natais	Condutiva	0 a 15dB	Normal	Unilateral
Adquirida	Pré-Lingual	Neurosensorial	16 a 40 dB;	Leve	Bilateral
	Pós-natal	Mista	41 a 55 dB	Acentuada	
Pós lingual		Central	56 a 70 dB	Severa	
			Acima de 90 dB	Profunda	

Fonte: QUADRO modificada pela autora segundo as obras Horora e Frisanco (2008); Honora (2014); Suárez e Ramos (2014); Santana (2007); Pires (2018) e Scantbelruy (2022).

A visão clínico terapêutica percebe a surdez como um déficit biológico, que pode variar conforme a intensidade que oscila de indivíduo para indivíduo. Ou seja, nenhuma pessoa com surdez é igual a outra e dependerá da história de vida de cada pessoa (Honora; Frizanco, 2008); (Honora 2014); (Correa, 2012); (Suárez, Ramos, 2014); (2008); (Santana, 2007); (Pires, 2018); (Scantberuy, 2022). Conforme o Quadro (4), a ciência biomédica classifica a perda da audição em cinco instruções, a saber: a) período de aquisição; b) causas; c) categoria da perda; d) nível do grau de perda; e d) lateralidade.

No que se refere ao período de aquisição, está subdividida em: congênita e adquirida. Na congênita, também chamada de pré-lingual, a perda auditiva está presente desde o nascimento, logo, a deficiência auditiva antecede a aprendizagem da linguagem.

Na adquirida, está subdividida em Pré-lingual e Pós-lingual. Neste caso, o indivíduo pode adquirir uma perda auditiva após o nascimento ou ao longo da vida. Segundo Suárez e Ramos (2014, p. 24), na pré-lingual é o mais complicado, pois o indivíduo adquiriu a surdez anteriormente ao domínio da linguagem. "[...] Início é anterior ao aprendizado da linguagem, ou seja, ocorre em crianças menores de 2 anos de idade"¹². Para ele, a criança perder a audição neste período é muito complicado, devido ao fato dela ainda não ter criado um marco referencial de linguagem, o que gera como consequência a dificuldade no entendimento por parte do indivíduo. Quanto a Pós- lingual, se dá posteriormente a faixa dos três anos, no processo de aquisição da linguagem, neste caso, ela, a criança, constrói um referencial de linguagem, esse processo se dá após os três anos de idade em diante.

¹² Hipoacusia prelocutiva - Este tipo de hipoacusia es la más difícil de manejar, puesto que su aparición es anterior al aprendizaje del lenguaje, es decir, se produce en niños menores de 2 años. Para la persona no existe un marco de referencia del lenguaje, lo que dificulta el entendimiento de este (Serrahima, 2012 APUD, SUARÉZ, RAMOS, 2014).

No que tange às causas da perda auditiva, de acordo com o quadro acima (4), foram classificadas em pré-natais, perinatais e pós natal. A primeira, pré-natal, é provocada por fatores genéticos ou por doenças adquiridas pela genitora (mãe) no período da gestação como, por exemplo, a rubéola. Já as perinatais, são motivadas por situações e complicações que venham acontecer no decorrer do parto, por exemplo, parto prematuro, asfixia (falta de oxigênio no cérebro), traumas, entre outros. Pós-natal são aquelas enfermidades adquiridas após o parto, após o nascimento do indivíduo. As principais doenças são: meningite, caxumba, sarampo, uso de ototóxicos¹³, idade avançada, traumas acústicos e otites (Honora, 2014).

Com relação ao tipo de perda, classifica-se a partir da identificação, da localização do órgão que está afetado com uma disfuncionalidade devido a lesão. Ao identificar o local com defeitos, podemos classificar em 4 tipos de perda auditiva: 1) condutiva, 2) neurossensorial, 3) mista e 4) central. A primeira, é expressa pela dificuldade de conduzir o som e está localizada no ouvido externo e/ou médio; a segunda, neurossensorial, é derivada de lesões e fica localizada no ouvido interno; a mista, a terceira, é uma perda auditiva mista, uma combinação da deficiência auditiva neurossensorial com o tipo condutivo, fazendo com que as perdas auditivas sejam detectadas em defeitos desde o ouvido externo até o ouvido interno e/ou em ambos; a quarta é a central, localizada no tronco cerebral, regiões subcorticais e córtex cerebral.

Quanto a classificação em grau, nível, e/ou intensidade de perda auditiva, é realizada através de um exame chamado de audiometria. Por meio deste exame é possível detectar o nível de intensidade do som. Os profissionais da audiometria utilizam a medida de decibel (dB) que permite classificar e discriminar a acuidade auditiva do indivíduo, sendo, de acordo com Scantbelruy, 2022, audição normal, de 0 a 15 dB; surdez leve, de 16ª 40 dB; surdez moderada, de 41 a 55 dB; surdez acentuada de 56 a 70 dB; surdez severa, de 71 a 90 dB; e, surdez profunda, acima de 90 deB.

Sobre a questão da lateralidade, no quadro (4), a perda da audição pode ser: unilateral e bilateral. A unilateral significa que apenas um ouvido (esquerdo ou direito) sofreu uma lesão que causou uma disfuncionalidade. Enquanto a bilateral ocorre quando ambos os ouvidos apresentam uma disfuncionalidade e estão comprometidos.

Na visão clínico-terapêutica, se, porventura, exista uma disfuncionalidade, uma perda na audição que provoque no indivíduo a condição de não ouvir e, como consequência, de não falar, é porque falta algo neste corpo e precisa de correção. Corrigir os corpos, recuperar os resíduos remanescentes da audição por meio dos programas de reabilitação, recuperação da

¹³ remédios que podem causar problemas auditivos (Honora, 2014, p. 29).

audição e da fala. Sobre a reabilitação: “[...] é um processo médico que é realizado em um corpo. Portanto, a adequação das pessoas com deficiência ao uso de uma vida mais independente é um processo individual” (Turriago, 2016, p. 24).

Estas são concepções da área da saúde que foram produzidas/construídas para controlar as mentes e os corpos das pessoas com surdez. Elas vem atribuindo estereótipos com as narrativas dos déficits biológicos. Com isso, a falta de algo em nossa anatomia humana exige uma intervenção, uma correção e, com a evolução das tecnologias, vários recursos (dispositivos) foram e ainda são inventados para auxiliar na reabilitação e correção do corpo que está doente e anormal, após testes com especialistas da área da saúde, como fonoaudiólogo, otorrinolaringologista, terapeuta da fala, audiometria e etc. Esses profissionais faziam e fazem avaliações com os aparelhos audiométricos, terapias e indicam o tratamento com o uso de Aparelhos de Ampliação Sonora (AASI), implante coclear e etc.

Nesta visão, a surdez carrega uma marca social, um estigma, onde as pessoas não veem como uma pessoa com diferenças, mas com um déficit biológico que precisa de correção. “estigma do déficit auditivo que constituía a narrativa mestra do poderoso discurso clínico-audiológico, e/ou clínico terapêutico sobre o indivíduo surdo deficiente” (Fernandes, 2011; Fernandes, Moreira, 2014, Terceiro, Fernandes, 2019; Ladd, 2013).

O autor Ladd (2013) usou a terminologia audismo para destacar o poder de decisão dos ouvintes em estereotipar a condição da surdez. Na visão médica terapêutica, a surdez é uma deficiência de um órgão, neste caso, o órgão da audição, e é necessário uma intervenção e mecanismo de regulação, com programas de reabilitação, com procedimentos que o conserte e integre o corpo com deficiência auditiva à sociedade, falando e ouvindo para ser considerado no padrão da normalidade social. Nos estudos de Ladd (2013), Terceiro e Fernandes (2019, p. 12) afirmam que “o audismo, em síntese, é a forma particular de colonialismo praticada sobre os surdos, e se institucionaliza nas famílias, nas escolas, nas terapias, nos modos de invenção da surdez como uma falta[...]”. Sendo assim, são criadas orientações legais que tem como pano de fundo a ciência na área biomédica e da psicologia, com objetivos claros na condução de onde, de que forma e como serão avaliados, conteúdos referenciados em reforma educacionais para o atendimento com surdez. Foi necessário criar uma racionalização lógica e fundamentada cientificamente com as ciências modernas que se desdobraram em políticas públicas e reformas educacionais imbricadas na área da saúde, aplicadas à educação para o ensino deste grupo. Para sustentação dos argumentos políticos, foram e são criadas obras como a psicologia surda, com argumentos sobre a surdez, definindo os surdos:

como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos. Curiosamente, e como assinala Lane (1988), essas características coincidem com as que costumavam utilizar os colonialistas europeus em suas descrições sobre os nativos africanos. [...] em segundo lugar, a psicologia da surdez confunde a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social consequente ao déficit. [...] (Skliar, 2006, p. 82-83).

Estes discursos cientificamente reconhecidos pela sociedade ajudaram a exclusão escolar e social dos Surdos porque atribuem ao indivíduo a responsabilidade do seu não aprendizado e/ou sucesso escolar e social, pois, se não conseguiu aprender, foi porque o seu corpo não reagiu/respondeu aos estímulos de aprendizagem, de atividades de reabilitação realizadas pela equipe de saúde. Nesta perspectiva, recai o descrédito da prática médica terapêutica sobre uma única pessoa, o próprio indivíduo em situação de deficiência e não na forma como está organizada a sociedade. Assim, a desigualdade natural ajuda a esconder a perversa desigualdade social produzida pela falta de igualdade de oportunidade ao acesso aos bens materiais e culturais (Kassar, 2005).

3.1.2.3 Modelo social

Como foi exposto anteriormente, a visão sobre a surdez vem sofrendo alterações de acordo com as transformações na formação social, econômica e cultural da sociedade. A surdez passou de uma explicação de cunho religiosa na sociedade feudal para a explanação fundamentada na visão clínico terapêutica na sociedade moderna. Em contraposição a esses discursos, surgem anseios emergentes por parte dos surdos, inter cruzados com a efervescência latente dos movimentos globalizados, movimentos estudantis, pessoas com deficiência, movimento afro americano (Black Power), o feminismo e de caráter educacionais no seio da sociedade. Estas mobilizações coletivas aconteciam em vários lugares de diferentes países, como dos estudantes na França, em maio de 1968, contra o capitalismo e desejo de uma sociedade organizada aos moldes do socialismo. Nos Estados Unidos, aconteciam reivindicações contestando o pós-guerra e também a guerra do Vietnã, bem como a luta pelo reconhecimento dos direitos civis e políticos, dentre eles, a educação. Deste modo, as pessoas com deficiência e os surdos aproveitaram esta fissura para promover atos reivindicatórios, debates e até ocupacional de espaço, com a finalidade de protestar contra a não discriminação, acessibilidade, direitos civis, políticos e inclusive a educação às pessoas com deficiência e os surdos, sendo apoiados pelos movimentos afro-americanos (Pantera Negra), feminismo e LGBTQIAPN+ (Lane, 1992).

O modelo social¹⁴, com berço nos Estados Unidos e na Inglaterra na década dos anos 70, foi uma resposta à rejeição dos modelos de dispensação e reabilitação. Na visão do paradigma social, as causas não são naturais, mas os principais fatores são sociais. “A sociedade é a principal responsável pela construção de barreiras e condições que dificultam o desenvolvimento pessoal e social das pessoas com deficiência” (Pereyra, 2021, p. 37).

Estes movimentos inflamaram inquietudes e insatisfações silenciadas, até então, contra as pessoas com deficiência e surdos. Com isto, foram realizadas mobilizações dos grupos de surdos, intérpretes, pessoas com deficiência e seus familiares nos Estados Unidos, a ponto de provocar uma resignação por uma grande parte da sociedade, surgindo o protagonismo coletivo desta categoria, com a intenção de ser reconhecida, respeitada e valorizada como sujeitos legítimos dos direitos civis e políticos para participar ativamente das decisões sociais. O movimento provocou uma mudança de paradigma da concepção clínico terapêutica para o modelo social da surdez, de ser humano e de sociedade nos Estados Unidos¹⁵ com a aprovação da Lei, da seção 504, que faz parte da Lei de Reabilitação de 1973. Este documento salienta que o problema da questão da deficiência é de natureza social. A mesma Lei preconiza que a sociedade se organize para eliminar as barreiras que restringem a participação das pessoas com deficiências em todos os setores sociais, no caso dos surdos, as barreiras de comunicação¹⁶.

A partir do movimento, deflagraram outros, como os representados/protagonizados pelas pessoas com deficiência como grupo coletivo e/ou classe subalterna. Eles reivindicavam os direitos civis e políticos e ampliaram devido à intensificação e força do movimento que

¹⁴ “paradigma social”. Su origen data desde fines de la década de los 70 en Estados Unidos e Inglaterra como una respuesta de rechazo a los modelos de prescindencia y rehabilitador. Para este paradigma la causa principal de la discapacidad se debe a factores sociales, es decir, que la sociedad es la principal responsable de construir barreras y condiciones que obstaculizan el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad; por ello, el modelo social propone la autonomía y participación de las personas con discapacidad en la elaboración de políticas inclusivas que puedan beneficiar a su comunidad y a la sociedad en su conjunto (Pereyra, 2021, p.37).

¹⁵ Nos Estados Unidos, o movimento reivindicatório conquistou a aprovação da La Ley de Rehabilitación de 1973 fue la primera ley de derechos civiles para personas con discapacidades en los Estados Unidos. La Sección 504 es la parte de esa ley que otorga a su hijo derechos importantes en las escuelas públicas y privadas. Ver mais em: Newnham, Nicole. Lebrecht, James. **CRIP CAMP. A Disability Revolution**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFS8SpwioZ4>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

SHAREAMERICA, **Como 150 americanos ocuparam um prédio e mudaram a lei para pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://share.america.gov/pt-br/150-americans-took-building-changed-disability-law/>. Abril de 2017. Acesso em setembro de 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. *Rehabilitation act of 1973*. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-799/pdf/COMPS-799.pdf>. Acesso em: Março. 2023.

¹⁶ Este processo de organização da sociedade civil é narrado no Crip Camp: A Disability Revolution é um documentário americano de 2020, dirigido, escrito e co-produzido por Nicole Newnham e James LeBrecht. Barack e Michelle Obama atuam como produtores executivos sob a bandeira da Higher Ground Productions.

conquistou os primeiros e importantes passos legais de acessibilidade nos espaços sociais e educacionais. Eles rejeitam a epistemologia biomédica e/ou clínico terapêutica que explica o fracasso escolar, “o separado mais iguais”, e sinalizam o direito a realizar os estudos nas escolas comuns (Newnham, Lebrecht, 2020; Shareamerica, 2017; Filho, Lima, 1987; Usa, 1973; Pereyra, 2021). Quanto à deficiência, é de natureza social e responsabilidade social da sociedade. A deficiência é uma condição intrínseca, mas pode ser adaptada se forem dadas condições e oportunidades iguais, materiais de acessibilidade na comunicação, infraestrutura tecnológica e programa de desenvolvimento humano com o objetivo da eliminação das barreiras, no caso dos surdos, as barreiras de comunicação, com o apoio do intérprete, legendas, recursos tecnológicos, etc.

As insatisfações sociais expressadas pelas e com as pessoas com deficiência foram ocasionadas por vários conflitos e problemas sociais que acarretavam na exclusão social e escolar da pessoa com deficiência, justificada e sustentada na visão biomédica, provocando uma dinâmica de repúdios que geram reivindicações populares até a insurgência do modelo social da surdez. No modelo social, a deficiência não está nas características ontológicas do indivíduo, mas na relação de interação dele com as restrições sociais (Laplane, 2006; 2021; Martin et. al, 2011).

Outro exemplo foi no Reino Unido, na Inglaterra, em 1978, com o Relatório Warnock, que trouxe a lógica do conceito de necessidades educacionais e a lógica da inclusão escolar. Neste documento, encontram-se as recomendações que desloca a responsabilidade dos serviços prestados às pessoas com NEEs para a educação e não mais para os serviços dos especialistas da saúde e “afirma que critérios médicos não são necessariamente úteis e produtivos para a educação” (Laplane, 2006, p.698; 2021).

Nos Estudos de Mendes (2021, p. 43), percebeu-se que na França também se adotam transformações em relação às mudanças significativas sobre a pessoa com deficiência, passando do modelo médico e/ou clínico terapêutico para o modelo social, o que aconteceu nas normas jurídicas a partir do ano de 1975. Pois, nas décadas anteriores, 30 e 40, a França estava arraigada no viés do assistencialismo e práticas compensatórias.

O conceito de “handicap¹⁷” foi oficialmente adotado na França a partir da lei de 1975, introduzindo uma mudança na tendência predominante durante as décadas de 30 e 40, que era a de utilização do conceito mais amplo e genérico de “inadaptação”. Segundo Stiker (1999), o conceito de “inadaptação” aplicado à infância, assumiu o sentido de “desvio”, e na vida adulta, de “invalidez”. Tais conotações diferenciadas deram origem a setores públicos que caminharam separadamente ao longo da história da

¹⁷ Significa deficiência e está atrelado fortemente a uma visão organicista

assistência. Entretanto, Stiker (1999) considera que mesmo depois da adoção oficial do conceito de “handicap” predominaria uma confusão terminológica e inconsistência nos documentos legais, uma vez que este conceito englobava desde uma noção de “deficiência”, que pressuporia uma enfermidade, ou condição orgânica patológica de base, até a noção de “**desvantagem social**”, que tenderia para uma abordagem mais social da condição.

O texto acima mostra que, apesar de tardiamente, o monopólio do discurso hegemônico do paradigma do modelo médico vem enfraquecendo e outros discursos vão tomando contornos. O discurso social, que contradiz a deficiência centrada no indivíduo e na visão de sociedade homogênea, vem sendo substituído por um discurso de que a sociedade é heterogênea tanto economicamente, geograficamente, linguisticamente e culturalmente. Estas discussões são fundamentadas por estudiosos que acabam na correlação de força das discussões políticas, barganhando espaços nos discursos como o da Organização Mundial de Saúde, como afirma Mendes (2021, p.43). “Em 2001, durante 54ª Assembleia Mundial da Saúde, a OMS propôs alterações, que apareceram na publicação “*International Classification of Functioning, Disabilities and Health*” (OMS, 2001), segundo as quais o *handicap* passa por mudanças conceituais, compreendidas como um processo de interação evolutiva, determinado pela interação entre componentes orgânicos intrínsecos em interação com componentes extrínsecos, ou seja, de caráter ambiental. Esta reconstrução invalida critérios e definições advindas da deficiência como patologia, desvio e incapacidade. As mudanças na sociedade francesa são articuladas para diminuir os conflitos sociais ocasionados pelos movimentos sociais e tendem a mediar, no espaço social, a presença equilibrada destes dois modelos, o modelo médico, centrado no indivíduo, e o modelo social, que privilegiava as soluções de responsabilidade da sociedade. (Mendes, 2021; Painoud, Diaz, 2019)

Este clima de transformações na contracultura estadunidense, sob a visão dos surdos, causa impactos e desdobramentos que vão para além do modelo social e que acabam sendo incorporados na legislação com modelos emergentes, como o socioantropológico.

3.1.2.4 Modelo socioantropológico

Naquele ano de 1960, no mesmo clima das lutas dos diversos grupos dos afrodescendentes, feminismo, pessoas com deficiência, movimento negro e indígena, o movimento surdo mobiliza-se pelos direitos civis e políticos de forma coletiva e, assim, emergem desdobramentos com o pressuposto da visão social contrária à visão biomédica, ou seja, os pressupostos da visão social da surdez desencadeiam a luta por um discurso outro, discurso do próprio surdo representar-se, denominada a visão socioantropológica da surdez.

A visão socioantropológica se opõe à visão biomédica e caminha para além da perspectiva social da surdez, porque destaca a diferença como uma “diferença política” (Skliar, 2005, 2006; 2008, 2017). Essa diferença é vista na sua dimensão política, uma vez que o movimento surdo se encontra em processo de lutas constantes, pertencendo ao coletivo/grupo surdo com a finalidade da concepção do ser surdo e da forma diferente de ser e estar no mundo e na sociedade moderna. Neste sentido, o conceito de sujeito surdo enquanto diferente não está atrelada aos moldes assistencialista, paternalista, benevolente, etnocêntrico da surdez, nos quais criam-se pontos de vistas depreciativos, estigmatizantes sobre os surdos, de modo que o consideram numa perspectiva etnocêntrica de um grupo superior a outro grupo. A diferença surda é compreendida no contexto da dimensão política, que é uma relação conflitiva, construída socialmente e historicamente nos embates políticos de correlações de forças, nas lutas acirradas e tensionadas por grupos com interesses opostos, em que os surdos tem modos de resistências contra hegemônicas de um coletivo, considerando os saberes, as experiências visuais, modos de ser e os conhecimentos dos grupos subalternizados surdos (Bohórquez, 2014; Farfón, 2001; Goico, 2019; Ladd, 2013; Lane, 1992; Lima, 2015, 2022; Posada, 2001, 2008; Padden, Humphries, 2005; Skliar, 2005; Pereyra, 2021; Scantbelruy, 2022; Sabogal, 2023; Vaz, 2017; Terceiro, Fernandes, 2019; Turriago, 2016).

A diferença é inerente e intrínseca nas pessoas surdas e, por isso, as mesmas desenvolvem relações sociais e acumulam capitais culturais de outras formas, na interação com os outros, natureza, trabalho e nas relações sociais. A condição de não ouvir não é relevante, o que é relevante, na visão socioantropológica, são as trocas culturais e linguísticas com seus pares e com ouvintes fluentes em língua de sinais. A língua de sinais é um elemento central destas trocas e possibilita a criação de um sistema de significação nas teias e redes de relações. Os surdos são sujeitos de direitos e tem uma língua própria, permitindo a classe subalterna surda resistir coletivamente e a participação social nas decisões individuais e coletiva na vida política, econômica e cultural da sociedade. Tudo isto somente é possível com a circulação da língua de sinais em interação com os outros pares e não surdos mediados pela língua de sinais.

Assim, o grupo/classe do movimento de surdos é mobilizado na luta pelo reconhecimento da diferença. Eles têm uma condição intrínseca, inerente à pessoa humana, uma diferença, condição de surdez e, por isso, criaram uma outra forma de linguagem de comunicação. As interações comunicativas, com o desenvolvimento da língua própria, são mediadas pela língua de sinais no contexto social e cultural. Esta língua permite aos surdos uma interação, compreensão e intervenção com e no mundo pelo compartilhamento coletivo das experiências visuais, e isso se dá pela e com o uso das línguas de sinais. A língua de sinais é

um marcador social que identifica e une as trocas comunicacionais significativas, gerando, assim, um sistema de significações entre os surdos e a sociedade, permitindo uma epistemologia socioideológica.

Na busca desse reconhecimento, os estudiosos antropólogos, linguistas e cientistas sociais criaram respostas contrárias ao modelo clínico terapêutico, “ uma perspectiva socioantropológica da surdez explicam que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais” (Skliar, 2006, p. 102; Lane, 1992). A comunidade surda não é formada somente por surdos, mas também por ouvintes, usuários fluentes da língua de sinais. É diferentemente do povo surdo, que tem como marca social a condição da surdez que interliga os surdos pela diferença da surdez (Lima, 2015, 2022; Padden, Humphries, 2005; Strobel, 2008).

O olhar das diferenças, na visão sócioantropológica, também conhecida como cultural e linguística, não inferioriza os surdos com as demais pessoas ouvintes, mas revela que a sociedade é heterogênea e não homogênea. A heterogeneidade é o que torna a sociedade rica e valorosa, pois abre o espaço para a diversidade cultural (Lane, 1992). Isso impacta na relação social com os surdos, pois impacta a ponto de exigir outros projetos políticos pedagógicos feitos com eles e da educação deles com o olhar nas diferenças de aprendizagem, que são totalmente contrárias ao monolinguismo, a opressão de culturas e identidades.

Contrárias também a representação social da surdez na ótica do modelo clínico terapêutico, o qual centra a deficiência no indivíduo e, por isso, precisa corrigir o corpo com deficiência por meio dos dispositivos tecnológicos e pedagógicos para a integração na sociedade. Contudo, Cavalcante (2018) alerta que não se pode ser ingênuo de considerar somente os fatores da condição da diferença, a surdez, mas também é urgente e necessário colocar sempre em xeque, para a ascensão real dos surdos aos bens culturais e econômicos, a desigualdade econômica naturalizada pela sociedade moderna, sendo necessária uma leitura, compreensão, e intervenção no sistema capitalista e suas diferentes interfaces como o neoliberalismo, que exige uma mudança mais ampla, a nível macro, na estrutural social (Cavalcante, 2018).

As pessoas surdas têm uma condição, a surdez, e, por isso, desenvolveram a comunicação pela e na interação social com a natureza, nas atividades laborais e com os pares surdos usuários de língua de sinais. Esta língua em circulação acontece de maneira diferente pois se dá pelo canal gestual-visual e/ou visuoespacial. No canal visual espacial, a língua de sinais acontece quando o locutor/interlocutor emite as mensagens pelas mãos e o interlocutor

recebe as mensagens pela visão, ou seja, há um diálogo permanente entre os indivíduos surdos, e surdos e ouvintes, mediados pela língua de sinais.

Neste sentido, os surdos, pela medição do diálogo com o outro, promovem a dialética entre a psique e a ideologia pela visão, ou seja, pelas experiências visuais experienciadas no e com o grupo surdo e ouvintes fluentes na língua de sinais. “Ser surdo não era consequência de não ouvir. Ser surdo era uma questão existencial de experiência, completa em si mesma e não uma consequência de corpos quebrados, mas fruto do destino biológico” (Padden, Humphries, 2005, p.155).

A língua de sinais começou a ser estudada no ano de 1960 e foi comprovada cientificamente com status linguístico no ano de 1965, nos Estados Unidos, pelo pesquisador William Stokoe, juntamente com seu grupo de pesquisadores, na *College Gallaudet*, com a publicação do primeiro dicionário chamado de *Diccionario del American sign Language*, (ASL) (Gesser, 2009; Lane, 1992; Padden, Humphries, 2005; Quadros, Karnopp, 2004; Souza, 2015; Reina, Martin, Gutierrez, 2018 ; Stokoe, 2004; Turriago, 2016). A língua de sinais é uma língua que não é mímica, gestos e também não é universal, ganhou status linguísticos e foi denominada equivalente a outros idiomas como o inglês, francês, italiano, espanhol, português, entre outros. Não é universal, pois é diferente em cada país, visto que é uma língua viva e é constituída por elementos culturais de cada país. A língua de sinais tem uma estrutura gramatical: morfológica, semântica, fonológica e sintática. Sendo assim, é o meio de expressão e comunicação dos surdos usuários da língua para a comunicação com outros surdos e com ouvintes.

A grande maioria de pessoas surdas, cerca de 95% das crianças surdas, nasce em ambientes de famílias ouvintes (Quadros, 1997; Padden, Humphries, 2005; Souza, Matos, 2020; Turriago, 2016). Isso significa dizer que muitas crianças não têm desde a idade mais tenra o contato com sinalizantes/falantes da língua de sinais e acabam tendo contato com a língua somente na escola. Sendo assim, salienta-se que os surdos que nascem na família ouvinte precisam do contato com seus pares desde a idade mais tenra para, assim, poderem compartilhar a língua de sinais de forma horizontal e não vertical (Góes, 2012).

A língua de sinais tem status linguístico equivalente aos das línguas orais, o que é diferente é o canal de comunicação, uma vez que as línguas orais têm um canal de comunicação oral-auditiva, ou seja, o emissor recebe a mensagem pela audição enquanto o receptor envia a mensagem pela via da oralidade. De modo distinto, a língua de sinais utiliza o canal visuoespacial, gestual-visual para a comunicação. Nesta configuração de comunicação, o locutor envia a mensagem usando as mãos e o interlocutor recebe a mensagem pela visão. De

acordo com Skliar (2006, p. 102), “os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios”.

A língua de sinais surgiu pela necessidade de comunicação dos surdos. Sendo assim, a língua de sinais possibilita a constituição da diferença linguística e da identidade dos surdos. Eles compartilham a língua de sinais nas relações sociais, pelas experiências visuais vivenciadas nas diversas situações cotidianas e intelectuais como as gírias, piadas, arte, teatro, tanto no ambiente físico como virtual e interagem cotidianamente em um processo comunicativo complexo. Neste sentido, os surdos desenvolvem as competências linguísticas, comunicativas e psíquicas ao compartilhar fluentemente a língua de sinais própria da comunidade de surdos a qual estão inseridos. A comunicação é uma necessidade social que entrecruza as atividades sociais humanas no trabalho, casa, igreja, feira, praça, no museu, cinema, escola e em contextos de regiões fronteiriças. A língua é constituída na ação social, na relação em sociedade (Goico, 2019; Lima, 2022; Padden, Humphries, 2005; Pereyra, 2021; Skliar, 2006; Skliar, Téllez, 2008; Souza, Matos, 2020; Turriaga, 2016).

Sendo assim, as discussões apresentadas nas obras dos pesquisadores subalternos surdos contribuíram para pensar a surdez na lógica e dinâmica da epistemologia surda. Eles distinguem duas formas de escrever os surdos. Os surdos para referenciar as pessoas com deficiência auditiva e o Surdos para destacar o surdo usuário da língua de sinais e de uma experiência visual compartilhada por um coletivo nas relações sociais (Lima, 2022; Padden, Humphries, 2005). Nesta lógica, de acordo com Ladd (2013, p. 19), “as línguas gestuais são línguas autênticas, e, que, portanto, a cultura surda é uma cultura autêntica, então é se confrontado com a incontestável conclusão de que existe uma ‘Maneira Surda’” (*Deaf Way*), ou maneiras, de pensar, de ver o mundo.

Dessa forma, os surdos têm uma língua própria, que se dá pelo canal visual espacial, e, por isso, eles interagem e compreendem a realidade por meio das experiências visuais, e, como consequência, criam o jeito de ser e estar no mundo surdo (Ladd, 2013; Lane, 1992; Padden, Humphries, 2005). Também foi discutido que a identidade dos surdos não é fixa, mas está em processo de constante transformação. Os surdos constroem identidades a partir das relações no contexto familiar, movimentos, comunidade surda, cultural e o local a qual estão inseridos. Neste sentido, a escola é concebida como um território de disputa, assim como política cultural (Skliar, 2006). A diferença deve ser pensada como uma questão política. Neste pensamento, os surdos são protagonistas na produção de discursos/representações sobre qual escola eles

querem, artefatos surdos a partir dos processos e sistemas simbólicos e culturais construídos nas experiências visuais com seus pares surdos e ouvintes aliados (Ladd, 2013).

Para esclarecer, a categoria dos aliados é denominada aos ouvintes que compartilham da fluência na língua de sinais, da lógica e da dinâmica cultural dos surdos. Também participam na constituição de ações e estratégias de resistência da cultura surda e estas são contrárias às representações coloniais do audismo. Já o audismo são representações sobre os surdos criadas a partir de conceitos da medicina e da área da saúde por pessoas ouvintes leigas que desconhecem a língua, povo surdo, a cultura surda, expressões, manifestações culturais e artefatos surdos (Ladd, 2013).

Na ótica socioantropológica, os surdos têm cultura, têm expressões enunciativas fundamentadas na língua de sinais, e, por meio da interação social, trocam práticas, criam um sistema significativo como mecanismo de resistência, luta e resiliência com artefatos escritos, sinalizados e transmitem às gerações surdas (Fárfan, 2001; Ladd, 2013; Lane, 1992; Padden, Humphries, 2005; Posada, 2001, 2008; Pires, 2018; Strobel, 2008; Vaz, 2017). Mediante a língua de sinais, os surdos criam formas, modos e maneira de ser surda com a literatura, a política, a filosofia, arte, teatro, cinema, fábulas, mitos e concepções didáticas pedagógicas para educar os surdos. Eles constroem um sistema significativo, mediado pela língua de sinais, criam cultura e compartilham nas relações com os surdos crianças, jovens e adultos, com a finalidade de afirmar a identidade e a alteridade surda.

O envolvimento do indivíduo com a língua e as práticas culturais compartilhadas no grupo dos surdos indicam o grau de envolvimento e pertencimento a um grupo linguístico, uma comunidade de fala, e isso aproxima a uma analogia entre o grupo surdo com o grupo dos povos nativos, também chamados de étnicos. “O que faz com que a comunidade americana dos surdos seja mais parecida com a comunidade dos hispano-americanos do que com os americanos incapacitados é, sem dúvida nenhuma, a sua cultura, incluindo a sua linguagem” (Lane, 1992, p. 35). Para corroborar, Turriago (2016, p. 36) diz que a ideia da etnia “é realizada quando os membros de um grupo possuem um nome coletivo e um senso de comunidade, que se manifesta em demonstrações de lealdade entre elas surgem da identificação com uma diferença específica”.

Em suma, as mudanças materiais concretas que se deram na sociedade moderna desencadearam transformações nos modos de conceber as pessoas surdas. E estas formas de os conceber não foram consensuais, mas conflitivas, contraditórias conforme a interesses de grupo dominante e a serviço de interesses e benefícios de um grupo em detrimento e opressão de outros. Dessa forma, os modelos de conceber os surdos foram desde o surgimento da ciência

da medicina, que via o surdo pela via da enfermidade, da ausência e com isso a urgência de intervenções corretivas da área da saúde com os serviços de especialistas, audiologistas, otorrinolaringologista, fonoaudiólogos entre outros para controlar e civilizar os corpos surdos em corpos dóceis e gentis.

Contrariamente a esta posição, origina-se a ciência com pressupostos nas ciências sociais, linguística e antropológica, representada com e pelos surdos a partir de uma consciência de si e do coletivo organizado, mediados pela língua de sinais e nas experiências visuais vividas e narradas no seu idioma por militantes surdos. Para eles, nascer surdo não é uma tragédia humana, mas tem que ser visto como uma forma de ser, estar, compreender, interagir e intervir no mundo com a língua de sinais.

Estas visões conflitivas e a serviços de classe/grupos diferentes criam capital cultural e estes são compartilhados nas redes das relações sociais e também perpassam as políticas educacionais que regulam comportamentos e decisões no território em disputa da escola. Esses conhecimentos científicos sobre a surdez fundamentam as políticas educacionais e linguísticas às práticas pedagógicas, e fundamentam filosoficamente os projetos didáticos educacionais com modelos educacionais de surdos no cotidiano da escola.

3.1.3 Tendências Educacionais Filosóficas para Surdos

Como foi explicitado anteriormente, as transformações sociais na sociedade moderna ocasionam vários discursos sobre o modo de conceber as pessoas surdas, fundamentadas desde as explicações de cunho religioso, biomédico e das áreas da antropologia e linguística. Tais discursos científicos configuram em projetos de instrução/educação de surdos. Os surdos, assim como qualquer grupo, têm necessidade de comunicar e, por isso, criam signos comunicativos para relacionar-se comunicativamente com os outros indivíduos.

Os estudos de Tejedor (2014), Reily, (2003, 2007), Lulkin (2005), Scantbelruy (2022), Campos e Goés (2013) sustentam que a educação de surdos foi e é realizada ancorada em tendências pedagógicas que estão imbricadas na forma de concepção/discursos que se tem dos mesmos. Esses discursos provêm de interesses de classes/grupos contraditórios e conflitantes, como os grupos dominantes e os grupos subalternizados, dentre eles os surdos. Neste sentido, são cinco as tendências pedagógicas de educação de surdos, a saber: Datilologismo; Gestualismo; Oralismo; Comunicação Total e o Bilinguismo.

3.1.3.1 Datilologismo

Nos estudos de Tejedor (2014), Reily (2003; 2007), Lulkin (2005) Scantbelruy (2022) e Campos, Goés (2013) retratam os primeiros registros das línguas de sinais desde o século XIII. Os registros são em forma do alfabeto manual e foram criados e utilizados pela necessidade de uma comunicação alternativa nos mosteiros. Nos mosteiros beneditinos, na Inglaterra, tinha o voto da pobreza, castidade e obediência. Dentre estes votos, também foi adotado o voto do silêncio. Este ritual era consensual nesta congregação/local e também a presença de surdos nestes mosteiros. Com isso, surge a necessidade, a insurgência de outra forma de comunicação com a invenção da técnica, alfabeto manual, criado na e da comunicação entre os monges e os surdos, por meio da utilização da datilologia. A datilologia significa a soletração através dos dedos das mãos, podendo acontecer com uma ou com as duas mãos. Através de formas pré-estabelecidas, representando letras do alfabeto, com o intuito de formar palavras estabelecidas de letras, chamadas de "alfabeto manual" (Scantbelruy, 2022, p. 106).

As primeiras iniciativas com a finalidade educacional foram notadas nos mosteiros no século XVI. O primeiro mentor educacional naquele século foi o monge Pedro Ponce de León (1510-1584), com o uso do alfabeto manual. Sendo importante esclarecer que a educação na Idade Média se dava nos mosteiros com o preceptor e era destinada somente àquelas pessoas pertencentes à nobreza, no caso dos surdos de origem nobre. Os jovens surdos, filhos de ouvintes pertencentes a nobreza, conheciam as grafias escritas e os variados tipos de datilologia. Eles tinham que discriminar as palavras escritas relacionadas às figuras dos objetos e, conseqüentemente, as ações que o mentor apresentava na forma de teatro. Assim, os surdos produziam frases e textos com os recursos descritos e, posteriormente, os expressavam na modalidade escrita. “Ponce ¹⁸mergulhou tão profundamente nisso que, ao reduzir os nomes das letras ao seu som íntimo, "descobriu" que o mudo podia falar [...]” (Tejedor, 2014, pág. 29).

Ponce de Leon não só descobriu a maneira pela qual o mudo podia ser educado, mas também conseguiu aperfeiçoar seu modo de proceder e saiu dos muros do convento de Burgos, tanto que, e para a glória de nossa nação, sua invenção ultrapassou nossas fronteiras quando teve que receber alunos da mais alta nobreza. Contam-se os filhos do Condestável de Castela e os da Justiça de Aragão (Tejedor, 2014, p. 30).

¹⁸ Los jóvenes sordos conocían las letras escritas y las dactilológicas, identificaban los nombres escritos de los objetos y evidentemente de los acciones que el maestro mimaba o les hacía teatralizar, componía con estos recursos frases y textos y consiguen expresarse por escrito. Y tanto profundizó Ponce en ello que reduciendo los nombres de las letras a su íntimo sonido “descubrió” que los mudos podrán hablar [...] (Tejedor, 2014, p. 29).

Menciona-se, nas linhas anteriores, outro professor de surdos, Manuel Ramírez de Carrión, agindo como tal na casa dos condes. Ele também publicou um volume, "Maravilhas da Natureza", que apareceu em 1629, e também afirma ser o primeiro autor e descobridor do método de demutação dos surdos (Tejedor, 2014, p. 30).

Nas sociedades medievais como uma comunicação alternativa devido ao impedimento a falar através da emissão de sons devido ao voto do silêncio praticado pelos monges. A segunda diz que o alfabeto manual e a prática da datilologia foram levantadas por Pedro Ponce de León, considerando o primeiro professor de surdos, como estratégia para o ensino da leitura e escrita por surdos.

A prática da datilologia, criada por Pedro Ponce de León como forma de infligir o ritual/prática do voto do silêncio dos mosteiros Beneditino, deu origem a ações para além dos territórios dos mosteiros, para a sociedade com a educação de surdos nobres com uma prática pedagógica firmada em práticas e treinamentos recorrentes a datilologia e o alfabeto manual, interrelacionado com métodos de leitura e escrita para surdos. “Utilizaban los alfabetos manuales; aquel proceder en el que cada configuración de la mano representa una letra y con el puede realizarse una escritura en el aire. El alfabeto y modo de comunicar que conocemos con el nombre de dactilologia” (Tejedor, 2014, p. 27).

Portanto, a história da educação de surdos e da língua de sinais está atrelada ao movimento e expressão do poder clerical, mais especificamente falando da Igreja Cristã (Reily, 2003, 2005). Os monges beneditinos tinham votos de pobreza e principalmente de silêncio. Este ritual do silêncio foi a mola propulsora para a estimulação de invenções dos monges, como o Padre Ponce de León (Goldfeld, 2002; Rely, 2003, 2005; Souza, Matos, 2020).

O educador espanhol que deu continuidade ao trabalho de Ponce de Leon foi Juan Pablo Bonet, que publicou a redução das letras e a arte de ensinar os mudos a falar. Bonet acreditava no aprendizado precoce do alfabeto manual antes de aprender a falar e compreender a leitura labial.

Ainda naquele século VI, as ideias de Ponce de León são apreciadas pelo espanhol Juan Martin Pablo Bonet (1779-1633) e ele segue a ensinar os surdos nobres pertencentes à família aristocrata da Espanha, juntamente com o surdo Manuel Ramirez Carrión. Bonet consegue a publicação do livro de sua autoria em 1620, a obra “*Reducción de las letras y arte par enseñar a hablar los mudos*” (Tejedor, 2014, p. 30). Somente nove anos depois, em 1929,

o educador surdo espanhol, Carrión, publicou a obra intitulada “*Maravillas de la Naturaleza*”, que trata do método *desmutizar los sordos*.

Em suma, ambos os mestres usaram técnicas semelhantes ao utilizarem estratégias e técnicas de ensinar inicialmente os caracteres escritos e digitando, e somente depois disso, desenvolvendo a articulação. O uso de gestos e mímica eram adotados na fase da adolescência e conceitos a partir de semelhança e diferença pelas qualidades dos mesmos que os da mesma natureza (Tejedor, 2014).

3.1. 3.2. Gestualismo

No século XVII, o contexto social torna-se um campo de relações de forças resultantes de lutas ideológicas do feudalismo em contraposição ao processo de implantação do capitalismo e consequente ascensão da classe burguesa, como foi explicitado anteriormente, tendo as propostas de Locke, inspirado no liberalismo¹⁹, em defesa dos ideais da classe burguesa. A visão do Estado, neste contexto, traz, como premissa, o Estado representativo, ou seja, o povo será representado por civis em nome de objetivos comuns (Souza, 2015; Souza; Matos, 2020).

Nesta dinâmica, ocorreu a luta pela democratização e universalização da instrução pública com Condorcet, militante das luzes, em meados do século XVIII. O autor postulou, em seu documento chamado Rapport, que tratava da instrução pública como direito de todos. E, mais, a instrução pública como formação de todos os cidadãos, submetendo este documento à assembleia nacional em 1792.

Navegando nesta lógica da democratização da instrução pública, o abade Charles Michel de l’Epée (1712-1789) travou lutas ferrenhas para que os surdos, independentemente do nível social, tivessem acesso à instrução com o caráter público e gratuito. Assim, em meados do século XVIII, na França, o educador, ligado às doutrinas da igreja cristã, se posicionou contrário a filosofia da medicina e do estudo da anatomia, ele deu um giro transcendental em relação a educação dos surdos com uma abordagem educacional, de uma linguagem gestual promotora de uma educação mais eficiente e eficaz aos surdos, visando também a formação de mão de obra para a sociedade. Dessa forma, o processo educacional dos surdos objetivou à preparação de mão de obra, a fim de atender às necessidades dos meios de produção daquela época (Goés, 2012; Goés; Campos, 2013; Lima, 2022; Pires, 2018; Souza, 2015).

¹⁹ É uma teoria que exprime os anseios da burguesia, opondo-se ao poder dos reis. Faz restrição à interferência do Estado na vida dos cidadãos e defende o direito da iniciativa privada. Faz crítica ao excessivo controle estatal na economia (Aranha, 1999, p. 150).

Embora a militância de l'Epée primasse pela democratização da instrução pública, isso não ocorreu rapidamente, pois foi um processo árduo. Ele iniciou a instrução dos surdos por meio da iniciativa privada, em sua residência na França. Somente no ano de 1760, a escola passou a ser a primeira escola pública para surdos, denominada “Instituto de Jovens Mudos e Surdos de Paris”. Ele conseguiu irradiar com as ideias de educar os surdos por meio dos sinais metódicos, criando vinte e uma (21) escolas em território francês. l'Epée utilizava combinações de língua de sinais criados pelos surdos e alguns por ele, associados à gramática francesa escrita. O método de l'Epée ficou conhecido como “Sinais metódicos” e reverberou pelos solos franceses e na América (Goldfeld, 2002; Goés; Campos, 2013; Pires, 2018; Souza; Matos, 2020; Scantbelruy, 2022). O modelo da gestualidade para educar os surdos com base nos gestos e na mímica foi denominado de sinais metódicos. Roque Ambrosio Sicard (1742-1822), do “*El Instituto de Jóvenes Sordos de París*”, o qual escreve a obra “*Teoría de los Signos*”, também defende suas propostas pedagógicas (Tejedor, 2014, p. 42; Reilly, 2002, 2005; Scantbelruy, 2022; Silva, 2018).

Sicard foi responsável pela difusão e continuidade dos ideais do legado e obras de l'Epée. Vale ressaltar que ele foi reconhecido, tanto na Europa como nas Américas, como o príncipe da paz dos surdos. Ele, juntamente com o pioneiro da educação dos surdos, foi até a Espanha e conseguiu influenciar D. Manuel Godoy, em 1793-94, que atuava naquela época como o primeiro ministro da Espanha do reinado de Carlos IV, convencendo-o na implantação, em Madrid, da primeira escola para a instrução formal de cunho educacional aos surdos independente da condição financeira e do modelo do gestualismo francês. Mas este estabelecimento não resistiu e fechou em 1808, devido aos acontecimentos da invasão de Napoleão na guerra (Tejedor, 2014).

Os efeitos da abordagem do gestualismo também tiveram influência nos Estados Unidos por meio de Thomas Gallaudet. Na marcha de salvar as almas surdas, até então ignoradas, foi até a França com o objetivo de se apropriar dos conhecimentos educacionais e métodos de ensino de surdos. Gallaudet retornou à América do norte com o professor surdo Laurent Clerc, egresso da escola, l'Epée, agora professor, foi mentor e criador da ASL (*American Sign Language*) ou Língua Americana de Sinais e implementaram a primeira escola para surdos no ano de 1817, e, posteriormente, em 1864, Edward Gallaudet, herdeiro de Thomas Gallaudet, fundou a primeira Universidade pública para surdos, localizada em Washington, nos Estados Unidos (Pereira, 2018). No Brasil, foi Hernet Huet que finalizou seus estudos na França e fundou o Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, em 1857.

O século XVIII foi crucial para a educação dos surdos. Em meados deste século, houve a fundação de várias escolas para surdos na França e na Espanha. Além disso, os surdos aprendiam e dominavam diversos assuntos e exerciam diversas profissões, dentre elas, de educador de surdos. Enquanto, na Colômbia, as primeiras iniciativas à educação de surdos se deram na segunda década do século XX, no Peru, somente em meados do século XX como discorreremos posteriormente.

3.1.3.3 Oralismo: o discurso dominante

Conforme os estudos de Goldfeld (2002); Tejedor (2014); Ramirez (2017); Goico (2019); Ladd (2013); Lane (1992); Souza (2015); Souza e Matos (2020); Scantbelruy (2022); Lima (2022), o oralismo é uma filosofia que visa o ensino de uma única língua na modalidade oral, com o objetivo da integração da criança surda a comunidade de ouvintes.

O pedagogo alemão, Samuel Heinicke (1797-790), foi condecorado como o pai do método do oralismo, consolidando a sistematização formal das bases da filosofia educacional do oralismo. No século XVIII, o método do oralismo surgiu paralelamente à abordagem educacional do gestualismo. Enquanto o gestualismo foi criado em solo francês, o método do oralismo, criado pelo alemão Samuel Heinicke, surge na Alemanha, em 1770 e irradia-se em Leipzig, local em que foi inaugurada a primeira escola centrada na filosofia do Oralismo puro, desconsiderando totalmente o alfabeto manual e/ou gestos e/ou mímicas (Scantbelruy, 2022).

Souza e Matos (2020) abordam que o método oralista originou-se conforme a revolução industrial do século XVIII, com avanços das mudanças nas relações econômicas e sociais que engendraram o modelo capitalista na sociedade. “Revolução industrial” [...] nos afeta não apenas o local de trabalho, mas os transportes, as comunicações e a vida doméstica” (Giddens, 1991, p. 61). A revolução industrial, provocada por avanços da modernização das técnicas e tecnologias, acarreta transformações nas relações sociais, culturais, históricas, econômicas e políticas.

Oralismo é um modelo educacional que ganhou forças com a revolução tecnológica e com invenções como a do fonoaudiólogo Alexander Graham Bell (1847-1922), que inventou os aparelhos auriculares que mediam o ensino do oralismo para os surdos para a integração nas relações sociais permeadas pelo som e a linguagem oral. Este método está ancorado nas premissas da “normalidade”, ou seja, na concepção de que, na sociedade, o normal são as pessoas que ouvem e oralizam (Campos, 2013). Com a incursão dos avanços tecnológicos, que facilitam a aprendizagem da fala pelo surdo, a partir de 1860, o método oral começa a ganhar

força nos espaços sociais. Diversos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos e, neste entusiasmo, surge a ideia, defendida por alguns profissionais até hoje, de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

Segundo Alard (1881), citado por Scantbelruy (2022), a prática pedagógica do método alemão dar-se-á com o foco na articulação da fala, e esta é estimulada por meio do paladar, chamada de ajuda ao paladar. Esta ajuda ao paladar se dá de forma empírica, com estimulação do paladar com o uso de líquidos, de diversas texturas e sabores (água, azeite, bebidas alcoólicas e outros) para provocar a emissão das vogais e consoantes. Neste modelo educacional, a noção de linguagem é monolíngue, pelo fato de restringir-se unicamente à língua oral, a língua nacional de cada país, como a única forma (canal) de comunicação, pois acreditam que, para que a criança surda se comunique bem, é necessário que ela consiga oralizar (falar).

O método do oralismo enaltece o canal oral-auditivo, em que o locutor emite a mensagem pela oralidade/voz e o interlocutor/receptor recebe a mensagem pelo canal da audição. Sendo assim, a filosofia do oralismo está imbricada na epistemologia biomédica da área da saúde que vê o surdo como um corpo doente, que precisa de correção, de uma intervenção da área da saúde. A intervenção é feita por programas de reabilitação com profissionais da área da saúde, para correção do canal da audição e da terapia da fala e leitura labial.

As proposições metodológicas de l'Epée e Heinicke se confrontaram e foram submetidas à apreciação e análise pela comunidade científica em 1880, no II Congresso Mundial sobre a Educação de Surdos, em Milão. Este evento oprimiu o sucesso da educação dos surdos por meio da língua de sinais, promovendo uma reformulação nos caminhos da educação de surdos. O congresso foi organizado por uma grande maioria de profissionais ouvintes da área da saúde, defensores da filosofia oralista, com o propósito de dar força de lei às suas propostas no que dizia respeito à surdez e à educação dos surdos (Fernandes; Moura, 2014; Lima, 2015, 2022; Terceiro; Fernandes, 2019; Tejedor, 2014).

Refiro-me²⁰ ao ano de 1880 e à celebração do famoso congresso de professores de surdos que teve lugar na cidade italiana de Milão. A preferência geral pelo auxílio foi

²⁰ Texto original: Me refiero al año 1880 y a la celebración del famoso congreso de profesores de sordos que tuvo lugar en la ciudad italiana de Milán. El acuerdo generalizado de los profesores asistentes fue la elección del Método oral puro para la educación de los sordos. El congreso se cierra con la ya famosa frase de “Viva la palabra hablada y no la gesticulada”. Consideran la mayoría de maestros que los signos entorpecen el desarrollo intelectual de los sordos y que el oralismo es la verdadera guía que debe seguir el profesor de sordos para su rehabilitación. (Tejedor, 2014, p. 45)

escolha do método oral puro para a educação de surdos. O congresso encerra com a já famosa frase "Viva a palavra e não a gesticulada". A maioria dos professores considera que os sinais atrapalham o desenvolvimento intelectual dos surdos e que o oralismo é o verdadeiro guia que deve ser seguido (Tejedor, 2014, p. 45).

Portanto, a educação dos surdos não acontecia da mesma forma em todos os países, pois a postura em relação à condição surda se dava de modo divergente e conflitiva conforme os interesses contraditórios. Como, por exemplo, na França, difundia-se o gestualismo, com o método manual e o ensino da língua nacional oral para a educação de surdos, enquanto na Alemanha, Inglaterra e Espanha, prevalecia o método oral puro sem a presença das mãos, mímicas e/ou gestos.

3.1.3.4 Comunicação Total: (des)continuidade

No final do século XIX, as novas pesquisas sobre a educação de surdos e o fracasso escolar apontam que o oralismo puro não está dando conta da necessidade na construção de competências linguísticas do indivíduo surdo (Bhares, 2006; Capovilla, 2006; Góes, 2012; Góes; Campos, 2013; Lima, 2015, 2022; Rezende; Perlin, 2018). As práticas pedagógicas condizentes com o modelo do oralismo foram contestadas como discurso hegemônico dominante de educar os surdos e vários movimentos agregados a outros movimentos como o negro, feminino e indígena, e os surdos se rebelam contra o modelo do oralismo puro após um século de monopólio linguístico monolíngue.

Especificamente na década de 1970, insurge a tendência pedagógica da filosofia da Comunicação Total nos Estados Unidos (esta considera qualquer recurso possível com fins comunicacionais, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos surdos (Goés, 2012; Souza, Matos, 2020). Embora o método da CT (Comunicação Total) utilize métodos e técnicas do Oralismo, é importante salientar que a CT abriu espaço para que a língua de sinais entrasse em sala de aula por meio da língua nacional sinalizada, também conhecida como bimodalismo²¹, e do alfabeto manual e datilologia. A CT agregou todas as técnicas (exercícios fonoarticulatórios, leitura labial, terapia da fala) do método do oralismo com a língua de sinais, a língua oral oficial do país sinalizado e alfabeto manual porque descobriu que a língua de sinais é uma ferramenta facilitadora para um melhor desempenho na apropriação do oralismo. Neste modelo educacional, com o

²¹Devido trabalhar com duas modalidades diferentes: a oral-auditiva e a visuoespacial (Vieira; Maldonado, 2018).

deslocamento do foco da patologia para o enfoque social, “o surdo passa a ser visto como uma pessoa que apresenta a marca da surdez, diferença essa que traz repercussões de ordem social e configura-se como um fenômeno social” (Cicone, 1996 apud Goés, 2015, p. 47).

O método do oralismo entrou em crise e foi duramente criticado devido ao fracasso escolar dos surdos com relação à comunicação, à aprendizagem da fala e da escrita. Por isso, pesquisas explicaram que o alfabeto soletrado, manual, o ensino de léxicos, frases e a língua de sinais facilitam ao surdo aprender a oralizar e sinalizar simultaneamente. Por outro lado, alguns pesquisadores alertaram que o ensino de léxicos e frases descontextualizadas levavam um tempo maior para o surdo aprender e não garantiam o pleno desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para a inserção dos surdos na sociedade ouvinte.

Os estudos de Capovilla (2000); Souza (2015); Souza e Matos (2020); Lima (2004); Lima (2015, 2022) apontam que os estudantes surdos envolvidos com práticas educativas baseadas na filosofia da CT apresentaram melhores competências linguísticas em relação ao método do oralismo puro, pois eles, os surdos, conseguiam dialogar com a família e a comunidade escolar. Os recursos utilizados neste paradigma foram: “sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *input* linguístico para estudantes surdos” (Lima, 2004 apud Souza, 2015, p. 43). Sendo assim, para a filosofia educacional da CT, o que importa é o meio para educar os surdos no processo de ensino-aprendizagem efetivo, uma comunicação e a aprendizagem dos conhecimentos básicos no processo de formação do indivíduo. A CT tem como princípios mediadores todo o arsenal de possibilidades para a real comunicação e aprendizagem, a saber: o oralismo, gesto, mímica, língua de sinais, leitura labial, exercícios orofaciais, entre outros. Diante disso, a CT é um método que ajudou a descontinuidade do método oralista como um leviatã e opressor discurso hegemônico dominante puro, apesar disso, percebe-se ainda, a continuidade das influências deste paradigma educacional de forma camuflada, pois a filosofia dos modelos até agora sublinhados tem como finalidade primordial um programa educativo monolíngue (uma única língua, a língua nacional oral do país). Em síntese, ocorre a supervalorização do ensino da língua nacional majoritária, falada da nação onde o surdo está inserido, em detrimentos das demais línguas coexistentes. Contudo, essa Filosofia abriu fissuras que possibilitaram lutas e movimentos para ressurgir e fortalecer a língua de sinais “[...] A comunicação total não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo linguístico é o aprendizado da língua da modalidade oral, tendo os sinais apenas como meio para isso” (Brito, 1993, p. 55).

Os profissionais que adotam a CT veem o surdo de maneira distinta da concepção do paradigma oralista, ele não é concebido patologicamente numa ordem médica, que deve ser

dizimado, mas sim como uma pessoa, e a surdez como um traço que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desse sujeito.

Esse modelo pedagógico também é conhecido pela expressão de Bimodalismo (a língua nacional sinalizada) e surge como uma tendência pedagógica na visão liberal, dentro de valores flexíveis que permitem o uso do oralismo e do manual.

A abordagem bimodal acontece na perspectiva monolíngue do prestígio da língua majoritária, em que a aprendizagem é conduzida no uso da língua majoritária de prestígio, institucionalizada como língua nacional, e é ensinada em duas modalidades, denominando-se a língua majoritária sinalizada, como, por exemplo, o sueco sinalizado, francês sinalizado, espanhol sinalizado, português sinalizado, inglês sinalizado (Goés, 2012; Lodi; Lacerda, 2014; Lima, 2022; Svartholm, 2008).

A Comunicação Total, ou também chamada de bimodalismo, apesar de seus limites, foi relevante na educação dos surdos, uma vez que não proibiu a utilização da língua de sinais e a denominou como mais uma ferramenta de possibilidade na comunicação dos surdos, assim como o oralismo, a mímica e gestos. Sendo assim, a Comunicação Total contribuiu para dar visibilidade à língua de sinais.

3.1.3.5 Bilinguismo na visão socioantropológica

A educação de surdos mediada pelo método do Oralismo, no início do século XX, em 1928, recebe críticas severas quanto sua ineficiência, devido a constatação científica de estudantes surdos com atrasos na linguagem em relação ao desenvolvimento cognitivo. Nos estudos, Vygotsky indica uma reforma na pedagogia de surdos tanto teórica quanto prática, orienta o respeito à natureza do surdo quanto ao uso uma educação “na mímica e a língua escrita”, bem como aponta, naquela época, que os surdos são capazes de viver com autonomia e independência, precisando, todavia, considerar uma educação linguística. (Vygotski, 2012, p. 353).

Estudos psicológicos (experimentais e clínicos) demonstram consistentemente que o estado atual da pedagogia surda, a **poliglossia** (domínio de diferentes formas de linguagem) constitui o caminho inevitável e mais fecundo para o desenvolvimento linguístico e a educação da criança surda-muda.

Os movimentos sociais na década de 1960 travaram lutas nos espaços públicos com reivindicações pelos direitos humanos, direitos políticos, a não discriminação do negro, feminino, LGBTQIAPN+, indígenas e surdos e se intensificaram na década de 80 (Gohn, 2013).

Estas lutas denunciavam várias práticas de intolerância, preconceito e discriminação que limitavam os surdos quanto ao direito de convivência social e cultural.

sobretudo a partir da década de 1960, ensinaram sobre a necessidade da ruptura com atitudes e práticas que trouxessem prejuízos ao indivíduo em seu convívio social, principalmente quando elas estivessem motivadas pelo preconceito e intolerância. A denúncia por parte de pessoas com deficiências sobre discriminação, limitações e impedimentos vivenciados cotidianamente na família, nas escolas e na sociedade foram argumentos importantes para a mudança na perspectiva da defesa de seus direitos (Jesus, 2016, p. 20).

Muitas destas lutas eram, e são até os dias atuais, pelo reconhecimento linguístico, reconhecimento das diversas culturas, direitos humanos, políticos e linguísticos, com base em denúncias feitas pelos surdos e fundamentadas em pesquisas científicas. Um dos marcos científicos nesta luta foi o reconhecimento do status linguístico da Língua de Sinais Americana pelo educador estadunidense, William Stokoe, em 1965. Ele atuava na *College Gallaudet*, que foi transformada em *Gallaudet University*. Foi o responsável pela publicação, com a ajuda dos colegas surdos, do “*diccionario del American sign Language, ASL (Lenguaje por Señas Norteamericana)*” (Stokoe, 2004, p. 20). Esta conquista científica gerou mobilizações organizadas pelo movimento surdo em prol de uma educação que reconheça a língua de sinais como um elemento fundamental na promoção de uma formação sólida, promotora de processos cognitivos superiores na educação dos surdos.

Muitos países europeus, assim como do Continente Americano, são identificados como países monolíngues (Quadros, 2015), pois utilizam somente a língua oficial do país e não reconhecem o país como multi(plurilíngue) e pluricultural. O Estado-Nação desqualifica e marginaliza algumas línguas consideradas línguas sem prestígio, como, por exemplo, as línguas étnicas, imigrantes e de surdos, que são usadas somente em contextos informais, de periferia e/ou em territórios dos grupos minoritários. As diversas línguas existentes no mesmo país devem ser visibilizadas, uma vez que tornam esse país mais rico e heterogêneo nas possibilidades culturais que devem manter diálogos transculturais e interculturais, permitindo discussões com reciprocidade e possibilidades diversas de resolução de conflitos opostos e problemas comuns (Segala, 2019; Souza et. al, 2013)

Alguns territórios tanto europeus, quanto latino-americanos, apesar de ter um contexto multi(plurilíngue) e pluricultural no contexto social, acabam institucionalizando saberes e poderes hegemônicos de supressão de línguas e culturas como, por exemplo, os povos originários indígenas, os imigrantes, e os surdos. No caso dos surdos é o reconhecimento e a valorização da língua de sinais, bem como das experiências visuais compartilhadas com seus

pares e ouvintes fluentes em línguas de sinais. A surdez é vista como questão de direitos humanos, direitos de ter uma língua própria e de usá-la, compartilhar experiências visuais juntamente com o grupo de minoria linguística.

Quadros (2015) nos expõe que o “bi(multilinguismo) e a relevância da sociedade valoriza a possibilidade de aprender a falar várias línguas, pois quanto mais língua domina, mais conhecimento sobre as outras culturas o indivíduo terá, pois terá acesso a informações, conhecimentos produzidos na língua sobre a cultura, a forma de organização, o trabalho de uma cultura particular sem precisar de tradução de fora.” Então, por isso, é importante a valorização das diversas línguas e não prestigiar uma língua enquanto subalterniza, estigmatiza outras línguas. Sobre o bilinguismo, Quadros (2015, p.28) enfatiza: “conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos”.

Skliar (1999); Vaz (2017) aborda a favor das pessoas surdas como comunidade linguística e contesta o bilinguismo restrito, quando se pensa somente no uso de duas línguas de modalidades diferentes. Por outro lado, o Bilinguismo é o uso de duas línguas e vai além, pois requer o olhar no aspecto político, que é uma construção organizada dos surdos na participação das decisões, no sentido de reconhecer, valorizar e respeitar as formas de resistência produzidas e refletidas nos saberes e experiências dos conhecimentos produzidos pela comunidade surda nas relações sociais. Saberes e poderes de expressão de resistência aos discursos de opressão a língua, a identidade, a cultura e aos artefatos culturais nas artes, música, teatro.

Educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como **construção histórica, cultural e social**, e “político” entendido como **relações de poder** e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. Existem, neste último sentido, um conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos [...] Tais políticas podem ser traduzidas como práticas colonialistas ou, melhor ainda, como práticas ouvintistas (Skliar, 2017, p. 7).

A educação bilíngue precisa considerar os surdos como seres históricos, sociais e que tem um modo de ser e estar no mundo compartilhado pelas experiências visuais com seus pares e ouvintes fluentes em língua de sinais. Neste movimento, eles criam e recriam artefatos culturais, identidades e projetos educacionais com e de surdos em que a língua de sinais seja língua de instrução, de possibilidades em desarticulação de assimetrias educacionais, desigualdades, injustiças e iniquidades sociais. A partir do pressuposto, os indivíduos, em interação por meio da linguagem com o grupo social, se constituem como indivíduo social,

onde os surdos precisam ser colocados em espaços adequados com a língua de sinais a fim de promover um desenvolvimento cognitivo e social adequado desde a mais tenra idade.

“Atenta a questão fundamental a necessidade de um **desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos** é que surge a **proposta bilíngue** que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e, como segunda, aquela utilizada por seu país” (Lodi, Lacerda, 2014, p. 14)

A luta pela educação bilíngue surge nos países europeus na década de 70 como nos Estados Unidos e na Suécia. Quanto aos países que têm experiência institucionalizada relacionada a educação bilíngue, os dados da pesquisadora sueca Svartholm (2008, p. 120) traz registro que, no ano de 1981, a *proposition* 1980/81 foi incorporada por meio de reivindicações do movimento surdo à educação bilíngue nas políticas educacionais na legislação da Suécia. “Em 1981, o parlamento sueco passou um projeto de lei determinando que as pessoas surdas devam ser bilíngues para se comunicarem entre si e com a sociedade como um todo”. Dessa forma, os surdos suecos conseguiram a aprovação do projeto para educação Bilíngue com a língua de sinais sueca como língua de instrução e a língua nacional como segunda língua na modalidade escrita.

3.1.4 Educação Especial e Educação Inclusiva

No século XIX, a Educação Especial nasce calçada em duas vertentes: a biomédica e a psicopedagógica (Kassar, 2009, 2011a, 2011b, 2019). A educação especial surge a priori sob a influência dos discursos dos ideais liberais de liberdade, igualdade, fraternidade e, sobretudo, da luta pela democratização do ensino aos grupos/estratos sociais mais desfavorecidos, ocasionando a intensificação de iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência, a priori de forma segregada, em locais privados e, posteriormente, de forma institucionalizada, denominadas de classes especiais. Com a institucionalização de espaços educativos, foram realizados sob a orientação biomédica e psicopedagógica. (Bondezan, 2021; Kassar, 2009, 2011a, 2011b, 2019, 2021; Montaña, 2016). A biomédica, sob a orientação de classificação, separação entre os indivíduos “normais” e “anormais”, fundamentados pelas ciências médicas e, posteriormente, em testes psicológicos, chamados de testes de escalas de inteligência.

Itard transferiu-se para o Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris [...]A casa em que Abade L’Epée e 1760, tinha iniciado seu trabalho com surdos havia se transformado em escolas especializadas e alguns anos antes elevada ao Instituto Nacional pela Assembleia Constituinte [...] (Soares, p. 56, 1996).

No século XIX e XX, com a institucionalização dos Institutos de Surdos-mudos de Paris, o médico Jean Itard rompe com práticas de atendimento individual e adere ao atendimento em uma classe especializada anexa ao Instituto de surdos-mudos de Paris, utilizando o método da oralidade com os surdos com resíduos auditivos. Outro médico francês, Freidrich Bezold (1842-1908), foi para a Alemanha, em Munique, e orientou que os surdos-mudos do Instituto Nacional fossem atendidos em classes especiais de audição. Esta orientação está amparada em testes de classificação/separação, onde surdos com resíduos auditivos e surdos profundos devem estudar separados, esta é prática inspirada em salas com turmas homogêneas com metodologias do oralismo.

Por outro lado, a vertente psicopedagógica formada por psicólogos e pedagogos orienta a formação de classes especializadas a partir de teste de inteligência e reprime o formato de classificação adotado anteriormente. Estes grupos são adeptos aos diagnósticos dos testes de escala de inteligência e não de separação de grau de audição (Soares, 1999, 2005). Naquele mesmo século (XIX), houve um grande aumento de escolas italianas de educação de surdos e estas alcançaram um notável desenvolvimento da linguagem oral e, por isso, exerceram fortes influências nas instituições da América Latina, em particular na Argentina e na Europa, na França.

As mudanças sociais no século XX, com a revolução tecnológica que impacta diretamente nos modos de produção e a relação de trabalho, provocam discursos dos tigres asiáticos como a integração e flexibilização. Na educação, passou de uma pedagogia da essência, que é uma pedagogia consolidada no princípio da homogeneidade, a qual acredita que todos os estudantes aprendem da mesma forma, do mesmo modo e com o projeto monolíngue. Em embate, a pedagogia da essência insere na sociedade a pedagogia da existência, que considera o princípio da heterogeneidade as especificidades dos aprendizes, das crianças, pois elas não são adultos em miniatura mas crianças com características e peculiaridades diferentes, assim, começa a existir uma preocupação pelo atendimento às pessoas com deficiência, onde se “vale lembrar a emergência das preocupação com aqueles denominados cegos, **mudos**, idiotas, cretinos, loucos, dementes” (Bianchetti; Freire, 2012, p. 44).

A educação especial, a priori, surge de maneira a camuflar as desigualdades sociais e as colocas como desigualdades naturais, visto que a escola não consegue dar conta da complexidade social impactada pelas desigualdades de oportunidades pelos indivíduos nos diferentes setores sociais e principalmente pelos indivíduos advindos dos estratos mais baixos. Os estudos de Kassir (2009, p. 40-41) nos expõem que os estudantes das classes especiais são

constituídos por estudantes à margem, ou seja, que não foram agregados à escola comum. “Este, não conseguindo atender sua população, repassa ao aluno a responsabilidade de seu fracasso, sustentando-se na ideologia das desigualdades naturais”. Dessa forma, a Educação Especial sustenta a ideologia de que a instituição escolar é um espaço perfeito, com um programa monolíngue, com o uso da língua nacional e com um currículo monocultural. Sendo assim, os estudantes que não conseguem permanecer e ter sucesso foi porque foram acometidos por uma patologia individual, ou seja, os problemas do ambiente escolar foram e ainda são justificados pela ciência como doença do indivíduo e não como a falta de condições estruturais do sistema educativo a nível micro (escola) e macro (desigualdades sociais) em relação às necessidades de acesso da população ao bem comum social.

Neste sentido, as classes especiais insurgem, com a falácia de que, para os “anormais”²², é necessário a especificação de atividades e especialização de serviços para atender as especificidades dos estudantes através de descobertas com os diagnósticos. Quanto ao diagnóstico, este resultará com as “descobertas” sobre a patologia do indivíduo e a recomendação sobre qual o espaço adequado para os estudantes surdos, os serviços necessários, e quais os especialistas e o modelo pedagógico, entre outros (Kassar, 2009, 2011, 2019).

Na década de 1960, como foi enfatizado no escrito anterior, os movimentos sociais como pessoas com deficiência, feminismo, LGBTQIAPN+, negros, indígenas e surdos vinham reivindicando a participação nas decisões acerca dos direitos civis, direitos políticos, a não discriminação, dentre outras. No campo da educação eles tiveram algumas conquistas, como o enaltecimento da educação enquanto campo de possibilidades, em detrimento dos discursos empoderados da área da saúde. Para Baptista (2015, p. 12,), o contexto italiano foi alvo de acontecimentos como o “avanço de políticas de integração”²³, inclusive desde o início dos anos 1970. Essas mudanças foram profundas e tiveram uma racionalidade que não encontra paralelo em outro país”.

Na década de 1960 e 1970, como foi dito anteriormente, os movimentos sociais reivindicam a participação nas decisões dos direitos civis e políticos de pessoas com deficiência e de pessoas surdas. O campo da educação começa a aparecer como um campo de

²² anormal é aquele que tem um desvio, foge do padrão do que é normal de acordo com os padrões sociais (Kassar, 2009).

²³ [...] Há autores que questionam ainda a dimensão etimológica das duas palavras, como ocorre com Nocera (2007a apud Baptista, 2015, p. 12), mostrando que o termo inclusão evoca o movimento de interpor, enquanto o termo integração estaria mais claramente associado à dinamicidade que se quer garantir aos movimentos de ajuste recíproco entre o contexto e os sujeitos que dele se aproximam. Assim, a política de inclusão”.

possibilidades, ofuscando o campo da saúde, com o fechamento de instituições com enfoque no isolamento destas pessoas em locais da área da saúde.

Essas transformações puderam ser percebidas também nos Estados Unidos da América. Na década de 70, as novas discussões e proposições fundamentadas na integração do indivíduo com deficiência nas atividades da comunidade resultaram no desenvolvimento de práticas de integração consolidadas por meio de um movimento chamado de *mainstreaming*,²⁴, que, traduzido para o português, significa integração escolar. Este movimento orienta a organização e a escolarização da pessoa com deficiência num ambiente normalizador, evitando lugares que os segregam, como é a escola regular (Bondezan, 2016).

Nos estudos de Valbuena (2020); Kassar (2021) e Laplane (2021), elas citam o Relatório Warnock (1978), que foi uma pesquisa sobre a educação especial e que serviu de base para os países como o Reino Unido e Espanha sobre o significado de integração escolar “como expressão particular da ampla e crescente convicção de que sempre que humanamente possível as pessoas com deficiência deveriam compartilhar as oportunidades de realização pessoal de que gozavam as outras pessoas” (Relatório Warnock, 1978, p. 7). A integração escolar pode ser realizada de três formas interligadas, que são a localização, a social e a funcionalidade. Na Espanha e no Reino Unido, a educação especial aconteceu sobre a influência do Relatório Warnock de 1978.

Em meados da década de setenta e oitenta, os movimentos intensificaram as lutas permanentemente em vários países, inter-relacionando a questão do multiculturalismo, redemocratização, feminismo e política referentes aos direitos civis e políticos às pessoas com deficiência. A dinâmica do movimento provocou a oportuna efervescência para a insurgência do movimento para além da integração escolar, configurando o movimento da educação inclusiva, esta, por sua vez, tendo como lema melhorar a vida das pessoas com deficiência. A educação é um território de excelência, promotora de igualdade de oportunidades e recursos pedagógicos com qualidade às necessidades específicas dos indivíduos (Kassar, 2021). Ainda sobre a inclusão, ela afirma que está sendo adotada em vários países como, por exemplo, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e enfatiza que “a inclusão tem a ideia de dar um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar respostas a diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido” (Ortiz Gonzáles, 2005, p. 14 apud Kassar, 2021, p. 14)

²⁴ Significa, na tradução, integração escolar (Bondezan, 2016)

Neste sentido, a educação inclusiva tem como princípio axiológico abarcar todos os estudantes que estão fora do ensino regular. A educação inclusiva começa desde a idade mais tenra, desde a educação infantil, a escola inclusiva tem como mote, “a escola é que deve ser adaptada ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de suas origens sociais, étnicas ou linguísticas” (Lodi, Lacerda, 2014, p. 15).

Enfim, a inclusão educacional não trata-se apenas de expandir o acesso de matrícula (Valbuena, 2020), mas reestruturar o sistema educacional a fim de atender os anseios linguísticos, multiculturais, identitários, de aprendizagem que permitam ao estudante ter acesso aos conteúdos escolares por meio de um currículo multicultural e multilíngue capaz de gerar as condições de equiparação de oportunidades, da diversidade humana cultural com vista à permanência, à equidade, ao sucesso e à uma formação cidadã (Oliveira, 2018; Valbuena, 2020).

Estas diferentes escolas de pensamento defendem posições desde os vários segmentos que compõem hegemonia de setores de influência e poder na sociedade sobre a educação inclusiva que se manifestam de formas variadas nos países, áreas subnacionais, municípios e, por fim, nas próprias escolas e salas de aula onde os surdos são incluídos e excluídos da sociedade.

4. INFLUÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMÉRICA LATINA; BRASIL, COLÔMBIA E PERU

Para além do dito acima, o estudo das influências e implicações das políticas de organismos internacionais na organicidade da escolaridade para os surdos nos países da América Latina, na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru, perpassa a compreensão do sistema educacional macrotecnocrata que tece teias que amarram os currículos, princípios, fins e objetivos dos sistemas educacionais condizentes com a política mercadológica transnacional e neoliberal (Bondezan, 2012; Kassar, 2011, 2012, 2019; Souza; Matos; Souza, 2023; Matos, 2020; Torre, 2002), com vista a atender a uma faceta atual do capitalismo na modernidade, que é a coisificação do ser humano na formação de mão de obra barata, apolítica, aculturada e consumidora compulsiva de bens e serviços (Cavalcante, 2016; 2010).

Neste cenário de relações de hegemonia, as políticas educacionais que visam à inclusão educacional dos surdos passam a ser discutidas em nível mundial à luz dos interesses

das organizações internacionais multilaterais hegemônicas como: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Garcia, 2010; Shiroma, Campos, Garcia, 2005). Estes organismos ditam os jogos de interesse neoliberais que vão ao encontro da ideologia mercadológica capitalista. Conforme Freitag (1987, p. 17): “O Estado-Nação é interpretado como sendo a instância encarregada da defesa dos interessados do capital global”.

Em linhas gerais, os estudos de Bondezan (2012), Kassar (2011, 2012, 2019), Kassar e Oliveira (2019), Lima (2018), Pansini (2018), Valbuena (2020), Pereyra (2021), Scantbelruy (2022) e Lima (2022) enfatizam que, no decorrer dos anos 90, as políticas educacionais de inclusão voltadas para os estudantes com deficiência estão marcadas pelas influências de instituições como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Estas estratégias das OI foram iniciadas desde meados das décadas de 70 e 80, por meio de encomendas de estudos, mapeamentos do fluxo do aumento da população com deficiência por causa da expansão da pobreza, dos entreguerras, a migração, êxodo rural para o centro urbano, situação de miséria, falta de habitação, higiene sanitária, gerando limitações no desenvolvimento econômico (Pansini, 2018; Pansini; Matos, 2018). Houve o aumento no percentual de pessoas com deficiência, bem como gastos com a educação e a previdência social com despesas significativas de responsabilidade do Estado de bem-estar social com esse público, pois, até então, não eram considerados como sujeitos produtivos, mas como dependentes da ação estatal. Pansini (2018, p.55) elenca três consequências que impulsionaram a preocupação com as pessoas com deficiência, ela deixa claro que a preocupação é e era com foco econômico.

A primeira estava relacionada aos custos que a admissão de trabalhadores com deficiência no mercado produtivo representaria para o setor industrial em crescimento, mesmo para que sua força de trabalho fosse explorada como as demais segunda à diminuição de trabalhadores ativos que abandonaram o mercado de trabalho para cuidar de parentes com deficiência. Quanto à terceira, baseia-se no fato de que a não incorporação de adultos com deficiência no mercado de trabalho representava um ônus para o Estado, já que esse indivíduo e sua família recorriam a este para prover sua subsistência, implicando, de um lado, maiores gastos com programas assistenciais e, de outro, diminuição da arrecadação

Sobre a educação, os OI a difundem como questão de direitos humanos invioláveis dos surdos e/ou de pessoas com deficiência auditiva. Elas precisam participar do processo formativo educacional, a fim do desenvolvimento de uma vida independente, de uma formação capaz de torná-las úteis ao sistema produtivo de trabalho, bem como consumidoras em potencial e, por fim, sendo participativas na sociedade.

O Estado, na visão neoliberal, busca justificativa para conter os gastos na previdência e usa a educação como uma ferramenta para justificar o retorno a uma retomada do modelo liberal e de educação liberal.

[...] Margareth Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (EUA), para “solucionar” esse problema sobre acumulação, usaram o resgate das ideias advindas da doutrina neoliberal. Como resultado, essa doutrina passou a dominar a política econômica e social, primeiramente no mundo anglo-saxão, porém, mais tarde, em boa parte da Europa e do mundo (Harvey, 2014 apud Pansini, 2018a, 2018b, p. 60)

A educação irá se embasar no capital humano²⁵ (Kassar, 2019); (Kassar; Oliveira, 2019); (Justamand, 2010); (Solórzano et. al , 2019); (Saavedra, 2023) para justificar a necessidade de formação de recursos humanos imbuídos no discurso empresarial/industrial de que os indivíduos são livres para escolher a formação de acordo com suas áreas de interesse, onde aquele que não consegue é porque não foi capaz de autogerir o espírito empreendedor de investir em si mesmo, de zelar e custear uma formação de qualidade no sentido de mudança de posição social. Esta lógica neoliberal dissemina o financiamento de orçamento público para a educação em setores públicos e/ou privados. O discurso do capital humano argumenta fortemente que os países que chegaram ao ranking e/ou parâmetro de desenvolvimento foi porque investiram em educação, ou seja, a educação alavanca o desenvolvimento, por isso, a precisão de investimento em capital humano como fator H dos países que são desenvolvidos. Essa música foi o canto da sereia nos países da América Latina.

Dentro das políticas econômicas neoliberais, o campo educacional não tem tido muito sucesso na América Latina, a começar pelo Chile, que foi o primeiro país a servir de laboratório, Argentina, Brasil, Colômbia, México, entre outros. Pelo contrário, deixou de ser um mecanismo de inclusão social e passou a ser um bem público ou um mecanismo de exclusão. Além disso, houve um aumento significativo nas taxas de matrícula escolar, acompanhado por um processo de elitização dos serviços educacionais entre os setores ricos e os menos abastados. Nesse sentido, nos últimos anos, as entidades educacionais privadas têm aumentado exponencialmente tanto na capital quanto nas diferentes províncias do país (Solórzano et. al, 2019, p. 84).

Os documentos ainda consideram a educação como um mecanismo fundamental para as pessoas com deficiência. Porém, ratificam que a função da educação converge com a ideologia do mercado, pois visa a adequação dos deficientes aos ditames da nova ordem econômica imposta pela organização capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Entretanto, a lógica mercadológica expressa nestes documentos incutem o discurso de que a

²⁵ É função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços cognitivos e comportamentais. E os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderam para outro na escala social (Frigotto, 2018, p. 87)

pobreza está associada e produzida no indivíduo e não nas relações de trabalho e capital. A educação torna-se um instrumento a serviço do capital, pois ofusca verdadeiramente os reais motivos pelos quais as pessoas com deficiência vivem em condição de pobreza, ao mesmo tempo que associa a produção da pobreza à ausência de acesso educacional.

O Estado, na visão neoliberal, busca justificativa para conter os gastos na previdência e usa a educação como uma ferramenta para justificar o retorno a uma retomada do modelo liberal e de educação liberal.

O neoliberalismo tem como princípios fundamentais nas políticas educacionais a descentralização, a privatização, currículos padronizados e flexibilização, competências, concentração de capital (Solórzano et. al, 2019). A pobreza está associada e produzida no indivíduo e não nas relações de trabalho e capital. A educação torna-se um instrumento a serviço do capital, pois ofusca verdadeiramente os reais motivos pelos quais as pessoas com deficiência e sem deficiência vivem em condição de pobreza e desigualdade social, ao mesmo tempo que associa a produção da pobreza à ausência de acesso educacional. Numa sociedade capitalista cunhada pela ideologia neoliberal, o desenvolvimento é o fim, e, para tanto, os desdobramentos latentes como a pobreza, desigualdade social, desemprego e miséria não são exceção, e sim a regra do jogo. Nesta dinâmica da lógica neoliberal, os países como Brasil e Chile, que tiveram o PIB em crescimento, também obtiveram, em paralelo, as maiores taxas de desemprego e desigualdade social (Frigotto, 2018).

As reformas das políticas educacionais, na visão neoliberal, evocam o poder da educação, assim, a mesma tem a função de manutenção da ideologia mercadológica, pois visa a educação dos surdos aos ditames da nova ordem econômica imposta pela organização capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Entretanto, a lógica mercadológica é a expressa nos documentos supranacionais das OI. Dessa forma, a ONU (Organização das Nações Unidas), criada em 10 de dezembro de 1945, através de decisão consensual coletiva em assembleia, aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento apresenta recomendações aos países membros que fazem parte dessa ordem. A educação dos surdos é uma questão de direitos humanos e, por isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, de 1948 (Onu, 1948), é primordial neste contexto.

Este documento foi promulgado em resposta às atrocidades cometidas no período da Segunda Guerra Mundial, com o postulado de proteger e zelar pelos direitos e a dignidade humana em caráter mundial, que, até então, não tinha nenhum, (Bobbio, 2004) sendo não somente excluídos por fatores étnicos, mas também pela suposta condição orgânica, como seria o caso dos surdos.

A referida Declaração contempla, no primeiro artigo, que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, e, no vinte e seis, estabelece que todo o ser humano tem o direito à educação gratuita: “A educação deve ser gratuita pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. [...] O ensino técnico e profissional deve ser generalizado [...]” (Onu,1948). Neste documento jurídico, evidencia-se os primeiros ecos da democratização da educação e que esta deve ser pública a todos os homens.

A DUDH é um documento internacional de caráter supralegal²⁶. Este documento enfatiza o direito de igualdade de participação social em todas as instituições e âmbitos sociais como a escola, o trabalho, o lazer, moradia, saúde e renda, para que o ser humano possa participar da vida social com equidade.

A lógica do neoliberalismo perpassa os documentos internacionais e, logo, a educação dos surdos na contemporaneidade está impregnada com tal ideologia neoliberal. O quadro a seguir apresenta alguns tratados internacionais e convenções criadas pelos OIs para influenciar as políticas educacionais de países periféricos e/ou em desenvolvimentos. Estes documentos são importantes para a compreensão das influências, das confluências e das implicações nos documentos dos países constituidores da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. O quadro abaixo, com a síntese (Quadro 6) com os marcos normativos jurídicos internacionais, ano e descritores, a saber: política educacional, educação inclusiva, educação especial, educação inclusiva e educação de surdos. Estes descritores(categoria) foram indicadores de enunciados e discursos encontrados nos documentos analisados.

QUADRO 6: Legislação internacional referente às recomendações para Política Educacional, Educação Especial, Educação inclusiva e Educação de Surdos em 2023

Marco internacional	Legislação internacional referente às recomendações das categorias elencadas			
	Política educacional	Educação especial	Educação inclusiva	Educação de surdos
Convenção Americana sobre os Direitos humanos da (OEA,1969)	Cap. III Direitos econômicos, sociais e culturais. art. 26 comprometem-se a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante cooperação internacional, especialmente			

²⁶ As normas supraleais são os tratados e convenções internacionais que versam sobre direitos humanos, que foram 44 aprovados (chancelados no país) por meio de procedimento ordinário (maioria simples). Eles são chamados de supraleais porque estão acima da lei, porém abaixo da Constituição (Scantbelruy, 2022, p. 44)

	econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados.			
Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990)	5. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.	5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial.		A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural.
Convenção sobre os Direitos das crianças (UNICEF, 1989)	Art. 28. reconhece o direito da criança à educação [...] e em igualdade de condições. Art. 30 Os Estados Partes devem adotar medidas legislativas, sociais e educacionais [...]	Art. 2. cap.1 nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.		Imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma [...] art. 30 utilizar seu próprio idioma com membros do seu grupo.
Declaração de Salamanca (1994)	II. Orientações para nível nacional Política e Organização Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política. 19. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a	Novo pensar sobre a educação especial 4. [...] incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia centrada na criança A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem, por exemplo, países; Tais escolas especiais podem	6. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem	A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, [...] acesso à educação em sua língua

	escola de sua vizinhança: 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos,	representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. 19 [...] a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.	aprender juntas [...]	nacional de signos.
Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as formas de discriminação contra PPD (OEA, 1999)	Art. III 1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional , trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade , entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:	Promover a integração social e educacional Integração total		
Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (ONU, 2006)	art.4 1. a) Adotar medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção; art. 24. Direito à educação	art.4.1 b) [...] medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.	art. 24, inc, 1 sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;	art. 24, inc, 3 b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

Fonte: O quadro foi elaborada a partir dos documentos OEA 1969,1999; ONU 2006; UNESCO, 1999,1994; UNICEF, 1989, 2023.

A Convenção Americana sobre os Direitos Humanos de 1969 foi e é um pacto assinado em 22 de novembro, em São José da Costa Rica, pelos Estados Americanos, que dispõe sobre os direitos políticos e civis. Nesta convenção, interessa o destaque da Convenção Americana sobre os Direitos humanos de 1969, capítulo III, artigo 26, sobre os direitos econômicos, políticos, sociais e culturais, sobretudo os **direitos à educação** (Oea, 1969). Nesta seção,

também foi desenhado sobre os mecanismos de monitoramento, no artigo 42, ao estabelecer sobre os conselhos interamericanos de educação, a implementação e o cumprimento das normas.

Dessa forma, todos os seres humanos nascem livres perante a lei e tem direito subjetivo fundamental à educação. Entretanto, dados estatísticos presentes na Declaração Mundial de Educação para Todos, no evento de Jomtien, Tailândia (Unesco, 1990), revelam o fenômeno da desigualdade social, em particular, nos países subdesenvolvidos, acarretados pela sociedade com fins capitalistas: “[...] 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais, mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional [...]”.

Com o objetivo de superar a situação apresentada no Quadro 6 supracitada, no sentido de possibilitar a democratização e universalização da educação básica como direito fundamental dos homens, mulheres e de surdos, a fim de amenizar as desigualdades sociais, o documento orienta aos países membros sobre ações que venham a salutar a satisfação das necessidades básicas de ²⁷aprendizagem, afirmando que a: “satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros” (Unesco, 1990).

No século XX, em direção convergente aos movimentos de lutas pelos direitos humanos, o direito a educação foi movida, por um coletivo descontente com a exploração de mão de obra infantil e de mulheres nos contextos históricos da indústria para manutenção da classe burguesa. Vale salientar que as crianças, por um longo tempo, foram concebidas como adultos em miniatura e não se tinha um olhar diferenciado para o seu desenvolvimento e sua educação.

Conforme o surgimento das mudanças e transformações sociais, insurge também o movimento direcionado a não exploração infantil e a visão da criança como construção social. Neste contexto, insurge, pela mobilização e pressão do coletivo, um consenso na assembleia geral, no dia 20 de novembro de 1989, com a nomenclatura: Convenção dos Direitos das Crianças - CIDC (Unicef, 1990). Este documento tem apenas 33 anos de reconhecimento e, naquela época, somente 20 países assinaram a convenção, mas os dados atuais mostram a

²⁷ compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Unesco, 1990).

ratificação de 186 países no momento atual. Assim, o documento apresenta princípios como a não discriminação, o direito à liberdade, à vida e à expressão nas tomadas de decisões, nas quais são os principais envolvidos.

A convenção sobre os direitos das crianças aborda sobre a definição de criança como todo o indivíduo menor de 18 anos, além disso, preconiza que a criança é um sujeito de direitos. Orienta o direito à educação obrigatória no ensino primário e recomenda a organização do ensino secundário, assim como o geral, profissional e ensino superior. Outro ponto que merece destaque é que os Estados partes acordam que a finalidade da educação é o desenvolvimento da personalidade, assim como de capacidades cognitivas, físicas e de potencialidades. Também sanciona sobre os valores dos direitos humanos, respeito a liberdade, a família, a identidade cultural, a língua e as diferentes formas civilizatórias (Unicef, 1989).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é um texto jurídico feito por 88 países delegados e 25 organizações não governamentais internacionais partícipes da Conferência Mundial de Educação Especial. O documento teve a finalidade de recomendar e orientar aos governos a criação de políticas embasadas em princípios de educação inclusiva, em que a educação especial é integrada à educação regular, ou seja, os discentes com deficiência devem participar do processo educativo no ensino regular. Sanfelice (2006, 34) vem corroborar com esta afirmativa, ao defender que a inclusão educacional, no sentido amplo, deve acontecer não restrita ao espaço escolar, mas em todos os segmentos sociais. Isto é, o ser humano deve se apropriar de todos os direitos sociais para viver com dignidade.

Inclusão social em todas as instâncias, passam a ser perseguidas no nível das justificativas teóricas, nas garantias legais e na elaboração de políticas que a contemplasse no que diz respeito à inclusão educacional, as coisas não foram diferentes.

A Declaração de Salamanca vem ratificar o direito das pessoas com deficiência à educação com base na equalização e igualdade de oportunidades, bem como reafirmar a “educação para todos”, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem nas escolas regulares públicas. A Declaração ainda enfatiza, em suas diretrizes, o compromisso entre todos os governos, com o intento da adesão à educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam razões para agir de outra forma.

Este documento ainda ratifica que as políticas educacionais deveriam considerar as diferenças linguísticas dos surdos, “[...] da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos [...], a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas

especiais ou classes especiais e em escolas regulares” (Unesco, 1994, item 19). Este legado jurídico internacional legitima a coexistência de diferentes formas de atendimento escolar para os educandos surdos como escola especial, classe especial e escola comum. Entretanto, estes espaços educativos devem reconhecer e respeitar a diferença linguística e cultural dos surdos para, assim, se tornarem espaços de excelência em educação.

As políticas educacionais, em interface com as políticas linguísticas para a educação dos surdos, engrandeceram lutas de grupos hegemônicos, com discursos de que a língua tem que ser a língua oral do Estado na qual pertence. Contudo, com a resistência em movimento de pessoas que vivem em fronteiras e o próprio movimento surdo, houve uma resistência na década de 80 contra os imperativos de países que não respeitam a diversidade linguística existente a nível mundial. Um exemplo deste contexto foi a educação dos povos originários. A eles foi negado o direito de se comunicar com a língua materna, que nega sua língua para aderir a língua nacional do país em que estava inserido. Desde a década de 60, e com a intensificação dos movimentos na década de 80, o movimento de minoria linguística, tanto na Europa como na América do Norte, vinha lutando para o respeito e reconhecimento da diversidade linguística e da diversidade cultural. Este movimento culminou na Declaração dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996). Este documento surge do movimento das minorias linguísticas que, cansadas de ser oprimidas pelo projeto de uma língua nacional em detrimento de outras línguas, “na década de 60, iniciaram a criação de programas bilíngues em comunidades imigrantes alemães, ucranianas e hispânicas, (ainda que de formato desigual e não isenta de conflito) com o intuito de requerer a preservação de suas línguas” (Lima, 2022, p. 109). Os ativistas das línguas são considerados militantes que defendem o direito de usar a língua materna da comunidade e/ou de um grupo, com indicador de pertencimento identitário daquele grupo. Estes militantes pela língua buscam o reconhecimento político na gestão das línguas por meio de leis que as tornem coexistentes no mesmo país. Os ativistas da língua são participantes significativos na gestão dos idiomas. “Eles são indivíduos e grupos cuja ideologia está claramente voltada para a manutenção, revitalização ou difusão de uma língua ameaçada” (Spolsky, 2009, p. 204 apud Lima, 2022, p. 109). Neste sentido, os ativistas linguísticos buscam, por meio de associações, manter o discurso como mediação da língua materna de forma a afirmar e a influenciar os falantes existentes na luta por espaços políticos e de afirmação na legislação para proteger a não supressão da língua. A exemplo de luta pelo ativismo linguístico, citamos a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, produzida e firmada em Barcelona (Unesco, 1996).

Quanto à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala, no ano

de 1999, a mesma celebra entre os Estados Partes, em específico dos países subdesenvolvidos, o pacto para zelar pelos direitos humanos da pessoa com deficiência, negando qualquer forma de discriminação com justificativa na deficiência. Nesta mesma direção, a convenção traçará políticas relacionadas à educação para eliminar diversas barreiras e, na educação dos surdos, eliminará as barreiras comunicacionais existentes tanto no âmbito escolar como no ambiente social (Oea, 1999). Este documento também rege sobre a promoção de medidas com a finalidade da integração social e educacional da população surda nas escolas comuns.

A Declaração de Dakar (Unesco, 2000, 2015) reafirma o compromisso com o lema de educação para todos adotado e assumido pelos países partes há dez anos depois, na famosa Declaração Mundial de educação para todos. O documento vem apregoar em suas normas o direito dos seres humanos, inclusive os surdos, a uma educação com qualidade e excelência, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. Este documento vem dar visibilidade que, apesar dos discursos e objetivos da Declaração Mundial para todos, não foram cumpridos, quando o demonstrativo da educação, após uma década, revelaram que no mundo existem 113 milhões de crianças sem acesso à escola primária e 880 milhões de jovens analfabetos e também destaca que a discriminação é ainda imperativa no sistema educativo (Unesco, 2000).

Dentre os tratados internacionais mais importantes e intimamente interligados à questão dos direitos das pessoas com deficiência, destaca-se a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência (Onu, 2006), firmada pelos Estados membros a ponto de influenciarem nas políticas dos países signatários. Este dossiê jurídico tem por princípios gerais a participação plena da pessoa com deficiência nas atividades sociais, a independência, autonomia, reciprocidades mútuas, educação inclusiva, a diferença como inerente ao indivíduo e a diversidade como inerente à diversidade humana.

A Convenção define para além do modelo clínico terapêutico. Ela descola o déficit alocado no indivíduo para a sociedade. Isso não significa dizer que ela nega a deficiência. Ela orienta que a deficiência não está no indivíduo, mas na sociedade, quando não elimina as barreiras que impossibilitam a independência do indivíduo nela. A deficiência é resultado da interação que pode se dar de forma positiva, com a equiparação de igualdade de oportunidades, ou, de forma negativa, quando os impedimentos e as barreiras impossibilitam o direito de participação da pessoa com deficiência nas atividades escolares e sociais. Sendo assim, a deficiência é resultado de uma **“interação entre pessoas com deficiência e as barreiras** devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Onu, 2006).

Outro ponto inovador da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência é a possibilidade da comunicação se apresentar numa visão ampla, pois a comunicação pode ser feita tanto nas línguas orais como sinalizadas e de outras formas não faladas. No que concerne à educação dos surdos, prevê o ensino e aprendizagem da língua de sinais enquanto constituidora da identidade linguística da comunidade surda (Onu, 2006).

A língua de sinais como elemento de construção de identidades linguísticas da comunidade surda faz uma conexão e interface com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996). A interface entre a política voltada para a educação e a política linguística converge ao valorizar os direitos linguísticos de grupos e/ou comunidades que utilizam uma língua própria. E os surdos, por compartilharem, aprenderem e construírem conhecimento nas experiências visuais com o uso da língua de sinais, que vão além de um território geográfico físico, mas simbólico.

Quanto ao ensino, a Política Universal dos direitos linguísticos menciona sobre o ensino, na seção II:

Art. 23, 1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado
 Artigo 24.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Reafirmando a importância da inclusão educacional para os surdos, Dorziart (2011, p. 27) salienta que “a inclusão e a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas”. Portanto, na inclusão dos surdos, a língua de sinais é fundamental para seu desenvolvimento integral, cultural e identitário, podendo ser geradora como componente local de uma visão local e global das desigualdades, diferenças e identidades que estruturam o mundo contemporâneo, em especial na América Latina e regiões de fronteira, como a tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.

Vivemos num mundo contemporâneo e globalizado, em que o conhecimento e as informações ocorrem de forma efêmera e acelerada entre tempo-espço, matéria-energia. Um mundo em que os indivíduos e as instituições, para atuar de forma plena, precisam acompanhar as transformações que emergem devido ao avanço tecnológico, pelos meios de comunicação, informações e a procura do sentido (Dosse, 2003).

No caso da categoria surdez, esta sofreu, ao longo da história, transformações produzidas pelo conhecimento científica. A visão socioantropológica “percebe a surdez em seus

aspectos sociais, linguísticos e culturais” (Jokinen, 2017, p. 108). Esta visão enfatiza o aspecto positivos da surdez como a língua, a cultura, a comunidade com uma história única.

Para Cavalcante (2016), os surdos têm a condição de não ouvir, mas são sujeitos históricos que são determinados pelas relações sociais às quais estão envolvidos. Eles, ao se relacionarem com a sociedade circundante, podem ser sujeitos e/ou emancipados, mas esse movimento é uma relação de lutas de classes. “A individualidade, o psiquismo e a linguagem serão determinadas por essa disputa de classe, cujas regras ditadas pelo capital ultrapassam os limites econômicos e determinam as relações humanas em todos os seus aspectos” (Cavalcante, p. 35, 2016).

Este mesmo movimento de determinantes de desigualdade e exploração humana, em que o sujeito sofre os processos de coisificação, também possibilita aos surdos, como sujeitos históricos, intelectuais, capazes de desenvolver potenciais cognitivo, social, emocional, linguístico e cultural, se organizarem por meio de reivindicações de lutas coletivas pelos direitos fundamentais, em específico a educação, no laboral, na saúde e etc. De acordo com Bobbio (2004, p. 06): “[...] os direitos humanos são direitos históricos que são constituídos nas lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. As lutas pelos direitos dos seres humanos, principalmente referente a educação dos surdos, foram conquistas árduas, considerando que não foram concedidas facilmente, mas foram lutas históricas, uma vez que se deram em espaços de negociação conflitivas de relação de poder em que permeiam ideologias de um grupo em detrimento de outro.

Segundo Martins (1994, p.8-9), “[...] a intenção de uma política educacional, poderá ser compreendida em outro aspecto que a envolve: o poder”. Toda política educacional é estabelecida e definida por meio de um exercício de poder. A escola é um dos segmentos sociais de negociações que podem estar a serviço da sujeição dos educandos surdos ou da sua emancipação. Ou seja, a escola, por meio das práticas educativas e do currículo, pode ser imperativa para a manutenção do “*status quo*”. Todo conhecimento é saber; logo, o saber é ideológico e reflete-se em poder.

As políticas para a educação, desenvolvidas pelo governo como parte de políticas sociais, que se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo, servem como instrumento de alienação, a fim de manter o comportamento de uma sociedade. “A educação, anteriormente compreendida no campo político e social, passa a fazer parte do campo econômico, segundo seus ditames” (Bondezan, 2012, p. 31).

Em 2024, a inclusão educacional dos surdos é um direito inalienável, dever do Estado, assegurado constitucionalmente; porém, o Estado, no século XXI, apresenta-se descaracterizado de suas antigas funções como estado regulador e do bem-estar. Neste cenário, o Estado perde o controle sobre o mercado e figura-se com a função limitada, ou seja, fiscalizador das ações educacionais. Uma vez que o mercado segue a lógica do *laissez faire* (deixar fazer) sem fronteiras e o estado mínimo. Logo, enfraquece o seu poder aos ditames da economia, restringindo a “*status quo*”, em que concentra sua força apenas ao papel de vigia das ações educacionais (Sanfelice, 2006). Essa visão de Estado teve como os percussores a Europa e a América do Norte na década de 80 e impactou na América do Sul, como no Brasil, Colômbia e Peru a partir dos meados dos anos 90 (Kassar, 2019; Pereyra, 2021; Souza; Matos, 2020; Valbuena, 2020).

Nesse viés, o Estado é visto como um mecanismo obsoleto de regulação e fiscalização do sistema educativo, como também o marco das políticas educacionais e de identidade coletiva, pois se caracteriza de forma restritiva, ou seja, mínimo nos investimentos para a educação e máximo para instrumentos marcadores de regras e avaliações.

A educação inclusiva, com a premissa de educação para todos, atende três dimensões, uma vez que beneficia o pleno desenvolvimento cognitivo, social e econômico dos estudantes, bem como promove a sociabilidade entre os eles, tendo como objetivo maior, reduzir custos/benefícios (Bondezan, 2012; Kassar, 2011; Panzini, 2018).

Os tratados internacionais recomendam a elaboração de medidas necessárias para uma reforma na educação com o discurso da promoção dos direitos humanos e da educação inclusiva. Os tratados internacionais são normas supralegais, visto que podem gerar desdobramentos normativos ratificados nos países signatários. Ancorados nos estudos de Scantbelruy, 2022, estes documentos jurídicos têm uma hierarquia supralegal porque são capazes de gerar direitos e se desdobrar em países membros, no caso dos países panamazônicos, Brasil, Colômbia e Peru, geram emendas, leis, resoluções e etc.

Estes documentos que seguem um viés neoliberal são contraditórios pois abordam a importância das escolas inclusivas e de qualidade com a finalidade de diminuir as injustiças, gerando a equidade e a promoção de igualdades de oportunidades, porém exaltam um Estado limitado a fiscalizar as ações, desconsiderando a necessidade de financiar os recursos para melhorar o acesso aos bens de riqueza para que se possa ter acesso aos direitos sociais como alimentação, saúde, moradia, lazer, cultura, para, assim, participar em iguais condições com os demais estudantes do processo escolar.

Neste contexto, os Estados das Partes Signatários - EPS ratificaram os tratados internacionais em seus respectivos países. Neste trabalho destacamos os países latinoamericanos, em particular os países que formam a tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru, conforme verificamos no Quadro (7) desenhada abaixo:

QUADRO 7: Legislação internacional e Estados Partes Signatários (EPS) com desdobramentos na legislação dos países Brasil, Colômbia e Peru em 2023

Legislação internacional	Estados Partes Signatários (EPS) com desdobramentos na legislação dos países abaixo		
	Brasil (EPS)	Colômbia (EPS)	Peru (EPS)
Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (OEA,1969)	Decreto Nº 678, de 6 de novembro de 1992 promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) de 22 de novembro de 1969.	Lei 16 de 1972 de 30 de dezembro.	Decreto Ley 22231 de 27 de julio de 1997
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1968)	Decreto Nº591 de 1992	LEI 74 de 1968	Decreto Ley Nº 22129/1978
Convenção sobre os Direitos das crianças (UNICEF, 1989)	Decreto Nº 99.710 de 1990 Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Estatuto da criança e do Adolescente Lei 8.069 (ECA,1990)	Lei 12/1991 aprova a Convenção sobre os direitos das crianças	Resolução Legislativa Nº 25278 -1990 Aprova Convenção sobre os Direitos da Criança[...]
Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as PCD (OEA, 1999)	Decreto Nº 3956/2001 Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as PCD	Ley 762 /2002 Decreto 3973/2005 Aprova a convenção	Resolução Legislativa 27484/2001 Art. único: aprova a Convenção de Eliminação de todas as formas

			de discriminação das PCD.
Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (ONU, 2006)	Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, Decreto 6949/2009 Decreto Nº 11.793/2023	Lei 1346/2009 Lei 1618/2013	Decreto Supremo 073/2007 Resolução 29127/2007 Art. Único aprova a Convenção Internacional sobre os Direitos das PCD.

Fonte: Material produzido com base nos documentos que referem-se a tratados internacionais Brasil (1992a, 1992b, 1990, 2001, 2003, 2008, 2009; 2023); Colômbia (1972, 1968, 1991, 2002, 2005, 2009, 2013); Peru (1978, 1990, 1997, 2001, 2007); OEA (1969, 1999); ONU (1968, 2006); Unicef (1989).

No Quadro (7), no decorrer da pesquisa documental, verificamos que somente as quatro convenções foram ratificadas pelos países Brasil, Colômbia e Peru. As convenções são documentos supranacionais que podem gerar direitos em documentos como Emenda Constitucional, Decreto, Lei, Nota Técnica, Portaria, entre outros. Estas leis legislam em todo o território do Estado nacional onde foram assinadas, mas também podem ser de cunho transnacional pois podem gerar documentos legais orientadores nos Estados Partes Signatários (EPS) deste documento (Scantbelruy, 2022). É importante salientar que, ao fazer a adesão às convenções por meios de medidas legais, esses países podem ser cobrados para que estas legislações sejam cumpridas por todos os segmentos sociais.

A Convenção Interamericana dos Direitos Humanos (Oea, 1969), nas prerrogativas jurídicas, mencionam sobre o direito às medidas sociais, culturais e educacionais. O Brasil levou 23 anos para ratificar este documento com o Decreto Nº 678 de 1992. A Colômbia, em apenas 3 anos, sancionou a Lei nº16 de 1973. Enquanto o Peru precisou de quase três décadas, ou seja, 28 anos, para validar tal legislação internacional, com o Decreto Ley 22231 de 27 de julho de 1997.

Com relação ao direito à educação, foi evidenciada a adesão pelos três países ao tratado internacional, Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado em 1968. Este documento supranacional normatiza, no corpus do texto do art 13 e 14, o direito à educação a todos os indivíduos. O Brasil aderiu este tratado internacional no ano de 1992, por meio do Decreto 591. Quanto a Colômbia, aderiu com a ratificação da Lei 74 de 1968, seguida pelo Peru, que fez a adesão no ano de 1978. Vale ressaltar que, desde o ano de 1985,

foi criado o Comitê do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, visando monitorar e supervisionar os dispositivos legais que devem ser aplicados pelos EPS. O presente comitê tem 18 expertos independentes com a função de monitorar os relatórios encaminhados pelo EPS e, posteriormente, emitir relatório com as recomendações aos EPS para cumprirem na jurisdição de cada território. Ainda destaca-se que o Comitê²⁸ adotou a função, que entrou em vigor a partir de 2013, de acolher as possíveis denúncias consubstanciadas por coletivos dos EPS que estejam se sentindo lesados pela privação ou violação dos direitos (Onu, 2013)

A segunda foi a Convenção dos Direitos das Crianças (1989), também sancionada pelos três países. Tanto o Brasil como o Peru sancionaram um ano depois o relevante documento. Enquanto a Colômbia fez a adesão dois anos depois.

O relatório anual, produzido pelos consultores técnicos da Unicef em 2022, concernente aos países do Brasil, Colômbia e Peru, é unânime sobre a crise na educação de crianças e adolescentes, não somente na questão do acesso, mas principalmente apontando para a questão da aprendizagem, revelando a fragilidade no desempenho que as crianças deveriam dominar e não dominam, apontados pelos testes padrões de programas de avaliação (Quadro 8).

QUADRO 8: Relatório da Unicef para a situação da infância em 2022

Brasil	Colômbia	Peru
Entre as privações analisadas, chama atenção a piora recente na dimensão de educação, especialmente no que diz respeito ao analfabetismo. A proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler e escrever saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022 – trazendo um alerta para a urgência de políticas públicas coordenadas em nível nacional, estadual e municipal para reverter esse quadro. Na dimensão de educação, o estudo analisa dois aspectos: estar na escola e estar alfabetizado. Os dados revelam	Os indicadores da educação infantil demonstram um desempenho um pouco baixo da média, sendo a taxa de matrícula das crianças nos últimos anos a adesão à Declaração de Escolas Seguras (após anos de advocacia por organizações não governamentais, parceiros internacionais e agências das Nações Unidas, incluindo a Unicef. A abordagem exigirá compromisso político e financeiro entre sectores e intervenientes a nível nacional e local. Plano de Desenvolvimento Nacional. A UNICEF Colômbia também forneceu apoio metodológico,	Em 2022, a maioria das escolas retomou às aulas presenciais, mas os alunos vulneráveis, os de origem indígena, crianças com deficiência ou crianças venezuelanas migrantes – viram suas lacunas de aprendizagem aumentarem. Antes da pandemia, os alunos já estavam atrasados no aprendizado, com apenas 17,7% dos alunos do ensino médio entendendo satisfatoriamente o que leem, e apenas 14,5% tendo um Desempenho Satisfatório em Matemática (2019). De acordo com uma avaliação do Banco Mundial, o Peru pode ter perdido um quinto de todos os

²⁸ Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Sociales y Culturales (ONU, 2013)

uma piora visível no quesito alfabetização: a proporção de crianças de 7 anos que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022, especialmente entre crianças negras e aquelas afetadas pela pandemia durante o período de alfabetização.	técnico e logístico apoio à participação das crianças em 44 diálogos regionais realizados em todo o país. Facilitando a participação de crianças e adolescentes para melhorar a abordagem participativa do plano e, esperançosamente, refletir as opiniões das crianças. A consulta reuniu as vozes de 400.000 crianças graças à colaboração. A UNICEF está actualmente a trabalhar com o Ministério da Educação para integrar as recomendações na escola. Considerando a crise de aprendizagem como uma emergência, a UNICEF Colômbia implementou aprendizagem acelerada estratégias em 115 escolas e assentamentos informais (incluindo a formação de 49 líderes comunitários), alcançar mais de 26.000 crianças através da estratégia do Ministério da Educação para melhorar a compreensão da leitura. A Colômbia prestou assistência técnica a 18 secretarias de educação em 9 departamentos para melhorar a procura activa de crianças fora da escola, levando à matrícula de mais de 6.000 crianças nas escolas. Além disso, a UNICEF Colômbia alcançou cerca de 98.000 crianças (das quais aproximadamente 14.000 são crianças migrantes) e 781 professores com intervenções baseadas na aprendizagem, resultando na melhoria da linguagem. A Colômbia também apoiou um processo de avaliação liderado pelo Ministério da Educação (“Avaliar para Avançar”).	seus ganhos educacionais, e está colocado nos níveis de 2012 em termos de padronização e testes de leitura. A disciplina violenta exercida pelos pais atinge 17% das filhas e 16% dos filhos. Embora tenha diminuído cerca de 9 pontos percentuais nos últimos cinco anos, as taxas são maiores quando os pais têm baixo nível de escolaridade e/ou vivem na pobreza e/ou em áreas rurais e na Amazônia peruana. O país avançou em termos de proteção social, através de um conjunto de programas sociais implementado por meio da Política Nacional de Desenvolvimento e Inclusão Social, que foi atualizada em dezembro de 2022, a implementação de medidas de segurança após a pandemia e a instabilidade política. Área de Objetivo 1: Toda criança sobrevive e prospera. Loreto tem o primeiro centro materno-infantil do país. Começa teste visuais Área de Objetivo 2: Toda criança aprende [...] planos e ações de recuperação da aprendizagem, que são fundamentais para fechar as lacunas de aprendizagem para os alunos mais desfavorecidos. Em termos de educação inclusiva, o UNICEF iniciou a segunda fase do projeto +Inclusão, beneficiando cerca de 300 professores e 6.176 alunos. Através desta ação, a UNICEF está validando o Desenho Universal para a Aprendizagem, um modelo inovador em salas de aula que reconhece a diversidade e oferece metodologias aos professores para atender às necessidades de cada aluno com deficiência. Plano-Quadro de Educação Inclusiva, a implementação do Marco da Educação de Adolescente.

Fonte: O Quadro foi produzido com textos informados pelos relatórios e compilados neste Quadro pela pesquisadora, em 2023 e 2024.

Logo, a Unicef atualmente age mais politicamente do que com fins de empréstimo, ou seja, com assessoria e consultoria em parceria com o Estado por meio do Ministério da Educação - MEC (BR), Ministério da Educação Nacional - MEN (CO) e Ministério de Educação - MINEDU (PE), assim como Organizações não Governamentais. Estes traçaram alguns objetivos urgentes para melhorar a aprendizagem dos estudantes nas áreas de linguagem especificamente.

Destaca-se neste Quadro (8) também o terceiro tratado internacional, que foi a Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoa com Deficiência - PCD (Unesco, 1999). Este é um valioso documento, na medida em que esclarece que a pobreza e a desigualdade social provocam a discriminação entre as pessoas em relação às outras e aos serviços disponibilizados na sociedade.

Neste sentido, os três Estados Partes Signatários - EPS confirmaram, nas legislações nacionais, a adesão a esta Convenção importante que aconteceu na Guatemala em 1999. O Brasil assumiu o compromisso com este documento orientador, legislando com a promulgação do Decreto Nº 3956/2001, que aprova na íntegra o documento da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação. No caso da Colômbia, também foi aprovado, em um intervalo de quatro anos de tramitação no Congresso, para aprovação somente em 2002, com a Lei 62 /2002, e depois foi revogada pelo Decreto 3973/2005, que está em vigor nos dias atuais. Já o Peru aderiu a convenção em tela ao estabelecer a aprovação no Congresso da Resolução Legislativa Nº 27484, com um único artigo, que é a aprovação do mencionado tratado internacional pelo país latino-americano.

A Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência (Onu, 2006) é um dos documentos mais importantes a nível mundial, principalmente em relação à educação de surdos. Uma grande parte dos países em todos os continentes do mundo têm firmado esse documento, cujo compromisso ressalta a identidade linguística e cultural da comunidade surda e apoia a aprendizagem da língua de sinais. Apesar disso, a condição da educação de surdos varia de país para país. A maioria dos Países hispanohablantes favorecia os métodos orais desenvolvido na Espanha, e o Brasil, inicialmente, seguia a linha francesa com o método dos sinais metódicos, mas, depois do Congresso de Milão, acompanhou o método do oralismo no ensino de surdos (Zambrano, Silva, 2019).

A partir da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), os três países latinoamericanos em voga neste trabalho fizeram a adesão ao documento, convalidando a convenção com a sanção de Decretos, Decreto-Lei e Resolução. No Brasil, foi aprovado no Congresso Nacional, a princípio, o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Este

Decreto legislativo foi aprovado, incorporando o compromisso com a convenção internacional, incorporando-a a uma emenda constitucional. Em 2009, foi promulgado o compromisso pelo sistema educativo inclusivo, com o Decreto 6929 de 2009 (Brasil, 2009), ratificando os Direitos das Pessoas com Deficiência em relação a como a educação visa assegurar o acesso, a permanência e o sucesso na escola.

O Estados Parte Signatário EPS, Colômbia, adotou, três anos depois da promulgação do tratado internacional, a Lei 1346/2009, que confirma que este país seguirá todos os aportes jurídicos prescritos e acordados naquela legislação. Com relação ao país do Peru, ele também é um EPS e foi aprovado no Congresso da República do Peru, nas Resolução 29127 de 31 de outubro de 2007.

Diante do exposto, as OI tem influências nas políticas nacionais latinoamericanas e, neste caso, nos países pan-amazônicos, visto que as legislações internacionais tem valor tanto no Estado onde foram criadas e proclamadas de forma consensual, como transnacionalmente, com agendas globais aos EPS, onde eles não aprovaram no Congresso e reproduzem os textos para aprovação na íntegra com leis e/ou decretos específicos para cada país legislar.

Os documentos consideram a educação como um mecanismo fundamental para as pessoas com deficiência. Porém, ratificam que a função da educação converge com a ideologia do mercado, pois visa a adequação dos deficientes aos ditames da nova ordem econômica imposta pela organização capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Entretanto, a lógica mercadológica expressa nestes documentos incute o discurso que a pobreza está associada e produzida no indivíduo e na deficiência e não nas relações de trabalho e capital. A educação torna-se um instrumento a serviço do capital, pois ofusca verdadeiramente os reais motivos pelos quais as pessoas com deficiência vivem em condição de pobreza, ao mesmo tempo que associa a produção da pobreza à ausência de acesso educacional.

Quanto a questão da pobreza, alimentação, moradia e educação, uma aferição no Relatório da UNICEF de 2023 para o Brasil, Colômbia e Peru demonstra que, no Brasil, aumentou o número de crianças sem uma alimentação saudável, com uma renda que custeie dignamente sua sobrevivência e, quanto a educação, o nível de alfabetização teve uma piora significativa, como indica o Quadro (8). Vivemos uma mudança no modelo capitalismo para o neoliberalismo, em que o Estado perde sua função de estado de bem-estar social e torna-se um estado mínimo, que contém gastos públicos na educação, na saúde e na previdência social.

O Estado, na visão neoliberal, busca justificativa para conter os gastos na previdência e usa a educação como uma ferramenta para justificar o retorno a uma retomada do modelo liberal e de educação liberal. Neste sentido, a educação é fundamentada na lógica do capital

humano (Kassar, 2019; Justamand, 2010; Saavedra, 2023) para justificar a necessidade de formação de recursos humanos, imbuída no discurso empresarial/industrial de que os indivíduos são livres para escolher a formação de acordo com suas áreas de interesse, onde aquele que não consegue é porque não foi capaz de autogerir o espírito empreendedor de zelar e custear uma formação de qualidade. Também está marcada pelo financiamento e fomento da educação em setores públicos e/ou privados.

Resta analisar se estas tendências de internacionalização, globalização, mercadorização e descentralização da educação inclusiva para os surdos, plasmadas nas convenções e declarações, permeiam a ordem nacional e subnacional.

4.1 Políticas Nacionais De Educação De Surdos No Brasil

Nesta seção, abordamos as legislações correlacionadas à educação dos surdos no Brasil, que podem ter uma relação com a normativa internacional para o recorte das discussões da legislação, e que foram demarcadas a partir do ano de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

4.1.1 A Educação dos Surdos no contexto da Educação Especial

Segundo os estudos de Jannuzzi (2012), Kassar (2011a, 2011b, 2012, 2019, 2021), Kassar e Oliveira (2019), Mazzotta (2009a, 2011b), Souza e Matos (2020), Oliveira e Silva (2018), a educação dos surdos, no Brasil, se iniciou no Império, com D. Pedro II, pela Lei N° 839 de 26 de setembro de 1857. A educação formal dos surdos foi iniciada sob a administração e a influência do educador europeu, francês, Hernest Huet, que ficou surdo aos onze anos de idade. Ele estudou, naquela época, na escola francesa, o Instituto para Jovens Surdos em Paris. Chegou ao Brasil no ano de 1855 e consolidou a implementação do Instituto somente em 1857. O professor francês Hernet Huet foi educado na escola francesa do abade Charles Michel l'Épée, e, por isso, foi recomendado para o imperador do Brasil pelo ministro da instrução pública francesa e salienta-se que o interesse pelo educador foi manifestado por expressão política para educar os surdos (Jannuzzi, 2012; Souza; Matos. 2020; Mazzotta, 2003, 2011; Scantbelruy, 2022).

Henert Huet, professor surdo, usou o alfabeto manual, sinais metódicos e a língua de sinais. A partir de então, a língua de sinais foi disseminada para todas as regiões brasileiras, visando à divulgação, valorização e fortalecimento da cultura surda e da comunidade surda

brasileira. Durante anos, o INES foi a única escola especial para surdos, tanto que, até hoje, é considerado importante referência educacional.

De acordo com as pesquisadoras Souza e Matos (2020), no século XIX houve o aumento da criação de escolas para surdos e foi criada, em São Paulo, uma instituição privada, denominada de Instituto Santa Terezinha, uma instituição confessional, com o foco no assistencialismo. Com a finalidade de atender as meninas surdas que estavam fora da escola, foram criadas, pela sociedade civil, ONGs, instituições que recebem ajuda do governo, porém não são estatais (Kassar, 2011a).

A proliferação de escolas privadas para o atendimento aos estudantes surdos ganha peso com as iniciativas institucionalizadas de normas infraorgânicas²⁹, no Estado de São Paulo, através do Decreto 5.884 /1933, art. 282. alínea “g” (São Paulo, 1933), e, em Minas Gerais, com a publicação de um Boletim 14 do ano de 1934. Estes documentos convergiam na proposta de classes especiais para atender aos surdos-mudos mediante a avaliação de escala de inteligência arraigada na concepção da área da saúde, médica e pedagógica, em que classifica os estudantes normais e os anormais, na tentativa da formação de turmas homogêneas. As classes especiais eram apartadas da educação geral e isto era uma regra e não exceção (Kassar, 2009, 2011a. 2011b).

As pesquisadoras Lima (2004), Souza e Matos (2020) e Fernandes e Moura (2014) destacam que o Brasil sofreu influências das decisões internacionais imperativas do II Congresso Mundial dos surdos na Itália, realizado no ano de 1880. Após esse Congresso, os surdos do mundo inteiro enfrentam a opressão do discurso imperativo hegemônico do Oralismo. No Congresso de Milão, o modelo educacional do Oralismo reverberou nas ações do Estado brasileiro com a proibição da língua de sinais.

Foi abordado que a FENEIS, naqueles anos de 1923 a 1929, conseguiu, com o movimento surdo, implantar a Associação Brasileira de Surdos, gerando um forte movimento, agora organizado com o foco na luta pelo direito de um ensino com o uso da Língua de Sinais. “Mesmo no INES, durante muito tempo, a metodologia oralista predominou e desencadeou uma série de divergências entre surdos e profissionais” (Feneis, 1933 apud Souza; Matos, 2020).

Segundo Soares (1998, 2005), o cenário social brasileiro apontava para o crescimento das indústrias e o aumento de mão de obra qualificada, impulsionando, assim, reivindicações, dentre elas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que expressava

²⁹ São normas originárias resultantes do poder legislativo. No caso do decreto em tela, foi aprovado na Assembleia legislativa de São Paulo. (Scantbelruy, 2022).

a preocupação dos educadores com a lentidão na tomada de medidas por parte do governo para a implantação de uma política nacional de educação. Os educadores manifestavam reivindicações e denunciavam o alto índice de analfabetismo no país. No entanto, este movimento não tinha como objetivo reformas no processo educacional do Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos.

Ele salienta também que a classe burguesa criou seus intelectuais orgânicos para pensar a relação de hegemonia do discurso dominante para a manutenção do sistema, enfatizando a relação fabril no processo de produção de 1929 nos Estados Unidos, guiado pela teoria taylorista e fordista de produção. Contudo, é enfático na necessidade de os grupos subalternos criarem projetos hegemônicos de formação de intelectuais proativos para lutarem pelos interesses das massas, desconstruindo processos de colonização e exploração do homem sobre outro homem.

Em 1949, instaurou-se a visão clínica terapêutica, quando o INES passou a fazer parte do quadro do Ministério da Educação e Saúde, sendo assim, ele perdeu a autonomia e ficou subalterno a este órgão (Brasil, 1949).

Segundo Kassar (2011a, 2011b, 2019), a educação brasileira, a partir da década de 50, e com mais expressão na década de 60, com o governo dos militares, absorveu os acordos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Neste sentido, um dos documentos derivados desse acordo foi o plano nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, houve o alinhamento do Brasil à celebração de tratados internacionais no pós guerra de 1945, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação, a nível interno pela melhoria da educação e pela universalização da população à margem da escola e, junto a isto, a mobilização incessante do movimento surdo e de pessoas com deficiência provocou o impulso pelo atendimento da educação especial em instituições privadas e públicas (Kassar, 2011a; 2011b).

No contexto da educação, as pressões dos movimentos dos pioneiros da educação e as pressões das agências internacionais, por meio da divulgação de relatórios sobre o panorama educacional, configuraram papéis importantes na luta pela sistematização dos Planos Nacionais de Educação (Brasil, 1967, 1969) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024, do ano de 1961. O Brasil conseguiu aprovar e consolidar a primeira Lei Nacional de Educação, embora, naquela época, tenha ocorrido uma expansão do ensino obrigatório, a mesma foi limitada ao nível primário, pois, no discurso jurídico desta legislação, a obrigatoriedade de ensino restringiu-se à educação primária. Os surdos foram contemplados nesta legislação, articulados à educação especial em um único artigo, 88, que preconiza sobre

a educação dos excepcionais no paradigma da integração escolar, conforme o quadro (9), a seguir:

QUADRO 9: Normas da educação especial no Brasil

Marcos legais	Ano	Educação Especial
Lei 4.024 -LDB	1961	Art. art. 88 a educação dos excepcionais deve acontecer sempre que possível no sistema de educação geral para a integração à comunidade
Constituição Federal	1967	Art. 168 A educação é um direito de todos
Emenda Constitucional	1969	Art. 8º XIV Planos nacionais de educação
Lei 5692	1971	Art. 9º Os alunos que apresentam deficiência física ou mental deverão receber tratamento especial
Emenda Constitucional	1978	Educação Especial e serviços de reabilitação
Constituição Federal	1988	Art. 208, inc. III
Lei Nº 7.853	1989	Art. 1º §1º
ECA - Lei 8. 069/	1990	Art. 53
CIDIA (UNICEF, 1989)	1989	Art. 53
Política Nacional de Educação Especial	1994	Modalidade de educação

Fonte: Dados sistematizados da legislação (Brasil, 1967, 1969,1961, 1971 1978, 1988, 1989, 1994, 2024).

Vale salientar que Lei 4.024/61 previa o financiamento da educação dos surdos tanto em classes especiais públicas, quanto privadas (Brasil, 1961), como segue nas legislações atuais.

A educação primária foi expandida de 7 a 14 anos com a visão de qualificar a mão de obra para o mercado, mas há indício, naquela época, de que os países europeus expandiram a educação na Europa para o nível de segundo, enquanto, no Brasil, após uma chamada de atenção revelada no Relatório (Unesco, 1963) sobre a educação em diversos países, foi possível o Brasil expandir o atendimento educacional prescrito na Lei 5692/71 para a educação do 1º e 2º grau, mas restringiu a obrigatoriedade somente ao ensino primário³⁰ (Kassar, 2011a, 2011b).

³⁰ O ensino primário correspondia de 7 a 14 anos, conforme a Emenda Constitucional nº1 de 1969, art. 176, Inc. II (Brasil, 1969).

Os Surdos estavam enquadrados, de forma genérica, entre os “excepcionais” e a uma formação de educação ofertada nos moldes da educação especial a nível primário. Após dez anos, com as pressões de agências internacionais para a mudança da Lei para atender o sistema mercadológico a fim da formação de mão de obra qualificada, foi aprovada a Lei 5692/71 (art. 9º), com uma abordagem tecnicista da educação. Neste cenário, os surdos foram definidos como deficientes físicos e mentais e, por isso, foram direcionados aos serviços de educação especial.

No contexto da educação, a escola também é concebida como relação social de hegemonia, pois o que temos na escola são diferentes grupos subalternos e/ou classes. A escola atua para controlar seus corpos e mentes alienadas por meio de um discurso hegemônico delineado nas concepções didáticas pedagógicas, na organização escolar e práticas educacionais, a fim de reproduzir no comportamento dos indivíduos a naturalização das leis sociais, da forma de organização social para manter os privilégios da classe burguesa e do sistema econômico de viés capitalista. A escola, como aparelho ideológico do estado para sustentar o sistema capitalista como a única forma potencial econômica de funcionamento de uma sociedade, tem como causa e efeito a riqueza de uma classe dominante, hegemônica e burguesa em detrimento dos outros grupos subalternos, como indígenas, surdos, camponeses, negros, quilombolas e estrangeiros.

Nesta corrente, a educação é um mecanismo de hegemonia ideológica do Estados, pois o Estado se descaracteriza da função de um Estado provedor de bem estar social dos indivíduos e adota a materialidade de um Estado mínimo, camuflado pela lógica do discurso democrático de direito, na qual articula a socialdemocracia com a representatividade tanto da sociedade política, como a da sociedade civil, porém o que está obscuro é que este mesmo Estado serve as ideologias mercadológicas de uma classe dominante em benefício do grupo hegemônico burguês, apesar de usar como pano de fundo o discurso paternalista, assistencialista e integracionista, que buscava, de forma estratégica e paliativa, equalizar as desigualdades sociais e assegurar a equidade social, sem, contudo, atuar de fato para as mudanças do sistema econômico para erradicar as causas e efeitos que as produzem. As manifestações disto podem ser observadas todo dia no jogo de interesses políticos e econômicos nos estados amazônicos em sua relação com o sul.

As décadas de 1970 e 1973 foram um marco para a educação especial ser instituída como uma ação do Estado, uma política de Estado, pois a mesma foi formalizada, mesmo que de forma apartada da educação regular, com a implementação do Decreto nº72.425 de 3 de julho de 1973 do Ministério de Educação e Cultura, implantando a Secretaria Nacional de

Educação Especial – CENESP, que passou a administrar as ações voltadas para essa área. “A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época” (Kassar, 2011a, p. 45).

A proposta de Educação Especial foi fundamentada no paradigma da integração escolar disseminado pelos estadunidenses. O paradigma da integração no contexto da educação dos surdos consolidou-se no modelo clínico terapêutico, no modelo da saúde, que tem como premissa o déficit no indivíduo, mediante isto, fez-se necessária a reabilitação e práticas pedagógicas vinculadas ao oralismo.

As legislações que orientavam as práticas pedagógicas com estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva tinham influência dos consultores e assessores educacionais da ONU, como, por exemplo, os professores James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública, em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos da América (Kassar, 2019). A Educação Especial também estava arraigada nos discursos da educação tecnicista a ser reproduzida no país à luz da teoria do Capital Humano e os princípios de normalização e integração propagados desde a década de 50.

Em 1973, para a implantação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – foram convidados como assessores técnicos James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos da América. O presidente da República era Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e o discurso corrente sobre a educação era de investimento para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do país Gallagher (1974) (Jannuzzi, 2004 apud Kassar, 2019, p. 13).

No decorrer daquela década de 1977, foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, contudo este órgão era, naquela época, dirigido por uma equipe gestora de ouvintes. Somente dez anos depois, e devido a conflitos internos, este órgão passa a ser chamado de FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis, 1993, 2013). Naquele momento, a concepção sobre os surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva estava impregnada da visão biomédica que fundamentava a Filosofia da corrente do oralismo. Apesar disso, esses espaços, como o INES e a Feneis, foram, e são, espaços ricos, que possibilitam encontros de surdos promotores da interação e compartilhamento de experiências visuais por meio da língua de sinais. Embora proibida a língua de sinais naquela época, a mesma não morreu, pois os surdos não permitiram que fosse suprimida e faziam uso dela escondidos, com o fim de resistir e encontrar uma fissura para a insurgência da língua de sinais e a fortificação do e no movimento surdo na forma de Lei.

A educação dos surdos foi direcionada para a educação especial de forma gratuita, de acordo com a Emenda Constitucional nº 12 (Brasil, 1978). Com este documento, logo a educação dos surdos entrava na agenda da CENESP e do INES que estava subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1949). Os surdos atendidos no setor da educação especial receberam uma formação com princípio na educação profissionalizante para atender a mão de obra exclusiva para o mercado de trabalho, neste mesmo ano, proliferou o atendimento escolar oferecido por instituições privadas e religiosas.

No Brasil, somente na década de 80, com o processo de redemocratização, se desencadearam vários movimentos sociais, dentre eles os indígenas, negros e o movimento surdo, orientados pelo multiculturalismo e o multilinguismo. No multiculturalismo crítico, a diferença é debatida numa visão complexa e estrutural como um discurso ideológico e, portanto, em sua diferença política (Maclaren, 2000).

Neste contexto de reivindicações por um país antiditadura e pela democracia, houve a conquista da legislação mais democrática do país, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e tem como princípio a educação como direito subjetivo do indivíduo, logo, a pessoa surda e/ou com deficiência auditiva tem direito a educação, sendo o estado o responsável por tal por meio do atendimento educacional especializado preferencialmente na educação regular e não mais de forma apartada/segregada do ensino comum.

Assim, a luta pela língua de sinais do grupo surdo encontrou nestes espaços, naquela década de 80, e com intensa adesão na década de 90, o favor de vários movimentos como o da redemocratização, da luta pelo multiculturalismo e do movimento indígena e negro. Os surdos conseguiram fomentar práticas visuais com o mesmo fim à luta pela língua de sinais como expressão do grupo surdo. Neste movimento, eles aproveitaram o desencadeamento de um movimento transnacional pela luta do retorno da língua de sinais na educação dos surdos que vinha acontecendo a nível mundial. No Brasil, o movimento surdo conseguiu afirmar, no Projeto Pedagógico do INES, no ano de 1980, a língua de sinais (Oliveira, Silva, 2018).

Um importante evento que culminou às legislações brasileiras foi a CIDC (Unicef, 1989), ratificada no Brasil no ano de 1990, que vem resguardar os direitos das crianças com e sem deficiência às políticas sociais como o direito à família, moradia, saúde e educação. Nessa direção, registramos a Lei 7.853, de 1989 (Brasil, 1989)

No ano de 1990, o Brasil participou da Declaração Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia (Unesco, 1990). Este foi um ano de fervor para a educação, um momento de levantar a bandeira pela educação de qualidade para todos em prol da melhoria da mesma. Porém também foi uma retomada dos discursos do neoliberalismo, iniciada com o

Governo Collor (1992) e sequenciada com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) e no segundo mandato do FHC (1998-2003). Isso porque imperou no Estado brasileiro a máxima do neoliberalismo que prima pela descentralização, privatização de estatais, educação de qualidade, incentivo do público e privado, flexibilização, entre outros, advindos das exigências dos organismos internacionais do Consenso de Washington.

³¹ Desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tornou-se constante um discurso sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social. Na continuidade dessa tendência, Fernando Henrique Cardoso (1994- 1998; 1998-2002) assumiu o governo brasileiro e seu discurso sustentou-se na construção de uma “terceira via”, expresso desde a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (Brasil, 1995). Nessa reforma, setores importantes como a educação e a saúde deveriam ter como corresponsáveis o “terceiro setor”, através da ação das instituições públicas não estatais (Kassar, 2019, p. 13)

A concepção do neoliberalismo, sob a influência imperativa dos OIs, visa a supressão do Estado de bem estar social para a maximização de contenção de gastos na educação e políticas sociais com reformas educacionais. Esta contradição entre a lógica da necessidade de melhorar a educação para o desenvolvimento do país está em paralelo com o contingenciamento do Estado para fins da educação e supervalorização na fiscalização por meio de avaliações internas e externas. Isso cria uma visão paradoxal do discurso jurídico e da materialidade na aplicação da educação na realidade.

No ano de 1994, a Educação Especial segue na luta em busca de ser uma política de Estado no Brasil, e assim foi regulamentada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), com base no paradigma da integração escolar, uma vez que ascende a Educação Especial com o status capital de modalidade de atendimento aos estudantes com deficiência. O paradigma da integração escolar classifica a surdez como deficiência auditiva, tendo como princípio axiológico a visão biomédica. No documento, a integração vai além da inserção no ambiente escolar, o estudante precisa se adequar para ser integrado parcialmente ou totalmente no ensino comum. Neste pensamento, a escola não precisa mudar para integrar o estudante, mas o estudante, por meio dos serviços da educação especial, no caso dos surdos, precisa de uma educação que promova a oralidade e a recuperação dos resíduos remanescentes, no sentido de ser aprovado apto para acompanhar as atividades na escola comum. Se, porventura, não

³¹ Materializado como um grande evento no ano de 1989, de onde foram idealizados dez princípios que serviram para as reformas nas políticas derivadas de contratos internacionais entre organismos multilaterais que implicaram nas intervenções nas políticas educacionais, por exemplo, a inclinação para a privatização (Lima, 2018).

conseguir se enquadrar no padrão da “normalidade” no ensino regular, voltará para a escola, às classes especiais.³²

Embora, no ano de 1994, tenha acontecido um encontro internacional que foi a Declaração de Salamanca de 1994, com diretrizes firmadas no movimento da educação inclusiva, no Brasil foi sancionada uma política de educação especial firmada nos princípios e diretrizes da integração escolar (Brasil, 1994).

Os surdos, baseados por debates, discussões políticas e sustentados em pesquisas por pesquisadores de grupos de pesquisa, por exemplo, o NUPES (Núcleo de Pesquisa e Educação de Surdos), formado por pesquisadores surdos e ouvintes, também em outras pesquisas, familiares e aliados buscaram enredar melhorias para a educação de surdos com a defesa da língua de sinais, da identidade e da cultura surda. Nesta corrente de pensamento, aproveitam movimentos transnacionais (Gohn, 2013), como o Congresso Mundial de Surdos, realizado na Austrália em meados da década de 90, e aproveitam a efervescência e criaram no movimento o Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue, em 1999. O evento em tela foi relevante porque culminou no consenso por parte de surdos, usuários de língua de sinais, pesquisadores e familiares concernentes à educação à qual educação que os surdos querem. A educação que eles querem é contrária a filosofia clínica terapêutica com o foco na deficiência, mas uma educação baseada nos direitos linguísticos, que tenha a língua de sinais como língua de instrução com metodologias e recursos que valorizem o canal visual, as experiências visuais, a identidade e a cultura surda.

No ano de 1999, o XIII Congresso Mundial de surdos sediado na Austrália protagonizou um momento marcante e de grande impacto mundial para as comunidades surdas. Vale salientar que no também houve o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue, sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os surdos se direcionaram quanto às diretrizes surdas para a educação de surdos (Oliveira, Silva, 2018. p. 29)

Portanto, a educação de surdos passou por reformas para atender às mudanças na sociedade moderna, e, com isso, iniciou a educação com a língua de sinais, mas as reformas mantiveram a influência inicial do congresso internacional de Milão, de 1980, onde foi adotado o método do oralismo como a tendência aceita mundialmente para a educação dos surdos.

³² A classe especial surge com a característica de “integração parcial” dentro de uma escola regular ou comum, inspira-se na lógica de “preparação” do aluno para a “integração total” na turma regular. Essa condição de turma diferenciada das demais instituiu a imagem de alunos que está sendo ajustada aos padrões pretendidos pela escola [...] preparação do aluno para viver um currículo escolar (Santos, p. 51)

4.1. 2 As Reformas da Educação inclusiva e a Educação de Surdos nos anos 90 (século XX)

A educação de surdos é um tema polêmico e tão inconclusivo que há diversas propostas no cenário das políticas educacionais no Estado brasileiro (Souza, Matos, 2020). Estas propostas sofreram influências e confluências dos tratados inter(nacionais) que resultaram em políticas nacionais que tratam da educação dos surdos fundamentados em direitos humanos. Estas leis inter(nacionais) visam uma reforma nas políticas educacionais ditadas por organismos hegemônicos transnacionais imbricadas no modelo do neoliberalismo vigente na sociedade.

Destacamos, para exemplificar neste trabalho, alguns documentos que desencadearam dos tratados internacionais, como a Convenção Americana sobre os Direitos humanos de (OEA,1969); a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Unicef, 1989); a Convenção a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as PCD (Unesco, 1999); a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), consolidando na aprovação, no Congresso Nacional³³, do Decreto 6949/2009.

Por conseguinte, estes tratados internacionais estão em consenso sobre a importância da educação para o desenvolvimento regional e econômico dos países em função da reprodução da ordem social, e por meio da adesão EPS, como é o caso do Brasil. Desta forma, a educação é uma das máximas que arrolam a agenda do texto normativo supralegal das convenções supracitadas que derivam das legislações infralegais ratificadas pelo Estado brasileiro.

A educação no século XXI é um direito universal e subjetivo do ser humano, independente de sexo, cor, etnia, raça, gênero, diferença linguística. A educação é uma questão de direitos humanos assumida pela federação brasileira, logo, todos os seres humanos têm direito à mesma. Citamos as referências legislativas que regulamenta sobre os direitos dos surdos à educação no Estado brasileiro:

QUADRO 10: Legislação nacional concernente ao direito à educação no Brasil

Norma	Ano	Legislação nacional concernente ao direito à educação
CF	1988	Art. 205, 206, 207, 208, 2011, 212, 2013, 2014.
Lei 8. 069/	1990	Art. 53, 54, Inc. III, 55, 56

³³ Conforme o art. 49 da Constituição Federal, fica a cargo do Congresso ratificar ou não os tratados internacionais.

Convenção Internacional (UNICEF)	1989	Art. 29 direito a educação
LDB 9394	1996	Do direito à educação, art. 1º, 2º, 3º, 4º 8º
Decreto Nº 3956	2001	1.Tomar medidas legislativas quanto à educação para eliminar a discriminação
Convenção Internacional de eliminação de todas as formas de discriminação das PCD	1999	Medidas a oferta de educação sem discriminar
Emenda Constitucional 59	2009	Direito à educação 5 a 17 anos
Decreto 6949	2009	Art. 24 reconhece o direito à educação
Convenção dos Direitos das PCD (ONU)	2006	Art. 24 Direito à educação
Decreto nº 11.793/	2023	Art. 3º inc. IV tem como eixo o direito à educação
Decreto 11.556	2023	Art. 4º Inc I Políticas de educação

Fonte: Maria Francisca Nunes de Souza, 2024.

Na ordenação jurídica brasileira, a educação é universal e deve ser democratizada a todos, visando o desenvolvimento econômico. Para um país ser desenvolvido, deve democratizar a educação a todos os indivíduos, uma vez que um povo educado gera uma civilização rica e desenvolvida na dimensão cultural, política e econômica. Todavia, na década de 1990, a educação formal segue a ideologia dominante da teoria neoliberal concernente à educação e define que esta pode ser ofertada tanto em escolas públicas como em escolas privadas. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Unicef, 1989) foi ratificada neste país com o Decreto Nº 99.710 de 1990, que gerou a Lei 8. 069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Este pressuposto legal estabelece que é dever do Estado oferecer educação aos indivíduos, independente da condição e/ou do estrato social, sexo, gênero, nacionalidade. Também decreta o Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na escola comum (QUADRO 10).

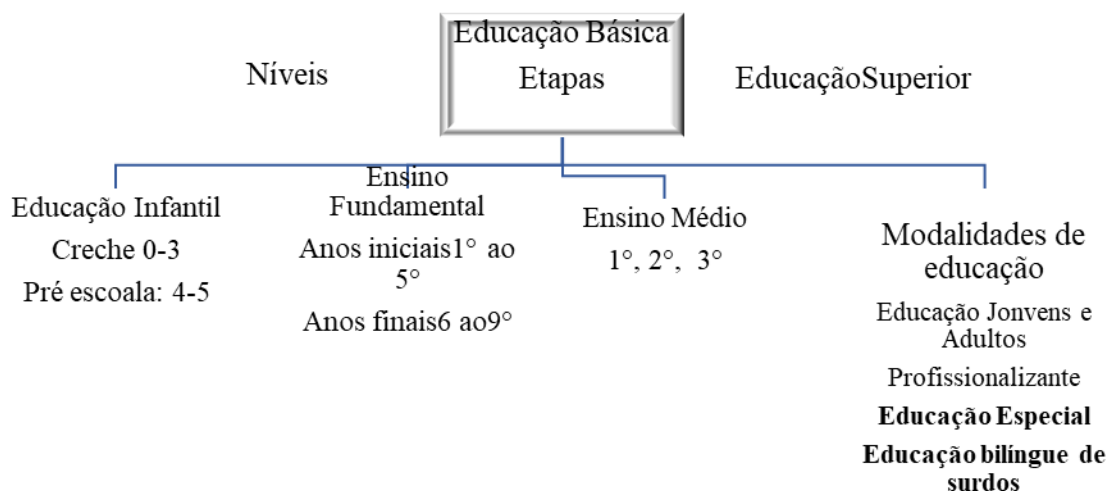
Assim, a educação não pode mais ser pensada como privilégio de alguns, mas como direito de todos aqueles e aquelas que estiveram à margem da educação por qualquer motivo.

Neste sentido, a educação é um mecanismo que pode reproduzir a discriminação entre as pessoas, mas pode também promover um giro transformador de pensamentos e atitudes em relação ao outro, a cultura e contra as ideologias de reprodução da ordem social vigente. Quanto a não discriminar com a justificativa por qualquer motivo, encontra resistência nas legislações internacionais, “[...] não discriminar significa todos na mesma escola, todos na mesma sala de aula [...]” (Kassar, Oliveira, 2019, p. 8). Contudo, não podemos pensar que a mesma escola tradicional, com currículo monocultural, monolíngue, com a distribuição de rendas discrepantes, sirva para eliminar todas as formas de discriminação, isto é, não poderá mudar tudo, mas um projeto social e educacional que desestruture as desigualdades estruturais e discriminatórias que possam gerar igualdades de oportunidades nas políticas sociais em suas diferentes áreas: na saúde, alimentação, trabalho, lazer, moradia e educação podem ajudar para uma mudança coletiva e social.

A educação, na lógica descentralizada, acontecerá em regime de colaboração pelas entidades federativas, que são a União, Estados, os municípios (Brasil, 1988) e LDB (Brasil, 1996). As políticas educacionais terão a participação tanto da sociedade política como administradora e redistributiva, enquanto a sociedade civil será corresponsável por zelar e prestar serviços com fins de melhorar o desempenho da qualidade de educação. De acordo com a Carta Magna brasileira, a educação é responsabilidade do Estado e da família. A oferta da educação deve ser de excelência, de qualidade, equitativa, que dê condições de igualdade de oportunidades para o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes surdos e não surdos.

A educação pode ser ofertada gratuitamente por órgãos públicos e também privados. Na ótica privada, a educação é vista como uma mercadoria que pode ser comprada pelas empresas ou em instituições conveniadas, parceiras do estado, mas não estatais, chamada também de terceira via. O Estado investe mais em avaliações externas e internas a fim de verificar o desempenho de aprendizagem dos estudantes, do que em administrar de forma planejada alguns elementos como infraestrutura, formação de professores, recursos materiais e pedagógicos, tecnologia, entre outros.

De acordo com a Emenda Constitucional Nº 59 de 2009, a educação é um direito fundamental que deve ser universalizada obrigatoriamente. (Brasil, 2009). Com relação a Educação Básica, apresentaremos o seguinte organograma:

FIGURA 11 Organograma da Educação Básica obrigatória no Brasil

Fonte: Figura organizada pela pesquisadora conforme os documentos (Brasil, 1996, 2009, 2014, 2013).

A educação básica é direito subjetivo ao indivíduo e é função obrigatória do Estado e da família, ela caracteriza a alfabetização como processo ao longo da vida. A educação deve promover o desenvolvimento do estudante, “a formação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para o trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Assim, a educação ainda está bitolada ao desenvolvimento do mercado de trabalho em detrimento a uma educação humanista e geral que desenvolva o indivíduo para entender a realidade e transformá-la mediante suas necessidades, visando o bem coletivo.

No ano de 2009, com a Emenda Constitucional N° 59, educação básica tornou-se obrigatória aos indivíduos surdos ou não, de 4 a 17 anos. A educação é dividida em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica está dividida em três etapas: a educação infantil, que atinge as crianças de 3 a 5 anos; o Ensino Fundamental, que é subdividido em anos iniciais e anos finais, onde os anos iniciais iniciam no primeiro (1°) ano e vão até o (5°) ano, e os anos finais iniciam no sexto (6°) ano com o término no (9°) nono ano; e o Ensino Médio, que é realizado durante três anos, equivalentes ao primeiro (1°), segundo (2°) e terceiro (3°) ano. Sendo assim, os estudantes têm direito à educação básica de qualidade e de excelência, que, por meio desse processo formativo, desenvolve uma consciência crítica da realidade, a fim de transformá-la em benefício do bem coletivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de educação inclusiva (2008) traz uma reforma para a modalidade de educação especial, que perde seu caráter substitutivo e

ganha o princípio da transversalidade, como prediz no item sobre as diretrizes da educação especial. Neste caminho, a educação especial é uma modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis, etapas e modalidades de educação. A educação especial como modalidade perpassa todos os níveis da educação básica e a superior e também as outras modalidades de educação, como a educação do campo, a educação indígena, a educação de jovens e adultos.

A educação é responsabilidade de todos os entes federativos, União, Estado e Municípios e deve ser obrigatória desde a educação infantil até a educação básica. Essas novas premissas legais para a educação são recomendadas e atendem um discurso hegemônico internacional, como podemos verificar no quadro (12) supracitada. O direito à educação é um slogan do neoliberalismo e começa a fazer parte do Governo de Fernando Collor (1992) e se intensifica no Governo do FHC (1995 a 2003). No cenário do neoliberalismo, a educação segue uma lógica mercadológica de privatização, pois a mesma pode ser atendida tanto nos moldes públicos como privado e/ou em parceria público privado.

Em linhas gerais, no ano de 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, fundou-se uma outra organização com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi, com a responsabilidade de gestar quatro departamentos, a saber: 1) Educação de Jovens e Adultos, 2) Educação para a Diversidade e Cidadania, 3) Desenvolvimento e Articulação Institucional, 4) Avaliação e Informações Educacionais (Melo, 2023).

Neste movimento, os surdos se intensificam, após a década de 90, em um movimento internacional, com o discurso de que a língua de sinais é uma questão de direitos humanos e linguísticos, e que, pela linguagem, eles constituem identidades multifacetadas e interculturais. Dito isto, a educação dos surdos deve acontecer em um espaço que privilegie a língua de sinais como constituidora de identidade, alteridade, experiências visuais e cultura e, consequentemente, a inclusão educacional e social. A partir deste pressuposto, a Federação Mundial de Surdos³⁴, em parceria com a ONU, em prol do movimento dos surdos e a constante militância reivindicatória pelos direitos linguísticos e educacionais deles, no sentido do reconhecimento como minoria linguística, desenvolvem e compartilham experiências visuais em interação com o grupo surdo. Mediante este fato, representantes, surdos, familiares, pesquisadores, Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais - TILS passam a reivindicar, a partir das pesquisas científicas e de uma postura política, uma educação que atenda a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos. Diferença no modo de aprender, que é o ensino de

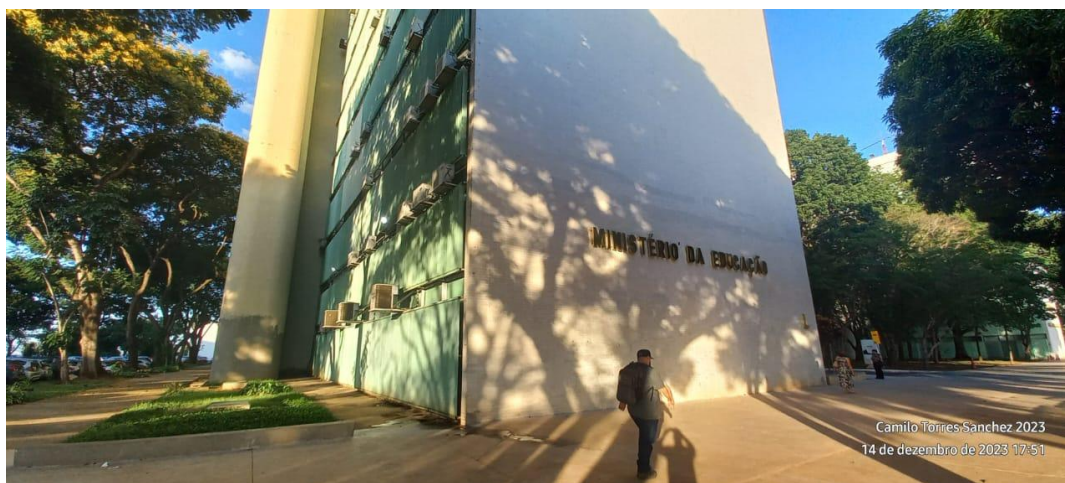
³⁴ *World Federation of the Deaf* (Posada, 2008, p. 113).

Libras como primeira língua, e da língua nacional como segunda, na modalidade escrita. Além da valorização das experiências visuais, da identidade, alteridade e da cultura (Posada, 2008; Vaz, 2017).

As propostas para a educação dos surdos, regularizadas nas políticas educacionais no âmbito nacional, sofreram mudanças devido às diferentes posições políticas e pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, sobretudo de movimentos surdos. Por isso, em se tratando da educação dos surdos, não se pode deixar de salientar que, ao longo da história, sempre predominou uma contradição no modelo educacional para esta categoria, por isso a luta do movimento surdo pelos direitos sociais é permanente no cenário nacional e global, como foi apresentado nos textos anteriores.

A partir da década de 1990, no Brasil, o movimento surdo, protagonizado por surdos, de forma organizada, manifestou-se em prol da reforma educacional específica para surdos, solicitando uma escola que os compreendesse mediante a diferença política. A diferença das pessoas surdas deve ser entendida dentro de um contexto político, sócioantropológico e linguístico, e não mais patológico, que tem raízes no pensamento hegemônico clínico terapêutico. As militâncias surdas e ouvintes, aliadas com fluência em língua de sinais, levaram as discussões da comunidade surda até Brasília, mais especificamente ao Ministério da Educação, reivindicando legislações que orientassem a organização escolar para educação dos surdos desde 1993. No ano de 1993, o movimento surdo provocou a luta pela institucionalização da língua de sinais, com um projeto de Lei apresentado pela senadora Benedita da Silva. Este projeto passou quase 10 anos de negociação de batalha pela oficialização da Libras em âmbito Federal, com a aprovação da Lei 10.436 (Brasil, 2002), (Brasil, Ines, 2011 apud Oliveira, Silva, 2018). Assim, foram quase 10 anos para que a Libras fosse institucionalizada como a língua de expressão da comunidade surda brasileira.

FIGURA 12 Ministério de Educação da República Federativa do Brasil, Brasília.



Fonte: Sanchez, Camilo Torres, 2023.

A educação de surdos e as reformas políticas pedagógicas que acontecem no ambiente escolar tem subjacentes concepções sobre a pessoa surda que conduzem práticas educacionais diversas. Os modos de conceber os surdos pela sociedade fazem entender a materialidade da mesma e o lugar do surdo em determinadas sociedades, na política educacional e no chão da escola ou sua ausência (exclusão), e estas concepções estão em disputa nos discursos legais, como será exposto adiante.

No campo dos discursos das normas jurídicas relacionadas à educação de surdos, emergem diferentes concepções em disputa referentes à surdez conforme o quadro abaixo.

QUADRO 11: Normas sobre a concepção de surdez nas políticas educacionais no Brasil

Políticas educacionais	Ano	Definição de Surdez
Decreto 5626	2005	Art. 2º 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. 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.
(PNEEPEI)	2008	alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial , que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade
Declaração de Salamanca (UNESCO)	1994	Educação inclusiva

Decreto 6949	2009	Art. 1. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial , os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
Lei 13.005	2014	surdos ou com deficiência auditiva
Lei 13.146 Lei LBI	2015	Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial , o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas
Lei 14. 191	2021	art. 60 os educandos surdos com deficiência auditiva, sinalizantes, deficiência auditiva oralizados.

Fonte: Maria Francisca Nunes de Souza, 2024.

O quadro (11) esclarece que o Decreto 5626/05 e o Plano Nacional de Educação, através da Lei 13.005/2014, preconiza a coexistência tanto da visão da medicina, que é a clínica terapêutica, quanto do modelo socioantropológico. No clínico terapêutico, classifica a surdez como a deficiência auditiva derivada da perda auditiva, por isso classifica quanto ao grau de perda auditiva. Neste mesmo documento jurídico, considera que os surdos têm uma perda orgânica da audição, mas que essa condição faz com que pertençam a uma comunidade linguística usuária do canal visual espacial e compartilhem experiências visuais por meio da língua de sinais. Quanto ao documento jurídico que resultou do tratado internacional referente à Convenção internacional dos direitos das PCD (ONU, 2006), o mesmo foi o Decreto 6949 (Brasil, 2009). Este documento, por ter força de lei, é gerador de direito e de obrigações e, por isso, provocou em outros dois documentos a adesão da definição de surdez, os quais são a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei 13.146 (Brasil, 2015), conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, a qual afirma que a pessoa com deficiência sensorial é aquela que, em interação com as barreiras, pode ter impedimentos em sua plena participação na sociedade. Neste contexto, a deficiência não está no indivíduo, mas na sociedade, quando não rompe as barreiras que causam o impedimento de acesso à plena participação por partes dos surdos. Essa visão da surdez tem embasamento no modelo social, visto que desconstrói os paradigmas precedentes da religião, teleológica, bem como desconsidera o paradigma biomédico, clínico e terapêutico.

Neste sentido, a PNEEPEI (2008) já marca neste documento os públicos alvo da educação especial, dentre eles, os estudantes com deficiência, inclusive os com deficiência sensorial. Sendo assim, esta política está firmada na concepção medicalizada da pessoa surda.

Na sequência, o documento divisor de águas foi a Lei 14.191, de 2021, conquistada pelos movimentos surdos organizados primeiramente na instância legislativa dos deputados, posteriormente na via do Congresso Nacional. Essa ação foi acompanhada tanto presencial como virtualmente devido ao fato de que o evento ocorreu no momento da pandemia da covid-19, em que foi exigido o isolamento social e as atividades, em sua maioria, aconteceram virtualmente. Esta Lei adota como definição à pessoa surda, deficiente auditivo sinalizante, deficiente oralizado e acrescenta surdo-cegos, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com outras deficiências associadas que optarem pela modalidade bilíngue de educação para surdos. Nesta percepção, a educação deve atender a diferença linguística, valorizar a questão da identidade, da interculturalidade,

Quanto a educação dos surdos na atualidade, a Legislação Brasileira no século XXI apresenta três configurações de organização para a oferta de educação para pessoas com surdas: 1) A proposta pelo Ministério de Educação, na reforma da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) como modelo certo para surdos terem o acesso à educação. 2) A educação bilíngue, embasada no Decreto 5626/05 e a 3) Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação, constituindo a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação. Sendo assim, apresentamos um esquema (QUADRO 12) com as legislações nacionais orientadoras da educação dos surdos no movimento da educação inclusiva em territórios brasileiros.

QUADRO 12: Normas concernentes a oferta de **Educação Inclusiva** na educação dos surdos no Brasil

Políticas educacionais	Ano	Educação inclusiva	Educação Especial
Constituição Federal	1988	Art. 208, inc. III-AEE as PCD, preferencialmente na rede regular de ensino;	Art. 208, inc. III-AEE as PCD, preferencialmente na rede regular de ensino;
Lei 9394 LDBEN	1996	Art. 4º III - AEE gratuito aos educandos com deficiência, [...] transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;	Art. 58 Modalidade de educação Especial Art. 59 e 60

Lei 3298	1999	Art. 24. Inc. II Sistema de educação inclusivo	Art. 24. Inc. II modalidade transversal em todos o níveis e modalidades de ensino.
Resolução 02	2001	O público da educação especial deve matricular-se na escola regular	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
PNEEPEI	2008	O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, [...]	O AEE para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais
Decreto 6949	2009	Sistema educacional inclusivo e em todos os níveis ao longo de toda a vida	e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social [...]
Lei nº 13.005, PNE	2014	4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados [...]	4.8) garantir a oferta de educação inclusiva[...]
Lei 13.146 Lei - LBI	2015	Art.27 sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, Art. 28 IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;	Art. 28 III - PPP institucionaliza o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes [...]
Decreto nº 11.793/ 2023	2023	Art. 1º Inc. VIII- Respeito pela diferença e pela plena inclusão das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana	

Decreto 11.556/	Nº	2023	Art. 9, inc. III a presença de criança que compõe o público alvo da educação especial inclusiva	Art. 36 inc. II Alfabetização de populações específicas Público da Educação Especial

Fonte: Quadro elaborado a partir das normas jurídicas (Brasil, 1988, 1996, 1999, 2001, 2008, 2009, 2014, 2015, 2023).

Como foi mencionado anteriormente, no ano de 1994, foi formalizada, a partir do encontro internacional em Barcelona, na Espanha, com a participação de 88 países e 23 OIs, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). O documento traz o consenso desse coletivo relacionado ao paradigma da educação inclusiva com evidências de pesquisas científicas de que os estudantes com deficiência aprendem e mostram o melhor desempenho quando estão juntos na escola comum. Este documento deve ser adotado em forma de políticas e medidas legais pelos EPS, neste caso o país Brasil. Embora o documento tenha sido sancionado em 1994, o Estado brasileiro não ratificou a Declaração de Salamanca oficialmente para que gerasse obrigações e direitos, e, talvez por isso, naquele ano foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), enraizada na integração escolar. Contudo, devido às pressões de correlações de força por parte de pesquisadores, ONGs e pessoas com deficiência, após 14 anos, foi regulamentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008).

A Política de Educação Especial, na perspectiva de Educação inclusiva (2008), visa a educação inclusiva dos discentes com deficiência, em específico os surdos, e desafia a escola a assumir rupturas com práticas tradicionais e começar a criar estratégias a fim de eliminar as barreiras que impossibilitam o acesso e a permanência do estudante surdo com qualidade. A mesma defende a ideia de que igualdade e diferença são valores indissociáveis, visto que todos os educandos têm igualdade de direitos sociais, inclusive, à educação, mas também tem sua singularidade enquanto pessoa única, diferente e, por isso, possui necessidades específicas de aprendizagem (Souza, Lima, Bruce, 2013).

A educação inclusiva vai para além da expansão do acesso, uma vez que objetiva desenvolver a aprendizagem e desempenho dos estudantes mediante uma educação de excelência que rompa com as barreiras e que ofereça a acessibilidade para que os estudantes possam participar de forma efetiva do currículo e da aprendizagem para o sucesso escolar. De acordo com o portal do MEC (2022), a expansão do acesso às matrículas no sistema de ensino regular aumentaram para 1.372.000 (Um milhão trezentos e setenta mil) estudantes matriculados.

A educação inclusiva exige da sociedade rupturas e mudanças paradigmáticas, ou seja, uma nova concepção de homem, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, com princípios na heterogeneidade e diversidade contrários a dualidade, a fragmentação, a homogeneidade, mas com o foco nas diferenças, que é inerente, original e singular aos seres humanos e na diversidade social e cultural (Souza, Lima, Bruce, 2013) .

A reforma da educação inclusiva tem como escopo a democratização, a universalização, a excelência no sentido de diminuir as assimetrias existentes na escola e na sociedade, produzidas historicamente a fim de marginalizar alguns indivíduos e tornar a escola um espaço elitizante. A educação inclusiva provoca o sistema educativo a ampliar o acesso ao público alvo da educação especial, mas exige uma mudança consubstancial, a fim de dar conta da diversidade que existe na escola, diversidade humana, de classe, linguística, cultural, social, entre outros.

O contexto da educação inclusiva amplia o acesso das pessoas surdas obrigatoriamente nas escolas comuns (Brasil, 1988, 1996, 1999, 2001, 2008). Nesta expectativa da inclusão, antes da política ser consolidada no Brasil, já tinha uma incursão frente a este paradigma, sob a influência da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Quanto a Educação Especial, na visão da educação inclusiva, deve ser ofertada em diversas formas organizacionais. Ela também apoia financeiramente tanto instituições públicas como privadas (Brasil, 2008, 2023). A educação especial pode acontecer na forma de Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola comum, por meio dos serviços de AEE nas salas de Recursos Multifuncionais – SRM, na própria escola ou em outra escola de ensino regular que tenha SRM, em classes especiais e/ou em centros de educação especial da rede pública ou em Ongs conveniadas com as secretarias de educação municipais e/ou do Estado.

Cabe ao AEE (Quadro 13), como foco central, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, no sentido de romper as barreiras que causam impedimentos por parte dos estudantes, no caso dos estudantes surdos, o acesso ao currículo, à comunicação e às atividades escolares em sala de aula, assim como a participação em todos os segmentos da instituição escolar e social. O AEE tem como princípio básico o eixo **complementar e suplementar**, a fim da promoção da formação para o desenvolvimento de um sujeito autônomo e independente na sociedade (Brasil, 2008, 2009, 2011).

QUADRO 13: Atendimento educacional especializado no Brasil, 2024

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO	
PRINCÍPIO DE COMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA COMUM	PRINCÍPIO DE SUPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA COMUM
Programa de enriquecimento curricular	Ensino de linguagens e códigos
Tecnologias Assistiva – TA	Educação bilíngue para surdos
TILS - Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais	Professor da Educação Especial Profissionais com conhecimentos em Libras
Materiais didáticos e pedagógicos adaptados	AEE em ambiente hospitalar/domiciliar
Salas de recursos Multifuncionais – SEM	Centros de Atendimento Especializado
O QUADRO foi produzida a partir dos documentos estudados (Brasil, 2008, 2002, 2009, 2011, 2013, 2014, 2015) e (Scantbelruy, 2022)	

Fonte: SOUZA, Maria Francisca Nunes, 2024.

Para a promoção da Política de inclusão na educação dos surdos e/ou com deficiência auditiva, as escolas de educação regular devem complementar a educação dos estudantes surdos no horário do contraturno com os serviços de apoio de AEE, que podem acontecer no espaço próprio da escola por meio da SRM, ou em outros, nos Centros de atendimento especializado. Eles terão que disponibilizar os serviços de outros profissionais de educação, que são o TILSP e professores com formação e/ou conhecimentos em Libras e Língua Portuguesa para surdos (Brasil, 2008, 2009, 2011, 2013). Neste viés, os TILS são a estrutura basilar para os surdos na escola porque os professores expõem o conteúdo pelo canal oral auditivo, ou os TILS interpretam da língua fonte para a língua de chegada e vice e versa, desconsideram se os surdos tiveram contato e aprenderam língua de sinais desde a idade mais tenra. Porém Quadros (2005) aborda e chama atenção para o fato de que a maioria (95%) das crianças surdas são privadas das experiências visuais no contexto das famílias ouvintes, devido a falta de conhecimento delas

na área e esclarece que o ambiente linguístico dos surdos nascidos em famílias ouvintes é a escola, com isto, é urgente priorizar ambientes linguísticos escolares em todo o território brasileiro.

Também reza o texto outra forma de escolarização para os surdos, o AEE, no contraturno, no sentido de promover o desenvolvimento complementar do currículo com a utilização das TICD (Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais).

O AEE tornar-se-á em um espaço bilíngue e deve buscar alternativas de ensino que valorize a Libras como língua de instrução, e estratégias e recursos que respondam às suas especificidades. Neste mesmo espaço, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e com uma metodologia contrastiva entre as duas línguas, com recursos de visualidade.

Os documentos hegemônicos discursivos, na perspectiva de educação inclusiva, tratam que os sistemas educativos devem prover materiais didáticos e pedagógicos, assim como tecnologias assistivas, para atender às especificidades de aprendizagem do estudante com deficiência auditiva para assegurar a acessibilidade aos conteúdos. Nesta perspectiva, a língua de sinais é um recurso aos estudantes surdos, com o objetivo único e exclusivo de ter acessibilidade ao currículo escolar.

4.1.3 As Reformas de Educação bilíngue de Surdos

As reformas de educação de surdos foram e são permanentes no contexto social e conseguiram conquistar e brotar discursos contra hegemônicos nas fissuras que encontraram e também se criaram com o consenso de um coletivo construído nas e pelas trocas de experiência por meio da língua de sinais. e nas lutas políticas do movimento surdo. Os surdos buscam conquistar um projeto educativo que reconheça, valorize e respeite a diferença política e linguística de estar, sentir, interagir e construir conhecimento a partir das trocas das experiências visuais. Eles lutam pelos direitos linguísticos, por políticas linguísticas que os abordam pelo viés socioantropológico também denominado de abordagem linguística e cultural. Então, o coletivo surdo deflagrou uma grande mobilização, iniciada em 1993 e retomada em 1998, para a vitória de um grande marco legal e histórico, que foi a institucionalização da língua de sinais, com o projeto de lei PL 4857/98, apresentado por Benedita da Silva, que configurou na Lei 10. 436, de 2002. Este relevante documento instituiu a Língua Brasileira de Sinais como o meio de expressão e comunicação da comunidade surda

brasileira. Este documento completou 22 anos de luta, no sentido de dar visibilidade aos surdos como coletivo que tem uma diferença política, linguística e cultural. Outro marco divisor de águas foi a conquista da regulamentação do Decreto 5626, de 2005, que trouxe uma visão dos surdos sobre a escola a partir da visão dos surdos, da epistemologia surda, ou seja, dos estudos surdos.³⁵ Outra vez eles se mobilizam a fim de não perder direitos com o fechamento da escola de referência dos surdos, em 2011, de acordo com a figura abaixo (Figura 13).

FIGURA 13 Protesto dos surdos por educação bilíngue em maio de 2011



Fonte: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/05/surdos-protestam-em-brasilia-por-melhores-condicoes-de-ensino.html#:~:text=Surdos%20fazem%20protesto%20em%20frente%20ao%20Congresso%20Nacional%2C,Brasileira%20de%20Sinais%20e%20melhores%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em abril de 2024.

Neste cenário, os surdos mobilizados conseguiram defender, na luta de correlações de força, que qualquer assunto concernente à educação dos surdos dirigia-se ao Decreto 5626, de 2005, registrado no Decreto 7611, de 2011. Cabe salientar que os surdos mobilizados travaram lutas acirradas nas arenas políticas de correlação de força, expressadas pelos surdos de maneira incisivamente e iminente nas legislações antecedentes, que indicavam, na direção da educação bilíngue, o uso de signos, classe bilíngue.

A seguir delineamos as legislações conquistadas pelos surdos democraticamente na arena política pelos direitos sociais, políticos, educacionais e linguísticos, atravessados nos

³⁵ Os Estudos Surdos em Educação são um recente campo de pesquisa que tem como objeto o estudo da diferença linguística e cultural das comunidades surdas, pela problematização da histórica narrativa colonialista lançada aos surdos a partir de uma suposta normalidade ouvinte (Fernandes, Terceiro, 2019).

discursos hegemônicos oficiais, conforme o esquema (QUADRO 14), com as normas relacionadas à educação bilíngue de fato e de direito.

QUADRO 14: Normas concernentes a oferta de educação de surdos na visão de educação bilíngue para surdos no Brasil

Política educacionais	Ano	Educação Bilíngue de Surdos
Lei 9394 LDBEN	1996	Art. 3º Inc. XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência Art. 60 A Modalidade de Educação Bilíngue de surdos
Lei 10.436	2002	Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- Libras e outros recursos de expressão a eles associados.
Decreto 5626	2005	Art. 22 I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
Decreto 6949	2009	Art. 24 alínea b Facilitação do aprendizado da Língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade
Lei nº 13.005, PNE	2014	Meta 4: a universalização para a população de 4 a 17 anos, garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras-, como primeira língua, e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua aos(as) alunos(as) surdos(as) e com deficiência auditiva em escolas, classe bilíngue e em escolas inclusivas
Lei 13.146 Lei - LBI	2015	Art. 28, Inc. IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas
Lei 14.191	2021	Art. 60 A Modalidade de educação escolar
Decreto 11.691	2023	Art. 37 Competências da Diretoria da Educação Bilíngue
Decreto nº 11.793	2023	Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.
Decreto Nº 11.556/	2023	Art. 36 inc. II Alfabetização de populações específicas modalidade bilíngue de surdos

FONTE: SOUZA, Maria Francisca Nunes, 2023.

Numa visão de empoderamento linguístico, político, social e econômico, a luta atravessada pela aprovação do Decreto 5626/05 (Brasil, 2005) marca não mais uma única escola e/ou forma de atendimento, mas outras alternativas e formas organizacionais de atendimento educacional para os surdos como: escolas bilíngues, classes bilíngues, salas de atendimento bilíngue, previsto neste importante papel regulador do direito subjetivo à educação básica. As escolas devem ofertar a educação de surdos desde a educação infantil, na primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental, Ensino Médio, bem como as modalidades. Porém, é crucial, para o bom desempenho linguístico e cultural dos estudantes surdos, a oferta de um ambiente bilíngue desde a primeira etapa da educação, que é a Educação infantil, com a presença de professores surdos bilíngues e/ou ouvintes com fluência em Libras, uma vez que estas crianças, em sua maioria (95%), são filhas de pais ouvintes e chegam à escola sem contato com a língua e, por isso, precisam de uma referência linguística, modelo linguístico, que é o próprio surdo e/ou ouvintes com fluência em Libras.

O processo educacional também pode ser realizado em escolas e classes de educação bilíngue, como demonstra o artigo 22, parágrafo primeiro, “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Neste documento vale esclarecer que a Libras é considerada língua de instrução, ela irá intermediar todo o processo educativo. Todos os agentes envolvidos na escola devem ter fluência em Libras. O Professor titular deve ser fluente em Libras e deve mediar os conteúdos por meio da mesma (QUADRO 14).

Após a estimulação precoce bilíngue intermediada pela comunicação em Libras, o estudante poderá ir para a segunda etapa do ensino fundamental com professores bilíngues, TILS, e surdos bilíngues.

Além do Decreto 5626/05 tratar sobre a organização dos espaços em que serão feitos os atendimentos da educação de surdos, também há menção prescrita sobre a formação dos professores, TILS e quais os espaços de formação para estes profissionais da educação.

Logo, destacamos o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, Lei PL nº 13.005/2014, que, pelo seu caráter de construção democrático, possibilitou aos surdos barganhar alguns espaços na Meta 4, que prescreve a universalização para a população de 4 a 17 anos, garantindo a oferta de Educação Bilíngue em Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita aos(as) alunos(as) surdos(as) e com deficiência auditiva sinalizantes em escolas, classe bilíngue e em escolas inclusivas. Esta mesma afirmativa é estabelecida no discurso jurídico da LBI, Lei Nº 13.146/15, a qual ordena a educação bilíngue nesta mesma direção.

A adesão da língua de sinais como língua de instrução nas políticas educacionais de ensino é mais uma ferramenta crucial para que os educandos surdos tenham uma formação mediada pela, com e na língua de sinais, a fim de assegurar aos estudantes surdos a permanência nas atividades curriculares. Adotar a Libras na escola é reconhecer o surdo na sua diferença, na sua forma de apreender e compreender o seu entorno e interagir nos contextos sociais da comunidade surda e do ouvinte. De acordo com Skliar (2017, p. 104), “o reconhecimento final dos surdos e da sua comunidade linguística só pode assegurar-se a partir do reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de Bilinguismo”. Ou seja, bilinguismo não está atrelado ao ensino de duas línguas, mas ao direito às diferenças linguísticas, visto que se vive em um Brasil diverso, pluricultural, multilíngue e/ou plurilíngue, das construções socioculturais, das identidades.

Nesse contexto, o surdo não é visto como deficiente, mas com uma diferença política (Skliar, 2017), como pertencente a uma minoria linguística que necessita da língua de sinais como mediação para a aprendizagem e para relacionar-se com o professor, com o aluno, com o mundo e com o conhecimento. Tendo isto em vista, é relevante valorizar a comunidade surda e associações de surdos, compartilhando experiências visuais, conhecimentos linguísticos e culturais com seus pares surdos e ouvintes bilíngues, possibilitando, assim, a alteridade e subjetividade do surdo. As pessoas surdas, em interação entre si e com os ouvintes fluentes em Libras, pela mediação da Libras, trocam ideias, conhecimentos, valores e vão configurando sua identidade e alteridade, enfim, a cultura pode ser experimentada de forma visuoespacial pelos sujeitos.

Por isso, não podemos mais conceber os surdos na visão medicalizante, mas, como indivíduos que têm diferenças, identidade e cultura. Estas diferenças, muitas vezes, são ofuscadas nas relações de poder no movimento de grupos dominantes, com visões de mundo antagônicas a dos grupos surdos. Todavia, embasados nas falhas da Declaração de Salamanca, que enfatiza a insurgência da criação de Políticas educacionais com o olhar nas diferenças singulares e, sobretudo, com o foco na linguagem de signos como mediação de comunicação entre os surdos. Destaca-se também a Convenção Internacional sobre os direitos linguísticos, de 1996, que entoa no documento a pluralidade linguística dos diversos grupos e comunidades e esta deve, por meio de uma ação social, ser protagonista nas decisões políticas sobre qual o nível e peso de valor que a língua de determinado grupo mediará o processo educacional do grupo linguístico. Contudo, estes documentos devem estar articulados e embasados legalmente na Convenção Internacional das pessoas com deficiência, pois este documento, no Brasil, foi ratificado e equivale a emenda constitucional. Este documento tem como princípio o direito à

identidade, à diversidade humana e linguística e à disseminação do ensino de língua de sinais. Foi ratificado no Brasil no Decreto 6949/09 como emenda constitucional e isto significa que foi aprovado no Congresso Nacional como direito constitucional equivalente aos demais direitos constitucionais. Isto dito, gerou uma força motriz motivacional e legal para que os surdos retomassem a discussão movidos em busca de ações afirmativas dos seus direitos, e travassem a luta para emplacar uma legislação de forte impacto contra hegemônico nas reformas de resistência da educação em prol dos direitos linguísticos dos surdos, com a aprovação da Lei 14.191, no ano de 2021. Esta Lei alterou o documento que rege a educação brasileira, a LDBEN, a Lei 9394/96, institucionalizando, no texto jurídico, art. 60, “a modalidade de educação bilíngue de surdos em que a Libras é a língua de instrução de intermediação do processo comunicacional dos surdos e a Língua Portuguesa a L2 na modalidade escrita”. Neste viés, salienta-se a relevância da adesão nos princípios educacionais do Art. 3º, Inc. XIV, “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência”. Isto dito, sustenta que a educação dos surdos perpassa no direito de políticas linguísticas pelo fato dela ter a singularidade de expressão pelo canal visual e pela mediação da língua de sinais, em que o surdo constrói conhecimento.

A educação bilíngue de surdos deve estar arraigada numa visão mais geral de bilíngüismo, numa visão multilíngue ou até plurilíngue, porque os surdos vem de contextos sociais diversos, podendo ser negro surdo, indígena surdo, ribeirinho surdo, mulher surda. Eles vem de estratos sociais, econômicos, linguísticos e culturais diversos.

Portanto, para educar os surdos com o olhar na heterogeneidade, nas diferenças culturais e linguísticas dos discentes, a escola deve contribuir para a construção da identidade e alteridade dos educandos por meio de práticas fomentadoras da valoração da língua de sinais. Na visão da modalidade de educação bilíngue de surdos, o processo de ensino e aprendizagem tem como público alvo as pessoas surdas, com deficiência auditiva sinalizante, surdocego, surdo autista e surdo com altas habilidades superdotadas.

Nesta direção, surgem algumas políticas articuladas de forma integrada com o Decreto nº 11.793, que orienta o direito à educação e a diferença entre a diversidade humana.

No que tange ao compromisso pela alfabetização de surdos, destacamos o Decreto 11.556 de 2023, que institui o compromisso nacional com a criança alfabetizada e que aborda, no art. 36 inc. III, que serão realizadas ações e estratégias complementares visando a alfabetização de populações específicas, neste caso, o da educação bilíngue de surdos.

Uma ação articulada entre a Capes e a Secadi foi o edital do PARFOR, com uma edição especial intitulada: “Parfor equidade”, que contemplou com a aprovação de 14 cursos de

educação bilíngue de surdos. Dentre estas propostas, somente uma acontecerá na região norte, com a proposta da UFAM, Educação bilíngue para surdos, conforme o resultado do Edital Conjunto Nº 23/2023 - CAPES.

Portanto, as orientações para a educação dos surdos não têm um consenso, mas um conflito devido às visões de mundo diferentes. Visões colonizadoras por parte dos ouvintes, de forma a priorizar nas políticas de inclusão um modo homogêneo de direção em relação ao modelo de projeto político pedagógico para surdos na ótica do audismo, do oralismo, da cura da pessoa com deficiência, ao ser reabilitado com tecnologias, como o aparelho de amplificação sonora, que corrige a audição e o treinamento da fala e da leitura labial. Por outro lado, a visão dos surdos por uma escola de surdos, pensada com os surdos e não para surdos, é uma que reconheça a língua de sinais como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, a cultura, a experiência visual, artefatos culturais, a identidade e o ensino pela visualidade.

Portanto, a educação dos surdos trilhou, desde o início, caminhos educacionais com a valorização da língua de sinais, mas tendo que substituí-la em virtude da imposição vertical da proposta oralista, sob o argumento de que este seria o melhor método para o ensino dos surdos. Sendo assim, a educação dos surdos no Brasil foi influenciada por concepções políticas e pedagógicas europeias, mas sendo retomada e ressignificada com e pelos surdos, organizados coletivamente e subsidiados pela visão socioantropológica, linguística e cultural. Mais adiante será registrado se isto tem alguma influência na prática educativa na área do estudo.

4.2 Políticas Nacionais Para Inclusão Educacional Dos Surdos Na Colômbia

A Colômbia é o quinto país em extensão territorial da América Latina; quase do mesmo tamanho do estado do Amazonas, do Brasil, terceiro país no mundo com maior número de falantes da língua espanhola, junto com México e Espanha e o segundo país mais populoso da América Latina, com aproximadamente 52 milhões de pessoas. Possui 32 departamentos que seguem o regime de República presidencial democrática representativa e, de acordo com a Constituição vigente de 1991, o governo é dividido em três poderes: executivo, legislativo e judiciário, com regime de eleições diretas a cada quatro anos. A maioria da população está concentrada na região andina, acima de 2000 msnm³⁶, na planície amazônica mora uma reduzida população indígena e mestiça.

³⁶ msnm: metros sobre nível do mar

Desde a independência do império espanhol, a Colômbia oscila entre o projeto latifundiário, arcaico, ultra religioso católico, do conservadorismo da Regeneração Conservadora de 1886 e o projeto liberal, comercial, industrial, laico do Liberalismo, que proclamam uma educação laica em oposição a uma educação fundamentalista conservadora nos anos 1940 a 1960. Frente a isso, as elites, envolvidas num conflito violento, pressionadas desde o exterior, fazem um pacto pelo desenvolvimento que se articula ao país ao projeto de expansão global do capitalismo através de diversos planos propostos por organizações internacionais ou diretamente pelos governos dos Estados Unidos e da União Europeia, também no campo educativo. Alberto Lleras Camargo, presidente da Colômbia em 1958, após o governo da Junta Militar, que derrubou o governo conservador e finalizou a violência fratricida entre conservadores e liberais, afirmou que a falta de acesso à educação de qualidade era a principal causa da violência extrema na Colômbia (Villegas; Estrada, 2021).

Assim como o Brasil, a Colômbia também fez parte do plano desenvolvimentista que abarcou os países latinoamericanos com a promessa de integração dos países de terceiro mundo, denominados subdesenvolvidos, para integração aos países desenvolvidos por meio de uma intervenção dos países ocidentais com EUA e Europa. Nestes países considerados pobres e subdesenvolvidos, foram detectados vários problemas e sugeridas ações, dentre estes problemas, o analfabetismo de um quantitativo significativo da população e, por isso, sugeriram reformas de modernização administrativa e, dentre elas, as educacionais e formação de professores para atender as mudanças laborais nos países com indústria e ao modelo do sistema capitalista.

Durante os anos entre 1950 e 1970, os discursos sobre desenvolvimentismo econômico e avaliação chegaram à Colômbia, entendida como estratégia política e econômica de enfrentamento das dificuldades sociais e da efervescência coletiva de ideologias de esquerda, ideologias que exigiam justiça social e um lugar na classe dominante [...] (Correa, 2021, p. 181).

Trata-se da direção do planejamento educacional, noção que, de acordo com Correa (2021), surgiu para distinguir do conceito de planificação, característico da sociedade soviética, no início do século XX. O planejamento integral em educação consistiu em uma série de princípios teóricos, procedimentos metodológicos e ferramentas técnicas, com um enfoque sistêmico, uma vez que definia um desenho sistêmico, com forma e mediações para a condução do plano na prática e modos de mensurar os resultados esperados e atingidos.

Estas formas de pensar partem dos pressupostos da teoria evolucionista, porque eles partiram da lógica “desenvolvimentista”, desconsiderando a diversidade linguística, cultural,

econômica, geográfica, histórica, política destes territórios colombianos, com doutrinas severas na aplicação de arranjos e pacotes educacionais prontos para serem implementados, com o discurso progressista para o alinhamento e adequação aos padrões exigidos pelos países desenvolvidos. Sendo assim, a educação é necessária para atender a lógica do mercado de trabalho e ascensão social, ideia difundida e organizada pelos economistas em atendimento ao sistema capitalista.

Essa ideologia também foi retomada no campo da educação, onde as preocupações estavam voltadas para a alfabetização e a formação para o trabalho, que incluía não apenas a população jovem, mas também a população adulta e os camponeses. Segundo (Martínez Boom apud Correa, 2021, P.187), a teoria do capital humano tornou-se um eixo central para esses propósitos. Assim, o conhecimento também era entendido como um tipo de capital (Correa, 2021, p. 187).

Nas décadas de 60 e 70, vários acontecimentos originados na sociedade civil, como a Frente Unida, que configuraram em um relevante movimento reivindicatório a favor da reforma agrária, investimento em políticas sociais, educação, pagamento de impostos sem exceção, segurança social e saúde pública, foram vistos como movimento subversivo e foram desmantelados pela força opressora conservadora que governava o país (Correa, 2021).

Os estudos do historiador Bushnell (2016) sinalizaram relações intervencionistas do campo da economia norte americana e do ocidente europeu com a imposição da lógica neoliberal do Consenso de Washington. As medidas derivadas deste documento internacional enfatizam liberdade a comércio livre e sem fronteiras, ou seja, comércio globalizado mundialmente. Esta intervenção nas relações sociais em territórios colombianos gerou uma insatisfação que deflagrou em vários movimentos sociais como dos indígenas, camponeses, migrantes e guerrilheiros na luta por reivindicações como a reforma agrária, educação contra o crescimento do analfabetismo, formação de professores com a Federação Colombiana de Educadores (Fecode) e movimento estudantil, que foram silenciados com a repressão do Estado com suas forças repressivas militares.

Neste contexto, para atender às novas exigências sociais de mão de obra para atender ao mercado de trabalho industrial que exigia conhecimentos mais elaborados, foi sancionada a legislação com a criação do INEM, que tem uma unidade funcionando em Letícia - CO desde 1980, por meio do Decreto 2058.

O presidente Carlos Lleras insistiu em promover a formação das classes populares e médias, com um objetivo de redistribuição da riqueza. Com esta ideia em mente, o Instituto Nacional de Educação Média (INEM) foi criado na esperança de ser uma alternativa ao bacharelado clássico. Esperava-se instruir alunos de diferentes classes

sociais com uma boa formação técnica que lhes permitisse acessar um emprego ou uma carreira profissional com alta demanda de trabalho. Na cidade Kennedy, bairro inaugurado pelo presidente John F. Kennedy, em Bogotá, o primeiro INEM foi fundado em 1970 com base em importantes contribuições do governo dos Estados Unidos (Villegas, Estrada, 2021, p. 61-62).

Neste cenário de democratização da educação em oposição ao pensamento oligárquico de desigualdade social e pobreza extrema, surge em cena também a criação do SENA, que significa Serviço Nacional de Aprendizagem (Villegas, Estrada, 2021), que atualmente tem uma unidade funcional em Leticia.

Neste contexto, também foi sancionada uma normativa no ano de 1972, integrando como órgão governamental que visa prestar funções de consultoria e assessoria educativa ao Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Surdos -INSOR ao setor, conforme definido pelo Decreto N° 1823 de 1972. Vale ressaltar que a educação de surdos na Colômbia iniciou no século XX, com a mediação de práticas educativas de educação especial com equivalência ao ensino primário, fundamentada legalmente no documento regulatório da educação, naquela época, a Lei 39 de 1903, e seguiu com esse mesmo parâmetro nas prerrogativas da Lei 24 de 1931. Assim, a oferta educacional para o público surdo se deu em internatos e instituições religiosas de forma segregada e filantrópica nos anos de 1920, na cidade de Bogotá e Medellín (Colômbia, 2004, 2006; Montaña, 2016); Correa, Piedrahita, 2020; e Sabogal, 2023). Naquela década de 20, a educação de surdos sofreu influências das línguas de sinais de surdos imigrantes que foram estudar na Espanha e também da educação oralista, por meio do ensino mediado pela língua nacional, que é o espanhol (Colômbia, 2006).

Nos estudos de Montaña (2016), De los Rios (2007) e Sabogal (2023), a educação dos surdos na Colômbia surge juntamente com o movimento da Educação Especial. Segundo estes estudos, a educação dos surdos foi subdividida em três períodos: a) De 1920 a 1950 - Pedagogia dos anormais; b) De 1960 a 1980 - Institucionalização da Educação Especial; c) De 1980 a 2000 - Modelo com ênfase na Integração Escolar e, por fim, d) A partir de 2000, segue com o movimento da Educação Inclusiva na atenção educativa.

Durante as décadas de 1920 e 1940, a educação ou pedagogia dos anormais foi apropriada na Colômbia em seis espaços institucionais: “[...] escolas especiais, escolas para surdos e cegos e o Instituto Médico-Pedagógico (Antioquia, Cundinamarca) [...]” (Correa; Piedrahita, 2020, p. 26) e (SabogaL, 2023). No ano de 1924, consta o registro da primeira instituição de surdos, denominada *Nuestra Señora de la Sabiduría*, que tinha como objetivo, naquela época, ensinar artes e ofícios. Na mesma década, no departamento de Bogotá, foi instituído, pela Lei 56 de 1925, o Instituto de cegos e surdomudos. Um ano depois, em 1926,

no departamento de Antioquia, capital de Medellín, foi criado o Instituto de cegos e surdomudos. Registrou-se, também, trinta e três anos depois, em meados de 1957, a implementação, na cidade de Santafé de Bogotá, a Associação de Surdos (Correa, Piedrahita, 2020; Sabogal, 2023 e Ramirez, 2017).

Outro momento relevante foi no ano de 1938, com a institucionalização e criação da Federação de Cegos e surdomudos, configurada de modo conjunto com a regulamentação da Lei 143/ 1938³⁷. Este documento orientou, como uma das atribuições desta instituição, a criação e implementação de escolas especiais e aulas especiais para este público. Somente no ano de 1955, com a promulgação do Decreto N°1955, que estabeleceu a separação do Instituto Nacional de Cegos e Instituto Nacional de Surdomudo, criou-se espaços próprios para a Federação Nacional de surdomudos e a Federação Nacional de cegos, com a justificativa de que há distinção na forma de aprender, nas práticas educativas, nos suportes pedagógicos e de reabilitação ao público alvo de surdomudo e de cegos, dito isso, foi criado um instituto próprio aos surdos, denominado de Instituto Nacional de Surdos - INSOR (Figura 14). Em meados daquela mesma década, em 1974, foi implementada a criação da Divisão de Educação Especial, que materializou o Programa de Aulas Especiais na Escola Regular. Naquela época, estas instituições estavam vinculadas ao Ministério de Saúde e ao Ministério de Educação - MEN (Colômbia, 1943,1955, 2004), (De Los Rios, 2007), (Sabogal, 2023).

FIGURA 14: Instituto Nacional de Surdos - INSOR

³⁷ Esta Lei impulsionou a educação dos surdos e cegos na Colômbia, com a institucionalização do Instituto dos meninos surdomudos e cegos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Naquela época, a educação dos surdos foi permeada pela lógica da reabilitação dos surdos pelo modelo psicomédico, no caso clínico terapêutico, que obrigava os estudantes/pacientes a participar do processo pedagógico com o professor/terapeuta, que consistia em uma prática de terapia da fala, através do método oral auditivo ao ensinar a oralizar a língua nacional, no caso da Colômbia, o espanhol (Colômbia, 2004; De Los Rios, 2007; Ramirez, 2017; El País, 2020). Embora a educação dos surdos tenha sido influenciada pelo método do oralismo advindo da França, depois que foi impactado em suas práticas pedagógicas, a partir do pressuposto do oralismo pós Congresso de Milão de 1880. Também há registros de influências de surdos imigrantes dos Estados e de surdos que foram para os Estados Unidos da América na década de 70. Os “missionários protestantes dos Estados Unidos e a formação de ouvintes colombianos naquele país marcaram uma fonte de influência da Língua de Sinais norte-americana sobre a Colômbia” (Colômbia, 2006, p. xiv).

A cobertura de educação de surdos naquela fase inicial foi incipiente tanto quanto a educação geral colombiana, e, por este fato, gerou movimentos de diversos coletivos contra o analfabetismo significativo que atormentava toda a Colômbia na década de 60, 70 e 80. O analfabetismo é quantitativamente alarmante em 1964, com uma taxa de 27,1 %, porém, no ano de 2021, teve uma queda para 5% (Bushnell, 2016; Correa, 2021; Wasserman, 2021; Villegas; Estrada, 2021).

Este marco em direção a inovações na educação, apesar de que estreitamente vinculado com ideologias neoliberais, foi uma conquista em relação aos antecedentes educacionais, “o marco institucional da resposta da Colômbia a todos esses desafios e pressões seria a Constituição de 1991, cuja promulgação foi resultado do movimento social autóctone” (Bushnell, 2016. p. 392). Neste sentido, a população da Colômbia é formada por várias etnias com línguas, culturas, formas próprias de viver e de educar e, por isso, esta sociedade foi

reivindicar uma educação que atenda seus estilos de vida, de produção, de conhecimento, relação homem natureza e sociedade, organização social e sua cosmovisão. Imbuídas neste grito silenciado coletivo, que agora ecoou por justiça sociais, e com sua cultura, enveredou as mudanças tão necessárias no campo educacional. Com uma luta ferrenha nas relações de forças, conseguiram, apesar de ainda faltar muito para melhorar, aproveitar o espaço para marcar a constituição e demais textos legais referentes ao campo educacional.

Bushnell corrobora significativamente com seus estudos, afirmando que a política aprovou novidades ambiciosas em várias dimensões como, por exemplo, “na política social e econômica, de modo que a Constituição de 1 991 revelou-se a combinação um tanto contraditória de garantir novos serviços e serviços com uma ordem local ou mesmo não governamental [...]” (Bushnell, 2016. p. 392).

Logo, a abordagem sobre a educação, a Lei Geral que regulamenta a educação, tem somente três décadas, Lei 115 de 1994, e, este documento tem um avanço quanto ao acesso rumo à universalização da educação, uma vez que registros em documentos apontam que a taxa de analfabetismo era alarmante, como foi exposto anteriormente.

Hoje, a educação não é mais um privilégio, um luxo de uma minoria, mas um direito e um serviço. Estes dois conceitos são paradoxos no mesmo texto pois são ideologicamente de duas vertentes de pensar a educação. Segundo Araújo (2017), a concepção de educação como serviço tem raízes no Estado Liberal, que defende o individualismo, a lógica do livre mercado e a educação como mercadoria e o Estado atua com recursos mínimos para o orçamento destinado à mesma. A noção de serviço público “[...] é atrelada à noção de desenvolvimento, no Estado Liberal foi caracterizada pela intervenção mínima deste na economia para consolidação burguesa das bases do capitalismo” (Araújo, p. 563, 2017).

FIGURA 15: Ministério de Educação Nacional - MEN República de Colômbia, Bogotá



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Quando definimos este conceito para a educação como serviço, significa dizer que o Estado é responsável pela prestação do mesmo, mas não cabe somente a ele, todavia, ele pode administrar, por meio de autorização, aos órgãos privados.

a educação como serviço público não exclusivo do Estado, “próprio” quando por ele executado, e “impróprio” quando autorizado ao particular. Argumenta tratar-se de “público” porque atende às necessidades coletivas, mas “impropriamente público” porque não tem a gestão direta ou indireta do Estado (Di Pietro 2012 apud Araújo, 2017, p. 563).

Diferentemente, a educação como direito surge no Estado Social de direito, que amplia a educação como direito fundamental dos indivíduos, para os indivíduos e coletivos conquistados pelas lutas históricas inter(nacionais) (Bobbio, 2004), (Velandia et. al, 2015). A luta, hoje, não é mais pela universalização da educação, mas também pelo acesso com igualdade de direitos, de estudar em uma escola com qualidade e que atenda a diversidade humana enquanto diferença inerente a cada indivíduo.

Nos estudos de Villegas (2013), a função social da educação pode ser delineada em duas vertentes, como capital humano, de viés Liberal, e/ou como inculcação de conhecimentos, com a função da reprodução da ordem social. A primeira segue a lógica da igualdade de oportunidades, onde todos são livres para buscar uma formação que os possibilitem ascender socialmente a uma vida digna. Ou seja, por meio da educação conseguirá ter habilidades e competências para conseguir um emprego digno que supra as necessidades básicas, uma educação meritocrática.

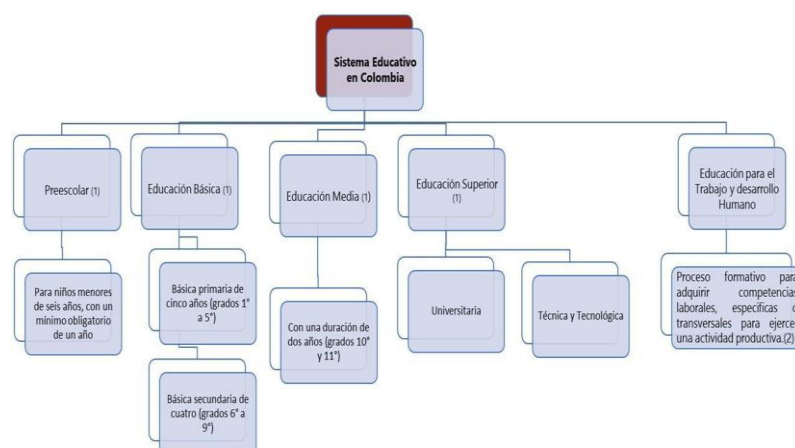
Quanto à última, a educação ofertada de forma dualista e desigual para indivíduos oriundos de estratos sociais desiguais não será suficiente promotora do desenvolvimento integral, com isto dito, a educação social tem a função de reprodução do capital cultural para a manutenção da ordem social.

A Constituição Política da Colômbia de 1991 e a Lei Geral de Educação, Lei 115 de 1994, que regula a educação, convergem no discurso de que a educação é um direito fundamental. Também concordam que a educação é um serviço público com uma função social.

Art. 67 define a educação como um direito da pessoa e um serviço público com função social. Pode ter havido uma certa ambiguidade entre a definição da educação como um direito e serviço, mas quaisquer dúvidas foram esclarecidas na Corte Constitucional, que enfatizou sua qualidade de direito (Wasserman. 2021, p. 47).

Outra convergência nas normativas reguladoras da educação é que a educação é dever tanto do Estado como da família e da sociedade. Estes irão fiscalizar a oferta e a qualidade da mesma, mas o Estado será o órgão responsável, por meio do Ministério da Educação Nacional - MEN (FIGURA 15), por criar as normas reguladoras das instituições, tanto públicas quanto privadas, com funções educativas e também desenvolver mecanismos avaliativos quanto a cobertura, bem como a qualidade dos serviços ofertados. Também cabe ao Estado oferecer obrigatoriamente somente três níveis, onde o primeiro nível é a pré escola, segundo nível é a educação básica, subdivididos em primária 1º a 5º, e secundária 6º ao 9º. Outro nível é a educação média (décimo e décimo primeiro), que funciona em dois anos e, por fim, a educação superior (Figura 16). “os primeiros dez anos de estudo, um ano de pré-escola e nove anos de educação básica (primária e secundária), que devem ser obrigatórios e gratuitos nas instituições do Estado” (Wasserman, 2021, p,48).

FIGURA 16: Organograma do Sistema de educação na Colômbia



Fonte: <https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/direccion-desarrollo-social/Paginas/sobre-educacion.aspx>. Acesso em: dezembro de 2023.

Embora tenha sido um importante avanço, também é preciso reconhecer que limitou o direito e a natureza obrigatória e livre a dez anos (entre 5 e 11 anos de idade). Os nove anos correspondem básico: primário e secundário” (Wasserman, 2021; Rosa, Palacios, 2021).

Ainda corrobora Wasserman que:

O mesmo artigo afirma que a obrigação de oferecer educação é compartilhada entre o Estado, a sociedade e a família, mas deixa claro que cabe ao Estado exercer fiscalização e vigilância para garantir o recolhimento do serviço (no dito aqui) e assegurar boas condições de acesso. Esclarece ainda que os entes territoriais fazem

parte do Estado (obviamente) e, portanto, devem participar da gestão, financiamento e administração de suas respectivas subsistências (Wasserman, 2021, p. 47)

Com relação à Educação como direito fundamental ao indivíduo com o objetivo da formação integral, da personalidade, dos conhecimentos técnicos, bem como para o trabalho, condensamos as principais legislações que subsidiam este direito ao serviço educacional no quadro (17) a seguir.

QUADRO 15: Legislação nacional concernentes ao direito à educação da Colômbia em 2023

Norma	Ano	Legislação nacional concernentes ao direito à educação
Constituição política	1991	Cap. II Art .44 A educação é um direito fundamental ar. 64, 66.67.68
Lei N° 115 Lei Geral da Educação	1994	Art. 2. Serviço educacional. O atendimento educacional compreende o conjunto de normas legais, educação curricular, educação por níveis e séries, educação não formal, educação informal, estabelecimentos de ensino e instituições sociais (estatais ou privadas) com funções educativas, culturais e recreativas, recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiais, administrativos e financeiros, articulados em processos e estruturas para atingir os objetivos Art. 14 Educação obrigatória nos níveis pré-escolar, básicos, primário, secundário e médio
Lei 982	2005	capítulo III art. 9° sobre a educação das pessoas com deficiência
Lei 1098	2006	Código da Criança e do adolescente Art. 36 Direitos a educação as crianças e adolescentes com deficiência
Lei 12	1991	Ratifica a Convenção sobre os direitos das crianças da Unicef 1989
Decreto 1421 Regulamento marco Educação Inclusiva	2017	Sessão 2: Atenção educativa a população com deficiência Artículo 2.3.3.5.2.1.1. as condições de acolhimento educativo da população com deficiência nos níveis pré-escolar, primário e secundário.

Fonte: Compilação feita pela autora mediante as normas jurídicas (Colômbia, 1992, 1993, 2003, 2012, 2021a, 2021b), 2024.

A educação formal é um direito fundamental aos estudantes surdos e não surdos nos níveis pré escola, educação básica, primário, secundário e, atualmente, no ensino médio e suas subdivisões. Os surdos têm direito a uma educação que o desenvolvam integralmente para participar como cidadãos ativos na vida social em todos os setores. Na Colômbia, o Estado tem a obrigatoriedade de atender aos surdos, ao direito à educação no primeiro ano do pré-escolar, na educação primária, na secundária e médio, como mostra o organograma da estrutura educacional da Colômbia (Figura 16).

Na Colômbia, a Educação Básica deve ser ampliada em grande escala e democratizada desde os 5 anos com um ano somente de pré-escola. A educação básica primária ocorre durante 5 graus (1° ao 5°) e a etapa básica secundária tem um período total de 4 anos (6° ao 9°) de estudo. Posteriormente, com o certificado dos níveis antecedentes, o estudante está apto a ingressar no Ensino Médio equivalente a mais dois anos (1° e 2°) de estudo.

A Constituição Política da Colômbia de 1991 e a Lei Geral de Educação, elaborada coletivamente e aprovada no Congresso Nacional da Colômbia, proclamam, como fins de educação comum, a todos os níveis de ensino que são uma formação sólida e ética, respeitando à diversidade, identidade cultural, aos direitos humanos, práticas democráticas, formação de personalidades independentes e autônomas, capazes de gerir seus direitos e reivindicá-los (Colômbia, 1994, art. 13).

Nessa visão de empoderamento da diversidade cultural e da educação dos grupos étnicos, sobretudo com o reconhecimento dos direitos humanos, um marco legal crucial para o coletivo surdo foi o direito à educação e a educação na língua própria do coletivo surdo, promulgada na Lei 324 de 1996, que dispõe sobre alguns direitos em favorecimento à população surda. Esta Lei reconhece a Língua Manual Colombiana - LMC³⁸ como o meio de expressão do coletivo dos surdos colombianos, embasada na Constituição política de 1991, sem que isso signifique que esta legislação seja aplicada na visão da integração escolar, pois existe a disputa de diferentes concepções sobre a surdez, o que abre um espaço para outras alternativas de modos de ensino de surdos, permeadas de paradigmas, como a integração educacional. Isto se intensifica com maior desenvolvimento na Lei 982 de 2005, (Reina; Martin; Gutierrez, 2018) que determina que a educação dos estudantes deve ser enfocada na integração educacional.

Assim, vale dizer que as normativas promulgadas pela legislação colombiana são adjacentes das diferentes formas de entendimento defendido, ora pela ciência da medicina, ora pelas explicações religiosas, e ora pelas ciências humanas, como a linguística e socioantropologia. Elas aparecem nas normativas legais do campo da educação como fenômenos em disputa, como pode-se visualizar na sinopse (QUADRO 16) a seguir.

QUADRO 16: Diferentes **concepções sobre a surdez** nas normas relacionadas a educação colombiana em 2023

Marcos legais	Ano	Concepções sobre a surdez nas normas da Colômbia

³⁸ Expressão utilizada no documento supracitado

Constituição Política de Colombia	1991	Art. 67 A erradicação do analfabetismo e a educação de pessoas com limitações físicas ou mentais, ou com deficiência são obrigações especiais do Estado.
Lei 115 Lei Geral de Educação	1994	Educação para Pessoas com Limitações ou Habilidades Excepcionais Integração com o serviço educacional. Educação para pessoas com limitações físicas, sensoriais , psíquicas, cognitiva, emocional ou com excepcionais habilidades intelectuais, faz parte do membro do serviço público de educação.
Lei 324	1996	a) Limitado auditivo - É uma expressão genérica usada para definir uma pessoa que tem uma perda auditiva. b) Surdo- Uma pessoa com perda auditiva superior a noventa decibéis (90) que a impeça de adquirir e usar a linguagem oral adequadamente. c) Perda auditiva: Diminuição da audição que em sentido estrito não é total, o que é chamado de Offose.
Resolução 2565	2003	Necessidades Educacionais Especiais- NEEs
Lei 982	2005	1. Perda auditiva. Uma diminuição da audição em algumas pessoas, que pode ser classificada como leve, média e profunda. Ligeiro. Aquela que oscila aproximadamente entre 20 e 40 decibéis. Mediana. A que varia entre 40 e 70 decibéis. Fundo. A acima de 80 decibéis e principalmente com curvas auditivas inclinadas. 4. Surdo. É qualquer pessoa que não tem audição suficiente e que, em alguns casos, não consegue sustentar uma comunicação e socialização naturais e fluentes em qualquer língua falada, independentemente de qualquer avaliação audiométrica que possa ser realizada. 5. Surdo sinalizante. É qualquer pessoa cuja principal forma de comunicação e identidade social é definida em torno do uso da Língua de Sinais e os valores comunitários e culturais da comunidade surda. 6. Falante surdo. É qualquer pessoa que adquiriu uma primeira língua oral. Essa pessoa ainda usa o espanhol ou a língua nativa, ela pode Possuem restrições para se comunicar satisfatoriamente e podem fazer uso de próteses auditivas. 7. Surdos semilíngue. É qualquer pessoa que não desenvolveu completamente nenhuma língua, porque ficou surdo antes de desenvolver uma língua. primeira língua oral e que não teve acesso a uma língua de sinais. 8. "Surdos monolíngues". É qualquer pessoa que use e seja linguisticamente competente comunicativamente em linguagem oral ou língua de sinais. 9. Surdo bilíngue. É qualquer pessoa que viva uma situação bilíngue em língua de sinais colombiana e espanhol escrito ou oral, conforme o caso, por exemplo, que usa duas línguas para estabelecer comunicação tanto com a comunidade surda usuária da Língua de Sinais, quanto com a comunidade surda. Uma comunidade de ouvintes que usam o espanhol.
Lei 1145	2007	Pessoa com deficiência: apresenta limitações ou deficiências em sua atividade diária e restrições na participação social devido a uma condição de saúde, ou barreiras físicas, ambientais, culturais, sociais e ambientais diárias. Essa definição será atualizada, de acordo com as modificações realizadas pela Organização Mundial da Saúde, OMS, dentro da Classificação Internacional de Funcionalidade, CIF.
Lei 1098	2006	Entende-se por deficiência a limitação física, cognitiva, mental, sensorial ou qualquer outra limitação temporária ou permanente da pessoa para realizar uma ou mais atividades essenciais da vida diária.

Lei 1618	2013	Pessoas com e/ou em situação de deficiência: Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás 6. O MEN conceberá programas destinados a garantir uma educação inicial inclusiva relevante. de meninos e meninas com deficiência nas escolas, de acordo com a sua diversidade.
Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com deficiência	2009	Lei 1346/2009 derivou a Lei 1618 de 2013
Decreto 1421	2017	Uma pessoa ligada ao sistema educacional em constante desenvolvimento e transformação, com limitações nos aspectos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais que, ao interagir com diversas barreiras (atitudinais, derivadas de falsas crenças, por falta de conhecimento, institucionais, de infraestrutura, entre outras), podem impedir sua aprendizagem e participação plena e efetiva na sociedade, levando em conta os princípios da igualdade de oportunidades e igualdade de condições
Lei 2049	2020	Art. 2º, d) "Surdos". É qualquer pessoa que não possui audição suficiente e que, em alguns casos, não consegue manter comunicação fluente e socialização em qualquer língua oral, independentemente de qualquer avaliação audiométrica que venha a ser realizada.

FONTE: Material produzido compilado pela pesquisadora a partir das seguintes normas legislativas (Colômbia, 1991,1994, 1996, 2003, 2005, 2006, 2017, 2020) 2023 e 2024.

O quadro 16 demonstra as normas jurídicas que tratam a questão da definição de surdez. Neste quadro, discorreremos o entendimento sobre a surdez nas normas legais, ficando evidenciado que está arraigada a ideia de que, na concepção da saúde, os surdos têm uma deficiência e precisam ser corrigidos por meio de programas de reabilitação com a visão médica (Colômbia, 1991; 1994; 2006; 2007).

A Lei expõe sobre a surdez na visão médica, mas destoa com uma concepção diferente, reivindicada pelos próprios surdos, através da Lei 324 de 1996. Esta norma é legítima ao promulgar o reconhecimento da Língua Manual da Colômbia - LMC. Ela retrata a surdez tanto como limitação auditiva, como pessoa surda. Na limitação auditiva, afirma que o indivíduo tem uma perda auditiva e, quanto aos surdos, que eles têm um meio de comunicação e expressão própria do grupo surdo, que é a LMC. A mesma lei define pontos sobre programas de prevenção e medidas de reabilitação com sessão. “[...] A reabilitação pode incluir medidas para fornecer ou restaurar funções ou para compensar a perda ou falta de uma função ou limitação funcional” (Colômbia,1996). Com relação às pessoas surdas, argumenta, no texto jurídico, que as pessoas surdas são usuárias da LMC, e, por isso, o Estado promoverá apoio técnico e pedagógico à população surda nas instituições educativas, com o objetivo de integração escolar desse público

por meio do apoio de atenção especializada (Colômbia, 1996). Esta mesma edição jurídica elege a figura do Intérprete como apoio especializado às escolas. O Estado também fará ações em empreendimentos de escolas de formação de intérpretes e fomentará formas de envolver instituições a fim de pesquisas na área.

No ano de 2003, a Resolução 2565 traz o registro da terminologia Necessidades Educacionais Especiais, no documento que regula que as Secretarias de Educação, nos territórios departamentais (Estado), devem se organizar tanto administrativamente como pedagogicamente para ofertar a educação à população com Necessidade Educacional Especial, dentre as demais, está a população surda e surdocega, articulada ao Decreto 2082 de 1996 (Colômbia, 2003).

Esta legislação traz um conceito eurocêntrico criado na Europa e fortemente institucionalizado na Declaração de Salamanca no ano de 1994 e que reverberou nos enunciados hegemônicos das legislações voltadas ao movimento da integração e da educação inclusiva da América Latina, inclusive na Colômbia e no Brasil.

A Lei 982 de 2005, que regulamenta sobre a equiparação de oportunidades às pessoas surdas e surdocegas, converge com a Lei que reconhece a Língua de Sinais Colombiana - LSC como meio de comunicação e expressão do grupo surdo da Colômbia. Também institucionaliza a LSC como patrimônio cultural do país e os povos surdos com equivalência aos povos originários, povos étnicos.

3. "Comunidade de Surdos". É o grupo social de pessoas que se identificam através da experiência da surdez e da manutenção de certos valores e interesses comuns, e há um processo permanente de troca mútua e solidariedade entre eles. Eles fazem parte do patrimônio pluri cultural da Nação e que, nesse sentido, são comparáveis aos povos e comunidades indígenas e devem possuir os direitos dos povos indígenas (Colômbia, 2005).

O documento orientador abre um leque de possibilidades conceituais tanto no modelo da saúde, que concebe a surdez como deficiência auditiva, como também, e sobretudo, no modelo socioantropológico, cultural, sociolinguístico e das identidades surdas (surdo sinalizante, surdo monolíngue, surdo bilíngue, falante surdo, surdo), uma vez que evidencia-se que a pessoa surda não é homogênea, mas heterogênea, ela é única e diversa a partir da interação com o contexto social, cultural, político, linguístico, geográfico e econômico em que está inserida (Martin, 2011; Reina; Martin e Gutierrez, 2018; Ramirez, 2017).

Analizando o Quadro 16 acima constatou-se que, somente no ano de 2009, com a Lei 1346/2009 ratificada na Colômbia, com o caráter de tratado internacional à Convenção de Direitos da Pessoa de Deficiência (Onu, 2006), foi que o entendimento sobre a surdez, a pessoa

surda e a comunidade surda começa a mudar nas normas deste país, causando fissuras no discurso hegemônico do modelo clínico terapêutico, que vê o surdo como anormal, que precisa passar por correções para se aproximar do que é normal, ou seja, falar e ouvir em espanhol. Estas fissuras permitiram mudanças e coexistência dos diferentes discursos e concepções, conforme o QUADRO 16, nas Leis 324 (Colômbia, 1996), ley 618 (Colômbia, 2013); 1421 (Colômbia, 2017) e 2049 (Colômbia, 2020), uma vez que foi legitimada, nestes marcos jurídicos, a surdez na visão socioantropológica.

Logo, com a ratificação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); (Colômbia, 2009), geram-se de direitos e obrigatoriedades das normas inter(nacionais), onde os surdos são sujeitos de direitos, com um idioma próprio, que é a LSC, e também com formas próprias de aprender e interagir com e sobre o ambiente social em que está inserido.

Considerando que os surdos têm direitos de aprender com a mediação do próprio idioma, com métodos específicos, com professores formados para atender às diferenças linguísticas da diversidade surda, faz-se necessário orientações relacionadas a práticas pedagógicas e organizacionais que respeitem e valorizem a heterogeneidades e o bi (multilinguismo). Nos contextos escolares da Colômbia, salienta-se que os surdos são pessoas que não conseguem aprender a língua oral de forma adequada, e/ou em sua completude e eficiência, pois eles pertencem a um grupo que desenvolve experiências visuais, dito isso, a reconhecimento da LSC, que é a língua que se dá por outro canal de comunicação, o canal visual-manual, e/ou visual espacial distinto do canal oral auditivo (Colômbia, 1996).

Os estudos de Montañó (2016), Builes, Morillo, Cedeño (2016) esclarecem que, na década de 1990 (Unesco, 1990), e com a efervescência da Declaração Mundial de Educação para todos (1990), a Declaração de Salamanca de 1994 (Unesco, 1994), realizada em Barcelona, na Espanha, foi impulsionadora de mudanças e rupturas no cenário da Educação Especial, ofertada de forma segregada em instituições isoladas. A Declaração de Salamanca reverbera sobre a educação inclusiva, em que os estudantes com necessidades educacionais especiais devem estudar nas escolas regulares e não mais apartados em instituições especiais segregadas. Esta legislação recomenda a criação de medidas de formas próprias de educação dos surdos por meio da língua de sinais (Unesco, 1994). Apesar disso, a legislação que institucionaliza a oferta educacional aos estudantes surdos está embasada na integração escolar em escolas regulares. Nas leis, a integração educacional reverberou no Estado colombiano com a Constituição Política e a Lei General de Educação incorporou o paradigma da integração escolar no sistema educacional colombiano, com a institucionalização da integração como serviço educativo,

conforme o QUADRO 17, com as normas abaixo. Nesta direção, De Los Rios exclama que, na década de 1990, a educação especial migrou de modo institucionalizado para as políticas educacionais do país, com a nomenclatura camuflada de integração das pessoas com deficiência ao serviço educativo e laboral (De Los Rios, 2007).

QUADRO 17: Normas relacionadas a Educação Especial na Colômbia.

Marcos legais	Ano	Normas sobre as Aulas Especiais na Colômbia
Lei General de Educación	1994	Art. 46. Integração como serviço educacional. Os estabelecimentos de ensino organizarão, diretamente ou por meio de convênio, ações pedagógicas e terapêuticas que permitam o processo de integração acadêmica e laboral.
Lei 2082	1996 ^a	Art. 3º Princípios de atenção educativa, Integração social e educativa. Desenvolvimento humano, Oportunidade e equilíbrio, Suporte específico para acessibilidade Acesso, permanência e adequação. Art. 6º PEI adequações no currículo Art. 12 Artigo 12 - As secretarias, distritos e municípios-SED organizaram em suas respectivas jurisdições um plano de cobertura gradual. Artigo 13 - O plano de cuidados escalonado a que se refere o artigo 12 deste decreto incluir a definição de instituições estaduais de ensino que estabelecerão salas de aula de apoio ³⁹ . Art 14. As salas de aula de apoio especializado são concebidas como um conjunto de serviços, estratégias e recursos oferecidos pelas instituições de ensino regular. Art. 15- As unidades de atenção integral- UAI são concebidas como um conjunto de programas e serviços profissionais oferecidos de forma interdisciplinar por entidades territoriais, a fim de fornecer apoio aos estabelecimentos de ensino formal e não formal, tanto públicos como privados; pedagógica, terapêutica e tecnológica complementar.
Ley 324	1996b	Art. 2 Língua manual Colombiana - LMC, como idioma próprio da comunidade surda. Intérprete ⁴⁰ para surdos O Estado apoiará pesquisa na área de LMC UAI - prevenção e reabilitação Por entender que esse apadrinhamento estatal não exclui o apoio estatal à pesquisa, ao ensino e à divulgação de outras formas de comunicação para a população surda, como a oralidade. Sentença C-128-02.] Art. 6º O Estado deve garantir que, progressivamente, nas instituições de ensino formal e não formal, sejam criadas diferentes instâncias de estudo, ação e acompanhamento para oferecer apoio técnico e pedagógico a essa população, a fim de garantir atenção especializada para a integração desses alunos em igualdade de condições.

³⁹ Texto original: ART. 13.-El plan gradual de atención a que se refiere el artículo 12 de este decreto, deberá incluir la definición de las instituciones educativas estatales que establecerán **aulas de apoyo especializadas**, de acuerdo con los requerimientos y necesidades previamente identificados y de conformidad con dispuesto en el artículo 48 de la Ley 115 de 1994 (Colômbia, 1996).

⁴⁰ Entendendo que intérpretes para surdos são também aqueles que interpretam simultaneamente do espanhol falado para outras formas de comunicação da população surda, que não a Língua Materna, e vice-versa. [Sentença C-128-02.] (Colômbia, 1996).

Ley 361	1997 ^a	Organizar-se, diretamente ou por acordo com entidades governamentais, para as quais serão adotadas as ações pedagógicas necessárias à integração acadêmica e social dos deficientes, no PEI Artigo 12 Governo Nacional estabelecerá a metodologia para a concepção e implementação de programas educacionais especiais de natureza individual de acordo com o tipo de limitação, Artigo 13 - O MEN estabelecerá a concepção, produção e divulgação de materiais didáticos especializados, além de estratégias de treinamento e atualização de professores em serviço. Deve também promover a aplicação de acordos entre administrações territoriais, universidades e organizações não governamentais que oferecem programas de educação especial, psicologia, serviço social, terapia ocupacional, fisioterapia. Parágrafo único - Todo centro educacional, em qualquer nível, deve dispor de meios e recursos que garantam a adequada atenção educacional às pessoas com limitações. Nenhuma instituição de ensino poderá negar serviços educacionais a pessoas fisicamente limitadas, sob pena de estar sujeito a sanções impostas pelo MEN Inclui reabilitação como elemento essencial dos programas Artigo 14 - O MEN e o ICFES estabelecerão os procedimentos e mecanismos especiais que facilitem a pessoas com limitações físicas e sensoriais, a apresentação de exames estaduais e, juntamente com a Icetex, facilitar o acesso a Créditos educacionais e bolsas de estudo para aqueles que preencherem os requisitos fornecidos pelo Estado para este fim [...].
Decreto 2369	1997b	Conforme o Decreto 2082 Artigo 13.- Instituições públicas e privadas que cuidam de crianças surdas de 6 (seis) anos, estabelecerá progressivamente programas que incorporem atividades com adultos surdos, usuários LMC, ou LSC, para que possam servir como modelos linguísticos e facilitar, assim, a aquisição precoce da língua de sinais como sua língua natural e o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas bilíngues, levando em consideração para o efeito prestado pelo MEN, através do INSOR. Art. 15.º - Estabelecimentos de ensino que atendam prioritariamente crianças com base em estratégias e metodologias para o desenvolvimento da linguagem oral, podendo continuar a prestar o serviço educativo, de acordo com os projetos customizados e de acordo com o disposto no Decreto 2082 em 1996.
Lei 672	1998	Art. As instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a crianças surdas menores de 6 (seis) anos de idade LMC estabelecerão progressivamente programas que incorporem atividades com adultos surdos que usam essa língua, para que possam servir como modelos linguísticos e, assim, facilitar a aquisição precoce da língua de sinais como sua língua natural e o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas bilíngues. levando em conta as diretrizes que p
Resolución 2565	2003	Art. 2. Organização do serviço- Os departamentos e entidades territoriais certificadas definirão no MEN, ou no órgão que atue em seu lugar, uma pessoa responsável pelos aspectos administrativos e pedagógicos para a prestação de serviços educacionais à população com NEE em sua jurisdição. Para o efeito, terão em conta critérios de densidade populacional, procura do serviço e número de estabelecimentos de ensino, entre outros. No caso da população com D.A, a entidade territorial certificada organizará programas educacionais que respondam às suas particularidades linguísticas e comunicativas.

Ley 982	2005	Art.11° Integração escolar é um processo complexo inerente a qualquer proposta educacional, desde que reconheça as diferenças, bem como os valores básicos compartilhados entre as pessoas e possibilite um espaço de participação e desenvolvimento. 13 Integração com intérprete escolar em escola regular - É uma alternativa educacional para surdos que utilizam a LSC. Os alunos surdos são integrados em escolas ouvintes, do ensino secundário e médio, com o serviço de intérprete e as condições que respondem às suas particularidades linguísticas e comunicativas.

FONTE: Material produzido compilado pela pesquisadora a partir das seguintes normas legislativas (Colômbia 1994, 1996, 1997, 1998, 2003, 2005) 2022, 2023, 2024.

A partir da década de 1990, a educação especial, de forma segregada com o caráter assistencialista, caritativo, paternalista e benfeitor, entra em crise, e recebe várias críticas, pois estavam infantilizando o ensino, analfabetismo funcional ou mesmo servindo de depósito de marginalização deste público, prejudicando o desenvolvimento integral e a autonomia nas atividades em sociedade (Colômbia, 2004; De Los Rios, 2007; Montaña, 2016; Builes, Morillo, Cedeño, 2016; Velandia, 2015; Ramirez, 2017). A partir dos anos 1990, a Colômbia não foi diferente do Brasil, pois sofreu influência nas políticas educacionais com o evento da Declaração de Salamanca, que aconteceu em Barcelona, na Espanha (Unesco, 1994).

Neste sentido, à medida que eles conquistam o reconhecimento de sujeitos de direitos, a educação se incorpora nas prerrogativas jurídicas sob a ótica da integração social e escolar. Esta pode ser ofertada tanto nas instituições do estado, como também em instituições não governamentais, porém tanto a escola pública quanto a particular precisam seguir as recomendações sistêmicas e definidas nas leis, decretos e resoluções orientadoras pelo MEN, enquadradas na integração escolar, chamada de classe especial/sala especial, aula especial, atendimento individual no paradigma da integração escolar (Quadro 17). Nesta perspectiva, o princípio que norteia a integração escolar e social é o desenvolvimento integral humano, assim como o princípio de direito de equiparação de oportunidades, respeito às diferença e igualdade, no sentido de atender as necessidades educativas dos surdos, que são as comunicativas e linguísticas (Colômbia, 1996a). Outro princípio é que todos os indivíduos com deficiência devem ter acesso a escola regular, aquela instituição que porventura negar a matrícula sofrerá sanções com multas que resultam em fianças de 50 a 100 salários até o fechamento do estabelecimento (Colômbia, 1997a). A educação é um serviço integral que deve ser ofertado a todos os indivíduos com deficiência ou não. Eles têm direito ao acesso e à permanência, por isso há a necessidade de disponibilizar acessibilidade com apoio (suportes) pedagógicos, materiais e recursos humanos qualificados, no sentido de desenvolver uma educação com

qualidade e promotora de conhecimentos culturais, políticos, sociais e autonomia para uma formação integral da personalidade.

Portanto, as instituições educativas devem criar planos e serem conveniadas com o MEN e os órgãos descentralizados, no caso do INSOR, para atuar na educação dos surdos com a oferta de classes especiais (salas de apoio especializadas).

Art. 3º organização da oferta - A entidade territorial definirá quais estabelecimentos de ensino atenderão a população com necessidades educacionais especiais. Esses estabelecimentos incluirão no Projeto Educacional Institucional (PEI) diretrizes para o atendimento adequado dos alunos matriculados e **deverão contar com apoio especializado**. O apoio necessário está enquadrado na figura da **sala de apoio especializado**, definida nos artigos 13 e 14 do Decreto 2082 de 1996 (Colômbia, 2003)

As instituições educativas precisam ser instituições conveniadas com o MEN e os órgãos descentralizados, mas que atuam em conjunto nas questões concernentes à educação dos surdos, que, no caso, é o INSOR. Nos estudos empíricos de experiências desenvolvidas em territórios colombianos (Colômbia, 2004), foram narradas experiências sobre a integração de surdos (Colômbia, 2004) na Colômbia, no Distrito de Bogotá. Nos relatos empíricos, foi enfatizado que a integração escolar dos surdos em instituições educativas - IED se deu de três formas alternativas organizacionais, a saber: 1) aulas para surdos com modelo linguístico em Básica primária; 2) Integração com intérprete na básica secundária e médio; 3) Integração de estudantes em aula regular (Colômbia, 2004). Participaram desta experiência 3 aulas em cada IED e 17 aulas para surdos em nove IED (Colômbia, 2004). A integração escolar dos surdos, nestas experiências em Bogotá, foi organizada considerando os aspectos como a faixa etária, contexto sociolinguístico e grau de surdez. Então, foram organizadas três alternativas de organização visando a integração dos surdos nas instituições educativas - IED. Estas experiências foram institucionalizadas posteriormente, no ano de 2005, na Lei 982, conforme o quadro (QUADRO 17) acima. Este documento legal estabeleceu regras com o objetivo da promoção da igualdade de oportunidades para surdos e surdocegos (Colômbia, 2005).

Com relação às aulas nas classes para surdos em Básica, na primária, aconteciam com professores surdos chamados de modelos linguísticos, com o objetivo da aquisição da LSC. Na integração, com intermediação de apoio especializado, o intérprete foi desenvolvido na educação básica, secundária e média. Os professores ministravam as aulas em espanhol (*castellano*) e o intérprete fazia a tradução simultânea das informações em LSC. E, por fim, também havia a integração no modelo alternativo, denominado aulas de integração regular, que se dava na modalidade oral do espanhol para estudantes surdos usuários da língua espanhola.

Nesta alternativa educacional, a aula era ministrada pelo professor na língua oficial da Constituição Política, que é a língua oral, o espanhol da nação da Colômbia (Colômbia, 1991, 2004).

Em linha gerais, algumas dificuldades foram relatadas neste processo de integração escolar de estudantes surdos na Colômbia, as principais destacada foram: a ausência de formação de professores bilíngues e/ou com conhecimentos sobre os surdos; a falta de intérpretes; número insuficiente de modelos linguísticos contratados, pois o professor sentiu sobrecarga de trabalho demasiado; bem como a ausência de um programa desde a idade mais tenra, para as crianças surdas vivenciarem ambientes linguísticos na escola devido os pais serem ouvintes e, muitas vezes, não conhecem a LSC e o espaço escolar ser um território político e linguístico do primeiro contato com os surdos adultos. Mediante a isto, é necessário investir em atenção em idade mais tenra, para o contato da criança surda aos ambientes linguísticos em LSC (Colômbia, 2004).

Quanto aos intérpretes, são profissionais qualificados, fluentes em LSC (Colômbia, 1996a, 1996b, 1997), que realizam a mediação entre surdos e ouvintes. No que tange ao Modelo linguístico, são pessoas surdas adultas, usuárias da LSC, que irão intermediar com surdos menores o ensino no próprio idioma dos surdos (Colômbia, 1998). O modelo linguístico faz-se fundamental devido ao fato de que as crianças surdas vêm de ambientes de pais ouvintes e a escola deve ser um espaço bilíngue propício para interagir com adultos surdos usuários nativos desse idioma, onde possam aprender sobre narrativas, artefatos culturais, músicas e literatura em LSC (Colômbia, 2004; Martin, 2011; Reina, Martin, Gutierrez, 2018).

Nos estudos de Montaño, 2016, o marco legal histórico com os discursos hegemônicos relativos à Educação Inclusiva na nação colombiana foi no corpus do texto jurídico do Plano de Intervenção para Pessoas com Deficiência. O Plano de Intervenção para as pessoas com deficiência (2005-2007) foi sistematizado com a finalidade de atender às exigências do Plano Nacional de Desenvolvimento de 2003, aprovado sob a égide da Lei 812 de 2003. No referido Plano de Intervenção, a PCD projeta, como uma das ações, a educação inclusiva em todo o território nacional da Colômbia. Este documento marca alguns elementos da política neoliberal, como descentralização, flexibilização e políticas públicas intersetoriais e interinstitucionais. O mesmo vem fundamentado nos marcos conceituais da educação como um dos direitos humanos inalienáveis e fundamentais com fins sociais, políticos, culturais e econômicos.

Plano de Intervenção para Pessoas com Deficiência 2005-2006:

2. Identificar e promover condições institucionais que garantam o acesso, permanência e promoção desta população no serviço público educacional. Para isso, desenvolve

algumas estratégias de formação e projetos específicos, tais como: desenho de uma estratégia virtual para a divulgação da língua de Sinais colombianos, braille e ábaco; **definição de indicadores de prática Educação inclusiva; concepção de indicadores de boas práticas inclusivas;** e desenvolvimento de habilidades de trabalho através da implementação de projetos produtivo.

Este documento claramente sinaliza que ações e estratégias contra a discriminação à pessoa com deficiência devem ser implementadas como prevenção aos atos de quaisquer natureza. Também está embasado no conceito do modelo social de que a deficiência não está no indivíduo, mas na sociedade e, por isso, ações efetivas devem ser aplicadas para romper as barreiras impeditivas da plena inclusão da pessoa com deficiência em todos os segmentos sociais e, especificamente, a educação (OEA, 1999).

A partir do pressuposto da educação inclusiva, começa a tomar força nos discursos normativos da Colômbia, principalmente após a ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com a promulgação do tratado internacional pelo Congresso da República Colombiana, a Lei 1346 (Colômbia, 2009). Esta lei, além de institucionalizar o modelo nos enunciativos reguladores, também menciona que os EPS desta convenção, no caso a Colômbia, devem criar medidas de cunho legais, administrativos, educacionais, pedagógicos e/ou outra natureza, que promovam a educação inclusiva em todo o território nacional (Onu, 2006).

Quadro 18: Legislação nacional concernentes com o enunciado da **educação inclusiva** na Colômbia.

Norma	Ano	Legislação referente a educação inclusiva na Colômbia
Plano de Intervenção para a pessoas com deficiência 2005-2007	2003	Ações do MEN, departamental e municipal 2. Educação inclusiva
Ley 762 /2002 Decreto 3973	2002 2005	Aprova Convenção para a eliminação de Todas as formas de discriminação contra as PCD
Lei 1098	2006	Código da infância e da adolescência Art. 36 Direitos a educação as crianças e adolescentes com deficiência
Decreto 366	2009 ^a	Art.1° Este decreto aplica-se às entidades territoriais certificadas para a organização do serviço de apoio pedagógico para a prestação de educação inclusiva aos alunos que se deparam com barreiras à aprendizagem e à participação devido à sua deficiência 2. Incorporar a política de educação inclusiva nas diferentes instâncias e áreas do MEN e definir uma pessoa ou área responsável por coordenar os aspectos administrativos e pedagógicos necessários à prestação do serviço educacional a estas populações.

		Entende-se por Apoios particulares nos processos , procedimentos, estratégias, materiais, infraestrutura, metodologias e pessoal dos estabelecimentos estaduais de ensino de educação formal oferecidos a alunos com deficiência.
Lei 1346	2009b	Ratifica a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas Com deficiência
Lei 1618	2013	Artículo 1°. garantir e assegurar o exercício efetivo dos direitos das pessoas com deficiência, por meio da adoção de medidas de inclusão , ações afirmativas e adaptações razoáveis, e eliminando todas as formas de discriminação com base na deficiência, de acordo com a Lei 1346 de 2009. Art; 11. Direito à educação O MEN definirá a política e regulamentará o regime de atendimento educativo à população com NEEs, promovendo o acesso e a permanência educativa de qualidade, numa abordagem baseada na inclusão do serviço educativo . 2. Las entidades territoriales certificadas en educación deberán b) Promover uma cultura inclusiva de respeito pela qualidade do ensino nos estabelecimentos de ensino.
Decreto 1075	2015	3. Garantir e promover, pelo Estado, por meio de políticas públicas, o direito e o acesso a um sistema público de educação sustentável que assegure qualidade e relevância nas condições de inclusão, bem como sua permanência, tanto na atenção integral de qualidade à primeira infância quanto em todos os níveis: pré-escola, ensino fundamental primário, secundário e médio . Seção 2. atenção educativa a população surda
Decreto 1421 Regulamenta a Educação Inclusiva	2017	Artigo 2.3.3.5.2.1.3. A atenção educacional à população com deficiência está enquadrada nos princípios da educação inclusiva : qualidade, diversidade, relevância, participação, equidade e interculturalidade
Lei 2049	2020	Art. 6º Ensino e aprendizagem por meio de LSC em todo o território nacional.

Fonte: Compilação feita pela autora mediante as normas jurídicas Colômbia 2003, 2005-2007, 2009, 2013, 2015, 2020), 2024.

Neste sentido, no ano de 2009, foi aprovado o Decreto 366, de 2009, que tem como princípio o paradigma da educação inclusiva e que nenhuma pessoa sofra discriminação com justificativa na deficiência, que os órgãos responsáveis ofertem os serviços de **apoio pedagógico** necessários para a eliminação de barreiras de aprendizagem, no caso dos surdos, as barreiras comunicativas. Quanto aos apoios (suportes) particulares, entende-se os processos, procedimentos, estratégias, materiais, metodologias e pessoal que os estabelecimentos de ensino regular de educação formal oferecem aos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva (Colômbia, 2009).

Neste viés, pode-se aferir que o Decreto 366, de 2009, está imbricado nos argumentos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pela Colômbia, neste mesmo ano de 2009, com a Lei 1346 de 2009. Nesta visão, o conceito de deficiência sofre um deslocamento pois não está ontologicamente na pessoa, indivíduo, mas foi deslocado para a sociedade, quando apresenta deficiência na estrutura física, organizacional, com barreiras comunicacionais, nas práticas pedagógicas inconsistentes com a diversidade humana que é inerente ao ser humano.

Também foi notório perceber alguns elementos que regulam como ato criminoso atitudes de discriminação contra a pessoa surda, sancionados na Lei 762 de 2002 e no Decreto 3973 de 2005, com a ratificação da Convenção para a eliminação de Todas as formas de discriminação contra as PCD.

Nesta mesma legislação, Decreto 366 de 2009, a organização da atenção educacional aos estudantes surdos está focada no seguinte formato: 1) atendimento educacional na IED pré-escola e do primário, com professores adultos surdos usuários da LSC, chamados de modelos linguísticos e culturais. Os profissionais que atuaram como modelos linguísticos devem ter a formação mínima da educação básica secundária. 2) Atendimento educacional no nível de educação básica secundária (6º ao 9º) e média (11º e 12º) por meio de apoio de intérpretes de LSC, que serão mediadores (interlocutores) da comunicação entre ouvintes e surdos. 3) Atendimento educacional nas IED na escola regular a estudantes surdos que são usuários da Língua espanhola. Nesta terceira alternativa de organização de oferta de atendimento educacional aos surdos usuários de língua espanhola, será necessária uma formação docente em técnicas de conhecimento em leitura labial, leitura e estimulação lábio facial, estimulação auditiva e articulação, estimulação dos resíduos remanescentes da audição, e apoio pedagógico, a fim de desenvolver habilidades de manuseio com os aparelhos de frequência modulada (Colômbia, 2009).

Sendo importante salientar que esta normativa atribui a responsabilidade dos órgãos territoriais certificados. Mediante a certificação, vale salientar que, para o departamento/município ganhar certificação, os territórios devem ter a população de 100 mil habitantes (Colômbia, 2015), e os mesmos organizarão as Secretarias de Educação com a finalidade da organicidade sistêmica da oferta do serviço educacional para a categoria do coletivo surdo.

De acordo com a prerrogativa do texto, a oferta de organização do atendimento educacional nas instituições educativas verificou os seguintes critérios para a prestação dos seguintes apoios realizados pelos profissionais: para a escola que constar o registro de matrícula

de dez a vinte e cinco estudantes surdos usuários da LSC, será disponibilizado um profissional, modelo linguístico e cultural, sendo 1 Intérprete do idioma LSC para cada 10 estudantes matriculados em cada grau (período) do nível básico secundário e ou médio (Colômbia, 2009). Também ressaltamos que as instituições educativas - IED certificadas que tiverem um número reduzido ao exposto no critério, o apoio pedagógico itinerante será realizado por um profissional formado ou na área da educação especial, fonoaudiólogo.

Outro documento alinhado à educação inclusiva foi a Lei 1618 de 2013, que teve como objeto criar dispositivos em defesa do exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência. Esta lei consolida a educação inclusiva, articulada com as parcerias intersetoriais da área da saúde, proteção social e educação. Nesta direção, a educação inclusiva acontecia com os ajustes razoáveis, com foco na educação dos estudantes com deficiência, imbricada diretamente ao discurso da Lei 1346 de 2009 (Colômbia, 2013). Ela apresenta como princípio a equiparação de igualdades, diferenças, ações afirmativas, dignidade humana, educação inclusiva, acessibilidade e pluralismo. Esta lei trouxe um marco na Comissão intersectorial na Atenção Integral na Primeira Infância (APII), com ações promotoras tanto da prevenção, mas também de apoios pedagógicos, neste caso específico, os modelos linguísticos e os Intérpretes de LSC na educação de crianças e adolescentes surdos e/ou com deficiência auditiva.

Em 2014, Juan Manuel Santos foi reeleito presidente em segundo turno, e, no seu governo, no ano de 2015, o país obteve o resultado de 0,711 pontos, conseguindo a colocação de 97º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas. Neste cenário, o presidente Manuel Santos chamou a atenção mundial por coordenar os esforços de paz com grupos guerrilheiros paramilitares para que a educação possa ser alavancada em todo o país. Ele também assinou, no ano de 2017, o Decreto 1421, de 2017, que até os dias atuais está em vigência, este documento é considerado o Marco da Educação Inclusiva e a atenção educativa à população com deficiência e a população surda.

Este cânone legal marcou o discurso da Educação Inclusiva, considerando princípios como qualidade, diversidade, pertencimento, participação, equidade e interculturalidade. O documento revogou e alterou o enunciado do Decreto nº 1075, de 2015, na Seção 2 do Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Livro 2, alinhando a nova redação ao Decreto 1421/2017, com referência a atenção educativa à pessoa com deficiência e à população surda.

O Decreto de 2017 regula o acesso, permanência e promoção do estudante surdo integralmente. Esta normativa retomou os princípios e eixos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pela Colômbia, e os transformou em parâmetros a serem cumpridos na ação educativa. Quanto aos princípios da CIDPD, estão

embasados nos direitos humanos, na participação independente, respeito às diferenças, a diferença inerente ao ser humano, não a discriminação, independência do indivíduo, autonomia individual, participação de inclusão plena, diversidade humana, direito à identidade e igualdade de oportunidades.

Especificamente para os surdos, a CIDPD (Unesco, 2006) apregoa que os Estados Partes Signatários (EPS) devem promover medidas de apoio individualizado, o reconhecimento da língua verbalizada, da língua sinalizada, bem como comunicação alternativas e/ou outros canais de comunicação, como o oral, visual e outras formas (comunicação alternativa) e, sobretudo, a promoção da língua de sinais como condição essencial para a construção das identidades linguística, neste caso, as identidades surdas (ONU, 2006), (Colômbia, 2009).

A educação inclusiva é um movimento com base nos direitos humanos, que visa que a educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos e/ou com deficiência auditiva aconteça nas instituições educativas regulares juntamente com os não surdos, sem discriminação, com respeito às diferenças linguísticas comunicativas. A educação inclusiva deve ser realizada nas escolas regulares públicas e/ou privadas. Com relação a definição da educação inclusiva, o Decreto 1421/2017 afirma que:

É um processo contínuo que reconhece, valoriza e responde de forma pertinente à diversidade de características, interesses, possibilidades e expectativas de crianças, adolescentes, jovens e adultos, cujo objetivo é promover seu desenvolvimento, **aprendizagem e participação, com pares da mesma idade, em um ambiente comum de aprendizagem**, sem discriminação ou exclusão de qualquer natureza, e que garanta, no âmbito dos direitos humanos, os apoios e adaptações razoáveis exigidos no seu processo educativo (Colômbia, 2017, art. 2.3.3.5.1.4).

Com a finalidade da promoção da atenção educativa à população surda e/ou com deficiência auditiva, o documento regulatório em prol da atenção educativa preconiza a corresponsabilidade de forma colaborativa do MEN, das Secretarias de Educação e da instituição escolar em ações, estratégias administrativas, técnicas e pedagógicas promotoras do desenvolvimento integral desta categoria.

A educação inclusiva tem como pano de fundo o direito à igualdade de direitos sob a óticas das diferenças. Neste sentido, a educação não deve estar imbricada na visão dualista, ou seja, uma educação rica para os ricos e uma educação pobre para os pobres. As instituições educativas devem ser de qualidade para todos os indivíduos, independente da condição econômica, diferenças culturais e linguísticas. A instituição deve efetivamente ser de qualidade, com condições de igualdade de oportunidades equiparáveis para atender e potencializar as

habilidades e competências linguísticas, culturais, políticas, físicas, emocionais e econômicas dos estudantes (Villegas et. al., 2013).

Builles, Murillo e Cedeñas (2016) apontam, na pesquisa de 2015, no SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), que houve uma expansão na cobertura do acesso ao atendimento às pessoas com deficiência em idade escolar de 140.439, de um quantitativo geral, de uma população de pessoas com deficiência, de 3.051.2017 e, na idade escolar, de 605.214. Esses dados mostram que, apesar do aumento do ingresso às instituições escolares, ainda há uma população significativa à margem do processo educativo que é um direito fundamental do indivíduo.

O Decreto 1421/2017, que alterou o Capítulo V, seção 2, da Lei 1075/2015, que trata sobre a atenção educacional à população com deficiência, define nos dispositivos jurídicos com relação ao acesso à educação para as pessoas com deficiência:

Acesso⁴¹ à educação para pessoas com deficiência: um processo que inclui as **diferentes estratégias** que o serviço educativo deve implementar para garantir a entrada no sistema educativo de todas as pessoas com deficiência, em condições de **acessibilidade, adaptabilidade, flexibilidade e equidade** com os outros alunos e sem qualquer discriminação. Regulamenta a Educação Inclusiva (Colômbia, 2015, 2017).

Dessa forma, todos os estudantes surdos e não surdos têm o direito ao acesso às instituições educativas regulares. Os sistemas escolares devem expandir o acesso às pessoas surdas ou não em todos os níveis, modalidades formais e não formais, no sentido da promoção do desenvolvimento integral da pessoa humana. Com isso, não basta somente o ingresso a instituição, mas a permanência e êxito escolar, para tanto o sistema educacional com enfoque inclusivo deve ter à acessibilidade, que é a obrigação do Estado, de garantir a existência de IED e educação em quantidade suficiente e investimentos de recursos humanos com docente bilíngues em LSC e espanhol, intérprete de LSC, modelo linguísticos culturais e físico (infraestrutura, materiais educativos adequados, materiais visuais e recursos tecnológicos, comunicação alternativas acessíveis).

No que diz respeito à adaptabilidade, as IED e os programas devem ser acessíveis a todos, oferecendo acesso sem discriminação. Acesso a todos os espaços e materiais necessários à educação, programas tecnológicos acessíveis e acessibilidade ao direito à educação desde o

⁴¹ TEXTO ORIGINAL: Artículo 2.3.3.5.1.4.2. Acceso a la educación para las personas con discapacidad: proceso que comprende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de **accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad** con los demás estudiantes y sin discriminación alguna (Colômbia, 2017,p, 3).

ensino primário, secundário, até a superior. Quanto à flexibilidade, significa dizer que o sistema educacional terá planos, currículo flexível, e não é mais o estudante que irá se adequar a IED, mas esta fará adaptações específicas para suprir as diferenças de aprendizagem dos estudantes, ofertando profissionais formados em determinada área, materiais, infraestrutura adaptada com a finalidade da formação integral do indivíduo.

No que tange à aceitabilidade se trata de estar aberto às mudanças de atitude relacionadas às metodologias, programas pertinentes às diferenças de aprendizagem e linguísticas que realmente sejam promotoras de uma educação crítica e de direito (Villegas et.al. ,2013).

Sendo assim, a educação inclusiva prevê uma educação com equiparação de igualdade de oportunidades, interculturalidade e diferenças linguísticas, que desenvolva uma formação integral à personalidade humana, digna e integral. É recorrente na legislação do Decreto 1421/2017 um trabalho de gestão com a corresponsabilidade pelos envolvidos no processo de educação.

Quadro 19: Quanto às responsabilidades dos órgãos envolvidos na educação na Colômbia

RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
MEN	Secretarias de Educação	Estabelecimentos educativos
1.Fornecer diretrizes normativas, administrativas, pedagógicas e técnicas para a educação inclusiva nos diferentes níveis educacionais.	Plano progressivo com estratégias de implementação de recursos , administrativo, técnica e pedagógica	Informar os alunos com deficiência ao SIMAT no momento da matrícula, o retirada ou transferência.
Prestar assistência técnica às entidades territoriais certificadas em educação para o cuidado de PCD, no caso, surdos e para a elaboração de planos para a implementação progressiva do disposto nesta seção, para o que coordenará [...]sua gestão com o INSOR	Relatório anual com os informes e emitir ao MEN	Incorporar o enfoque de educação inclusiva, Desenho Universal de aprendizagem - DUA, PEI , autoavaliação, Plano de Melhoramento Institucional
Prestar assistência técnica às equipes das Secretarias de Educação ou entidades que na implementação das diretrizes para o cuidado de pessoas com deficiência no âmbito da educação inclusiva	4. Assessorar as famílias de estudantes com deficiência sobre a oferta recursos educativos disponíveis no território e suas implicações para o apoio, bem como as famílias de alunos com deficiência auditiva na escolha entre a oferta geral e a modalidade bilíngue bicultural.	Atualizar a história escolar do estudante PIAR

Consolidar junto ao INSOR a oferta da Modalidade Bilíngue-Bicultural para alunos com deficiência auditiva e a organização e qualidade da prestação dos serviços de apoio necessários para esta modalidade.	Fornecer assistência técnica e pedagógica às instituições educativas	Formação docente com enfoque educação inclusiva
Conceber, adaptar e desenvolver, em coordenação com o Ministério das Tecnologias de Informação e Comunicação, e o Insor, aplicações e conteúdos digitais acessíveis	PIAR, PEI, Plano de melhoramento, plano territorial de formação docente	

FONTE: Decreto 1421 (Colômbia, 2017).

O MEN tem como atribuições criar, de forma democrática, participativa e descentralizada, medidas jurídicas com orientação técnica, administrativa e pedagógica para os demais órgãos, com enfoque na educação inclusiva nos níveis educacionais desde a pré escola, educação básica (primária e secundária) e médio (QUADRO 19). Para tanto, faz-se necessário prestar assessoria técnica tanto para o grupo de técnicos internos, pertencentes ao MEN, como para as Secretarias de Educação territoriais. Esta formação deve considerar os diálogos interculturais, a diversidade humana e o direito à participação e a acessibilidade à aprendizagem dos estudantes surdos ou não e o modelo alternativo de educação bilíngue bicultural de surdos.

As Secretarias de Educação devem criar os Planos Progressivos com as diferentes alternativas educacionais aos estudantes surdos e assessorar a família pela escolha do modelo. As Instituições devem elaborar os Projetos Institucionais Educativos com previsão do Desenho Universal de Aprendizagem⁴² - DUA, currículos flexíveis⁴³ aos modelos alternativos educativos de surdos, com ações visando a atenção educacional dos surdos no enfoque de educação inclusiva.

⁴² Design de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas, na maior medida possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado. Na educação, engloba ambientes educacionais, programas, currículos e serviços projetados para tornar as experiências de aprendizagem acessíveis e significativas para todos os alunos, reconhecendo e valorizando a individualidade. É uma proposta pedagógica que facilita um desenho curricular em que experiências de aprendizagem para todos os alunos baseadas no reconhecimento e valorização da individualidade. É uma proposta pedagógica que facilita um desenho curricular no qual todos os alunos têm um lugar, por meio de objetivos, métodos, materiais, suportes e avaliações formulados com base em suas habilidades e realidades. Permite ao professor transformar a sala de aula e a prática pedagógica e facilita a avaliação e o monitoramento da aprendizagem. (Colômbia, 2017, Item 2)

⁴³ É aquele que mantém os mesmos objetivos para todos, mas dá diferentes oportunidades de acesso aos mesmos anos, ou organiza sua formação com base na diversidade social, cultural e de estilo de aprendizagem de seus alunos, tentando dar a todos a oportunidade de aprender e participar.

Considerando que o INSOR é um órgão vinculado ao MEN, eles, em parceria, farão orientações sobre as formas alternativas, formas próprias de educação de surdos, como, por exemplo, a modalidade de educação bilíngue bicultural, orientação aos familiares sobre esclarecimentos quanto à educação existente no país de e com os surdos. Assessorar com formação e certificação de apoios educativos na educação inclusiva dos surdos. Formar parceria juntamente com o Ministério de Tecnologia e informação na produção de materiais acessíveis e/ou com acessibilidade digitais com a finalidade de romper com as barreiras de comunicação entre surdos e não surdos.

4.2.1 Educação Bilíngue de Surdos: Interfaces entre Normas Educacionais e Linguísticas Na Colômbia

Com relação a educação bilíngue de surdos desde os anos e 1996, foi e é notório uma articulação por parte do movimento surdo organizado, INSOR, Fenascol e a Associação de surdos, visando a insurgência do reconhecimento, valorização e respeito da língua de sinais colombiana - LSC como meio de expressão próprio do grupo surdo e pelo direito à educação bilíngue. O movimento surdo organizado conseguiu o reconhecimento de status de língua no ano de 1996, com a aprovação da Lei 324 (Colômbia, 1996, 1997, 2005).

No ano de 1995, também a Fenascol, por meio da aprovação do projeto, foi aprovado um convênio de cooperação técnica com o financiamento de quinhentos e setenta mil dólares do BID⁴⁴ (Banco Interamericano de Desenvolvimento), sendo apoiado com a finalidade de impulsionar o fortalecimento da institucionalização deste órgão e das associações em território nacional. Nesta direção, foram feitas pesquisas e a elaboração de dicionários I, II, III, IV e V com vocabulários e temas pedagógicos em LSC em parceria com a Fenascol, às associações de surdos e colaboradores (Fenascol, 2001, 2000); (Bid, 1995). A luta pelo direito do uso de uma língua própria, no caso, a LSC, do coletivo surdo foi um marco histórico para a população dos surdos, pois, o reconhecimento de uma língua num país onde coexiste uma diversidade linguística étnica, afrocolombiana, migrante, crioula e *castellana*, e, em específico, o grupo surdo, que tem uma língua visual na qual constrói experiências visuais coletivas (Colômbia, 2010). Esta conquista marca uma luta de reparação histórica não só pelo direito à educação de surdos, mas, sobretudo, pelo direito de ser educado na língua própria, com metodologias próprias, com a mediação da língua, que tem base consolidada nas políticas linguísticas (Unesco, 1996).

⁴⁴ veja mais em: <https://www.iadb.org/es/proyecto/SP9302085>.

O fenômeno da exclusão não é uma problemática interna da nação colombiana, mas uma consequência de um projeto global ainda mais avassalador nos países latino-americanos, que são considerados, neste processo de integração, como países que precisam ser ajustados para serem incluídos nos países chamados de desenvolvidos. Invertendo a situação para os surdos, os mesmos foram colocados neste processo de integração para se ajustarem e poderem ser corrigidos, alinhados ao padrão do ouvinte para poder participar das escolas regulares. Esta forma de exclusão interna e externa fez com que os surdos organizados, INSOR, fossem compartilhar experiências com outras representações dos surdos de países como Brasil, Uruguai, Argentina e Venezuela (Ramirez, 2017).

A luta dos sujeitos surdos por uma educação mediada pela língua de instrução, a LSC, com práticas educativas, recursos visuais e adequados, modelos linguísticos culturais e professores bilíngues, em que a língua de sinais permita a interação entre os pares, na interação com o objeto de conhecimento e na produção dos artefatos culturais, é condição da inclusão dos surdos como sujeitos políticos, participativos e cidadãos na sociedade. Concordamos com Turriago (2016, p. 56) que: “a língua não é apenas um veículo de comunicação ou o fator que permite a coesão social. A língua gestual comporta a possibilidade de ação, de participação política”.

Assim, a luta do coletivo surdo pelo direito de usar a LSC em espaços públicos, na comunidade, na escola e no processo de aprendizagem, é uma luta que está no rol das políticas linguística que tem influência na Convenção dos direitos linguísticos (Unesco, 1996), como os povos originários que reivindicam o direitos de usar as línguas das diferentes etnias na mediação da língua no processo educativo bilíngue, e também os imigrantes que vivem em fronteiras.

As políticas linguísticas estão em interface com as políticas educacionais, uma vez que, desde 1996, os surdos colombianos tiveram uma grande vitória em favor da comunidade surda, com a assinatura do Dr. Ernesto Samper Pizano, Presidente da República, que sancionou a Lei 324, que reconhece a língua manual colombiana como meio e expressão própria da comunidade surda. Após essa conquista, notamos nas políticas públicas educacionais da Colômbia, de forma recorrentemente, alguns dispositivos em disputa por diferentes alternativas educacionais de inclusão de surdos marcadas por giros linguísticos de possibilidade que permitem modos e formas próprias de educar os surdos e com a mediação da LSC, com modelos linguísticos culturais, interculturais e com intérpretes LSC e professores bilíngue LSC/espanhol. O Quadro (22) mostra as normas que tratam a educação bilíngue, assim como os discursos afirmativos à valorização e respeito à LSC como o direito de pedagogias e métodos próprios de educar os surdos. Essas leis contrapõem uma única alternativa/proposta educativa via oralismo.

A educação bilíngue requer que a escola atenda às diferenças dos surdos na interação com o meio, com os pares surdos e ouvintes e com as formas de produção de conhecimento por mediação da LSC e o espanhol escrito. Reina, Martín, Gutiérrez (2018) provocam a necessidade de legitimar a profissão do Intérprete LSC, modelos linguísticos e professores bilíngues. Por outro lado, elas propõem a insurgência e emergência de formação de intérpretes de LSC, modelos linguísticos culturais e professores bilíngues para atender na atenção educativa no modelo de educação bilíngue com e de surdos, estes que são oriundos de todos os territórios, como os dos grandes centros e também das periferias, ou indígenas surdos que também precisam desse atendimento em língua de sinais.

Ainda na obra delas, Reina, Martín e Gutiérrez (2018) enfatizam a narrativa de uma estudante surda indígena usuária da língua de sinais caseira e/ou emergente, entendida pelos familiares e as pessoas próximas. A estudante indígena teve que migrar da sua comunidade, a cidade de Cali, para estudar o primário e, posteriormente, para cursar o nível secundário e migrou para Bogotá para poder ter atendimento linguístico em língua de sinais. Isto sinaliza a ausência de cobertura e na qualidade de atenção educativa em todo o território nacional. Diante disso, as autoras abordam a importância do reconhecimento profissional da função do Intérprete, modelos linguísticos e professores bilíngues, e sinaliza a necessidade urgente de cursos de formação de intérpretes em nível superior, no sentido de desenvolver competências linguísticas para atuar profissionalmente nas instituições educativas, considerando, valorizando e respeitando a interculturalidade crítica, a diversidade sociolinguística dos estudantes surdos.

A língua de sinais recebeu status linguístico com a pesquisa de William Stokoe, nos Estados Unidos, e foi reconhecida como qualquer outro idioma com gramática própria e complexa que pode ser expressada sobre qualquer tema, filosofia, música, arte, literatura, entre outros (Stoke, 2004; Martin, 2011; Reina, Martín, Gutiérrez, 2018; Colombia, 1996, 1997, 2005, 2020). Logo, estas experiências investigativas à luz dos estudos de Stoke (2004), nos Estados Unidos da América, foram realizadas em países europeus, como a Suécia, Finlândia, França e países latino-americanos, como a Argentina, Venezuela e Brasil, entre outros. Nesta direção, os estudos apontam a necessidade de aprofundar as pesquisas no tema da LSC.

As normativas expressas em leis, decretos e resoluções, de forma ainda incipiente, permitiram que tanto o modelo educacional do oralismo como da educação bilíngue bicultural fossem contemplados na legislação, cabendo à família escolher qual a melhor alternativa para o estudante surdo. Conforme os marcos normativos da Colômbia sobre a educação bilíngue (QUADRO 20):

QUADRO 20: Legislação nacional concernente à educação **bilíngue de surdos** na Colômbia

Norma	Ano	Legislação nacional concernentes a educação bilíngue
Lei 324	1996	Art. 1 Lengua Manual Colombiana- LMC Es la que se expresa en la modalidad viso-manual. Art. 6 O Estado deve assegurar que nas instituições de ensino progressivo, formais e não formais, sejam criadas diferentes instâncias de estudo, ação e acompanhamento para oferecer apoio técnico-pedagógico a essa população, a fim de garantir atenção especializada para a integração desses alunos em igualdade de condições.
Decreto 2369	1997	Regulamenta parcialmente a Ley 324
Lei 982	2005	Art. 10 10. "Língua de Sinais". É a língua natural de uma comunidade surda, que faz parte de sua herança cultural e é tão rica e complexa em gramática e vocabulário quanto qualquer língua falada. Art. 12. Educação Bilíngue para Surdos- É aquele que reconhece que existem surdos que vivem uma situação bilíngue na LSC e no Espanhol, portanto, sua educação deve ser transmitida através da LSC e o espanhol como segunda língua deve ser facilitado em sua modalidade escrita principalmente ou oral nos casos em que isso seja possível. Capítulo II Art. III Art. 3º. O Estado apoiará a pesquisa, o ensino e a difusão da LSC na Colômbia, bem como outras formas de comunicação para a população surda e surdocega, e para isso promoverá a criação de escolas para a formação de intérpretes para surdos e surdocegas e a incorporação do ensino da língua de sinais na Colômbia em programas especializados de formação de professores para surdos e surdocegos. Capítulo III art. 9º Respeitar as diferenças linguísticas e comunicativas nas práticas educativas com a fomentação da educação bilíngue Capítulo VI Dos direitos humanos dos sordo terá direito de ascender ao direito de uma língua o oralismo ou a LSC com as formas de reabilitar a pessoa que tem uma perda auditiva.
Lei 1346	2009	Ratifica a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas Com deficiência
Decreto 1075	2015	2. Oferta educação bilíngue bicultural para a população com deficiência auditiva: a Modalidade Bilíngue-Bicultural é aquela cujo processo de ensino-aprendizagem será em Língua de Sinais Colombiana - Espanhol como segunda língua e consiste no destino de estabelecimentos de ensino regular, nos quais haverá salas de aula paralelas e professores bilíngues que ministram formação em língua de sinais, e outros suportes tecnológicos, didáticos e linguísticos necessários, incluindo o entre eles estão intérpretes e modelos de língua de sinais colombianos. Para o efeito, as entidades podem centralizar esta oferta educativa num ou mais estabelecimentos de ensino e garantir o transporte para quem necessite de se deslocar para longe do seu local de residência. Com o objetivo de efetivar o direito à educação das pessoas com deficiência auditiva, a entidade territorial orientará as famílias e estes alunos a optarem por (i) a oferta geral em que o aluno ingressa em sala de aula regular e recebe os apoios determinados no PIAR de acordo com sua

		particularidade, sem contar entre estes apoios um intérprete de Língua Gestual Colombiana - Espanhol, ou (ii) por uma modalidade bilíngüe-bicultural oferecida por este estabelecimentos de ensino com salas de aula paralelas que fortalecem a consolidação da língua e da comunidade.
Decreto 1421 Regulamento marco Educação Inclusiva	2017	2. Oferta bilíngüe bicultural para a população com deficiência auditiva: a Modalidade Bicultural-Bilíngüe [...]
Lei 2049	2020	Art. 1. visa criar o Conselho Nacional de Planejamento Linguístico da LSC, cuja função será integrar e reconhecer os direitos linguísticos da comunidade surda nacional. I
Projeto Lei 249	2024	Art. 8. As entidades estaduais da ordem nacional, departamental, municipal, distrital e local deverão incorporar gradativamente até o dia trinta e um de julho de 2024, em suas diferentes dependências, o serviço de intérprete e intérprete guia, presencialmente ou virtualmente em tempo real, de forma presencial para excedentes e surdocegas que o devolvam. [...]
Projeto de LeiN°368	2024	Art. 1º. Objeto. Esta lei tem o seguinte objetivo de incluir a LSC como escolaridade obrigatória dentro do currículo do Currículo na Pré-Escola, Ensino Médio e básico das escolas, e nas instituições que oferecer educação de adultos, bem como garantir seu ensino para professores em todos os níveis e agentes públicos, a fim de promover a comunicação inclusiva e a igualdade de oportunidades para as pessoas Art. 3º Língua de sinais. É a linguagem natural da população surda, que faz parte do seu patrimônio cultural e é tão rico e complexo em gramática e vocabulário como qualquer língua oral.

Fonte: Compilação feita pela autora mediante as normas jurídicas (Colômbia, 1996, 1997, 1998, 2006, 2005, 2009, 2018, 2017, 2020)

Sobre a educação bilíngüe de surdos, as políticas educacionais da Colômbia reconhecem as diferenças sociolinguísticas e que a Colômbia tem um contexto multilíngüe e pluricultural, sendo assim, os surdos devem ter uma atenção educativa em educação bilíngüe com mediação na LSC e a Língua espanhola na modalidade escrita (Colômbia, 2005), porém também deixa espaço para os surdos que desejam estudar no modelo educacional do oralismo.

A chamada **educação bilíngüe** para surdos é promovida como um modelo educacional que oferece condições linguísticas e culturais para que a pessoa surda, em interação com outros surdos, desenvolva sua língua de sinais e, com ela, seu pensamento e língua. Aqui todo conhecimento específico é mediado por meio da língua de sinais com metodologias que privilegiam o canal visual e a interação entre pares. Além disso, foi sugerido que esse modelo permitiria que a pessoa surda domine e seja fluente na língua majoritária da comunidade em que vive para obter informações significativas

sobre o mundo e a cultura (Consuegra; Franco; González; Lora; Rendón; Saldarriaga, 2002 apud Bohórque, 2023).

A luta dos surdos por uma educação intermediada pela língua própria está marcada historicamente no ano de 1996, com o reconhecimento do status linguístico da LSC e as demais leis vem reforçando oras mais fortemente, com o projeto bilíngue bicultural, e oras mais apagada, silenciada pelos discursos hegemônicos dominantes.

No ano de 2020, foi sancionado o Decreto 2049, com a meta da criação do Comitê de Planificação Linguística, o qual conta com a representatividade de surdos e não surdos de vários órgãos da sociedade. Cabe salientar que o coletivo deste Comitê deve ser composto por uma apresentação da metade por sujeito surdos e/ou com deficiência auditiva, diferentemente do Congresso de Milão, onde a grande maioria era de ouvintes. Com o propósito de corrigir as políticas públicas a fim de fortalecê-las com o movimento surdo com reformas contra hegemônicas propostas por representantes surdos no intuito de continuar a legitimação em busca da simetria dos direitos à atenção educacional aos surdos por meio da LSC, de pesquisas científicas na áreas, métodos adequados e produção de materiais didáticos visuais, melhorando, assim, a qualidade de vida dos surdos nos territórios da Colômbia, atendendo modos de vida pluriculturais e multilíngues, baseados nas premissas dos diálogos interculturais.

O documento preconiza que o objetivo do Conselho de Planificação Linguística é de elaborar “política pública, assessorar na definição, adoção e estruturação de uma LS padronizada e moderna, e sua disseminação, a partir da cooperação entre a academia, os setores público e privado e a sociedade do país” (Colômbia, 2020). O Conselho será composto pelos representantes: Fenascol, INSOR, ONGs de surdos, MEN, Ministério da Comunicação, Tecnologia e Comunicação, Ministério do Trabalho, egressos de IES que pesquisam e que ensinam LSC, Instituto Caro y Cuervo e, por fim, de representante de grupos étnicos com fluência na LS. Este comitê terá a função de criar políticas públicas, deliberar e fiscalizar sobre a qualidade tanto educacional quanto a de vida dos surdos usuários LSC.

No ano de 2021, em que o mundo foi impactado pela pandemia da covid-19, os surdos dependeram de meios de comunicação como as redes sociais Facebook, Youtube, WhatsApp, entre outros. Neste cenário, foi revelado por surdos e por familiares, por meio de denúncias nas redes sociais, a falta de intérpretes para a acessibilidade na inclusão educacional dos surdos colombianos das escolas públicas, embora a educação no país seja um serviço e direito com enfoque na inclusão e, por isso, deve ter acessibilidade aos surdos e não surdos (Infobae, 2021; Sabogal, 2023).

No ano de 2024, foi aprovado pelo Senado o Projeto de Ley 246, de 2023, que altera o que tem a prerrogativa de levar para além dos grandes centros, mas em todos os departamentos e municípios, em específico departamentos localizados na amazônia colombiana, os serviços de profissionais intérpretes de Libras em todos os órgãos públicos e privados. Isso significa que a LSC invisibilizada passará a ganhar mais visibilidade por força de lei. E não para por aí, pois ainda aguardamos o resultado da apreciação do PL 368 de 2024, que tem como norma a inclusão da LSC de modo obrigatório no currículo escolar da IED em todos os níveis e modalidades.

Portanto, a educação dos surdos, na visão da educação bilíngue, ainda está em construção de uma permanente luta pelo direito de estudar por meio da instrução da própria língua, com modelos linguísticos, intérpretes LSC, professores bilíngues, métodos adequados, acessibilidade nos materiais didáticos e tecnológicos com a finalidade de uma formação que valorize e reconheça as diferenças linguísticas, pluriculturais e interculturais, visando uma formação política da diferença.

Existem duas vertentes na política de educação de surdos na Colômbia, uma associada à luta por direitos garantidos na Constituição política e nas leis sobre acesso à educação, e outra da luta pelo reconhecimento da língua de sinais colombiana dentro das políticas linguísticas nacionais.

4.3 Políticas Nacionais De Inclusão Educacional Das Pessoas Com Deficiência Auditiva E Surdos No Peru

Peru é uma república presidencialista, centralista, democrática, dividida em área costeira frente ao oceano pacífico, onde mora a maioria da população de origem europeia; andes, com serras de altitude desde 2000 a 5000 metros e Selva amazônica similar a floresta úmida tropical brasileira, onde reside grande parte da população pobre, camponesa e indígena, isto define diferenças quanto a organização política administrativa e alcance das políticas públicas geradas desde a capital Lima, a qual apresenta 25 regiões concentradas na área costeira e andes. O regime no Peru se dá pelo presidencialismo, onde um presidente é eleito por voto direto e obrigatório para um mandato de cinco anos, sem possibilidade de reeleição e um congresso unicameral que concentra muitos poderes. Nos estudos de Lacerda (2019), foram elencadas, como principais atividades econômicas no Peru, a agricultura comercial na costa, a pesca no oceano pacífico, a exploração mineral na serra ou andes e a manufatura de produtos têxteis e, sobretudo, no turismo na descida dos andes e na selva amazônica.

Na década de 60 e 70, o Peru sofreu o golpe da Ditadura militar, orquestrado pelo general Juan Velasco Alvarado contra o Presidente Fernando Belaúnde Terry, onde foram introduzidas a reforma agrária, a nacionalização, expropriação dos campos de petróleo, a nacionalização das siderúrgicas e das concessionárias de serviços públicos, a expropriação dos meios de comunicação, a ampliação dos direitos trabalhistas dos trabalhadores e a reforma educacional, que incluía a população surda. Com a volta da democracia liberal, aconteceu “a penetração do capital estrangeiro, especialmente nos setores minerário e industrial, significará o controle imperialista desses setores” (Roldán, 2007, p. 143). Com a entrada do Capital estrangeiro, o Peru passa a ser um país dependente dos países desenvolvidos para o livre comércio com o fenômeno da globalização e passa a ter intervenção nas políticas educacionais, que visam ajustar o país a seus interesses, como diz Mariátegui.

[...] Assim, ao descrever o baixo nível educacional da maioria do país, o esquecimento a que a população indígena está submetida, a ausência de uma educação nacional que fortaleça nossos valores e nossa identidade cultural, preocupações em seu pensamento educacional, ele afirmou que a educação nacional não tem, portanto, espírito nacional, mas sim espírito colonial e colonizador (Mariátegui, 2021, p. 108).

Os primeiros registros de educação para surdos se deram na década de 1960, a partir da iniciativa privada na capital urbanizada. Seus fundadores foram um casal de estadunidenses que implementaram a primeira escola para surdos em um distrito localizado no Sul de Lima, a escola denominada Efata (Parks e Parks, 2015; Goico, 2019), esta instituição também era ligada a fins religiosos. Os estudos mostram que inicialmente a língua de senhas peruana, LSP, ainda não estava bem desenvolvida do ponto de vista deles e por isso acabaram influenciados com a mistura da língua de senhas americana, ASL, oriunda dos Estados Unidos (Parks, Parks, 2015; Goico, 2019). Foi registrado que esta situação se repete na cidade de Iquitos nos anos (FIGURA 17) seguintes, com a criação de escolas para surdos por norte-americanos vinculados a organizações religiosas. Esta situação permanece até os dias atuais, como mostra a figura abaixo, e continua a atender os surdos de Iquitos.

FIGURA 17: Instituição EFATA, localizada na cidade de Iquitos, Loreto, Peru, 2023.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Na década de 70, com as exigências da formação para o trabalho para atender a indústria moderna, foi feita uma reforma educacional expressada na Lei Geral de Educação, através do Decreto Legislativo nº 19.326 de 1972, tendo como consequência várias mudanças que impactam vários setores sociais com medidas normativas com influência na Pedagogia tecnicista com uma visão de educação atrelada ao trabalho (Roldán, 2007; Altamirano, 2020). Naquele ano, foi sistematizada uma normativa reformista para a educação, encabeçada pelo educador Augusto Salazar Bondi, configurada na Lei Geral de Educação, o Decreto Legislativo nº 19.326 de 1972. Esta foi feita a partir de um diagnóstico da realidade, bem como as exigências aos países subdesenvolvidos, a subordinação às ideologias desenvolvimentistas dos países estrangeiros da necessidade da qualificação formal para o trabalho, formação de mão de obra para o trabalho na visão industrial. A partir deste pressuposto, a educação visava uma qualificação profissional para atender ao novo modelo de trabalho como força motriz para o desenvolvimento, bem como se apostava na educação promotora de transformação estrutural da sociedade e com vista ao desenvolvimento da Nação Peruana.

A reforma educativa de 1972 possui 11 seções e 35 títulos, 43 capítulos e 383 artigos, com orientações e argumentações concernentes aos itens. Ainda conseguimos visualizar no documento as seguintes orientações referentes à estrutura do sistema educacional em seus três níveis “iniciais, regular, superior, e apresenta novidades quanto às modalidades regulares de trabalho, e a modalidade de **educação especial**, qualificação profissional extraordinária e extensão educacional” (Roldán, 2007, p. 147).

De acordo com a leitura da Lei N° 19326/1972, concernente à Lei Geral da Educação, no art. 219, a Educação Especial é considerada uma modalidade destinada a atender crianças que se encontram em situação excepcional. Por excepcionalidades, o discurso jurídico define: “deficiência mental, **problemas auditivos e linguagem**, cegueira e visão subnormal, limitações

e impedimentos físicos, transtornos de condutas e desajustes emocionais significativos e irregularidades sociais” (Peru, 1972).

Neste documento, o estudante é o centro do ato educativo e, mediante o diagnóstico formado por especialistas da área de educação, medicina, psicologia, psiquiatria e serviço social, será organizado o tipo de educação especial, metodologias e recursos para trabalhar caso a caso (Peru, 1972). As ações de diagnóstico são de responsabilidade tanto do Ministério da Saúde quanto do Ministério da Educação. Os serviços de Educação Especial serão realizados de acordo com a demanda e podem ser ofertados pelos Centros de Educação Especial pertencentes ao Estado e /ou privados em Centros não Estatais, Ongs e/ou religiosos. Segundo autores, o “Ministério da Educação peruano, juntamente com ministérios e institutos religiosos organizações nacionais assumiram a responsabilidade de prover toda a educação especial no Peru” (Parks e Parks, 2015, p. 4).

Farfón (2001), líder surdo do Peru, em seus estudos, confirma o texto supracitado ao dizer que, por muito tempo, os surdos ficaram sob a tutela de instituições religiosas e foram submetidos a práticas de educação vinculadas à filosofia do oralismo importado da Europa.

Nesta normativa, o atendimento educacional das pessoas excepcionais foi estabelecido para que fossem tratadas predominantemente nos centros de educação especial (Peru, 1972, art. 227). Nesta expectativa, a educação especial no Peru iniciou nos moldes da educação especial apartada da educação regular. Além disso, também frisamos que as pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva eram enquadradas como deficientes mentais (Farfán, 2001, Goico, 2019).

Na década de 90, o Peru apresentava fragilidades provocadas por crises que antecederam a gestão de Alberto Fujimori, e que, na oportunidade, ele aproveitou para importar do mundo Europeu e EUA, do consenso de *Washington*, o modelo neoliberal, e progressivamente impetrar nas políticas educacionais reformas condizentes com este modelo, permeadas pelas lógicas da globalização que estreita as fronteiras entre os países. No ano de 1992 foi deflagrado um golpe de estado com o fechamento de forma arbitrária no Congresso Nacional. O Presidente Alberto Fujimori agiu de forma ditadora para governar. Naquela década de 90, o país fez a adesão na direção à lógica do neoliberalismo exportador dos países europeus para a região latinoamericana. Esta lógica do movimento neoliberal ostenta medidas de descentralização,⁴⁵ a lógica da mercantilização da educação com a privatização e flexibilização,

⁴⁵ De acordo com o artigo 65.º da Lei n.º 28044, a Lei Geral da Educação, os "órgãos de gestão educativa descentralizada" são: o Estabelecimento de Ensino, a Unidade Local de Gestão Educativa, a Direção Regional de Educação e o Ministério da Educação (Pereyra, 2021, p. 69)

em que o Estado passa a ser mínimo para os investimentos em políticas sociais, principalmente educacional, e passa a desregular o mercado para o livre comércio *laissez faire* (Alfaro, Villarán, 2018).

Algumas medidas foram necessárias para dar continuidade ao projeto Liberal disfarçado de Neoliberalismo, em que tem como pano de fundo a lógica do capital humano, onde a educação é necessária para a inserção retórica desenvolvimentista de que os países desenvolvidos são os que investem em educação. Este investimento, agora, é responsabilidade do poder público, mas também da sociedade civil e de cada um que precisa investir no desenvolvimento humano de si próprio comprando educação para si com o fim de ascender socialmente (Alfaro, Villarán, 2018). Neste cenário, e sob a orientação do grande maestro internacional, o Banco Mundial inclina-se a medidas de Estado mínimo, a educação como mercadoria, empresas eficientes de prestação de serviços. Sendo assim, a educação não é vista como direitos humanos, mas como serviços a serem mercantilizados, materializados em normativas peruanas, como a Lei N° 26549 de 1995 e o Decreto Legislativo N° 882 de 1996, com aprovação de Decretos para que a educação possa ser expandida tanto no viés público como no viés privado em todos os territórios (Alfaro, Villarán, 2018; Peru, 1995, 1996; Solórzano et. al, 2019).

A educação é um direito dos indivíduos desde que nascem, independente da cor, etnia, gênero ou deficiência, este direito está expresso no discurso do texto da Lei maior da sociedade peruana, que é a Constituição Política do Peru de 1993. Também se encontra expressa nas Convenções internacionais e ratificadas nos textos normativos jurídicos mencionados no item anterior. Apesar disso, no ano de 2021, a Política Nacional de Deficiência para o Desenvolvimento mostra que somente 63% das pessoas com deficiência tiveram acesso à educação secundária (Peru, 2021).

A educação inclusiva foi uma iniciativa do Banco Mundial que, a pretexto da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas normais, buscou apenas reduzir os gastos orçamentários para que a dívida externa pudesse ser paga, em vez de tomá-la como um ato de democratização

e universalização da escola (Gallego & Ortega 2014, 2016). O Plano⁴⁶ Huascarán⁴⁷ fracassou desde o início, porque, além das inovações, não havia um processo de ensino integrado, mas pura demagogia e um baixo orçamento. Assim, o governo da Aliança Popular Revolucionária Americana – APRA encontrou essa realidade em dados quantitativos sobre analfabetismo, repetição, deserção e ausência de quase dois milhões de crianças em idade escolar e professores com dupla atividade diária para sobreviver (Inca, 2015; Peru, 1997; Solórzano, 2019).

Para descrever a realidade atual da educação especial no Peru, os estudos de Informes da Defensoria del Pueblo⁴⁸, realizados em 2000 e publicados em 2001, mostram o quantitativo de trezentos e noventa e sete Centros de Educação Especial de gestão do Estado, onde oitenta e três são de gestão não estatal. Sendo assim, a modalidade de Educação Especial, viabilizada nos Centros de Educação Especial às pessoas com excepcionalidade, mostra uma assimetria entre as regiões, sendo 92% urbano e 8% na zona rural, bem como nos departamentos da Costa 30%, Sierra 29%, Selva amazônica 8% e Lima e Callao 33%.

A modalidade de Educação Especial segue as orientações encarregadas pelo órgão concernente às pautas da educação, que é o Ministério Nacional de Educação – MINDE, em colaboração com representantes da sociedade civil. Este órgão vem perdendo seu caráter de administrador e executor dos investimentos em educação pública de qualidade para uma agência reguladora do mercado educativo. A função do MINDE limitou-se, a partir das ideologias neoliberais, a somente formular as políticas que dizem respeito à educação e fiscalizar se elas estão sendo cumpridas por meios de instrumentos de avaliações institucionais tanto internas como externas.

Então, o MINEDU (Figura 18) deixou de ser um ente de Estado que tem a finalidade de amenizar as desigualdades sociais, iniquidades e injustiças sociais por meio do Estado de bem estar social, para se transformar em um regulador do Estado mínimo dos comportamentos

⁴⁶ É um Plano Estratégico Huascarán que tem como objetivo maior na íntegra do seu regulamento disseminar as TIC na educação peruana com vista a diminuir o analfabetismo e a desigualdade social. Quanto à educação inclusiva, “serão realizadas ações para prevenir e enfrentar as Necessidades Educacionais de Crianças e Adolescentes com Deficiência” (Peru, 2002 a 2011). Ver mais em: Peru, Reglamentos del Plan Estratégico Proyecto Huascarán. Disponível em: [minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/ROFHuascarán.php](https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/ROFHuascarán.php). Acesso em: 01 de maio de 2024.

⁴⁷ O Projeto Huascarán é uma organização descentralizada do Ministério da Educação, subordinada ao Vice-Ministério de Gestão Pedagógica. (Peru, 2001). Ver mais: Peru, **Decreto Supremo N° 067 - 2001 - ED** criam o Projeto Huascarán. Disponível em: <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-067-2001-ED.php>. Acesso em 01 de maio de 2024.

⁴⁸ argumenta e fiscaliza em defesa da comunidade, da população com deficiência em conformidade com a Constituição Política de 1993 nos art. 161 e 162.

e de impetrar uma cultura no campo educativo do que um estado que investe em políticas sociais efetivas dentre elas a educação é ineficiente.

FIGURA 18: Ministério da educação - MINEDU da república do Peru Lima, 2023



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2023.

O Estado, a partir do século XXI, está seguindo as ideologias imperativas neoliberais comandadas por países europeus e alinhadas ao Estados Unidos e intervindo nas políticas educativas do Peru, com o discurso hegemônico de democratização do ensino e universalização da educação como motor para o desenvolvimento, com a justificativa de que os países que investem em educação se integraram aos países ricos e desenvolvidos e para se integrar precisam criar planos estratégicos com reformas de Estado.

Com relação a Educação a partir de diagnósticos encomendados pelas Organizações Unidas, foram notórias as assimetrias das desigualdades econômicas, educacionais, sociais, culturais e políticas entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos, entre eles a nação peruana. Apesar disso, o país do Peru tem apregoado nos discursos jurídicos advindos da ordem mundial como a Declaração mundial de educação para todos (Unesco,1990), tendo a educação como direito subjetivo do ser humano. A Educação é um direito do indivíduo e deve atingir em grande escala e desde a etapa da educação básica, obrigatória e gratuita aos indivíduos peruanos, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo da vida, conforme o QUADRO (21) abaixo.

QUADRO 21: Legislação nacional concernente ao direito à educação no Peru.

Norma	Ano	Legislação nacional concernentes ao direito à educação
Política Constitucional	1993	Art .13 O objetivo da educação é o desenvolvimento integral da pessoa humana. [...] 14. A educação promove o conhecimento, a aprendizagem e humanidades, para a vida e o trabalho e promove a solidariedade. 16. Tanto o sistema quanto o regime educacional são descentralizadas. É dever do Estado garantir que ninguém seja impedido de receber educação devido à sua situação financeira ou limitações mentais , ou Físico . 17. Os ensinos inicial, primário e secundário são obrigatórios nas Instituições estatais, a educação é gratuita
D.L N° 25762. Lei Orgânica MINDE	1992	Art. 1 setor responsável pela educação Art. 5 Atribuição formular políticas de educação
Lei 28.044 Geral da Educação	2003	art. 3 ° A educação como direito fundamental
D.S N° 011-2012-ED0 regulamento da Lei N° 28044.	2012	Art. 2° A educação como direito fundamental do indivíduo e da sociedade é garantida pelo Estado, bem como a educação integral. Art. 5.º- A universalização da educação básica com qualidade e equidade obrigatória para crianças, jovens e adultos.
Lei N° 29973 Geral da PCD	2012	3.5 Direito à educação
PNMDD até 2030	2021	As pessoas com deficiência desenvolvam suas competências em igualdade de oportunidades, por meio de acesso, participação, aprendizado
D.S 007 Modifica o regul. da Lei 28044	2021	Art. 2 A educação como direito fundamental

Fonte: Compilação feita pela autora mediante as normas jurídicas (Peru, 1992, 1993, 2003, 2012, 2021a, 2021b, 2024).

A educação é um direito de todos os indivíduos peruanos, tanto os com condições econômicas como os desprovidos dela, também é direito das pessoas com deficiência física e ou com deficiências mentais. A educação formal tem como princípio a democratização e universalização da educação básica obrigatória e gratuita. A educação visa o desenvolvimento humano integral em todas as áreas humanas, artes, físicas e psicológicas e, sobretudo, a educação para o trabalho.

Quanto à educação quanto um direito fundamental da pessoa surda e/ou com deficiência auditiva, vai acontecendo conforme as reformas educacionais, mas também as reformas de mentalidade em relação aos surdos como sujeito de direitos e de direito à educação.

O QUADRO 22, a seguir, revela nas normas legais uma reforma tanto nos processos educativos como nas novas mentalidades, concepções e interpretações concernentes às pessoas surdas.

QUADRO 22: Normas sobre a concepção de surdez no Peru

Políticas educacionais	Ano	Definição de Surdez
Lei Geral de Educação N° 19326	1972	Excepcionais
Constituição Política Peru	1993	Deficiência física e mental
Declaração de Salamanca (UNESCO)	1994	NEEs
Lei Geral de Educação N° 28.044	2003	Necessidades Educacionais Especiais - NEEs associada a deficiência
Resolução 29127/2007 Convenção Internacional DPC (2006)	2006	Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras impossibilita a efetiva inclusão
Lei N° 29535 Reconhece oficialmente a LSP	2010	1. Pessoas com deficiência auditiva ou surdas.
		2. Comunidade de surdos.
D.S N° 006-MIMP regulamenta a Lei n° 29535/10	2017	Pessoas com deficiência auditiva ou surdas
D.S N° 011-2012-ED regulamento da Lei N° 28044/2003	2012	Art. 12. Alínea “a” a inclusão no sistema educativo de pessoas com necessidades educativas especiais . O Estado garante que os serviços educacionais prestem atendimento de qualidade, deficiência , talento e superdotação,
LGPD 29973	2012	A pessoa com deficiência é aquela que tem uma ou mais deficiências físicas, sensoriais , mentais ou intelectuais de caráter permanente que, ao interagir com diversas barreiras possa ser impedida no exercício de seus direitos e sua inclusão plena
PNMDD do até 2030	2021	Uma pessoa com deficiência é a pessoa que possui uma ou mais deficiências físicas, sensoriais, mentais ou intelectuais permanentes que, ao interagir com diversas barreiras, pode ser impedida de exercer seus direitos e sua plena inclusão.

Fonte: Este material foi compilado a partir das normas (Peru, 1972, 1993, 2003, 2006, 2010, 2017, 2012a, 2012b, 2021), 2024.

A institucionalização da educação especial deu-se na reforma educativa de 1972. Naquele momento foram interpretados no coletivo dos excepcionais, em que estava enquadrada uma mistura de deficiência física, mental, cegueira e múltiplas. (Peru, 1972). Esta visão está impregnada nas teorias da saúde sobre normalidade e anormalidade e a segregação com as ideias de higienização social. Neste sentido, a educação desses estudantes se dava de forma assistencialista, paternalista e segregada em instituições chamadas de centros de educação especial. Na mesma direção, encontramos, na Constituição Política do Peru, os surdos e/ou deficientes auditivos representados como deficientes físicos e mentais como pessoas com direito a educação.

A reforma educativa de 2003, sancionada com a Lei N°28.044, que institucionaliza a Lei geral de Educação, apresenta pela primeira vez a terminologia Necessidades Educativas Especiais - NEEs associada à deficiência sob a influência da Declaração de Salamanca de 1994. Este conceito de Necessidade Educacionais Especiais foi disseminado nesta Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), em que o Peru participou como Membro Parte, porém não ratificou esta declaração em forma de medida, isto significa que ele pode fazer a adesão das ideologias e doutrinas difundidas neste importante documento, porém não gera obrigações e por isso não podemos cobrar a ação do Estado e da sociedade.

Outra questão importante é que a política de inclusão, ao usar o termo NEEs, generaliza que a educação inclusiva, no sentido amplo, deve ser promotora da educação, não restringida às pessoas com deficiência, mas a todas aquelas que ficaram à margem deste processo por qualquer motivo como, por exemplo, econômico, geográfico, gênero, etnia, sexo, cultura, idioma, pobreza, vulnerabilidade ou qualquer situação de desvantagem. Isto significa dizer que a educação inclusiva, no discurso do documento em tela, a Declaração de Salamanca, abrange a todos e todas as pessoas que, por várias exposições de motivos, ficaram à margem dos bancos escolares e que contribuem para a discriminação, inequidades, injustiças e, como consequência, para aumentar a desigualdade social.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais

especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (Unesco, 1994).

A legislação maior da educação do Peru (2003) faz a adesão deste conceito mais abrangente de NEEs fixado na Declaração de Salamanca, bem como adere a NEEs associada à deficiência, especificando as deficiências. Esta visão está em transformação para a visão do modelo social e ganha força anos depois da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 - CDPD. Ressalta-se que esta convenção foi ratificada pela medida normativa, a Resolução 29127 de 2007, gerando obrigações e direitos para esta categoria em território nacional. Neste documento, segue uma adesão a visão social da deficiência, pois, está mediante rupturas em relação a pensamentos arcaicos amarrados ao modelo psicomédico em que o déficit está no indivíduo e a ele recai a responsabilidade do fracasso ou sucesso escolar. Contrariamente, o modelo social argumenta que o indivíduo com deficiência tem uma condição, mas é capaz de criar independência e autonomia quando lhe são oferecidos equiparação de igualdades de oportunidades e promotores de desenvolvimento humano. E, quando ao indivíduo é negado à igualdade de oportunidades, a acessibilidade gera uma deficiência devido a sociedade ser deficiente para promover condições reais de acesso e permanência ao longo da vida do estudante ao acesso das informações, da acessibilidade ao currículo escolar, às atividades, à plena participação política nas atividades escolares. Quando isso não acontece, está havendo uma exclusão em tempos de inclusão educacional.

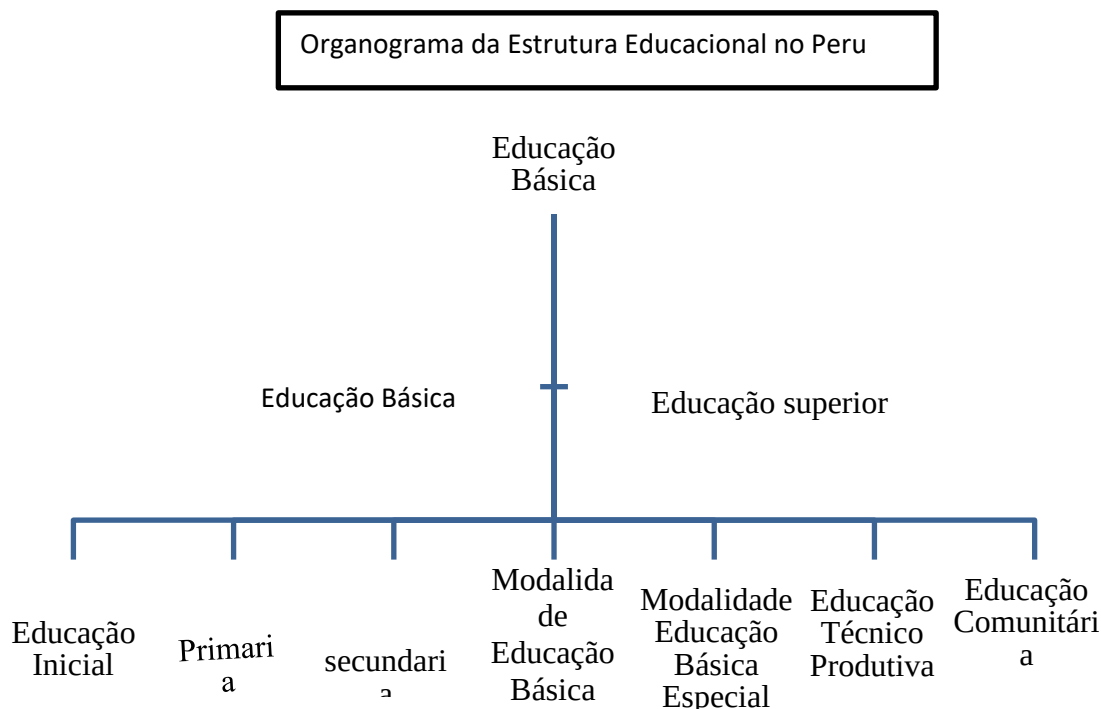
No modelo socioantropológico, temos duas convenções que, nos enunciados do discurso jurídico, permitem espaços de insurgência em favor de desconstrução dos surdos como deficientes para uma reforma de concepção dos surdos com o olhar nas diferenças e a reconhecê-los como comunidade linguística. Tanto o CDPD (Onu, 2006) quanto a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) são pontuais ao sinalizar a importância da criação de medidas normativas que valorizem e respeitem as diferenças dos surdos como minorias linguísticas, as identidades, a cultura e os modos próprios de educá-los, considerando que são usuários de outro idioma, a língua de sinais, que tem o canal visual espacial. No item 19, o enunciado do discurso jurídico revela que as políticas tem como fins de educação: “[...] A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, [...] as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos” (Unesco, 1994)

Para corroborar com esta prerrogativa, é como uma normativa ratificada pela Resolução aprovada no Congresso Nacional, conforme a Constituição Política no que trata sobre os tratados internacionais. O CDPD é a expressão de pessoas surdas e da comunidade

surda. “Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”. Além disso, continua a afirmar que a educação das pessoas surdas e surdocegas “seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (ONU, 2006, art. 24, inc. 1 e 3). Em contraposição às legislações que definem a surdez ora na deficiência mental, ora na excepcionalidade e ora deficiência, pela falta de normalização e correção que estão fundamentadas na concepção biomédica e/ou psicomédica da área da saúde, insurge a esta assertiva derivada da CDPD na Lei N° 29535 que reconhece oficialmente a Língua de Sinais Peruana. Este relevantíssimo documento traz reformas na interpretação socioantropológica da surdez, visto que a terminologia endossada ressignifica a forma de compreender a pessoa com surdez agora chamada de pessoa surda, pessoas com deficiência auditiva e comunidade de surdos. Pessoas com deficiência auditiva ou surdas entendem que apresentam “um grau de desvantagem e como consequência disso encontram barreiras de comunicação em suas vidas diárias ou que, se as superaram, **requerem meios e apoio para sua realização**” (Peru, 2010. 2017). Ainda continua o documento ratificando a comunidade de surdos que compartilham experiências visuais comuns e de interesse coletivo. “Comunidade de surdos é um Grupo social de pessoas que se identificam pela experiência da surdez e pela manutenção de certos valores e interesses comuns”.

Cabe salientar que a Lei N° 29535 de 2010 foi incitada pelo movimento dos surdos, organizado no Peru no ano de 2002 e entregou um projeto de Lei para apreciação do Congresso Nacional, sendo indeferida em 2004 (Pozo, 2007). Esta lei demorou quase mais seis anos, pois teve a aprovação somente em 2010 pelo Congresso nacional e foi regulamentada pelo Decreto Supremo N° 006-MIMP em 2017 (Peru, 2017) com 5 capítulos e 18 artigos, nos quais delineia, sobre a institucionalização oficial da Língua de Sinais Peruana - LSP, os profissionais Intérpretes, o perfil dos intérpretes e o modelo linguístico, bem como as servidoras que prestaram os serviços destes profissionais.

Com relação à Educação Especial, foi denominada de Educação Regular Básica e é uma modalidade de educação implementada no ano de 2003 na Lei Geral de Educação, a Lei Geral de Educação N ° 28.044/2003.

Figura 19: Estrutura da Educação do Peru

Fonte: Produção de organograma mediante as normas (Peru, 2003, 2012, 2018, 2021.)

De acordo com o organograma (Figura 19), a estrutura da educação do Peru está organizada em duas etapas: a primeira etapa, da educação básica e a segunda etapa, do ensino superior. A educação básica, em tese, tem o enfoque na educação inclusiva e é um direito inalienável ao indivíduo. (Peru, 2012, 2018, 2021). Sendo assim, a etapa da Educação Básica está subdividida em três modalidades: Educação Básica Regular - EBR, Educação Básica Alternativa – EBA, Educação Básica Especial - EBE e Educação Técnica Produtiva - ETP. O objetivo da Educação Básica, conforme a Lei geral da educação do Peru, é da promoção do desenvolvimento integral do estudante, “a utilização do seu potencial e o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores fundamentais que a pessoa deve possuir para agir adequadamente. e efetivamente nas diversas esferas da sociedade” (Peru, 2003, art. 29, alínea “a”). Também cabe salientar que a mesma lei é conclusiva ao preconizar que a Educação básica tem o caráter inclusivo (Peru, 2003, 2012).

A Modalidade de Educação Básica Regular está subdividida em três níveis: o primeiro é a Educação Inicial, o segundo, o Primário, e, o terceiro, Secundário. O primeiro, a educação inicial, tem como público alvo as crianças com faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Na faixa de

0 a 2 anos, o Estado desenvolverá atividades informais envolvendo aos filhos e familiares em espaços não formais de educação. Somente a partir dos três anos de idade é que as famílias são responsáveis pela procura do atendimento escolarizado em espaços formais. Neste nível, também, o Estado, em parceria com as famílias e articulado aos programas intersetoriais de saúde e educação, deve trabalhar de forma colaborativa no combate à proteção da criança contra a desnutrição e a saúde alimentar, entre outros, com a parceria intersetorial.

O atendimento educacional inicial é um direito fundamental e está organizado em ciclos: o I Ciclo atende crianças de 0 a 2 anos. O II ciclo segue o atendimento contínuo de 3 a 5 anos. O ano inicial tem o objetivo de desenvolver o indivíduo de forma integral (cognitiva, social, afetiva, física, cultural e geográfica, identitária, linguística e sociabilidade) (Peru, 2012).

As instituições que atendem aos estudantes estão subdivididas em Cuna⁴⁹, que atendem os de 0 a 3 anos; o jardim, que atua com crianças de 3 a 5 anos de idade; e, por fim, a Cuna-jardim, que atende os estudantes de 0 a 5 anos de idade. Quanto ao tempo de atendimento, é de, no máximo, cinco dias da semana e o máximo de 8 horas.

No segundo nível, que é o de Educação primária, o atendimento educacional visa os estudantes com faixa etária a partir dos 6 anos de idade com o estudo até o sexto grau e, posteriormente, segue para o terceiro nível secundário. Quanto à Educação Básica alternativa, a legislação prescreve o seguinte.

A Educação Básica Alternativa é uma modalidade que se desenvolve no âmbito da abordagem da educação ao longo da vida. Atende jovens e adultos, além de adolescentes maiores de idade escolar a partir de 14 anos, que conciliam estudo e trabalho. De acordo com a Lei, tem os mesmos objetivos e qualidade equivalente ao Ensino Básico Regular, nos níveis do Ensino Básico e Secundário (Peru, 2012).

A modalidade Educação Especial começou, como já foi dito anteriormente, na reforma educativa da lei geral que regia a educação (Peru, 1972). Naquela época, a educação regular e a educação especial aconteciam de forma separada exclusiva para o atendimento educacional da categoria dos excepcionais, ou, melhor dizendo, daqueles que fugiam a regra do padrão de normalidade.

Por conseguinte, a sociedade, com as transformações sociais no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos, movimenta também as pessoas na busca de melhores condições de vida e isso exige avanços na educação. E, com o movimento mundial de alinhamento com o discurso do projeto na lógica desenvolvimentista, em que os países subdesenvolvidos devem

⁴⁹ Berçário

adequar-se para acompanhar os países desenvolvidos, são criadas estratégias e mecanismos de educação em massa para melhor inculcar as ideologias da modernidade e da modernização social na visão capitalista e neoliberal.

Neste sentido, a educação torna-se um instrumento imprescindível para disseminar os comportamentos e condutas necessárias na criação do consenso das “boas novas” da lógica neoliberal de condução e manutenção da ordem social. E estes são feitos a partir da influência de documentos normativos com o chavão: educação para todos (ONU, 1990). Neste sentido, a educação para todos vem se constituindo desde a década de 90, a partir de discussões e da criação de ações como os planos nacionais de educação para os países periféricos, dentre eles, o Peru, devido os dados alarmantes de analfabetismo. Decorrentes deste movimento, temos também a Declaração de Salamanca que prima pelos direitos da educação de todos, independente de idade, sexo, raça, língua, cultura e deficiência. No documento internacional da Unesco (1994), a educação Especial (Quadro 23) é institucionalizada na reforma da educação de 2003, através da Lei 28.044, que rege a Lei Geral da Educação como modalidade de educação com a nomenclatura de Educação Básica Especial - EBE (Peru, 2003, art. 39). “A Educação Básica Especial tem uma abordagem inclusiva e atende pessoas com necessidades educativas especiais, a fim de alcançar a sua integração na vida e sua participação na sociedade”.

Quadro 23: Panorama das normas concernentes à Educação Especial no Peru

Norma	Ano	Educação Especial
Lei Geral de Educação-LGE N° 19326	1972	Modalidade de Educação Especial
Política Constitucional	1993	Art. 7 É dever do Estado garantir que ninguém seja impedido de receber uma educação adequada à sua situação ou limitações mentais ou físicas .
LEi N° 27050 Lei Geral da `Persona com deficiência	1999	Artigo 22.º - As directivas e adaptações curriculares os Centros de Educação Regular e os Centros de Educação Especial incluirão no respectivo Projeto Curricular as adaptações curriculares necessárias que permitam uma resposta educativa pertinente à diversidade dos alunos, incluindo crianças e jovens com NEEs. O Ministério da Educação formulará as diretrizes necessárias.
Lei 28.044 Regulamento da LGE	2003	art. 39 Modalidade - Educação Básica Especial - EBE Atende alunos com Necessidades Educacionais Especiais- NEE associada a deficiência deficiência grave e que, por sua natureza, não podem ser atendidas em instituições de ensino de outras modalidades e formas de ensino.

<i>Decreto Supremo N° 011-2012-ED aprueba o regulamento da Lei N° 28044</i>	2012	Capítulo V modalidade - Educação Básica Especial (com 12 artigos) Serviços em instituições [1] a) Centro de Educação Básica Especial (CEBE) b) Programa de Intervenção Precoce (PRITE) c) Programa de assistência extraescolar para talentos e superdotação (PANETS) d) Serviço de Apoio e Aconselhamento para o Atendimento de Necessidades Educativas Especiais (SAANEE). e) Centro de Recursos da Educação Básica Especial – CEBE

Fonte: Produção do quadro com a legislação (Peru, 1972, 1993, 1999, 2003, 2012), 2024.

A Lei Geral de Educação (Peru, 2003) inspira, nos seus diversos princípios, a inclusão de pessoas com deficiência, oportunidades iguais de acesso e permanência, equidade, interculturalidade, diversidade cultural, respeito às diferenças (Quadro 23). Por outro lado, também preconiza medidas de equidade, como a criação de programas em todos os níveis e modalidades de forma a contribuir para a inclusão das NEEs e adaptações no Currículo da Educação Básica, permitindo a flexibilidade, a diversificação e a inclusão dos estudantes. Para a contribuição da educação inclusiva em todo o âmbito educacional, desenha o art. 39.º “Educação Básica Especial tem uma abordagem inclusiva e a necessidades educativas especiais, a fim de **alcançar a sua integração** na vida e sua participação na sociedade” (Peru, 2003). Os estudantes que estão em situação de deficiência serão matriculados na rede regular, assim como as crianças, adolescentes e jovens superdotados e/ou com talentos específicos. Porém eles também terão apoio complementar de acordo com suas necessidades individuais (Farfán, 2001).

A transição de um grau para outro dependerá das competências que eles alcançaram e da idade cronológica, respeitando o princípio de **integração social e educacional**
C) Desenvolver e implementar projetos educativos que incluam objetivos, estratégias, ações e recursos voltados para reverter situações de desigualdade.

No paradigma da integração escolar, visto que os estudantes recebiam atendimento nos Centros de Educação Especial e a partir do diagnóstico feito por uma equipe da área de saúde e educação, eles são de forma progressiva encaminhados a educação regular ou não. O Decreto N° 002 -2005-ED, que, naquela época, foi o documento regulador desta modalidade, orientava sobre esses serviços de apoio especializado nas instituições educativas inclusivas, por meio de uma equipe aplicadora da avaliação psicopedagógica (Peru, 2005, art. 27). Para os estudantes que não conseguiam alcançar resultados satisfatórios, tinha outras alternativas de serviços especializados diversificados na modalidade da EBE.

Nos relatos do surdo Farfán (2001, p. 61), ele denuncia que a educação dos surdos não foi pensada por pessoas surdas, mas pelos tecnocratas, corporações da área do direito (advogados) da administração pública e, por isso, não foi considerada a diversidade linguística, mas a lógica da visão do oralismo, oriundo da lógica clínica terapêutica, os colocando em ambientes oral auditivos. “Infelizmente, nós, surdos, estamos agora na situação de sermos forçados por leis e ordenanças a uma integração essencialmente desfavorável em um grande sistema médico contra nossa vontade em um ambiente exclusivamente auditivo”.

De acordo com os estudos de Parks e Parks (2015), os surdos, naquela época, estudavam na Educação Básica Especial nos Centros de Educação Básica Especial - CEBE e alguns nas escolas de surdos privadas, neste molde da Educação Básica Especial, orientados nas recomendações do Decreto N° 002 - 2005. Embora este mesmo documento tenha sido revogado pelo Decreto Supremo 011-2012 nos enunciados discursivos do texto deste DS 011-2012, algumas orientações ainda são convergentes com o teor do texto anterior, sendo observadas poucas mudanças em relação à educação dos surdos, apesar da existência da oficialização da LSP. No ano de 2012, o decreto em tela foi revogado pelo Decreto Supremo 011-2012 - ED.

Também naquele período foi registrado a década da educação inclusiva com o Decreto Supremo 026-2003-ED. Nesta direção, surge o plano decenal de educação inclusiva 2003 - 2012, com o objetivo de equiparar as oportunidades a estudantes com deficiência nas instituições educativas inclusivas. Além disso, também surge o Plano Piloto para operacionalização da educação inclusiva progressiva para as crianças e adolescentes com deficiência 2005 - 2012. Vale destacar que este Plano Piloto objetivava atingir a uma cobertura geográfica, em sua primeira fase, quatro regiões do Peru, a saber: Junin, Lambayeque, Lima e, na região amazônica, Loreto. Sobre a região amazônica do Departamento de Loreto, consta na lista ERB⁵⁰ (142 escolas) e EBR⁵¹ (50 escolas), 1 EB⁵² e ETP⁵³ (5 instituições) (Defensoria del pueblo, 2007).

Segundo o Ministério da Educação, a execução do plano piloto exigiu um orçamento de S' 14.747.000, que foi solicitado pelo Congresso da República em 2005 sem ser aprovado. A este respeito, o referido ministério informou que o referido plano está a ser executado a cargo do orçamento institucional para a abertura da DINEBE, que ascende a S'2.683.800. Para contribuir para a sua execução, as regiões incluídas na primeira fase do plano piloto estão a executar diversas ações com

⁵⁰ Instituições envolvidas com pretensão de participar no plano emergencial educativo (Defensoría del Pueblo, 2007)

⁵¹ Instituições com aceite voluntário para participar dos Programas do Prite e CEBE

⁵² Plano Piloto (Defensoría del Pueblo, 2007)

⁵³ Plano de conversão progressiva (Defensoria del Pueblo, 2007)

encargos para os seus orçamentos regionais. Atualmente, estaria em fase de desenvolvimento de perfil para ser representado no Sistema Nacional de Investimento Público. Plano de conversão progressiva (Defensoría del pueblo, 2007, p. 48)

Neste sentido, em tese, a educação inclusiva para acontecer precisa sistematizar com e de que forma acontecerá, e, sobretudo, os investimentos necessários e urgentes para operacionalização de transformar a educação em menos elitizante e que possa realmente chegar a população de crianças, adolescentes e jovens, indígenas, negros, mulheres, homens, com deficiência, que estão à margem do processo as vezes pela localização geográfica também. O Estado não pode pensar que sua função é somente pensar, formular políticas e avaliá-las, mas tem que investir na educação conforme prevê o PIB, onde 6% deve ser destinado à educação (Peru, 1993).

O mesmo relatório aponta que o Minedu constituiu a DINEBE - “*Dirección Nacional de Educación Básica Especial*”, com a finalidade de orientar, supervisionar e avaliar as ações aplicadas no enfoque e seus impactos no contexto do sistema educativo inclusivo. Dentre as ações, destaca-se um Programa Nacional de Formação, o SAANEE - Serviço de Apoio e Aconselhamento para o Atendimento de Necessidades Educativas Especiais - que foi paulatinamente mudado para o SAE - Serviços de Apoio Educativo. Este serviço deve ser disponibilizado em sede própria ou de forma itinerante, com uma equipe de profissionais de diferentes áreas das instituições educativas inclusivas da EBR, EBE, EBA, e etc. No entanto, o Relatório de Informe demonstra várias limitações, como a falta de formação, material adaptado insuficiente para atender a demanda nacional. Dentre os 163 SAANEE, estão localizados em Lima 66, divididos nos diferentes departamentos. De acordo com a pesquisa, até o momento, o SAANEE funciona em Loreto de forma itinerante quando este é requerido. Outro dado importante neste documento é que 87,1% de surdos estão fora do sistema educacional (Defensoria Del Pueblo, 2007).

O Decreto Supremo 011-2012 refere-se à modificação do regulamento da Lei Nº 28044, Lei Geral da Educação. Neste documento, a EBE é uma modalidade de educação com uma abordagem de educação inclusiva e transversaliza toda a Educação Básica, níveis e modalidades. Os estudantes com deficiência, no caso, os surdos e/ou com deficiência auditiva, são matriculados nas escolas regulares e recebem, quando necessário, o SAANEE. O SAANEE é integrante do Centro de Educação Básica Especial e é constituído por uma equipe de profissionais interdisciplinares e de profissionais não docentes especializados. Vale dizer que esta legislação, apesar de ser em uma abordagem inclusiva progressiva, ainda prima pelo enfoque de que a integração escolar acontece de forma progressiva, ou seja, de forma parcial,

conforme o desenvolvimento dos estudantes. Quanto às pessoas com NEEs associada a deficiência severa, essas recebem atendimento educacional nos serviços de apoio nos centros de educação especial (Peru, 2012).

O movimento dos modelos e formas de organização da Educação Especial também sofre mudanças mediante as mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas, de concepções de modelos e mudanças de paradigmas educacionais, entendimentos e interpretações sobre as pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, inclusive com os Decretos normativos orientadores deste modelo educacional, como, por exemplo, o Decreto Supremo 011-2012.

A Lei Geral de Educação apresenta no texto normativo uma compreensão de educação inclusiva pois determina que a educação deve ser inclusiva porque deve abarcar nas escolas todas as pessoas que, por várias razões, não puderam receber a educação. A educação é direito dos negros, brancos, povos originários e/ou étnicos e com deficiência. Nesta legislação, a educação é um direito fundamental a todos os indivíduos peruanos. Nesta direção, no ano de 2018, o Decreto Supremo 011-2012-ED sofreu alterações com a institucionalização da Lei 30797-2018, que visa a promoção da educação inclusiva, alterando e modificando o artigo 52 e incorporando os artigos 19 A e 62 na Lei Geral de Educação, a Lei 28044 de 2003.

No paradigma da educação inclusiva, os estudantes devem estudar nas instituições educativas inclusivas. A escola deve estar adequada a uma formação do desenvolvimento integral a todos os educandos, de modo que estejam com acessibilidade para que eles possam participar das atividades escolares com autonomia, independência e uma formação crítica.

Parks e Parks (2007) e Goico (2019) já vinham sinalizando que, a partir do ano de 2007, tensões sociais vinham acontecendo paulatinamente na direção da perspectiva inclusiva de educação, pois os estudantes surdos foram matriculados nas escolas comuns, na Educação Básica Regular, em todos os níveis e modalidades, mas elas alertam sobre a falta de intérpretes em LSP nas escolas. De acordo com o quadro (24), a seguir, há, no Peru, medidas e normas que fundamentam a educação inclusiva às pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva.

Neste cenário, Pereyra (2021) salienta a importância da pressão e dos conflitos de interesse entre os administradores das políticas públicas e a sociedade civil organizada tanto nacional como internacional, na luta por políticas públicas que considerem direitos políticos e sociais em busca de melhorias para uma vida digna e social com qualidade em todas os segmentos sociais, como saúde, esporte, cultura, e, principalmente, a educação dos surdos e dos estudantes com deficiência.

QUADRO 24: Educação Inclusiva na educação dos surdos no Peru

Norma	Ano	Legislação nacional concernentes a Educação inclusiva do Peru
Política Constitucional	1993	É dever do Estado garantir que ninguém seja impedido de receber uma educação adequada à sua situação ou limitações mentais ou físicas.
Lei 28.044 Lei Geral da Educação	2003	. Art. 8 Princípios da educação Educação inclusiva Art. 38 EBE numa abordagem inclusiva
Lei 29535	2010	3. Língua de sinais- É a língua de uma comunidade surda,
<i>D.S N° 011--ED a regulamento da Lei N° 28044,</i>	2012a	b) O direito de acesso à educação de qualidade, equitativa, relevante e inclusiva e à educação pública gratuita. A acessibilidade implica a inclusão no sistema educativo de PNEEs c) Barreiras arquitetônicas de comunicação que impeçam a plena inclusão de alunos com deficiência. Art; 11 Inclusão educacional d) Apoia práticas inclusivas da população com NEEs, com a participação dos Serviços de Apoio e Aconselhamento (SAANEE) e/ ou SAE
Lei 29973 Lei Geral da Pessoa com deficiência	2012b	d) Respeito pela diferença e aceitação da pessoa com deficiência como parte da diversidade e condição humana. Artigo 21. Acessibilidade na comunicação 21.1 O Estado garante à pessoa com deficiência o acesso e a liberdade de escolha quanto aos diferentes formatos e meios que podem ser utilizados para a comunicação. Estes incluem linguagem de sinais, linguagem escrita, sistemas auditivos, linguagem simples, mídia de voz digitalizada e outros modos e meios aumentativos ou alternativas à comunicação. 3.5. 1 As pessoas com deficiência têm direito a receber uma educação de qualidade, com uma abordagem inclusiva
CIDPCD (ONU)	2006	Ratificadas pela Resolución Legislativa N° 29127 y ratificada con Decreto Supremo N° 073-2007-RE (Peru, 2007)
Decreto Supremo N° 002-2014 Lei 29973 Lei Geral da Pessoa com deficiência	2014	Art. 1° objetiva estabelecer as disposições regulamentares da Lei n° 29973, Lei Geral da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de estabelecer as condições para a promoção, proteção e realização, em condições de igualdade, dos direitos das pessoas com deficiência, bem como sua inclusão plena e efetiva na vida política, econômica, social, cultural e tecnológica 3.5. 1 As pessoas com deficiência têm direito a receber uma educação de qualidade, com uma abordagem inclusiva

Decreto Supremo 006-MIMP Lei que regulamenta Lei nº 29535, Lei Concede reconhecimento oficial à língua de sinais -	2017	O objetivo da lei é conceder o Reconhecimento Oficial à Língua Sinais Peruana - LSP 3.2 Entidades e Instituições Públicas prestar atendimento ao público ou ao cliente que são obrigados a prestar o serviço intérpretes para surdos 3.5 Intérprete para surdos - Inclui o intérprete da LSP e o intérprete empírico 3.7 Modelo linguístico - Usuário surdo da LSP que liga e interage com a comunidade educativa de forma competente, de forma a facilitar a aprendizagem da Língua de Sinais Peruana e Abordagem da cultura surda dos alunos deficientes auditivos ou surdos. Artigo 5.º - Acesso das mulheres à educação, pessoas com deficiência auditiva ou pessoas surdas. 5.1 O MINDE e outros órgãos de Gestão Educacional Descentralizada garantia aos deficientes auditivos ou surdos, o acesso, permanência e promoção a todas as modalidades, níveis, ciclos e formas do sistema educativo, em todos estágios, tanto em instituições públicas quanto de ensino privado; facilitar a aprendizagem da língua gestual Peruana e promover a sua identidade linguística e cultural no processo educativo. Da mesma forma, o direito dos deficientes auditivos ou pessoas receberem uma educação intercultural bilíngue, em Língua gestual, em espanhol escrito ou outra língua, indígenas ou originais, de acordo com seu contexto. 5.2 As instituições de ensino asseguram que a educação oferecida às pessoas com deficiência auditiva ou surdas seja ministrada nas línguas, modos e meios de comunicação mais adequados, de acordo com as suas necessidades e num ambiente que lhes permita o acesso à informação e à aprendizagem, assegurando que atinjam o seu pleno desenvolvimento. inclusão social e familiar. 6.1 Todas as instituições de ensino públicas e privadas nos níveis de educação inicial e primária da modalidade da Educação Básica Regular, bem como do ciclo inicial e intermediário da modalidade Educação Básica Alternativa, garante o ensino e a aprendizagem de Língua de Sinais Peruana para alunos com deficiência auditiva ou surdos, a fim de adquirir e desenvolver esta linguagem como meio de essencial na comunicação e interação social da Pessoa com deficiência auditiva ou pessoa surda. 7.1 Instituições de ensino públicas e privadas da modalidade de Educação Básica Regular e de ciclo inicial e intermediário da modalidade Educação Alternativa Básica garante a participação de modelos linguísticos que contribuem para o desenvolvimento da Língua de Sinais Peruana. Para tanto, o Ministério da Educação desenvolve educação e formação em língua gestual peruana dos professores e outros profissionais lotados nessas instituições educativas. Art. 8 - Participação do intérprete linguístico de Sinais peruanos no processo educacional.
Lei 30797 promove a educação inclusiva modifica os art. 52 e adiciona os art. 19-A e 62-na Lei 28044	2018	Art. 1º tem como objetivo promover a educação inclusiva, modificar o artigo 52 e incorporar os artigos 19-A e 62-A na Lei 28044, Lei Geral da Educação, a fim de garantir, de maneira efetiva, a abordagem inclusiva na educação, em todas as suas modalidades, e incorporar o profissional de psicologia como membro da comunidade educacional
Decreto Supremo 007-2021	2021	Art. 11 Educação inclusiva é um direito de toda pessoa, em que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos têm acesso à educação de qualidade e equidade, e no processo de formação integral, reconhecer e valorizar sua diversidade. Serviços Educacionais sejam flexíveis e garantam acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade, com vista a incluir todos, reconhecendo que as situações discriminação, exclusão e violação.

Projeto Educativo Nacional	2021	Política 2.3 “alfabetizar e desenvolver capacidades fundamentais e tecnológicas de jovens e adultos excluídos do EBR” considera como uma das principais medidas para adotar “programas diferenciados de alfabetização para pessoas com deficiência visual e auditivas que exigem o uso de meios e materiais apropriados.”

Fonte: Maria Francisca Nunes de Souza, 2024.

A Lei 30797 – 2018, aprovada no Congresso da República, orienta sobre a educação inclusiva, modifica os artigos 52 e incorpora os artigos 19-A e 62- na Lei 28044 Geral de Educação. Este documento aborda a educação inclusiva no art. 19, reforça sua transversalidade em todos as etapas, níveis, modalidades e ciclos, bem como orienta as instituições educativas inclusivas a agirem com medidas com vista a acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidades e disponibilidade na prestação de serviços educacionais individualizados aos estudantes.

[...] As instituições de ensino tomam medidas para garantir condições de **acessibilidade, disponibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade** na prestação de serviços educacionais; e, desenvolver planos educacionais personalizados para estudantes com Programas Educacionais Especiais (Peru, 2018, art. 19)

Outra medida incorporada no art. 62 da referida lei acima, foi a agregação às instituições educativas inclusivas, como aos serviços da EBE, à figura do psicólogo escolar, este profissional especializado será progressivamente inserido no campo educacional (Peru,2018). Mais uma medida foi sancionada, embora seja notório que tratou sobre a educação dos surdos de forma generalizada e não específica, apesar de ter duas legislações aprovadas tratando sobre os surdos terem uma língua própria da comunidade surda (Peru, 2010) e que precisa de outros modos de processos educativos, metodologias e intermediação na comunicação, bem como abordagem sobre outros profissionais na educação dos surdos, os intérpretes empíricos⁵⁴ e intérpretes de Língua de Sinais e os modelos linguísticos, como preconiza o Decreto Supremo 006 -2017. De acordo com o documento, no art. 7, que trata sobre o processo educacional dos estudantes, deve-se disponibilizar profissionais como intérpretes e modelos linguísticos em todos os níveis, etapas, modalidades, ciclos das instituições educativas inclusivas tanto pública quanto privada.

Novamente, os movimentos sociais e insatisfeitos com a educação, as desigualdades sociais, a pobreza e a exclusão reveladas com o cenário da pandemia da covid-19, vivenciada mundialmente em 2020, que tiveram que adequar as aulas para remotas e híbridas, deram a

⁵⁴são aqueles que, por terem contatos com os surdos, criam habilidades na mediação da comunicação, mas não tem uma formação técnica e/ou universitária na área (Peru, 2017).

notoriedade da falta dos profissionais Intérpretes de LSP e os modelos linguísticos já denunciadas pela Defensoría del Pueblo no ano anterior (Defensoría Del Pueblo, 2020).

No ano de 2019, o Informe Defensorial N°183 (Defensoría Del Pueblo, 2019) relata a falta de implementação do programa de formação, uma vez que as medidas realizadas mostrou que apenas 9,4% participaram da realização dos cursos virtuais com o tema educação inclusiva e outro sobre o ensino básico de LSP, enquanto 90% não participaram, assim como a falta de acessibilidade de comunicação dos estudantes surdos por meio dos agentes de apoio educativo do SAE, devido que, no levantamento das escolas públicas, contou 4% e na privada 4% em território nacional referente às instituições educativas inclusivas. Também listou a falta de materiais, onde os SAE nos departamentos periféricos da capital funcionam como itinerantes, indo fazer o serviço de apoio educativo por meio de visitas às escolas, mas nestas escolas não tem sala própria para eles e nem da DRE e/ou na UGEL.

Por meio de pressões sociais, no ano de 2021, foi sancionado o Decreto Supremo 007 – 2021, modificando alguns artigos e incorporando outros com ênfase na educação inclusiva, ao regulamento da Lei geral de educação, Ley N° 28044, aprovada no teor do Decreto Supremo N° 011-2012-ED.

O documento fortalece a educação como direito fundamental aos indivíduos peruanos em território nacional. A educação deve ser promotora da educação inclusiva, transversal e obrigatória. Todos os indivíduos devem ter o direito ao acesso, a permanência e o sucesso escolar e, para tanto, é necessário fortalecer a educação inclusiva com estratégias e mecanismos que correspondam a acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade. O sistema educativo, como promotor da educação inclusiva, parte do entendimento de que a deficiência, a discriminação, a exclusão e a violência não estão no indivíduo, mas no sistema educativo, quando são inertes e não criam medidas, estratégias, ações que rompam com as barreiras impeditivas de uma formação integral e crítica. A educação inclusiva valoriza e reconhece a diversidade.

A acessibilidade vai além do acesso à matrícula ao ambiente físico, mas envolve estratégias e mecanismos funcionais que possam romper com as barreiras, no caso dos surdos, de comunicação, infraestrutura, pedagógicas e recursos humanos e tecnológicos que permitam a participação dos surdos como protagonistas nas decisões pessoais e profissionais na sociedade.

Art. 11 alínea c) Diante desse direito de permanência está a obrigação de garantir a **adaptabilidade** e **aceitabilidade** do serviço educacional para permitir que as pessoas se desenvolvam e aprendam ao longo da vida. A condição de **adaptabilidade** obriga o Estado a oferecer uma educação que responda às necessidades e características dos alunos em diversos contextos sociais, **culturais e linguísticos**, às demandas locais e regionais e ao desenvolvimento do país, para o que deve promover a diversificação

curricular, bem como materiais e práticas pedagógicas relevantes, entre outros. A condição de aceitabilidade faz com que alunos, famílias e comunidade se sintam acolhidos.

Uma das mudanças nesta norma legislativa é que a modalidade de Educação Básica Especial não prestará atendimento educacional de forma segregada a parte das instituições educativas inclusivas, mas de forma articulada e transversal em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais em todo o território nacional (Peru, 2021). Para tanto, terão que atender às Instituições educativas inclusivas de Educação Básica e Superior na própria instituição regular, pública e privada, conforme o art. 11D deste regimento legal, com Serviços de Apoio Educativo - SAE. Dentre os serviços de apoio, está um conjunto de medidas, ações e recursos, programas educacionais, pedagógicos (currículos, metodologias, tempo, avaliação), bem como de caráter organizacionais, socioemocionais e sistema de comunicação alternativa. Dentre estas medidas, estão os agentes educativos, no caso específico dos surdos, citamos os intérpretes de Libras, guia- intérpretes e o modelo linguístico que apoiaram o processo de educação inclusiva nas escolas públicas e/ou privadas (QUADRO 24).

11 D Art. 11.º-D Apoio educativo também é considerado como apoio aos agentes Instituições de ensino necessárias no processo de inclusão de professores, diretores, psicólogos, mediadores como como **guias intérpretes** para Surdocegueira, **intérpretes em Língua de Sinais Peruana, modelos linguísticos**, entre outros. outro; promotores de educação comunitária, terapias, tecnólogos, assistentes, entre outros, além das famílias.

Neste cenário, as instituições regulares devem prover, intermediadas pelo SAE, os agentes educacionais como o Intérprete de LSP, o modelo linguístico e o guia intérprete, qualificados no próprio espaço regular, no sentido de responder às diferenças linguísticas dos estudantes surdos e deficientes auditivos e surdocegos. E também criar programas de formação inicial, bem como de formação continuada, visando uma formação específica para atender a diversidade linguística e intercultural destes estudantes, no sentido de potencializar uma formação integral e de respeito e a valorização deste grupo linguístico.

Quadro 25: Normas da Educação Básica Especial EBE na perspectiva da Inclusão

Educação Básica Especial -EBE	
Instituições educativas inclusivas	Serviços Apoio Educativo /complementar
Educação Inclusiva	EBE é a modalidade que atende, com abordagem inclusiva, crianças, adolescentes e jovens que possuem necessidades educacionais especiais associadas à deficiência.

Adaptabilidade Acessibilidade Aceitabilidade	Enfoque inclusivo e transversal em todo o sistema educativo
às adaptações curriculares planejadas e sua idade normativa de escolarização. flexibilização do curricular	Programa de Intervenção Precoce (PRITE) Programa de assistência extraescolar para talentos e superdotação (PANETS) PRAD CREB
A oferta educativa dos alunos com deficiência auditiva , es diversa, flexible y contempla metodologías: auditivo oral, oral gestual (Bimodal), lengua de señas, entre otras, con las adaptaciones curriculares, los ajustes razonables y la participación comprometida de los padres de familia o tutores.	d) Serviço de Apoio Educativo SAE. SAE - Externo SAE - Interno
"Artigo 82 - Formação para a Educação Inclusiva Programas de formação inicial e em serviço para professores e o fortalecimento das capacidades de outros agentes educacionais (psicólogos, tecnólogos, terapeutas, guias intérpretes surdocegos, intérpretes de língua de sinais peruana, modelos linguísticos, entre outros)	Formação inicial
Avaliação com linguagem adequada deve ser realizada com meios, instrumentos, materiais, linguagens, espaços e tempos acessíveis mais adequados	Formação Continuada
Plano de Orientação Individual (POI) (Peru, ,2012) Plano Educativo Personalizado (Peru, 2021)	Desenho Universal de aprendizagem -DUA
Art. 11, j) Programas educacionais para que os alunos possam aprender em sua língua nativa e língua natural da comunidade surdo ou surdocego; reconhecendo sua identidade cultural e linguística	Suporte Pedagógico/materiais acessíveis
SAE-Serviços de apoio educativo- Agentes educacionais Intérprete LSP e modelos linguísticos	

Fonte: o Quadro foi produzida mediante as normas (Peru, 2012, 2017, 2018, 2021).

A educação inclusiva foi um avanço para a educação de surdos, contudo, neste formato, ainda concebe a LSP como um meio de acessibilidade dos surdos acessarem o currículo escolar com o Intérprete na sala de aula, na qual a língua de instrução é a língua castellana na modalidade oral. O Intérprete será o interlocutor na mediação entre as línguas, e a Língua de sinais a língua estrangeira dos surdos (QUADRO 25).

Os estudos de Pereyra (2021) vem corroborar para a concepção de exequibilidade, disponibilidade, acessibilidade e aceitabilidade. Segundo ela, se refere ao que pode ser feito, operacionalizado, na implementação da educação de surdos; quanto a disponibilidade, são os serviços educacionais necessários para satisfazer as demandas de aprendizagem e participação desta categoria no sentido de atingir uma real aprendizagem e melhora no desempenho. Com

relação a acessibilidade, crê que seja todos os recursos materiais e humanos disponíveis a fim de romper as barreiras de comunicação e, por fim, a aceitabilidade refere-se a rupturas de atitudes negativas para atitudes de acolhida, aceitação, creditação, valorização e respeito para com as pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, mostrando que as mesmas são capazes e tem potenciais a ser desenvolvidos com estratégias e práticas orientadas no paradigma da educação inclusiva. Porém, de acordo com os resultados da pesquisa empírica pelos “diretores das instituições de ensino supervisionadas, 76% dos I.EE. 83% das escolas particulares não têm condições de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos” (Defensoria Del Pueblo, 2019, p.172 apud Pereyra, 2021, p. 69).

O estudo de caso de uma escola de Lima Metropolitana mostra ainda limitações operacionais nas ações pelo Estado do Governo Peruano e também no chão da escola. Segundo ele, o Estado, ao tratar da educação com o foco na educação inclusiva, criou alguns mecanismos, como o SAEENEE, atualmente denominado de SAE - Serviço de Apoio Educativo, que prevê, para o apoio à educação de surdos, os agentes educacionais intérpretes de LSP e o modelo linguístico. As escolas públicas e privadas contavam apenas com 6% de intérpretes de LSP. No trabalho também foi registrado que o Minedu destinou algumas ações, como o projeto Piloto de Educação Básica Regular e o Instituto Ludwig Van Beethoven, em abril de 2010, que perdeu sua caracterização inicial e foi concretizado agregando estudantes surdos e estudantes ouvintes. De acordo com a pesquisa desta autora, mostrou-se que, em uma avaliação do desempenho dos estudantes, os ouvintes se sobressaíram em relação ao desempenho dos surdos, e a prática pedagógica utilizada foi a educação bilíngue cultural. No entanto, não há a existência de profissionais qualificados nestas escolas, assim como números insuficientes de modelo linguístico para atuar no sistema educativo. Também a inexistência de um programa de formação a nível universitário. Atualmente este espaço (Figura 20) funciona como CEBE, Centro de Educação Básica Especial.

Figura 20: CEBE - Centro de Educação Básica Especial



FONTE: <https://www.google.es/maps/place/Colegio+Ludwig+van+Beethoven/@-12.0549004,-77.0763604,3a,75y/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipOhcksII0kuL4LHEv1x5BnNHxVbS58eXB oZtdYW!2e10!3e12!6shhttps:%2F%2Fh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipOhcksII0k uL4LHEv1x5BnNHxVbS58eXB oZtdYW%3Dw203-h152-k-no!7i4000!8i3000!4m16!1m8!3m7!1s0x9105c939c49d7863:0xa4aca9decabc271fa!2sColegio+ Ludwig+van+Beethoven!8m2!3d-12.0547867!4d-77.0763204!10e5!16s%2Fg%2F1wg5z219!3m6!1s0x9105c939c49d7863:0xa4aca9decabc271fa !8m2!3d-12.0547867!4d-77.0763204!10e5!16s%2Fg%2F1wg5z219?entry=ttu> . Acesso em: maio de 2024.

De acordo com o Relatório da Defensoria del Pueblo (2019), os alunos que vem do nível primário transitam para estudar na escola CEBA (Centro de Educação Básica Alternativa) Hipólito, que é a única que oferece o secundário, porém os estudantes, para entrar ali, tem que ter mais de 15 anos:

Durante a fiscalização constatou-se que, atualmente, apenas o Ceba Hipólito A Unanimous oferece ensino secundário para alunos surdos. Em conformidade com a resposta do Estado peruano à lista de questões anteriores à apresentação do segundo e terceiro relatórios periódicos combinados do Peru, “atualmente, há desenvolver o “Plano de Assistência Educacional baseado no modelo bicultural bilíngue”, destinado a 74 alunos com deficiência auditiva do CEBA “Hipólito Unanue”, que foi encontrado nos ciclos intermediário e avançado. No entanto, esta informação não está inteiramente correta, pois o modelo bicultural bilíngue corresponde a Ceba Ludwig Van Beethoven, que neste ano de 2019 tem 86 alunos, muitos dos quais que vêm de IIEE da EBR (Defensoria Del Pueblo, 2019, p. 174).

Outro fator mencionado na pesquisa é que, pela falta dos profissionais na escola pesquisada, o apoio aos surdos era feito pelos SAE, de forma itinerante e com profissionais com práticas do oralismo, a fim de reabilitar os surdos e deficientes auditivos no auxílio da fala, com terapia da linguagem e especialistas auditivos. Este fato foi denunciado por Farfan, ao narrar sobre suas vivências e as experiências dos surdos peruanos, eles foram forçados a oralizar. Ele

fez uma analogia de um provérbio utilizado pelo colonizador da frase “com sangue a letra entra”, traduzindo com “a voz com sangue sai” (Farfán, 2001, p. 66).

Também foi revelada a falta de formação de professores, de espaços para a realização do trabalho, materiais pedagógicos e atitudes de respeito e valorização dos surdos como capazes por parte dos docentes. Vale ressaltar que as e os estudantes surdos gostaram de participar da escola pelo contato dos amigos que ali fizeram e alguns estudantes demonstraram interesse na amizade e em aprender a LSP fora da sala de aula. Também foi registrado a separação de irmãos para que a estudante surda não usasse a LSP devido ao entendimento que este contato estava atrapalhando o desenvolvimento das estudantes (Pereyra, 2021).

Portanto, as ações do governo, para prover no paradigma de educação inclusiva, especificamente sobre a educação dos surdos, foram incipientes e não atingiram as expectativas dos surdos e deficientes, sendo expressadas por novos movimentos nacionais e internacionais. Dito isto, novamente os movimentos dos surdos uniram-se com os movimentos das pessoas com deficiência, o CONADIS (Conselho Nacional de Integração de Pessoas com Deficiência) e a Defensoria del Pueblo, que estão sempre vigilantes, visando exigir a implementação destas leis de fato.

Estes modos e formas nas práticas educacionais de surdos estão levando a compreensão de que a educação dos surdos é complexa e não pode ser feita no mesmo modelo, de forma homogeneizante, principalmente porque o Peru é um complexo pela própria formação social, ele é um país com predomínio indígena, com línguas diferentes, culturas, espaços geográficos diversos e com uma diversidade étnica também de migrantes de diferentes lugares, Isso faz ser um país no qual devem ser consideradas outras formas próprias de educação, considerando sempre a população envolvida no processo educativo.

Outro ponto que merece destaque é o Comitê dos Direitos Humanos (Onu, 2006), que sinaliza uma emergência e recomenda investimentos orçamentários para a promoção real da educação inclusiva. Também esclarece a necessidade da mudança de concepção sobre os surdos e seus estilos de ser e estar no mundo, de interagir e de se comunicar pelo canal visual espacial.

O Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Onu, 2012,2016) detectou que, em termos de educação inclusiva, teve alguns avanços, mas, especificamente sobre o coletivo surdo, evidenciou, nos territórios peruanos, um descaso com esse grupo, pois ainda estão sendo excluídos do sistema educacional, quando não é ofertado escolas em números suficientes para matriculados e também pela “falta de condições essenciais para o desempenho na aprendizagem, como ausência ou presença limitada de modelos linguísticos e intérpretes de LSP” (Defensoria Del Pueblo, 2019, p. 44).

Na visão socioantropológica, os surdos fazem parte de um coletivo linguístico e a língua de sinais é a língua própria da comunidade surda, que, por meio dela, compartilha experiências, conhecimentos, interage com seus pares e com os ouvintes com fluência em Libras, aprendendo e produzindo conhecimento. Nesta linha de pensamento, sistematizamos o QUADRO 26 com normas que direcionam a insurgência e emergência de uma educação com o olhar nas diferenças linguísticas, culturais e de identidades surdas e língua própria como componentes constituintes do processo educacional dos surdos.

Neste contexto, vai se formando uma reivindicação do movimento surdo por políticas educacionais em interface com políticas linguísticas, pois é uma comunidade surda usuária de uma língua própria reivindicando que as políticas educacionais atendam os direitos desta comunidade de aprender com a mediação da LSP (Goico, 2019). E também de outras línguas emergentes que utilizam o canal visual espacial de comunicação, como a Língua indígena de sinais.

QUADRO 26: Índícios de Normas de Educação Bilíngue Intercultural de Surdos do Peru

Norma	Ano	Normas de Educação Bilíngue Intercultural de Surdos do Peru
Lei 29535	2010	3. Língua de sinais - É a língua da comunidade surda,
Lei 29973 Geral da Pessoa com deficiência	2012b	d) Respeito pela diferença e aceitação da pessoa com deficiência como parte da diversidade e condição humana. Artigo 21. Acessibilidade na comunicação 21.1 O Estado garante à pessoa com deficiência o acesso e a liberdade de escolha quanto aos diferentes formatos e meios que podem ser utilizados para a comunicação. Estes incluem linguagem de sinais [...] 3.5. 1 As pessoas com deficiência têm direito a receber uma educação de qualidade, com uma abordagem inclusiva
CIDPCD (ONU)	2006	Ratificadas pela Resolución Legislativa N° 29127 y ratificada con Decreto Supremo N° 073-2007-RE No item 19: “[...] A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, [...] as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos” (Unesco, 1994)
Decreto Supremo N° 002-2014 aprova o regulamento Lei 29973 Geral da Pessoa com deficiência	2014	36.2 O MINEDU, DRE e UGEL capacitar os professores em aspectos de relacionadas ao tratamento, adaptações curriculares e metodológicas que devem responder ao diferenças individuais dos alunos com deficiência podem ter, e a adaptação de materiais e infraestrutura que promova um bom desenvolvimento da aprendizagem integral na educação básica e especial, bem como no uso da língua de sinais , meios de comunicação aumentativos ou alternativos de acordo com a situação, respeitando seu contexto e a língua originária.

Decreto Supremo 006-MIMP Lei que regulamenta Lei nº 29535, Lei Concede reconhecimento oficial à língua de sinais -	2017	O objetivo de reconhecer oficial à LSP 3.2 Entidades e Instituições Públicas que prestam atendimento ao público ou ao cliente são obrigadas a prestar o serviço intérpretes para surdos 3.5 Intérprete para surdos. 3.7 Modelo linguístico. Artigo 5.º - Acesso das mulheres à educação com deficiência auditiva ou pessoas surdas. 5.1 O MINEDU e outros órgãos de Gestão Educacional Descentralizada garantirá aos deficientes auditivos ou surdos, o acesso, permanência e promoção a todas as modalidades, níveis, ciclos e formas do sistema educativo, em todos estágios, tanto em instituições públicas quanto de ensino privado; facilitar a aprendizagem da LSP e promover a sua identidade linguística e cultural no processo educativo. Da mesma forma, o direito dos deficientes auditivos ou pessoas surdas a receber uma educação intercultural bilíngue, em Língua de sinais, em castellano escrito ou línguas indígenas ou originais, de acordo com seu contexto. 5.2 As instituições de ensino asseguram que a educação oferecida às pessoas com deficiência auditiva ou surdas seja ministrada nas línguas, modos e meios de comunicação mais adequados, de acordo com as suas necessidades e num ambiente que lhes permita o acesso à informação e à aprendizagem, assegurando que atinjam o seu pleno desenvolvimento. inclusão social e familiar. 6.1 Todas as instituições de ensino públicas e privadas nos níveis de educação inicial e primária da modalidade da Educação Básica Regular, bem como do ciclo inicial e intermediário da modalidade Educação Básica Alternativa, garante o ensino e a aprendizagem de Língua de Sinais Peruana para alunos com deficiência auditiva ou surdos, a fim de adquirir e desenvolver esta linguagem como meio de essencial na comunicação e interação social da Pessoa com deficiência auditiva ou pessoa surda. 7.1 Instituições de ensino públicas e privadas da modalidade de Educação Básica Regular e de ciclo inicial e intermediário da modalidade Educação Alternativa Básica garante a participação de modelos linguísticos que contribuem para o desenvolvimento da LSP. Para tanto, o Ministério da Educação desenvolve educação e formação em LSP dos professores e outros profissionais lotados nessas instituições educativas. Art. 8 - Participação do intérprete de LSP no processo educacional.
Resolución Viceministerial	2020	Perfil do modelo linguístico, desempenho e âmbito de atuação
Decreto Supremo 007-2021	2021	Art. 11D j) Garante o desenvolvimento de condições nas instituições e programas educacionais para que os alunos possam aprender em sua língua materna, língua nativa e língua natural da comunidade surda ou surdocega; reconhecendo a sua identidade cultural e linguística em todos os casos "Artigo 82.º - Formação para a Educação Inclusiva Programas de treinamento inicial e em serviço de professores e capacitação dos outros agentes educacionais Intérprete Surdocego, Intérprete de LSP e modelos linguísticos
Projeto Educativo Nacional	2021	Política 2.3 “alfabetizar e desenvolver capacidades fundamentais e tecnológicas de jovens e adultos excluídos do EBR” considera como uma das principais medidas para adotar “programas diferenciados de alfabetização para pessoas com deficiência visual e auditivas que exigem o uso de meios e materiais apropriados.”

Fonte: A compilação deste estudo foi feita nos documentos legais (Peru, 2006, 2010, 2014, 2017, 2020, 2021, 2021) 2024.

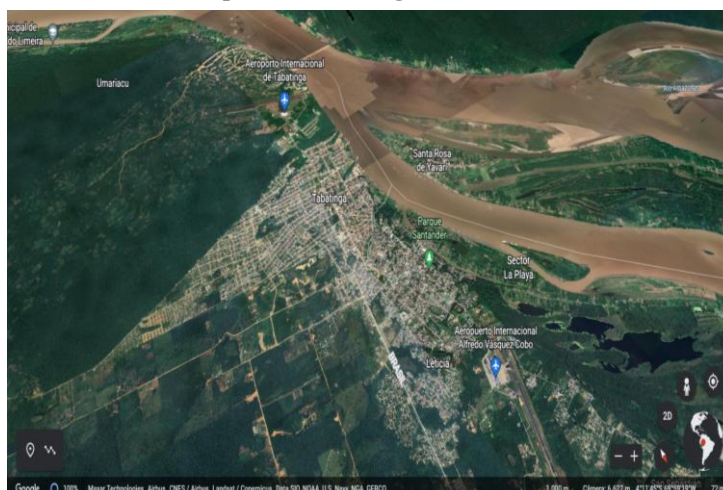
Assim, a expressão do movimento surdo mostra discursos contra hegemônicas educativas, em que é evidente os indícios que vão conotando os surdos na visão socioantropológica, pelo direito de ser educado na língua de sinais, com metodologias específicas, com o reconhecimento das experiências visuais coletivas e, sobretudo, a diversidade humana, cultural e linguística existente na região amazônica peruana. Sendo assim, numa realidade plurilíngue diversa, não é possível mais um currículo monolíngue, monocultural, mas a luta por políticas linguísticas e afirmativas das identidades surdas.

5. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS E A CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA TRÍPLICE FRONTEIRA

5.1 As Instituições Escolares E A Inclusão Educacional Dos Surdos No Município De Tabatinga - Amazonas – Br

O Município de Tabatinga faz parte de um dos 62 municípios que constituem o Estado do Amazonas e está localizado na região norte do Brasil, na Amazônia brasileira. O Estado do Amazonas tem 1.359.235.881km² de área territorial, além de extenso, é rico em fauna e flora, rios e florestas. Quanto à população, o Estado do Amazonas possui um quantitativo de 3.941.613 (três milhões novecentos e quarenta e um mil, seiscentos e treze) habitantes, e mostra um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,7 (IBGE, 2022). A capital do Amazonas é o município de Manaus que tem uma população estimada em 2.063.689 (dois milhões sessenta e três mil e seiscentos e oitenta e nove) habitantes, possui uma densidade demográfica de 2,53 hab/km². O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de Manaus é de 5,7, enquanto Tabatinga apresentou 4,8 (IBGE, 2022).

FIGURA 21: O município de Tabatinga conurbado com Letícia em 2023



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Tabatinga>, 2024.

O Estado do Amazonas, não diferente dos outros territórios brasileiros, teve as primeiras iniciativas de Educação Especial na década de 1940 à 1970 vinculadas às iniciativas privadas filantrópicas, como o Instituto Montessoriano, inaugurado em 1940 e fechado em 1974. Ele atendia estudantes com deficiência física, surdos, visuais e intelectual. A APAE foi fundada em 1973, e a Associação Pestalozzi tem funcionamento datado em 1978. (Costa, 2022; Januzzi, 2011; Scantbelruy, 2022).

A partir da década de 70, foi realizada a institucionalização, a nível nacional, da educação especial desde a LDB 4024/61 e depois na Lei 5692/71. Apesar das limitações desta lei quanto a educação especial, ela foi importante porque ajudou no embasamento para estender este direito nas primeiras iniciativas institucionalizadas na rede estadual de ensino do Amazonas, com os primeiros projetos pilotos articulados em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP interligado ao MEC (Brasil, 1973). Este órgão, a CENESP, tinha como função expandir o atendimento aos estudantes com deficiência auditiva, física e mental em articulação intergovernamental e/ou até chegar aos municípios mais longínquos.

Na década de 70, a rede estadual, representada pela SEDUC, em parceria com o Ministério da Educação/MEC, proporcionaram os primeiros cursos específicos na área aos docentes daquela esfera no Rio de Janeiro. Por volta de 1972, também é ofertado o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, auditiva e mental. Esse atendimento passa a ser oferecido em Classes Especiais, implantado em escolas comuns da capital do Estado do Amazonas (Matos; Souza, 2020; Scantbelruy, 2022).

A pesquisa de Souza (2015), Costa (2018), Costa (2022) evidencia que a Escola Estadual Augusto Carneiro foi implementada com base no Decreto 6331, de 13 de maio do ano de 1982. Esta foi a primeira escola específica para surdos no Amazonas. No início, a escola situava-se na rua Sete de setembro, número 1801. Esta escola é específica para surdos e oferece a este público a Educação Infantil (Pré-escolar, 1º período) e o Ensino Fundamental do (1º ao 9º ano). A Escola Estadual Augusto Carneiro tem como mantenedora a SEDUC/AM.

Na investigação, Souza e Matos (2020), Costa (2022) revelaram que, no ano de 1983, foi fundada, em Manaus, a escola de educação especial, Instituto Filippo Smaldone, de caráter filantrópico, aos surdos. Esta escola iniciou as práticas pedagógicas com uma abordagem no oralismo, com leitura labial, terapia da fala, entre outros.

Na década 80, com o processo de redemocratização, uma das mudanças urgentes latentes no Estado do Amazonas foi a reforma educacional com o governo do Amazonino Mendes, que teve como objetivo universalizar a educação e amenizar os indicadores de analfabetismo no estado. Bezerra (2003) demonstra, nos estudos sobre a educação no Amazonas, que naquele momento, do final de 80 e início de 90, o Amazonas apresentou que mais de um quinto da população de 15 anos estava em condição de analfabetismo e os que estudavam se enquadravam como semianalfabetos e um grande contingente não conseguia concluir o primeiro grau.

A coordenadoria de Ensino compreendia os setores de Educação do Pré-Escolar, Ensino de 1º grau, Ensino de 2º grau, **Educação Especial** e Ensino supletivo. As escolas são subordinadas a essas coordenadorias e para efeito administrativo pedagógico são agrupadas em Unidades educacionais, que as articulam e as integram ao macrossistema SEDUC (decreto nº 4870 de 24/3/1980) [...] (Bezerra, 2003, p. 101.)

Diferentemente do Governo anterior, Gilberto Mestrinho fez reformas na educação, transformando a secretaria de Educação em três focos, Educação, Cultura e Desporto, mas também concentrada na nomenclatura SEDUC/AM. Nesta língua, ele vem no discurso de modernização administrativa e faz desmantelar vários órgãos (e cria outros, como a Secretaria do Meio Ambiente, Secretaria da Ciência e Tecnologia, enfatizando a expressão de racionalidade e eficiência administrativa).

Na área da educação mantém o discurso de expandir a educação para todos e com foco na qualidade. Bezerra também destaca o discurso de que a governança do estado do Amazonas será feita com ênfase na globalização e abertura ao capital estrangeiro e a modernidade do país.

“Somos favoráveis a modernidade do país e a abertura da nossa economia. No entanto, entendemos que isso tem que ser feito no momento certo, isto é, na hora em que tivermos uma boa infraestrutura para o escoamento da nossa produção: portos e aeroportos de baixo custo operacional e avançarmos um pouco mais no aspecto de nossa tecnologia. Enquanto não dispusermos dessas pré-condições, jamais poderemos ser competitivos em nível internacional (Amazonas, p.16 apud Bezerra, 2003, p.113).

Para o governo, a educação é uma das ferramentas e metas para alcançar a modernidade na capital e no interior e era fundamental neste processo de institucionalização de órgãos responsáveis pela promoção dela. Ela, a educação, foi institucionalizada no regimento de órgão macro, a Seduc, e com a criação via Decreto nº 14.041 de 1991 de vários micro órgãos, chamados de coordenações, condizentes aos níveis e etapas da educação e bem como a criação

de uma coordenação da **Educação Especial** dentro da subsecretaria de Educação do Estado (Bezerra, 2003; Scantbelruy, 2022).

As subsecretarias de Educação têm a seu encargo a coordenadoria de ensino que por sua vez integra os Núcleos de educação Pré - escolar de ensino de 1º grau de ensino médio **de educação especial**, de educação de jovens e adultos e de recursos Tecnológicos (v. **Decreto nº 14.041/91** e organograma anexo) (Bezerra, 2003, p.116)

Nos chamou atenção o fato de Bezerra apresentar os estudos sobre o Plano Estadual de educação (1991-1994) com várias problemáticas sinalizadas, mas com ações do Estado na educação. Neste plano foram detectadas as seguintes problemáticas: o analfabetismo estrutural, a exclusão da grande massa dos bancos escolares, ausência de assistência estudantil e a baixa qualidade no processo pedagógico, entre outros. Neste sentido, foram planejados e sistematizados no PEE Programas e Projetos: o Programa universalização do Ensino Fundamental de 7 a 14 anos, com o mote de universalizar a cobertura do acesso e dar condições de permanência na escola. Este programa equivalia a um programa abrangente (guarda-chuva), visto que sustentou subprogramas, em particular o Projeto Assistência Estudantil e Educação Especial. No projeto de Educação Especial com o foco de fazer o diagnóstico de “necessidades, construção, ampliação e recuperação de salas de aula para a educação especial”(Bezerra, 2003, p. 121).

No interior, no município de Tabatinga, no Estado do Amazonas, no ano de 1995, uma professora representante da SEDUC/AM, responsável pela Coordenação de Educação Especial em Manaus, chegou com a finalidade da promoção de uma formação aos professores da rede estadual sobre os estudantes com deficiência. Dentre estes professores estavam duas docentes que constituíam o quadro efetivo de docentes tanto do estado como do município. Estas professoras se aliaram com mais duas e fizeram uma reunião com a responsável da Seduc, relacionada ao tema sobre a legislação e o levantamento dos estudantes com deficiência existentes naquela época no município. Assim, fizeram e criaram duas turmas na escola da rede estadual Marechal Rondon, com turma de classe especial, alfabetização para pessoas com deficiência no turno da manhã e tarde. Neste mesmo ritmo, criaram uma turma na Escola Estadual Pedro Teixeira especificamente no turno vespertino.

Naquele mesmo ano, a escola Municipal José Carlos Mestrinho fundou a oferta de atendimento de duas turmas (manhã e tarde) de serviço de classe especial, denominadas alfabetização para estudantes com deficiência. Salienta-se que, no município, este atendimento funcionou somente até o final de 1997, devido à falta de investimento de recursos pedagógicos, infraestrutura e formação de professores (Barreto, 2018; Tenazor, 2022).

O movimento da inclusão educacional a nível internacional influenciou fortemente a partir da década de 2000, culminando, em 2008, com a PNEEPEI, porque trouxe mudanças na educação especial na perspectiva de educação inclusiva, que estabelece que os estudantes público alvo da educação especial estudem na educação regular. Estas leis se desdobram em resoluções com orientação da educação especial na educação básica. Nesta direção, no ano de 2012, o Conselho Estadual do Amazonas - CEE regulou a Resolução N° 138 de 2012, legitimando e reforçando a legislação nacional no que concerne à educação especial no sistema de educação do estado do Amazonas, esta legislação está em tese condizente em consonância com a LDB 9394/96 e também com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (2008). No ano de 2014, o CEE sancionou a Resolução 137, alterando o artigo 11 do documento anterior que reza o direito da matrícula dos estudantes surdos/ou com deficiência auditiva no sistema educacional do estado e dá a seguinte conotação às escolas públicas e privadas, que cabe a estas instituições criarem condições necessárias condizentes a uma educação de qualidade para cada um e a todos, com o olhar nas singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem (Amazonas, 2012, 2014).

Este mesmo documento legitima e regulamenta, aos surdos matriculados nas escolas regulares estaduais, o direito a intérprete de Libras. Ainda, no enunciado da legislação, terão direito os estudantes que necessitem e requeiram atendimento individualizado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em outros locais, como o Atendimento educacional especializado com o serviço de promoção do aprendizado de Libras para o aluno que optar pelo uso, bem como a promoção de conhecimentos em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, outro ponto que sinaliza é a utilização das Tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de conhecimentos em Libras. Por outro lado, será ofertado o direito à escola específica aos surdos pré-linguísticos, com o intuito da aquisição da Libras e a LP na modalidade escrita com fins da construção das identidades surdas (Amazonas, 2012, 2014)

Costa (2018) revelou, por meio da pesquisa, que, no ano de 2015, a Escola Augusto Carneiro atendeu 76 estudantes matriculados subdivididos em 32 estudantes no Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) e 47 estudando o (6° ao 9°). Salientou também que a escola, desde o ano de 2015, atende estudantes com uma sala específica para surdos e cegos. Mediante os estudos da pesquisadora no PPP (2015) da escola, a mesma salienta que esta escola iniciou um trabalho pedagógico mediado pela abordagem educacional do oralismo e, somente nos anos de 1995, fizeram uma reforma na prática pedagógica com o modelo educacional da Comunicação total, passando a ensinar usando a língua de sinais, oralidade, gestos, mímica. O movimento da virada com o uso de práticas pedagógicas por meio da Libras somente foi possível com a

aprovação da Lei 10.436 de 2002, a Lei de Libras. Desde os anos 2000 foram investidas formações com o foco em Libras. Neste sentido, é notório que esta escola também vai desde uma prática pedagógica do oralismo até o reconhecimento do surdo como sujeito de direito, com língua própria, com métodos e práticas pedagógicas de ensino de surdos.

A Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas/SEDUC, em 2003, criou, em comunhão com a SEESP/MEC, o Centro de Atendimento Educacional Especial Mayara Abdel Aziz, que incorporou no espaço o Centro de Apoio Pedagógico ao Aluno Deficiente Visual e o Centro de Apoio ao Aluno Surdo (CAS), visando ao atendimento educacional complementar dos alunos com deficiência, orientação e capacitação dos professores da rede estadual, no atendimento das classes comuns das escolas com alunos deficientes, além de produção de materiais didáticos-pedagógicos para professores e alunos. Atualmente responde hierarquicamente a Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade - GAED, com uma coordenação de Educação Especial. O Centro Mayara Abdel incorpora várias formas de atendimento como: Centro de atendimento e apoio à inclusão e avaliação, Centro de Apoio Pedagógico ao Aluno Deficiente Visual e o Centro de Apoio ao Aluno Surdo (CAS). No tocante aos surdos, presta atendimento complementar relacionado aos estudantes surdos e também aos professores com formação em Libras e educação bilíngue (Seduc, 2011, 2013, 2023; Amazonas, 2011; Costa, 2018).

No ano de 2023 consta o quantitativo de 186 surdos matriculados no sistema educacional estadual do Amazonas, os quais 108 na capital e 78 no interior. Salienta-se que 74 estão matriculados do 1º ao 9º ano na Escola Estadual Augusto Carneiro (Seduc, 2023).

O Decreto 6.254 de 14 de junho de 2023 é regulador do atendimento pela mediação do TILS nas repartições públicas do Estado do Amazonas (Amazonas, 2023). Esta lei infralegal está consistente com a lei nacional que deu o status de profissionalização do Intérprete, a Lei 12. 319 de 2010, que foi alterada pela Lei 14. 704 em 2023, sendo a primeira lei nacional que regulamentou a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português - TILSP, perfil do intérprete, a atribuição como a formação dele. Sobre a formação, configura tanto a formação em curso profissional em nível médio, bem como em nível de bacharelado em Letras/Libras e/ou em Libras e com conhecimentos específicos na área, adquiridos em curso de extensão e/ou especialização (360h), com comprovação da certificação de proficiência em Libras (Brasil, 2010, 2014) .

Souza (2021), Scantbelruy (2010, 2022), Costa (2022) abordam sobre a formação de Intérprete no Estado do Amazonas. O primeiro aconteceu em 2006, em parceria com a UFSC, na modalidade EAD e tinha 34 surdos matriculados. Em 2014, a Universidade Federal do

Amazonas implantou o Curso de Licenciatura em Letras Libras. O IFAM, no ano 2016, através do Edital 04/Coperv/2016, conseguiu, com a parceria da UFSC, formar uma turma de Bacharelado em Letras - Libras. No ano de 2019 a 2021, cinco municípios do Estado do Amazonas foram contemplados com o curso de formação Técnico profissional de Tradução e Interpretação em Libras pelo CETAM/AM. Dentre estes municípios está o município de Tabatinga que formou uma turma em Técnico em nível médio de Tradução e interpretação em Libras. O Curso de Letras/Libras da UFAM, além de ofertar um curso de graduação regular com a nota máxima de 5 na avaliação do Mec, foi aprovado no EDITAL Nº 23/2023 PARFOR/equidade Programa PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores Educação Bilíngue de Surdos, com 150 vagas, com previsão de início em 2024.

5.1.1 A Inclusão Educacional Dos Surdos No Município De Tabatinga

O Município de Tabatinga faz parte dos 9 municípios que compõem a mesorregião de alto Solimões (Tabatinga, Jutai, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Amaturá, Atalaia do Norte, Tonantins, Benjamin Constant, Fonte Boa). Neste trabalho, focamos somente no município de Tabatinga, por ser um polo nucleador da atividade educativa, recebendo pessoas de toda a tríplice fronteira e da mesorregião. Destes municípios, destacou Tabatinga por fazer parte da tríplice fronteira por terra com o Departamento do Amazonas/CO, que tem, como a capital, a cidade de Letícia na Colômbia e por estrada fluvial com o Departamento de Loreto, no município de Santa Rosa, no Peru.

O município de Tabatinga tem uma população estimada de 66.764 pessoas em sua totalidade (IBGE, 2022); e tem uma população estimada de 30.115 indígenas. A área urbana de Tabatinga concentra 14.855 declarados indígenas e 649 considerados indígenas (Cortés, Reis, Rapozo, 2020).

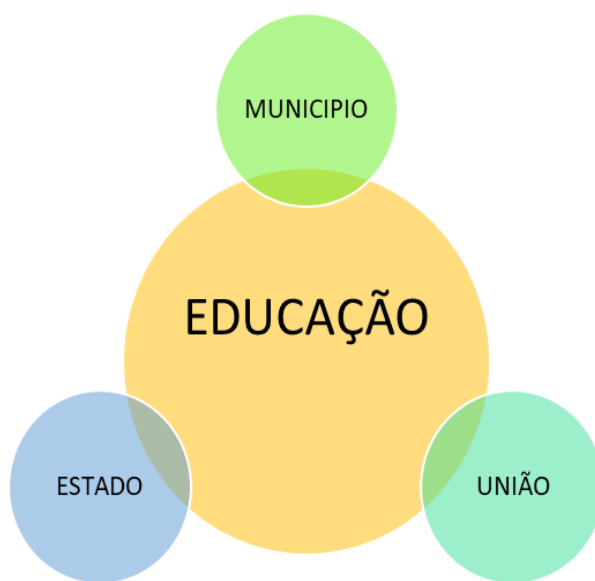
O Município de Tabatinga tem uma área territorial de 3.260,103 km², com uma densidade demográfica equivalente a 20,48 hab/km² (IBGE, 2022), com economia baseada em produtos agrícolas como agricultura, farinha, arroz, mandioca, milho, também da pesca de peixes; na pecuária, temos bovino, avicultura e suínos. No setor secundário da indústria, serralheria, padaria, olarias, e, no setor terciário, o comércio varejista e atacadista.

No índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, Tabatinga encontra-se na décima posição em comparação aos demais municípios que compõem o Estado do Amazonas. (Tabatinga, 2015), (IPEA, 2010). Quanto à Educação, o município apresentou, no IDEB, 5,8 nos anos finais e nos anos iniciais 5,3 (IBGE, 2021).

O município de Tabatinga, no aspecto educacional, de acordo com os dados do IBGE (2021), possui uma taxa de escolarização, de 6 a 14 anos, de 91,2% em 2010, e, com um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais, de 4,8, e, anos finais, de 4,1, em 2019. No que tange ao IDEB do município de Tabatinga, o mesmo apresentou 4,3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,0 nos anos Finais do Ensino Fundamental (Ideb, Inep, 2021).

Considerando que o Brasil é um país federalista que trabalha em regime de colaboração entre os entes federados: união, estados e municípios, logo, a educação deve ser tratada por essas três esferas como condição primordial para o desenvolvimento do país assim como o desenvolvimento humano. A partir deste pressuposto, a educação deve ser ofertada e financiada mediante a colaboração da União, Estado e Municípios. (Brasil, 1988).

Figura 22: Regime de Colaboração: União, Estado e Município, República Federativa do Brasil.



FONTE: documentos do Brasil (1988, 1996, 2007, 2014 - 2024)

A União, os estados e os municípios são autônomos, porém complementares, pois eles devem trabalhar em regime de colaboração para atender tanto a cobertura do acesso e, sobretudo, a permanência e uma formação com crítica ao cidadão e aos estudantes. O artigo 212 da Constituição Federal (Brasil, 1988, 1996, 2007) regula sobre o financiamento dos entes federados e cabe à união aplicar 18% em Estados, 25% em municípios e 25% para a educação.

Isto significa que o governo federal, governo estadual e governo municipal tem prerrogativas para estabelecer convênios com organizações internacionais, esta consequência

do dispositivo constitucional que permite um município como Tabatinga fazer um acordo com uma organização internacional como a Unesco, parece não ter sido muito utilizado já que os municípios e os estados federados tacitamente deixam esta função de internacionalização para o governo federal. Depois da epidemia da covid-19, muitos municípios descobriram, perante a falta de ação do governo federal, a possibilidade de fazer alianças diretas com organizações internacionais como a Organização Panamericana para a Saúde - OPAS, atuação que pode ter se estendido a outras atividades como a educação. O fato de existir instituições educativas federais, estaduais e municipais demonstra esta realidade, agora será possível, num futuro, haver instituições internacionais no meio educativo municipal como, por exemplo, o município de Manaus que fez o convênio de cooperação internacional BID por meio de empréstimo financeiro a este órgão, com o fim de promover e executar as ações do Proemem - Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus no período de 2013 a 2021 (Aranha, 2022; Aranha e Oliveira, 2023).

Neste caminho, o município tem a responsabilidade da oferta de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, enquanto o estado, Ensino Fundamental e prioritariamente o Ensino Médio, e, a União, o Ensino Superior. Com isto, a educação deve ser amplamente ofertada de 4 a 17 anos gratuitamente até aos que não conseguiram ingressar na idade certa (Brasil, 1988).

Na Lei orgânica do Município de Tabatinga (Tabatinga, 1990), há a seção X, com 20 dispositivos (art.205-220) que legitimam as atribuições do poder do governo municipal com a educação. Estas legislações têm como parâmetros orientadores a legislação estadual e nacional. Estão inspiradas no processo de gestão democrática, da universalização da educação nos níveis que são primordiais, o acesso, permanência e êxito escolar aos estudantes da educação infantil e do ensino fundamental. Ainda, enfatizam que estas etapas devem ser ofertadas até aqueles indivíduos que não tiveram a idade certa. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, é dever do município implementá-lo às pessoas com deficiência, preferencialmente na instituição de ensino regular.

Considerando que a educação é um direito fundamental e subjetivo ao indivíduo, e, por isso, deve ser universalizada com equidade e qualidade a fim de criar condições para a permanência do indivíduo com a intencionalidade de uma formação crítica e adequada a cada indivíduo, é necessário traçar um plano com metas e estratégias operacionais a médio prazo para que seja apreciado a fim de avaliar objetivos esperados e alcançados. Neste sentido, a fim de cumprir com o que legisla a LDBEN 9394/96, o compromisso com a década da educação inspirada ideologicamente no discurso da Declaração Mundial de Educação para todos de 1990, que regulamenta sobre a ordenação da elaboração do PNE (Brasil, 1996)

A LDB, no art. 87, preconiza sobre a obrigatoriedade da construção de Plano Nacional de Educação, mediada por discussões democráticas e coletivas em Fóruns de educação. Logo, foi sistematizado pelos Fóruns de educação local com representação da sociedade civil. Estes planos foram aprovados e transformados em leis, o Plano Nacional de Educação (2014-2025), e foram parâmetros para que cada estado e município construíssem os planos locais de cada território no prazo limite do mês de junho de 2015. Então, foi aprovado, em 2015, o Plano Municipal de Educação do Município de Tabatinga, com uma confluência com as diretrizes e orientações do PNE nacional.

No âmbito Nacional, foi aprovada, no ano de 2014, a Lei 1305/2014, que trata sobre o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, que sanciona o marco histórico com o dispositivo da meta 4 e as estratégias delineadas. A meta 4 ordena, em relação a universalização para a população de 4 a 17 anos, a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua aos(as) alunos(as) surdos(as) e com deficiência auditiva em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas.

No ano de 2015, foi aprovado, com a participação de mecanismos democráticos com as representações do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas - CEE/AM, as associações de surdos, representantes da Seduc, instituições privadas, ONGs, e demais entidades da institucionalização do documento, o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas - PEEAM. Na mesma direção do PNE, o PEEAM apresenta 20 metas a serem cumpridas na Educação no período de dez anos. Com relação ao atendimento educacional dos surdos, destaca-se a meta 4 (Quadro 27).

Neste documento, há 20 metas que são dispositivos orientadores de ações estratégicas para a educação no Estado do Amazonas. Sendo assim, a educação de surdos, regulamentada pela meta 4, no dispositivo 4.9, com a prerrogativa da oferta de Educação Bilíngue, em que a LIBRAS foi acionada como L1, como língua de instrução e a Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita aos estudantes surdos de 0 a 17 anos e com deficiência auditiva em escolas bilíngues, escolas inclusivas e classes bilíngues, embasados no Decreto 5626/05 e no tratado supranacional da CIDPD (Unesco, 2006). Ainda continua no item que compõe as normas da meta em tela no quadro abaixo (Quadro 27).

4.15 Ampliar as equipes de profissionais de educação para atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, também garantindo a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, professores de apoio e Auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias intérpretes para surdos-cego, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues.

QUADRO 27: Planos de educação de nível nacional e subnacional (estadual e municipal)

PLANOS DE EDUCAÇÃO			
Norma	Ano	Educação inclusiva	Educação de surdos
Lei N° 13.005 PNE	2014- 2024	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência [...] ou conveniados o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo , de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados	4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 (BRASIL 2005) e arts.24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
PEEM	2015	Meta 4,	Meta 4.7 4.15
Lei N° 718 PME	2015	Meta 4.	Meta 4.7 4.15

FONTE: Material compilado mediante as normas (Brasil, 2014), (Amazonas, 2015), (Tabatinga, 2015).

O Quadro (27) acima exemplifica uma das formas de regime de colaboração entre a União, o Estado e Municípios, uma vez que o PNE serviu como parâmetro para os demais entes federativos via legislação, incorporando o compromisso com a implementação da educação inclusiva em todo o território brasileiro, saindo do nível nacional para os níveis subnacionais (estados e municípios).

No que trata sobre a educação inclusiva, a terceira coluna do quadro (27) apresenta a meta 4, que confluí que a educação básica deve ser universalizada a todos os estudantes de 4 a 17 anos, e que os serviços do AEE devem ser ofertados na própria escola, por meio da sala de recursos multifuncionais, configurando, assim, o sistema educacional inclusivo. Por outro lado, salienta que, quando não for possível na própria escola, os serviços do AEE devem acontecer em centros educativos que oferecem os serviços do AEE, classes e/ou escolas.

No tocante às escolas estaduais contempladas pelo programa Sala de Recursos Multifuncionais – SRMs, foi detectado no documento nominalmente quatro escolas estaduais

a saber: Escola Estadual Pedro Teixeira; Escola Estadual Duque de Caxias; Escola Estadual Raimundo Carvalho e Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar (Brasil, 2013).

Também foi detectado que o município tem quatro escolas que participam do programa redes conectadas, este programa objetiva elevar o nível de conexão de internet das escolas em localidades em situação de vulnerabilidade.

O PNE, PEEAM, PME/TBT, apesar das fragilidades, foi um marco relevante em relação a educação de surdos, ao analisarmos a quarta coluna do quadro (27), haja vista que legitima que a educação de surdos bilíngue como L1(primeira língua), língua de instrução em todo o processo de ensino aprendizagem e a língua portuguesa como L2 (segunda língua) na modalidade escrita. A educação bilíngue também pode acontecer em classes, escolas bilíngues e escolas inclusivas.

A educação bilíngue de surdos foi regulamentada no nível local, no Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) e em todo território brasileiro, embora permita outras alternativas educativas, como a educação bilíngue, pode se dar na educação inclusiva, nas salas bilíngues e classes bilíngues.

O fato da educação inclusiva e a educação bilíngue de surdos ter sido aprovada no PNE e no PME, fortalece a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/05, corroborando de alguma forma para visibilização de educação de surdos no formato que eles possam ter acesso, permanência e sucesso escolar.

Estas conquistas na arena política e na agenda do compromisso educacional tornam o movimento surdo forte para ousar legitimações em prol do giro linguístico, da insurgência da educação bilíngue como, por exemplo, a institucionalização do marco legal, com a alteração da LDB 9394/96, no artigo 26, que oficializa, na lei maior da educação, a educação bilíngue com promulgação da Lei 14.191/2021, transformando com o patamar de modalidade de educação bilíngue de surdos. Esta modalidade acrescenta que a educação de surdos se dará desde a idade mais tenra, ao zero (0) anos, e se estenderá durante ao longo da vida (Brasil, 1996, 2021).

A educação de surdos e/ou com deficiência auditiva deve estar sistematizada nos Projetos Políticos-Pedagógicos - PPP das instituições de ensino. O Projeto Político-Pedagógico é um documento que norteia a identidade da instituição escolar. Logo, este documento é um dos mecanismos democráticos de participação dos envolvidos (professores, administrativo, representantes da comunidade, pais, comunidade) nesta comunidade escolar (Brasil, 1996, 2008). O documento delinea sobre o que ensinar, pra quem? Qual a língua de instrução? o contexto que circunda a instituição? como? quais as formas avaliativas?

No PPP deve-se apresentar um levantamento de quantos estudantes estão matriculados na escola, quem são os sujeitos desta escola, as questões socioeconômicas, necessidades de aprendizagem, sociolinguística e econômicas. A partir deste pressuposto na lente, a escola criará condições, metas, estratégias, currículo, recursos humanos, infraestrutura, metodologias, formas de avaliação e definidas de aprendizagem para promoção do desenvolvimento de uma formação crítica e integral do ser humano.

De acordo com os documentos das escolas estaduais e municipais do município de Tabatinga, detectamos que temos estudantes surdos matriculados no sistema educativo, conforme o quadro (28). Sendo que 6 estão localizadas na área urbana e 3 na área rural, dentro de Terras Indígenas - TI. São administradas pelo município de Tabatinga e pelo governo estadual 3 escolas; com um total de 9 alunos surdos e 16 alunas surdas.

QUADRO 28: Instituições públicas de educação do município de Tabatinga com matrícula de surdos, 2023

	Nome da Escola	Zona	Esfera	Número alunos surdos matriculados	
				M	F
1	Escola Antônio dos Reis Moraes	Urbana	Municipal		
2	Escola Professor Luís Soares dos Santos	Urbana	Municipal		1
3	Escola São Sebastião	Urbana	Municipal		1
4	Escola Aegacu Decatucü	Rural/ TI	Municipal		2
5	Escola Oi Tchürüne	Rural/TI	Municipal	1	1
6	CIEEI	Urbana	Municipal	6	6
7	Escola João Cruz	Rural/TI	Municipal		2

8	Escola Conceição Xavier de Alencar	Urbana	Estadual	2	2
9	Universidade do Estado do Amazonas-UEA	Urbana	Estadual		1
	Total	6 Urb. 3 R/TI.	7 M. 2 E.	9	16

Fonte: Coordenação de Educação Inclusiva da SEMED, SEDUC, Secretaria da Escola, 2022 e 2023.

Nesta pesquisa documental, selecionamos uma escola da rede estadual e três escolas municipais da área urbana, a saber: a Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar e três escolas municipais da zona urbana, Professor Luís Soares dos Santos, Escola São Sebastião e Centro de Educação Especial e Educação Inclusiva. Estas escolas foram escolhidas para fazer parte desta investigação devido ao registro de estudantes surdos matriculados.

A escola estadual Conceição Xavier de Alencar, localizada na zona urbana do município de Tabatinga, na avenida da Amizade – BR, que termina no início da Avenida Internacional do município de Letícia – CO, segue os parâmetros jurídicos do Regimento Geral da SEDUC/AM (Amazonas, 2022). Esta instituição de Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno é a modalidade de Educação Especial transversalizada em todos os níveis e etapas da educação básica. Nesse sentido, os estudantes surdos devem ser matriculados preferencialmente no ensino regular com o enfoque na educação inclusiva (Amazonas, 2012, 2014, 2022).

Assim, na escola, conforme a análise (Quadro 28), temos quatro estudantes surdos matriculados no Ensino Médio no ano de 2022. Destes quatro estudantes, dois matriculados no 2º ano do Ensino Médio no turno matutino, e duas no 3º ano do Ensino Médio no turno vespertino. De acordo com o Regimento Geral das escolas estaduais, no ato da matrícula, o estudante deve solicitar o atendimento específico necessário (Amazonas, 2022). Sendo assim, os estudantes surdos contavam com (2) dois profissionais da educação, aprovados pelo PSS - educação Especial - da Seduc/Nº 02/2022 do Edital PSS 2019/2020 - Auxiliar da vida escolar e, atualmente, no Edital do PSS 2023 foi descrito assim, Educação Especial: **Intérprete de Libras, Educação Especial: Libras, Educação Especial profissional de apoio escolar.**

Estes estudantes, até o ano de 2023, contaram na sala de aula do ensino regular da referida escola com profissionais relacionados no edital do PSS (2022). Também se registrou a mãe que interpretava para o filho em todo o processo educativo, por isso ela interpretou para

ele na escola durante todo o ano letivo. Vale ressaltar que a mãe vinha interpretando ao filho desde o ensino fundamental. Os estudantes estudam pela manhã nesta instituição escolar, embora a escola tenha SRM, especificamente estes estudantes surdos participam no contraturno, na sala de Libras ofertada pela escola municipal no CIEEI (Quadro 28), a qual explicaremos sobre mais adiante nesse trabalho.

FIGURA 23: Escola da rede Estadual, zona urbana de Tabatinga



FONTE: arquivo pessoal, 2022, 2023.

A escola (Figura 23) foi inaugurada pelo ato de criação, Decreto 16.402, de 23 de dezembro de 1994. O nome da escola homenageou o nome da primeira dama naquele mesmo ano.

O governo do Estado do Amazonas fez a adesão ao Programa do Governo Federal Bolsonaro, PECIM - implementado a partir do ano de 2019 em algumas escolas da rede estadual de Manaus, sendo complementar às outras políticas educacionais (Brasil, 2019). A finalidade do programa foi contribuir para a qualidade de educação e diminuir a violência. No ano de 2022, no município de Tabatinga, chegou o Programa cívico-militar, implementado na instituição estadual, Conceição Xavier de Alencar (Amazonas, 2022b). O Programa PECIM foi desativado em dezembro de 2023 pelo Governo Lula. No Governo Lula, devido às críticas ferrenhas ao programa, foi aderida sua descontinuidade, conforme o Decreto 11. 611 de 19 de julho. Contudo, em fevereiro de 2024, o atual Governador do Estado do Amazonas emitiu o Decreto 49.042 (Amazonas, 2024) pela continuidade do referido programa sob a responsabilidade orçamentária do Estado.

Com relação ao documento investigado, o PPP está em processo de construção, devido a este fato, foi encaminhado o documento do Painel de gestão escolar que contém alguns dados que, de acordo com os documentos da escola, fazem parte dos dados na elaboração/construção do Projeto Político Pedagógico.

No ano de 2023, de acordo com os dados do Painel de Gestão da escola (2022-2023), que visa, como escopo, publicizar a comunidade escolar o resultado do desempenho da escola e a estruturação pedagógica, administrativa e organizacional do ambiente do ano escolar, sobretudo a amostragem das metas esperadas no ano 2022 e 2023 como compromisso de todos.

No painel da gestão sistematizado por esta instituição, foram detectadas algumas informações importantes para o entendimento de onde e de qual escola estamos falando. Estes dados, sobretudo dos resultados e das metas definidas naquele ano letivo, mostram que o PPP está sendo construído com a participação democrática conforme a exigência do Regimento Geral das escolas da rede estadual do Estado do Amazonas, da capital e do interior (Amazonas, 2022, 2024).

A escola conta com os mecanismos de democratização escolar, a APMC -Associação de Pais e Mestres e comunitários, Conselho escolar (2023-2027), Grêmios estudantis (29/11/2022 a 10/04/2024) e a Congregação de professores e pedagogos.

O Conselho escolar é um órgão colegiado com poder consultivo, deliberativo, de fiscalização, mobilização e de execução (Amazonas, 2022). Esse segmento na escola é crucial e é formado por vários representantes (gestor, professores, administrativos, estudantes, pais, representantes da sociedade civil) de forma democrática, com a finalidade comum de uma educação de qualidade. Neste sentido, são várias as atribuições do conselho escolar a fim que a escola cumpra sua função, dentre elas, colaborar na construção do documento PPP (Brasil, 1996) e monitorar sua implementação na escola, visando alcançar as metas e as práticas pedagógicas propostas como um pacto coletivo da comunidade escolar. No entanto, este documento ainda se encontra em formulação, conforme o painel da Gestão de 2023 e 2024.

A escola em tela apresenta como meta o alcance da nova composição dos mecanismos democráticos da instituição, como o Conselho escolar, atuação do Grêmios estudantis, cumprimento do calendário escolar e a finalização da sistematização do Projeto Político-Pedagógico⁵⁵ da escola, e, por fim, a elaboração do Plano de ação anual.

⁵⁵ Não tive acesso ao PPP da escola devido estar em construção e/ou reformulação, foram dados escritos no Painel da gestão da escola no ano de 2022, 2023, 2024.

A escola conta com oitenta e quatro (84) professores e 14 salas de aula. Nesta instituição, são expostas, no painel da gestão, metas esperadas no quesito desempenho: reforço escolar, simulados, plano de intervenção, análise e divulgação dos resultados, convocação dos pais. Ainda como metas de desempenho, realizar diagnóstico processual considerando o acesso, a permanência e comportamento do estudante na sala de aula; buscar o comprometimento da família na educação escolar dos filhos e o atendimento extraclasse. Assim, estas ações predefinidas e sistematizadas têm a função de cumprir com a essência do princípio normativo de universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso do estudante na escola pública e gratuita.

Com relação aos indicadores de desenvolvimento da educação, foi clarificado no painel da gestão que os estudantes, no ano de 2021, tiveram a aprovação de 99,71%, reprovação de 0,28% e abandono de 0%. No ano de 2022, aprovação de 90,3%, de reprovação, 6,6% e abandono 3,1%. Quanto ao ano de 2023, foram aprovados 92%, reprovados 7% e 1% abandonaram. Quanto ao Ideb 2019, foi 3.1, com a expectativa do Mec de 6.1. No ano de 2021 foi de 0,0 e com a expectativa do Mec de 6.3. Estes indicadores são instituídos pelos documentos orientadores das legislações nacionais, estaduais e municipais na BNCC - Base Nacional Curricular Comum e no CAS - Referencial Curricular Amazonense.

Quanto ao currículo, o Regime Geral das escolas estaduais (2022) orienta a adaptação curricular com flexibilização do currículo, embasada na BNCC e no RCA Amazonense. (Amazonas, 2019).

Dos recursos financeiros recebidos e executados pela escola e reprogramados para o ano de 2024, estão listados PPDE - Programa Dinheiro Direto na Escola do mais educação, PPDE - Programa educação conectada, Pague, Atleta na escola, Manutenção escolar e PDDE acessível. Estes Programas fazem parte de uma rede de ações alinhadas e cadastradas no PAR-⁵⁶ Plano de Ações Articuladas, que é um mecanismo estratégico que visa “a promoção da assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” por intermédio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

⁵⁶Ver mais em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

FIGURA 24: Sala de Recursos Multifuncio

FONTE: Arquivo pessoal, 2023.

A instituição escolar foi contemplada com a SRM (Brasil, 2013), com o objetivo de atendimento individualizado dos estudantes (Brasil, 2013). Neste espaço tem os seguintes materiais: máquina braille, mesas redondas, computador, teclado, colmeia, televisão e cartazes com o alfabeto em Libras. Nesta sala atua um professor da sala de recurso. A formação dele é em Educação Física (Figura 24).

Apesar de ter uma SRM na escola para complementação/suplementação do atendimento educacional individualizado, os surdos participam no contraturno na escola municipal CIEEI na sala de Libras, na qual participam 12 surdos, distribuídos no turno matutino e vespertino, os quais discorreremos no texto posteriormente.

5.1.2 Escolas do sistema municipal de ensino

De acordo com documento referente às escolas contempladas com SRM, foi possível evidenciar que, na rede de educação municipal de Tabatinga, onze (11) escolas estão na lista no site do portal do MEC. Dentre essas escolas, verificamos que três (3) são em comunidades indígenas e oito (8) estão localizadas nas escolas da área urbana (Brasil, 2013).

O projeto de Lei N° 18/2019 institucionaliza o Sistema Municipal de Ensino no Município de Tabatinga e normatiza a responsabilidade com a educação básica na etapa da educação infantil e na etapa do Ensino Fundamental (Tabatinga, 2019). Este dispositivo municipal enfatiza que, conforme o censo escolar e/ou registro de matrícula de estudantes com

deficiências, especificamente naquela turma, o número deve ser reduzido com a aprovação do CME/TB a menos cinco estudantes, contudo somente quando houver a ausência do mediador escolar.

Este documento também regulamenta sobre o Art. 204 – É garantido à pessoa com deficiência todos os preceitos da Constituição Federal, da Constituição Estadual e desta Lei Orgânica.

No organograma da Lei municipal N° 866 de 2019 da gestão administrativa municipal de Tabatinga, as escolas municipais estão sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação - Semed, e com uma coordenação de Educação Especial e Inclusiva (Tabatinga, 2019). De acordo com esta lei municipal, a SEMED tem por finalidade coordenar “a implantação da política municipal de educação, tendo como princípios a democratização, universalização, equidade e integralidade, visando à formação de cidadãos com consciência social, crítica, solidária e democrática.” Dentre as dezoito competências atribuídas à SEMED, vemos pela seguinte: “IV – Oferecer educação básica em todos os níveis e nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos” (Tabatinga, 2019).

Nesta organização da Semed, tem um setor denominado Coordenação de educação especial e inclusiva (Tabatinga, 2019). Mas, nas pesquisas de Barroso (2018) e Tenazor (2022) há resquícios legais de que este setor vem existindo, desde o ano de 2013, fundamentada na Lei Municipal n° 659 de 8 de outubro de 2013, a qual criou pela primeira vez vinculada a educação infantil, o desígnio de Coordenação de Educação Infantil e Especial. Esta coordenação, por sua vez, foi subdividida em duas coordenações no ano 2014, com a Lei Municipal n.680, a qual chamou de coordenação de educação especial.

A Coordenação de educação especial e inclusiva tem a função de dar suporte na prática educativa docente, a fim da formação cognitiva, considerando as dimensões sociais, econômicas, psicológicas, emocionais e físicas.

Atualmente a coordenação de educação especial e inclusiva Conforme o documento, o Plano de Ação da SEMED a estruturação da Coordenação da Educação Especial e Inclusiva, é regida por intermédio da SEMED e tem a função de subsidiar a prática docente para a promoção do pleno desenvolvimento intelectual de seus alunos até o limite de suas práticas de educação e cuidado, considerando os seus aspectos psicológicos, afetivos, emocionais, de comportamentos e físicos (Plano de ação/ Semed, 2022 apud Tenazor, 2022).

A escola é mantida pela Semed e fica localizada no bairro do Xingu, na fronteira seca entre a cidade de Letícia e a Colômbia. Nesta escola, há uma diversidade de pessoas vindas de vários contextos sociais e, por isso, configurando em uma pluralidade linguística e cultural,

uma vez que consta na demanda educativa estudantes colombianos, peruanos, indígenas e surdos (PPP, 2020a).

A escola foi inaugurada pelo governo municipal no dia dois de agosto de 2020, pautada no Projeto de Lei Nº 873 de julho de 2020. O nome da escola homenageou um professor militante da educação no município, que atuou como presidente do Sindicato dos Servidores Públicos Civis do Município - SINTEP.

FIGURA 25: Escola Municipal Professor Luiz Soares



Fonte: arquivo do pesquisador, 2023.

A referida escola oferta a educação básica na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, e a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) primeiro segmento no horário noturno. Assim, a instituição escolar está situada na Rua Maria Tenório S/N, no Bairro Vila Brasil, zona urbana do município, a qual também fica próxima à fronteira seca de Letícia - Colômbia e dando acesso ao bairro recém-criado, conhecido como Xingu (FIGURA 25).

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da escola, apresenta a seguinte estrutura dividida em temas gerais e subtemas: da estrutura geral foi apresentada na seguinte arquitetura: Apresentação; Identificação da escola; Justificativa; Contextualização; Diagnóstico dos indicadores educacionais; Princípios norteadores da educação; Objetivos; Fundamentação teórica e legal; Plano de ação, e, por fim, a Avaliação do PPP (PPP, 2020).

No que concerne a questão socioeconômica dos familiares dos estudantes da escola, a maioria dos familiares sobrevivem com um salário mínimo (38%), uma grande maioria, em torno de 68%, participa do programa bolsa família, que tem como um dos critérios a

vulnerabilidade social, enquanto 27 % são formados por trabalhadores informais no comércio e outros da pesca e agricultura. O grau de escolaridade é Ensino Fundamental incompleto.

Os estudantes sujeitos do processo educativo na instituição escolar pertencem a uma diversidade cultural, social e linguística pluricultural e multilíngue, visto que são brasileiros, colombianos, peruanos, caboclos e dos povos originários (Ticuna, kokama, entre outros). Eles vêm de relações sociais pertinentes em espaços fronteiriços tanto fluvial como seco que possibilitam outras dinâmicas heterogêneas, ora semelhantes, ora diferentes e ora conflitivas.

[...] a comunidade escolar é formada por várias etnias, sendo que a maioria é cabocla, tendo um grande intercâmbio com alunos Peruanos e Colombianos. Pois a vinda de pessoas das pequenas cidades que fazem fronteira com o município de Tabatinga vem em busca de melhorar o seu aprendizado na língua portuguesa (PPP, 2020, p. 23).

No mesmo documento aparecem as orientações sobre quando o estudante apresenta “problemas” de aprendizagem. “Os educandos que apresentaram problemas de aprendizagem são avaliados periodicamente e encaminhados para acompanhamento psicopedagógico no CIEEI” (PPP, 2020, p. 24).

Com relação a infraestrutura da instituição de ensino, foi detectado: com 01 sala de direção com banheiro, 01 secretaria, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de professores com banheiro, 10 salas de aula, 01 sala que funciona como biblioteca, sala de leitura e brinquedoteca, 01 quadra esportiva com arquibancada, 01 depósito de merenda, 01 cozinha ampla, 01 refeitório, 02 banheiros para funcionários, 02 banheiros, feminino e masculino, 01 banheiros adaptados para deficiente físico, feminino e masculino.

Nesta instituição escolar consta um recurso humano de 20 docentes e 20 funcionários administrativos. O corpo docente contava com um quantitativo de 4 servidores efetivos e 16 contratos do PSS. Quanto a formação, catorze (14) professores com formação em pedagogia, dois em normal superior (2). Destes professores, um (1) tem mestrado e um (1) doutorado, um (01) formação em Ciências biológicas, um (01) em Matemática.

Dos formados em Pedagogia, tem especialização: quatro (4) em psicopedagogia, um (1) em educação inclusiva, um (1) Didática do Ensino superior, um (1) Especialização Ensino da física, um (1) especialização: Língua estrangeira e espanhola, um (1) Especialização em Metodologia da matemática, um (1) Especialização em Educação inclusiva. Também foi possível a identificação de que um dos docentes possui o nível de mestre e um de doutorado, ambos em educação. (PPP, 2020).

A escola apresenta no PPP três projetos de ação que desenvolveu, que são: 1) Família e escola: cenário de sucesso; 2) Projeto Meio ambiente e saúde na escola: Lixo: uma consciência socioambiental; 3) Projeto de Leitura “ler é viver”.

A instituição escolar está pautada nas orientações jurídicas quanto à oferta da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens adultos nas legislações nacionais (Brasil, 1988, 1996) e as expressas pelo Conselho Estadual do Amazonas (Amazonas, 2010, 2012, 2006). Cabe salientar que também segue o Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019).

O Referencial Curricular Amazonense foi construído nos moldes democráticos ancorado no regime de colaboração entre o MEC (União), Estado, e municípios com a presença de representantes da Undime, coordenações regionais do interior e sociedade civil, está embasado no ordenamento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e servirá de documento orientador às práticas pedagógicas no chão da escola e do currículo. Contudo, Melo (2023) apresenta crítica quanto a BNCC como um documento que serve para a reprodução da ordem do capitalismo no discurso ideológico do neoliberalismo que é reproduzido nas escolas as lógicas mercadológicas do sistema capitalista empregadas nos discursos hegemônicos da educação tanto administrativamente como pedagogicamente, discursos de competências e habilidades.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); (BRASIL, BNCC, 2017, p. 17).

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, a escola prioriza e valoriza as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também corrobora para que os estudantes possam participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural respeitando as diversidades culturais de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo (PPP, 2020, p.27).

No Quadro (29), ao analisar a linha 2 na coluna 4 do PPP (2020), está em confluência com as orientações da BNCC e do RCA quanto aos objetivos relacionados às competências gerais básicas que permitem o uso das diferentes linguagens orais, escritas e visuais, como a Libras (Brasil, 2017).

Vale salientar, conforme o documento da Semed (2022, 2023), que, nesta instituição, tem uma estudante surda do sexo feminino, no 3º ano, turno matutino e é acompanhada pelo mediador (Intérprete de Libras) nas aulas do ensino regular.

5.1.3 Escola São Sebastião: Projeto Político-Pedagógico

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da escola, apresenta a seguinte estrutura dividida em temas gerais e subtemas: Da estrutura geral foi apresentada na seguinte arquitetura: Apresentação; Identificação da escola; Justificativa; Contextualização; Diagnóstico dos indicadores educacionais; Princípios norteadores da educação; Objetivos; Fundamentação teórica e legal; Plano de ação, e, por fim, a Avaliação do PPP (PPP, 2020a) .

FIGURA 26: Escola São Sebastião



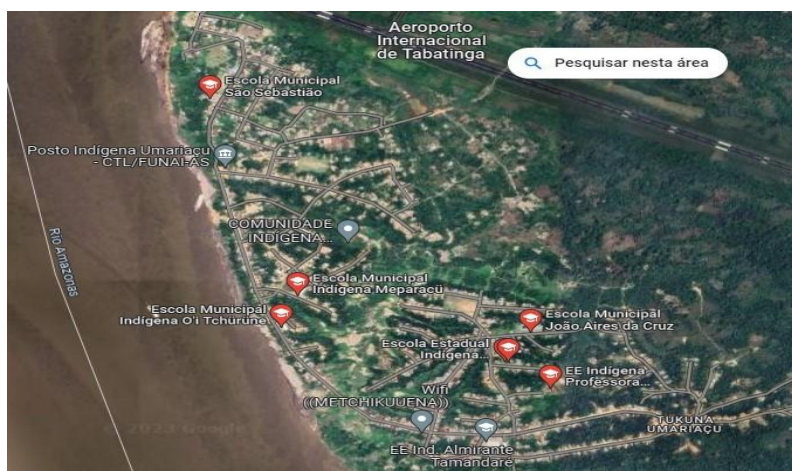
Fonte: arquivo pessoal, 2023.

A escola São Sebastião completou 24 anos desde a fundação, no ano 2000, sob o regimento jurídico do Decreto 345/2000. Esta instituição tem como mantenedora a rede municipal de Tabatinga, Semed. Ela está localizada na zona urbana, no bairro Comara, e oferta o nível de Educação Básica, na etapa de Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e nos anos finais (6º ao 9º ano). A escolha do nome da escola recebeu influência da instituição religiosa católica, a qual seus idealizadores e implementadores faziam parte no ano de 1985, contudo foi institucionalizada e reformada para um prédio de alvenaria com marco legal somente no ano 2000, com o Decreto 345.

No município de Tabatinga, existe a população flutuante, correspondente aos militares das forças armadas, bancários e servidores públicos: Polícia Federal, Justiça Federal, Ministério Público Estadual, Procuradoria Geral da República e Receita Federal do Brasil. Por outro lado, a chegada de imigrantes, e, a partir de 2008, os refugiados com quantitativo expressivo de Haitianos, após o terremoto de 2010, e venezuelanos (PPP, 2021).

A Escola Municipal São Sebastião, localiza-se no Bairro da Comara, entre a vila militar e as comunidades indígenas de Umariacú I e Umariacú II no município de Tabatinga. Sua ocupação ocorreu desde o período colonial em 1776, onde foi implantado o primeiro comando militar. Todavia, foi a partir da construção do Aeroporto internacional de Tabatinga em 1958, que se consolidou como bairro, uma vez que os operários deste aeroporto preferiram habitar nesta área devido às proximidades de seu local de trabalho. (PPP, 2020a , p. 16).

FIGURA 27: Localização área da escola São Sebastião.



Fonte: Google maps, consultado em 22/08/2023.

Princípio de gestão democrática com os mecanismos de democratização, Conselho escolar, Associação de Pais e mestres (PPP, 2020a).

Conforme o PPP (2020) da escola, a mesma apresentou 393 estudantes matriculados. Destes estudantes, 72% são indígenas e 22% não indígenas. Conforme os documentos da secretaria da escola, no ano de 2023, a mesma recebeu o total de 337 estudantes. O número de estudantes aumentou devido a pavimentação das ruas para o deslocamento e tráfego de pedestres como de transporte terrestre. Este fato foi confirmado desde o ano de 2019, na pesquisa de Souza (2020), que aponta que 69% dos estudantes da referida escola são indígenas, enquanto 31% são não indígenas, apesar da escola ser credenciada como escola urbana. A autora ainda sinaliza ser fundamental um currículo, planejamento que considere a diversidade

cultural, a interculturalidade, a diversidade linguística e práticas pedagógicas com o olhar nas relações socioculturais.

O documento revela nos enunciados que uma das principais dificuldades na escola é a língua. A escola atualmente é de alvenaria e possui 8 salas. Nesta instituição escolar consta, na arquitetura física, 01(uma) secretaria, 01(uma) sala de leitura, 01(uma) sala do gestor, 02(dois) banheiros para os alunos, sendo 01(um) masculino e 1(um) feminino, 01(um) banheiro dos funcionários, 01(um) pátio para as atividades recreativas e o momento cívico, 01(uma) cozinha, e, 01(um) refeitório.

Quanto aos mobiliários e recursos pedagógicos, destaco que a escola expõe no documento alguns materiais que foram adquiridos pelo FNDE. Cabe salientar que, entre as 11 escolas municipais contempladas com as SRM, consta o nome desta referida escola. Nesta escola há diversos materiais pedagógicos com a finalidade de tornar a aprendizagem dos estudantes mais rica e dinâmica.

cartazes, álbuns seriados, murais, mapas geográficos, dicionários, jogos e materiais recicláveis. A mesma conta com dois televisores, duas caixas de som amplificadas, três caixas de som portátil, três notebooks, duas impressoras, três computadores de mesa, um microfone com fio, um microfone sem fio, um aparelho retroprojetor - Datashow e um aparelho de DVD, estes recursos são utilizados na hora cívica e de acordo com as necessidades dos professores em suas respectivas disciplinas. A escola possui livros didáticos, literários, CDs, DVDs, oriundos do FNDE estes de uso dos professores e alunos. Todos os alunos fazem uso dos livros didáticos (PPP, 2020, p. 21).

Há, também, o recurso do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, o qual contribui com a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas com a consequente elevação do desempenho escolar.

Sobre os recursos humanos, detectamos 39 servidores públicos. Dentre os servidores, averiguamos 22 professores, dentre eles, 17 são contratados PSS e cinco do quadro permanente da escola. Quanto à formação, todos têm o curso superior. Com formação em Licenciatura específica temos um (1) com formação em educação indígena, dois (2) em geografia, um (1) em Biologia, dois (2) em Letras, quatro (4) em Matemática, um (1) em Ciências agrárias, e um (1) em Filosofia. Quanto à Licenciatura plena em Pedagogia, evidenciou-se cinco (5) e três (3) em Normal Superior.

Como consta no quadro (29), na linha 1, coluna 1, a escola está fundamentada, em tese, na educação inclusiva (Brasil, 2008), ao fazer a aderência ao discurso à política de inclusão. No documento expressa claramente que os discentes aprendem juntamente com discentes com deficiência ou não.

Conscientizar e apoiar a comunidade escolar na transição para um novo modelo de Educação que estamos vivendo, com alunos **portadores de necessidades especiais**, bem como a importância os mesmos em participar do processo de adaptação, socialização, integração e o desenvolvimento cognitivo, **cabendo à escola adaptar-se para atender adequadamente estes alunos**, considerando suas peculiaridades, orientando-os quanto aos procedimentos adequados que se fizeram necessários (PPP, 2020, p. 46).

Desde o ano de 2020 até os dias atuais, a escola conta com um profissional de mediador escolar e intérprete de Libras como a formação em técnico em nível médio, tradução e interpretação em Libras (Secretaria de Educação, 2022, 2023).

O intérprete de Libras atua na escola com o objetivo de mediação de interlocutores ouvintes e surdos que estudam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o quadro (29), o Intérprete de Libras tem como atribuição mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da interpretação da Língua Portuguesa para a Libras e/ou vice e versa. Porém, no caso dos surdos indígenas, é suficiente? E, no caso de estudantes que estão nos anos iniciais, a Legislação deixa claro a necessidade do professor surdo, deixando o espaço linguístico bilíngue (Brasil, 2005, 2014-2024, 2021).

Neste caso, vem a complexidade da educação num contexto, como sinaliza o documento em tela, em que os sujeitos são em maioria como mostraram os dados expostos de etnias indígenas e falantes de uma língua própria, a língua Ticuna. E, em territórios de fronteira, sabe-se que os povos originários não reconhecem a divisão geopolítica imposta no trapézio amazônico Brasil, Colômbia e Peru, visto que, na cosmovisão indígena, o povo/nação ticuna é composto pelo povo/nação Ticuna, independente de qual lado da linha imaginária estão, suas ideologias e cosmovisão são interculturais e transculturais e rompem as fronteiras simbólicas.

Logo, a instituição aqui em estudo tem um dos princípios que merece destaque: assegurar a democracia e as condições de igualdade de oportunidades a cada sujeito estudante nela inserido (PPP, 2020). Neste sentido, a instituição também dá o direito do sujeito surdo e/ou com deficiência ter o acesso aos conteúdos com condições adequadas à aprendizagem. A instituição também enfatiza a importância da escola mudar para atender as diferenças dos estudantes, principalmente com deficiência, mas também os povos originários, sobretudo os povos originários com deficiência, neste caso, os indígenas surdos.

Quanto ao currículo, as propostas pedagógicas estão sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, da recomendação da LDB, no artigo 26, que argumenta sobre a necessidade da Base Nacional Comum, da BNCC (Brasil, 2017) e da RCA (2019), direcionada

especificamente para o Educação infantil e Ensino Fundamental. O planejamento é feito de duas maneiras: o anual, plano de curso voltado para a BNCC e RCA. (PPP, 2020a, p. 24- 59).

Continua o enunciado no corpus do PPP:

Aderimos às propostas dos PCNs e RCA buscando interpretá-las e adaptá-las de acordo com o contexto da escola onde trabalhamos e na maioria das vezes as propostas recomendadas adquirem característica diferentes, e são modificadas de tal maneira na prática que pouca semelhança permanece entre as propostas e o trabalho realizado em sala de aula (PPP, 2020, p. 59).

Em linhas gerais, percebemos a resistência nesta passagem do enunciado do PPP na defesa de forma insurgente que usa os documentos orientadores, mas estes não consideram a realidade local dos sujeitos que vivem o processo formativo na escola. Para além disso, enfatizamos para povos originários e em contextos da tríplice fronteira em condição de serem surdos e estarem em contato com surdos na fronteira.

Para melhor entendimento, compilamos nesta pesquisa, os PPP de três escolas, que foram a escola Municipal São Sebastião, a escola Municipal Luiz Soares e o Centro de Educação Inclusiva CIEEI, com a intenção de mostrar detalhadamente e especificamente sobre o item educação inclusiva e educação de surdos (QUADRO 29).

QUADRO 29: PPP das Instituições educativas da rede Municipal e estadual de Tabatinga Amazonas Brasil.

Projeto Político Pedagógico das Instituições educativas da rede Municipal e estadual			
Norma	Ano	Educação inclusiva	Educação de surdos

PPP São Sebastião	2020 ^a	objetivo a valorização da Educação Inclusiva em busca atender e integrar em um ambiente comum, o ambiente educacional, respeitando as faixas etárias dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), prioriza o respeito, a aceitação e a solidariedade entre os educandos, de modo que participem e que sejam acolhidos por uma turma em um sistema regular de ensino, e deste modo incentivar não apenas a aprendizagem, mas especialmente o desenvolvimento humano de todos. (p. 56) a concretização de uma escola mais justa, mais inclusiva, respeitadora dos direitos humanos e construtora de emancipação humana.	
PPP Luiz Soares	2020b	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (p. 50).	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
CIEEI	2021	assume um ideal de escola democrática enquanto espaço de inclusão, de construção, reconstrução e sistematização da aprendizagem no processo de formação do aluno com Deficiência [...] visando, assim, a implementação da escola inclusiva desde a garantia de acessibilidade até a inovação de práticas pedagógicas.	Atendimento Educacional Especializado - Sala de Libras

FONTE: O quadro foi produzida a partir dos dados dos PPP (2020a, 2020b, 2021).

No item “planos de ação” foi listado três, a saber: Projetos de jogos matemáticos como recursos didáticos; Projeto “É preciso letrar”; o projeto valores “educação infantil” e, por fim, projeto jovens escritores. Ao analisar os documentos do projeto, os mesmos têm descrito que os mentores foram os coordenadores do Ensino Fundamental. Esta passagem direciona a inferir a pedagogia tecnicista em que os técnicos da educação pensam e elaboram os projetos e os professores executam, porém, nos princípios democráticos, a nossa lei máxima da educação enaltece o professor como sujeito na elaboração do PPP e das práticas pedagógicas diversas. A pesquisa de Souza (2020) aborda que os projetos tinham como mote contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, mas ela sempre salienta a necessidade de aproximar mais estes projetos, considerando o contexto sociocultural e linguístico dos estudantes da referida escola.

5.1.3 No Centro Integrado de Educação Especial e Inclusiva

O Centro de Educação Especial e Educação Inclusiva, de acordo com Ramos, Souza, Matos (2022), foi fundado a partir da chegada dos cursos modulares da UFAM. Em 29 de maio de 2004, fundou-se o Centro Integrado de Educação Especial Esmeralda Aparício Negreiros – CIEE, com os profissionais da área da saúde: fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogos, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, sendo instituído de forma colaborativa com profissionais brasileiros e colombianos (PPP, 2021); (Barreto, 2018).

A equipe colombiana atuou apenas durante o ano de inauguração, pois esta era uma época em que havia em Tabatinga uma grande carência de profissionais para atuar na área da Educação Especial, por esse motivo contratou-se profissionais colombianos até que formasse a turma de Pedagogia [...] e demais áreas técnicas da saúde contou com militares ou esposas de militares (Barreto, 2018, p. 26).

No ano de 2015, o centro foi inaugurado com a Lei Municipal N.º 740/2015, de 10 de novembro de 2015 e passou a se chamar Centro Integrado de Educação e Inclusiva, Esmeralda Aparício Negreiros - CIEEI (Figura 28).

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da escola, apresenta a seguinte estrutura dívida em temas gerais e subtemas: Da estrutura geral foi apresentada na seguinte arquitetura: Apresentação; Identificação da escola; Justificativa; Contextualização; Diagnóstico dos indicadores educacionais; Princípios norteadores da educação; Objetivos; Fundamentação teórica e legal; Plano de ação e, por fim, a Avaliação do PPP (PPP, 2021).

Fligura 28: Centro CIEEI em 2021



FONTE: Secretaria da escola, 2021.

No ano de 2021, o PPP declara 15 estudantes surdos matriculados. Já no ano de 2022, verificamos, no documento da escola, 12 estudantes matriculados surdos. Estes estudantes são oriundos dos vários bairros do município e um dos critérios é eles estarem matriculados em escolas da rede regular de ensino, como a rede estadual, universidade e escolas municipais. Isto significa que esta instituição atua como AEE de caráter suplementar e complementar à educação (Brasil, 2008, 2011).

O PPP da instituição escolar está fundamentado, em tese, na Constituição Federal e na LDBEN 9394/96, no V capítulo, art. 58,59. Também na Resolução 02/2001, no Decreto 7611/2011 e no Decreto 6949/09 da CDPD e no ECA/1990. Sendo assim, o CIEEI se caracteriza como um serviço e recursos da educação especial, visando transversalizar a educação básica com a finalidade da educação inclusiva. Este serviço tem como princípio a complementação e/ou suplementação dos conhecimentos necessários, metodologias, apoio/suporte pedagógico, com o objetivo do acesso do currículo escolar com a intencionalidade na aprendizagem do estudante.

Os familiares dos estudantes têm Ensino Fundamental incompleto, são filhos de pescadores, agricultores e vivem com uma renda baixíssima, na linha da pobreza. Alguns sobrevivem do rendimento do programa federal, Bolsa Família, e os estudantes têm adesão ao Programa do Governo Federal, BPC (Benefício de Prestação Continuada). Este benefício é dado aos indivíduos com deficiência em situação de vulnerabilidade social.

Esta instituição conta com quatro salas de serviços técnicos a saúde, estes tratam-se de serviços e recursos especializados da área da saúde como: psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e serviço social, que atuam com os discentes que requerem serviços especializados individualizados com os profissionais (PPP, 2021).

Sobre os recursos humanos pedagógicos, a escola apresenta um quadro de 22 professores. Dos quais, doze (12) professores são formados em Pedagogia, um (1) em Licenciatura em Ciências Biológicas, um (1) em Letras. seis (6) em normal superior, e um (1) em Filosofia. Vale ressaltar que 5 docentes fazem parte do quadro de efetivos e dezessete (17) advém do PSS, ou seja, são do quadro de docentes contratados.

Quanto a formação continuada, eles apresentam especialização em psicopedagogia, especialização em Libras, gestão escolar, educação inclusiva, neuropsicopedagogia e educação infantil, especialização em educação infantil e ensino fundamental. Dos 22 docentes, três apresentam a formação somente na graduação.

No tocante ao AEE, são denominadas de salas de atendimento pedagógico. Esta escola oferta 10 salas de atendimento pedagógico, destacando-se a de Libras, onde atuam, na docência, dois professores, um com formação em Pedagogia, Psicopedagogia, especialização em Libras, e diplomado em Técnico nível médio em Tradução e Interpretação em Libras pelo Cetam. Enquanto o do turno da tarde possui formação inicial na Licenciatura em Pedagogia.

Esta instituição atende 12 estudantes surdos matriculados tanto no CIEEI, como nas escolas dos sistemas municipais, estadual e da UEA (QUADRO 28) do município. Alguns estudantes evadem da escola e uma das possíveis causas é a falta de um transporte escolar, pois residem em outros bairros longínquos da localização da referida instituição (PPP, 2021). Os estudantes surdos são filhos de brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas de etnia Tikuna. (PPP, 2021), (Ramos, Souza, Matos, 2022, p. 324). “Existem quatro (4) que residem na cidade Leticia, e um (1) indígena de Umariáçu I, uma comunidade indígena da etnia Tikuna. Durante os dias de observação, o número máximo de alunos que frequentavam era oito (8)”.

Nos estudos de Ramos, Souza, Matos, 2022 (Inhape, Souza, 2018-2019), as aulas nesta instituição eram realizadas em Libras. Porém os autores relatam a necessidade de um ensino com uma abordagem pluricultural e multilíngue, pois há contato de um ambiente rico e multilíngue. Também relembram a importância de ter nas salas de atendimento educacional especializado bilíngue com a mediação de professores surdos para colocar desde cedo o estudante em contato com a língua, a cultura e com a possibilidade de desenvolverem experiências visuais satisfatórias para o desenvolvimento integral e crítico do estudante surdo.

De acordo com o documento, foi notório, no enunciado que os materiais pedagógicos são construídos pelos professores, por exemplo, materiais de Libras (PPP, 2021).

Sobre o atendimento educacional especializado, a instituição em estudo afirma como um dos objetivos do centro “**Complementar** o atendimento educacional oferecido pela **rede regular pública** de ensino às pessoas com necessidades educacionais especiais, garantindo apoio pedagógico específico que responda às necessidades educativas” (PPP, 2021, p. 70).

O AEE tem como objetivo organizar materiais didáticos com o fim da acessibilidade aos estudantes surdos ao currículo da escola (Quadro 30). O AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2011 apud PPP, 2021, p. 87).

Quadro 30: Atendimento educacional especializado no CIEEI

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CIEEI/TBT	
SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
COMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA COMUM	COMPLEMENTAÇÃO NO AEE
Programa de enriquecimento curricular	AEE de surdos Flexibilização curricular currículo adaptado
TILS - Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais	Profissionais com conhecimentos em Libras Professor de Libras
Materiais didáticos e pedagógicos adaptados	Materiais pedagógicos confeccionados pelos professores

FONTE: O quadro foi produzida a partir dos documentos estudados (PPP 2020, 2021)

No PPP está registrada a Tendência Pedagógica Liberal Renovada, em que o centro é o estudante. As práticas pedagógicas são orientadas por projetos e subprojetos desenvolvidos pelas coordenadoras e a escola executa. Os projetos são os seguintes: Projeto correio itinerante

“você é especial, nós nos importamos com você” (2020-2021); Projeto datas comemorativas inclusivas históricas e festivas (2020-2021).

No PPP das escolas regulares precisa estar registrado o profissional TILS e quais ações estão previstas de educação de surdos para a inclusão educacional desses estudantes de forma participativa, formativa, com acessibilidade ao currículo escolar e aprendizado efetivo, e qual o modelo educacional, práticas pedagógicas e recursos didáticos que serão utilizados.

Atualmente, precisamente em 05 de abril de 2024, o CIEEI foi reinaugurado, com o nome de Centro de Educação Especial e Ensino Infantil Dona Nena, via Decreto N° 088 GP-PMI, de 04 de março de 2024, e passou a funcionar no prédio novo (Figura, 29), agregando no mesmo espaço os estudantes do antigo CIEEI e a Educação Infantil.

FIGURA 29: Prédio Novo do CIEEI



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A educação das crianças e adolescentes é um direito humano fundamental desde os anos 90, com a Convenção Internacional dos direitos das crianças e dos adolescentes (UNICEF, 1989), este documento vem impactando ações voltadas a este público. O município, para

cumprir com o compromisso da educação de qualidade, está participando em busca do selo da UNICEF, primeiramente aderido pelo governo estadual e por alguns municípios, dentre eles, o município de Tabatinga. Os municípios que aderiram ao Selo UNICEF na edição 2021-2024 precisam desenvolver e cumprir com algumas atividades requeridas por este órgão para, assim, ganhar o Selo da UNICEF.

FIGURA 30: Adesão ao Selo Unicef, Município de Tabatinga



FONTE: <https://portaltabatinga.com.br/2024/secretaria-municipal-de-educacao-de-tabatinga-participa-do-2o-encontro-do-selo-unicef/>. Acesso: em junho de 2024.

Conforme dados pesquisados na plataforma da UNICEF, o município vem realizando algumas atividades, porém ainda deve avançar para conseguir seis pontos totais para a conquista deste Selo. No ano de 2022 e em junho de 2024 foram feitas reuniões com vários municípios, inclusive com a participação do Município de Tabatinga, como podemos verificar na (Figura 30) abaixo.

FIGURA 31: Site do Selo da UNICEF: Município de Tabatinga/AM



Fonte: Disponível em: <https://paineis.selounicef.org.br/resumo?uf=am&municipio=tabatinga>. acesso em junho de 2024.

Os resumos com o monitoramento das ações realizadas ou não são sistematicamente atualizados, como podemos comparar a figura 30 e 31, que trazem resultados diferentes. A figura 31 destaca que na área da educação algumas atividades foram realizadas, como a busca ativa por estudantes fora da escola, atividades com a intenção de romper com a cultura do fracasso escolar e também a formação de profissionais em pelo menos um curso do total de cinco cursos ofertados.

FIGURA 32: Site do Selo da UNICEF: Município de Tabatinga/AM

Fonte: <https://paineis.selounicef.org.br/resumo?uf=am&municipio=tabatinga>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

Portanto, o município de Tabatinga, assim como outros municípios do Brasil, une-se aos discursos hegemônicos e com isso sofre ressonâncias nas políticas educacionais nacionais e locais derivadas das políticas inter e nacionais de educação, mas com um novo viés internacional pela entrada de órgãos, entre os mais importantes a UNICEF, induzindo a discussão sobre as políticas municipais de ensino, incluindo o ensino de surdos.

5.2 As Instituições Escolares De Inclusão Dos Surdos No Município Letícia No Departamento Do Amazonas -Colômbia.

O município de Letícia é a capital do Departamento do Amazonas e está localizado com limites divisórios no Rio Amazonas com a comunidade povoada de Santa Rosa – Peru, e, por terra, com o município de Tabatinga - AM no território brasileiro. Esta cidade tem uma particularidade em relação às demais, pois tem uma formação social entrelaçada com os habitantes indígenas, caboclos, mestiços, pardos, peruanos e colombianos, porém, para ser integrada aos grandes centros, foi fortemente impactada com ações para o desenvolvimento do comércio e do turismo, configurando em impactos da importância geopolítica e simbólica (Girón, 2015). Neste sentido, a educação foi uma grande arma ideológica para a formação do

conformismo social para o alinhamento da integração econômica, social, política e cultural aos discursos hegemônicos desenvolvimentistas.

Em 2014, Juan Manuel Santos foi reeleito presidente da Colômbia em segundo turno, com um total aproximado de 46% dos votos, lembrando que, na Colômbia, o voto não é obrigatório. Em 2015, atingindo 0,711 pontos, o país encontrava-se no 97º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas. Juan Manuel Santos chamou a atenção mundial por coordenar os esforços de paz com grupos guerrilheiros paramilitares que há décadas atormentam o país. Nas eleições diretas de abril de 2018, Iván Duque Márquez, advogado, ex-senador e político considerado de direita, assume a presidência da república.

A Colômbia tem 52,0 (cinquenta e dois milhões) habitantes em 2022, no departamento do Amazonas tem 74.541 (setenta e quatro mil e quinhentos e quarenta e um) habitantes e em Letícia, área urbana e rural, tem 40.673 (quarenta mil e seiscentos e setenta e três) habitantes. A cidade de Letícia é a capital do Departamento do Amazonas. Esta cidade está localizada na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Os demais municípios de Letícia e Puerto Nariño e seus oito corregimentos, com 74.541 habitantes dentro de 109.665 km² de território. Sua constituição, enquanto território independente, é recente. Até o ano de 1991 era considerado território nacional, submetido ao comando administrativo da capital Bogotá. O departamento possui extrema influência nas populações indígenas, que representam 42,84% da população total e, entre elas, destacam-se as descendentes do tronco linguístico Arawak e os Tikunas.

A capital, Letícia, com aproximadamente 41 mil habitantes, compartilha a linha geodésica Tabatinga - Apaporis terrestre e difusa com a cidade brasileira de Tabatinga. A única demarcação entre Brasil e Colômbia, neste caso, é uma rua que estabelece um limite administrativo, jurídico e político entre os dois países. O fluxo entre os países é livre, não oferecendo empecilho ao trânsito das populações vizinhas, a não ser esporádicas ações de vigilância e segurança pública exercidas pelos órgãos de competência.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Municipal de Letícia, aprovado via jurídica, através do acordo 008, no dia 08 de maio de 2024, com o tema Todos por Letícia - (Colômbia, 2024), o município de Letícia criou um Programa para pessoas com deficiência. Contudo, este plano apresenta as fragilidades de um levantamento quanto à demanda existente e, em convergência com as políticas do Estado, tenta resolver a situação de forma intersetorial com a saúde, educação e o serviço social.

O Departamento, e as políticas públicas municipais de deficiência aprovadas e outras em processo construção civil, como a departamental, ainda não há uma análise da situação que se relaciona com a determinantes sociais como um todo, e desta forma

pode ser evidenciado, a partir da perspectiva da garantia de direitos, do Estado real na saúde, educação, trabalho e necessidades não atendidas em cuidados em todos os setores de pessoas com deficiência do Departamento por isso, é importante fortalecer programas, ações, estratégias e planos que visam fornecer soluções para os problemas visualizados a partir da análise que é realizado com base na caracterização da população” (Colômbia, 2024,p.).

O Plano de Desenvolvimento Departamental do Amazonas pela vida - 2024 – 2027, aprovado pela Ordenança 003/2024 (Colômbia, 2024), tem como um dos pontos estratégicos a promoção da participação cidadã das pessoas com deficiência. Também enfatiza que o departamento do Amazonas tem como uma das metas o investimento para que o público vulnerável da população negra, indígena e com deficiência possa usufruir de todos os direitos, sobretudo a educação (Colômbia, Departamento do Amazonas, 2024).

13. Garantia do gozo e exercício dos direitos de todos os grupos populacionais, com ênfase na atenção aos atores diferenciais (povos e comunidades étnicas; mulheres; LGTBIQ+; crianças e adolescentes; jovens; **População com deficiência**, migrantes, camponeses, moradores de rua, famílias e idosos (Colômbia, Departamento do Amazonas, 2024, p. 48).

Apesar das similaridades, existem diferenças determinantes entre as duas cidades (Letícia e Tabatinga) alavancadas, em grande parte, pelos aspectos econômicos movidos no mercado local colombiano, que oferece maior quantidade de mercadorias, bens e serviços.

Nos estudos de Lacerda (2019), a capital Leticiana foi inaugurada em 25 de abril de 1867, pelo capitão Benigno Bustamante. A formação social desta região é pluricultural, multilíngue e multiétnica. A cidade de Letícia é a princesa dos olhos do sul da Amazônia colombiana, distante 1.140 km de Bogotá. Outro fato crucial que alavancou este município amazônico foi a localização de uma fronteira diferenciada, no trapézio amazônico, à margem esquerda do rio Amazonas.

Letícia constitui estratégico porto fluvial alinhado pelo Rio Amazonas que possibilita as relações comerciais com o Brasil e o Peru. Outro marco diferencial desta cidade é que é a capital do Departamento do Amazonas e tem a vantagem demográfica de comportar 60% da população deste território amazônico. Atualmente Letícia apresenta uma economia sustentada na “comercialização de peixe para grandes cidades colombianas e, localmente, pelo setor de prestação de serviços, comércio de importados e casas de câmbio” (Lacerda, 2019 p. 39).

A cidade de Letícia tem uma característica diferente das capitais dos outros 31 departamentos colombianos devido sua localização estar dentro da Amazônia colombiana, mergulhada em florestas, rios, fauna e flora. A formação social da população é complexa e resultado de processos de miscigenação de indígenas, afro colombianos, caboclos e pardos.

Atualmente, o Plano Nacional Decenal de Educação - PNDE 2016-2026 regula que a educação é uma questão de direitos humanos. Este se fundamenta nos princípios legais dos tratados internacionais ratificados no território colombiano sobre os direitos à educação inclusiva inspirada nos direitos de igualdade de condições, no acesso e permanência do estudante (Oea, 1968, 1999); (Onu, 2006), (Colômbia, 1968, 2009, 2017).

O PNDE 2016-2026 regulamentou o princípio das quatros dimensões, denominadas de 4A, que são: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade. Também considera que a educação na Colômbia deve ser pensada numa dimensão multidimensional. Sendo assim, põe como desafio 7, número em destaque: construir uma sociedade em paz sobre uma base de equidade, inclusão e equidade de gênero.

De acordo com o PNDE 2016-2026, as perspectivas de educação até o ano de 2026 devem alcançar: *“ser de calidad, incluyente e livre de discriminación para todas as pessoas con discapacidad, orientación sexual diversa, género e pertinência étnica, sin importar su condición social”* (2017, p. 16).

De acordo com a Estatística fornecida pela Secretaria de Educação do Município de Letícia, no Departamento do Amazonas, temos, de forma geral, o registro de vinte e um (21) estudantes surdos, sendo 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Ainda com as informações do quadro (31), foi informado o registro de estudantes surdos nas seguintes instituições educativas.

5.2.1 As instituições educativas de educação inclusiva de Letícia.

Na Amazônia colombiana, no Departamento do Amazonas, temos como capital a cidade de Letícia. Este município de Letícia conta com a secretaria de Educação, com 17 Instituições Educativas, dentre elas, 5 estão localizadas na zona urbana e 12 na zona rural (Colômbia, 2024). Neste município, conforme os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Departamento do Amazonas – SED, com embasamento no SIMAT - Sistema Integrado de Matrícula, tem o código 13, deficiência auditiva, usuário do espanhol, e deficiência auditiva, usuário de LSC, código 12.

Em 2021, foram matriculados com deficiência auditiva usuários de LSC, 1 estudante, deficiência auditiva e usuário do espanhol 10. No ano de 2022 detectou com deficiência auditiva, treze (13) do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Porém, conforme o quadro (33) abaixo mostra que somente três (3) estão frequentando a escola INEM, dois (2) no Sagrado Corazón e um na escola Juan Bosco (1), totalizando 6 estudantes.

QUADRO 31: Instituições públicas de educação do município de Letícia

	Instituição educativa	Zona	Esfera	Nº Números de alunos surdos matriculados	
				M	F
1	INEM	Urbana		1	2
2	Sagrado Corazón	Urbana		1	1
3	San Juan Bosco	Urbana	Municipal		1
4	Totalizando			6 estudantes	

FONTE: Secretaria do Departamento de Educação (2022- 2023)

No ano de 2023, permaneceu este mesmo número, (6) de estudantes surdos na escola, conforme o Quadro 33.

No município de Letícia (CO), há a presença da Secretaria de Educação do Departamento do Amazonas - SED. Nesta secretaria, há uma Líder de qualidade educativa e uma profissional que acompanha de forma itinerante as Instituições educativas do município. Ela é a profissional de apoio pedagógico aos professores das salas de aulas das IED, que têm surdos e/ou com deficiência auditiva, e ainda orienta no planejamento do PIAR - Projeto Individual de Ajustes razoáveis. As informações documentais, revelou que a SED segue as orientações e diretrizes dos documentos legais emitidos pelo Ministério da Educação - MEN. A SED disponibiliza de uma profissional que dá suporte aos docentes das Instituições Educativas e apoio pedagógico para desenvolver os PIAR - Projetos Individuais de Ajustes Razoáveis nas aulas onde os estudantes surdos ou com deficiência auditiva sejam acompanhados pelos professores das diferentes áreas de conhecimento. Este documento sinaliza que, até o momento, não consta o profissional intérprete ou modelo linguístico na instituição devido à dificuldade de encontrá-los por falta de profissional qualificado.

O PIAR tem três anexos (1,2,3). No primeiro, aborda-se sobre os dados gerais do estudante, ou seja, um diagnóstico com a avaliação de vários aspectos (dados pessoais, entorno, saúde, bem estar emocional, inclusão social, trajetória educativa, linguagem, comunicações e

etc). No segundo aspecto, sobre a linguagem e a comunicação, é questionado sobre qual a via de comunicação, espanhol e/ou Língua de sinais. No terceiro anexo do PIAR, é celebrada uma ata com o pacto e/ou acordo entre a família e a escola e a secretaria, como estabelece o Decreto 1421 (Colômbia, 2017) (QUADRO, 19).

Os documentos da SED apresentam que a instituição conta com a Assessoria da INSOR, que os apoia de forma esporádica com oficinas com cursos de LSC direcionados aos professores que atendem estudantes surdos.

5.2.1.1 Caracterização Instituição Educativa Sagrado Corazón

A instituição educativa está localizada no município de Letícia, na rua 5, nº 8-17, no bairro Porvenir. A IE foi fundada com base no Decreto de aprovação N°0020 de abril 7/2003.

A escola atende os níveis pré escolar, básico (primária e secundária) e médio, por meio da norma da Resolução N°0645/2004. Posteriormente, em meados de 2005, passou a atender também o Programa com o público alvo de jovens e adultos, conforme a Resolução N° 00005 de maio de 2005.

Considera-se que o Projeto Educativo Institucional - PEI é um documento fundamental em uma instituição educativa, uma vez que visa a sistematização dos princípios e finalidades da instituição e, com isso, é necessário registrar de forma sistêmica de que forma alcançará as metas, como e quais os recursos tanto humanos como materiais necessários para a efetivação do compromisso firmado no PEI da escola. O documento da Escola apresenta no corpus cinco capítulos com uma introdução, fundamentos do PEI, sendo eles área de gestão diretiva, área de gestão acadêmica, área de gestão financeira, área de gestão da comunidade, planejamento e avaliação institucional.

Os estudantes da escola são oriundos do bairro Porvenir, Jorge Eliecer Gaitan, El catañal, Limón e o bairro Aguila. Também foi mencionado no texto o recebimento de estudantes dos bairros tanto do Peru, da Ilha de Santa Rosa (PE), como os que advém do Brasil, município de Tabatinga, no bairro Santa Rosa (BR). Estes bairros dos três países são considerados periferia e, como dita o texto, “[...] *barrios marginais catalogados* [...]” (PEI, 2012, p. 11).

Quanto aos estudantes peruanos para a matrícula e promoção, também encontramos no PEI que esta instituição se pauta no tratado internacional, denominado de Convênio de Andrés Bello, de 15 de maio de 1998. Neste documento, que foi realizado em Cochabamba, no País da Bolívia, foi aprovada a Resolução N° 006 de 1998, onde foi firmado o pacto internacional entre os países membros latinoamericanos, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador,

Paraguai, Peru, e Venezuela e o país europeu, a Espanha. Este documento legal permitiu o alinhamento aos estudantes peruanos no território da escola colombiana, assim, a instituição escolar criou um protocolo para homologar, converter e nivelar com avaliações os documentos dos estudantes provenientes das escolas da república do Peru” (PEI 2012, p. 48).

A escola (FIGURA 33) tem vinte e uma (21) salas de aula com uma área de 1.112,5km, que suportam o atendimento de até trinta e seis (36) estudantes por sala de aula. Na escola tem uma sala de informática, um laboratório de ensino de idiomas e um laboratório de Biologia e Química.

Logo, destacamos o laboratório de idioma, pois, tanto no ensino secundário da educação básica como média, a escola apresenta, na estrutura curricular, o ensino de Língua inglesa, Língua espanhola e Língua Portuguesa. Porém, a LSC não foi contemplada no currículo e, como a escola deixa claro, apesar de ter matriculado pessoas indígenas, não adota a etnoeducação e nenhum idioma específico (PEI, 2012).

FIGURA 33: Instituição Educativa Sagrado1 Corazón de Jesús



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

O PEI (2012) foi fundamentado no Plano de Desenvolvimento do Departamento do Amazonas 2012-2015. Nele expressa que as famílias desses bairros tem estrato baixo e baixo médio. Ainda continua que o tipo de família é nuclear, composta e recomposta. Quanto às famílias vinculadas a IEs, é diversa pois tem um demonstrativo de 7% que corresponde a população étnica (Bora, Tikuna, Huitoto, Cocama, Miraña) e uma outra que denominaram população de fronteira ao nível de escolaridade (PPP, 2012). Quanto aos 93%, são oriundos da população de fronteira. No PEI (2012, p. 13) cita o (SIGCE, 2012): “População de fronteira se

caracteriza, neste caso, por ser ascendente de pais que podem pertencer às nacionalidades como peruana, brasileira e colombiana”.

Nesta instituição, foram alavancadas como principais problemáticas sociais pelas famílias residentes em Leticia: a falta de uma consciência e sensibilidade sobre o cuidado com o meio ambiente, corrupção na ingovernabilidade, ausência de gestão política, falta de liderança comunitária, criticidade sobre os temas relacionados ao saneamento básico, baixo nível educativo, desemprego, trabalho informal, drogas, alcoolismo, prostituição e gravidez na adolescência (FIGURA 33).

O PEI está fundamentado na legislação internacional como a Declaração dos direitos humanos (1948), na Constituição Política (Colômbia, 1991), no art. 67, Lei 115 Geral da Educação (Colômbia, 1994) e, particularmente, a que trata sobre a obrigatoriedade das escolas construírem os PEI (art. 73). Também se fundamenta na Convenção dos Direitos das Crianças e Adolescentes (Unicef, 1989), ratificada pela Lei 1098 (Colômbia, 2006).

Esta escola também segue orientações e diretrizes da leis maiores, ao promover um Conselho de avaliação que promova avaliações internas sobre o desempenho escolar e, sobretudo, as avaliações externas como, por exemplo, as PROVAS SABER⁵⁷, que são avaliações internas e externas da educação - ICFES, com o intuito de mensurar o nível de desempenho dos estudantes daquele IE .

Em linhas gerais, o modelo pedagógico foi evidenciado no enunciado do decorrer de todo o texto, a escolha pela Teoria crítica da escola de Frankfurt deve-se ao fato de essa escola certificar os estudantes “Bacharelado Acadêmico em Comunicação Social e Jornalismo ou com ênfase em Turismo Sustentável e aos atribuídos ao Programa de Educação da Adultos, Bacharelado Acadêmico” (PEI, 2012, p 18).

Algumas metas foram traçadas no PEI, a saber: Socializar com a comunidade educativa a ressignificação do PEI por meio de reuniões com os padres de família no ano de 2019; fortalecer convênios interinstitucionais; Que em 2021 90% dos estudantes possam ler o nível literal e inferencial; Em 2025, 100% dos estudantes consigam ler de forma crítica, argumentando e dando soluções; Vivenciar o PEI intra e extra escolar e, por fim, melhorar os resultados das provas.

⁵⁷ São aplicadas na Básica primária no 3º e 5º e no 9º ano da educação secundária, enquanto na Média é aplicada 11º.
ver mais em: Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

Os mecanismos de democratização da instituição são formados pela comunidade educativa, membros do conselho de administração, conselho acadêmico, diretores de ensino, professores, conselho de discente e o representante discente de cada turma. Estes têm o direito de conhecer o PEI, Plano de melhoramento e o manual com as orientações de boa convivência na escola e participar e ter consciência de qualquer modificação.

A liderança da instituição de ensino é baseada principalmente na diretoria e no corpo de diretores de ensino, cujo líder máximo é o Reitor da Instituição Educativa. É competência do Reitor liderar o conselho de administração, acadêmicos e designar funções e metas para cada um dos diretores de ensino com o cargo de coordenador.

Logo, com as orientações do MEN, a escola realiza uma autoavaliação institucional e isso a permite elaborar um plano de melhoramento visando a superar as dificuldades enfrentadas no ano antecedente.

Com relação aos surdos e/ou com deficiência auditiva, a escola menciona que está firmada na Política de educação inclusiva regulatória da educação no território colombiano. Logo, argumenta que a escola, em relação a temática, segue o marco regulatório do Decreto 366 de fevereiro de 2009. O documento também sustenta que a educação para as pessoas com deficiência é uma questão de direitos humanos, assim a educação é fundamental e o processo de ensino aprendizagem tem que satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, com deficiência, indígena e a população vulnerável.

Particularmente, ao tratar sobre as pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a escola recorre ao Decreto 366/2009 (QUADRO 20 e 34). Este marco legal trata sobre o regimento do apoio pedagógico no marco da educação inclusiva. Sobre o apoio pedagógico: “suportes, procedimentos, estratégias, materiais, infraestrutura, metodologias e pessoal que os estabelecimentos de ensino estaduais de ensino de educação formal oferecem aos alunos com deficiência [...]” (Colômbia, 2009).

Na proposição do documento tem uma passagem sobre a atenção educativa a grupos populacionais em situação de vulnerabilidade que experimentam barreiras de aprendizagem e uma das principais estratégias da escola é o apoio do profissional da psicologia. Por outro lado, aos grupos com barreira de aprendizagem, ao passarem por um diagnóstico psicopedagógico, serão necessários os ajustes curriculares com base em planos de estudos. No entanto, conforme o Decreto 366/ 2009, ele prescreve no caso dos surdos usuários de LSC na primária básica “requer professores bilíngues, bem como modelos linguísticos e culturais.” Com referência ao ensino secundário e médio, além dos professores da área, o professor de espanhol como professor de segunda língua, intérpretes LSC, modelos linguísticos culturais.

Ao se tratar da atenção educativa aos estudantes com deficiência auditiva usuários do espanhol na pré-escola, ensino primário e secundário básico e médio, faz-se necessário professores da área providos de conhecimento em leitura “lábio-facial, estimulação auditiva e articulação, que oferecem suporte pedagógicos, quando solicitados, que saibam sobre o manuseio e cuidados com as próteses auditivas e equipamento de eficiência modulada correspondente” (Colômbia, 2009).

Os dispositivos legais que orientam a atenção educacional com surdos e deficientes auditivos deixam claras as estratégias de trabalho com este grupo, porém não foi devidamente registrado no PEI desta IE, deixando margem para a não execução deste apoio pedagógico tão necessário aos estudantes surdos.

No mesmo decreto também encontramos critérios para a contratação dos profissionais como Intérprete de LSC e modelos linguísticos, um deles é que, para o contrato destes profissionais nas IE, é necessário haver de 10 a 25 surdos matriculados. Assim, pontua na legislação, se não houver a demanda de surdo exigida, cabe a Secretaria de Educação:

4. Quando a matrícula de alunos com deficiência ou com capacidades ou talentos excepcionais por instituição for inferior a 10 (dez), a entidade territorial certificada designará pelo menos 1 (uma) pessoa de apoio pedagógico itinerante para os estabelecimentos de ensino localizados nas zonas urbanas e rurais do referido município. Nesse caso, o secretário de educação da entidade territorial certificada também poderá flexibilizar o parâmetro de acordo com as condições de neste caso, a secretaria de educação da entidade territorial certificada poderá, além de fazer o parâmetro de acordo com as condições de cada contexto, desenvolver programas de acordo intermunicipal, oferecer formação em educação inclusiva para professores de nível e área e articulação de instituições de ensino superior e famílias, entre outros (Colômbia, 2009)

Nesse sentido, a oferta organizacional a esta população desta estrutura se dá pela contratação do profissional, professor especial itinerante que atende a todas as escolas dos municípios com o apoio pedagógico à população surdos e com deficiência auditiva, e as demais categorias como TEA (Transtorno Espectro Autista), síndrome de Down, deficiência visual, intelectual, estudantes na IE.

5.2.1 Caracterização da IE INEM: O Projeto Educativo Institucional – PEI

Ao analisar o enunciado do PEI, foi evidenciado que o documento da versão inicial 2017 a 2020 foi reformulado e sofreu algumas alterações e outras permaneceram com a aprovação do Conselho diretor administrativo em 2023 com vigência até 2026.

O PEI está estruturado em cinco eixos da área da gestão e sistematizados, além da introdução, em cinco capítulos: histórico; área de gestão diretiva, enfoque metodológico, área de gestão administrativa e financeira e, por fim, área de gestão comunitária.

De acordo com o histórico escolar, a mesma foi fundada em 1980. Foram inaugurados dois prédios com duas sedes em localizações diferentes. Sendo assim, atende desde o Pré escolar e básica primária. Na sede principal atende a básica secundária e a educação média técnica. Também no turno noturno oferta o Programa de educação de jovens e adultos ciclos V e VI de educação média acadêmica.

Figura 34: Instituição educativa INEM.



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

A escola INEM, destaca o título, desenvolve competências básicas e laborais (2023-2026). O prédio físico da sede principal (FIGURA 34) possui 28 salas. Destas, oitos (8) são destinados a laboratórios, sendo três (3) laboratórios de informática, dois (2) de química e biologia, um (1) da modalidade do comércio e um (1) para atividades audiovisuais.

Com relação aos mecanismos de democratização e governança escolar com a finalidade da incitação da participação dos envolvidos nas decisões escolares, identificamos: Conselho diretor administrativo; Conselho acadêmico; Comissão de avaliação e promoção; Conselho estudantil; Conselho de pais e familiares.

A missão da instituição é a oferta de serviços educacionais às comunidades da cidade de Letícia – Amazonas, bem como a população de fronteira dos países circunvizinhos, Brasil e Peru. (PEI, 2023-2026). Nesta perspectiva, a autora ainda salienta que, para cumprir com o atendimento educacional aos estudantes advindos do Peru com registro somente peruano, eles recorrem ao acordo N° 001 de 19 de 2012 do Conselho acadêmico, fundamentado no Convênio

de Andrés Bello de 15 de maio de 1998. Neste documento, que foi realizado em Cochabamba, no País da Bolívia, foi aprovada a Resolução N° 006 de 1998.

A instituição apresenta princípios como: constância, disciplina, autonomia, responsabilidade, sensibilidade, diálogo e trabalho em equipe. Uma das metas visíveis registradas no corpus do texto é a de alcançar os resultados tanto na prova nacional, provas saber da ICFES, quanto nas avaliações de escalas nacionais e internacionais (PEI, 2023-2026).

Nos marcos que fundamentam o PEI, foi notório a legislação maior que é a constituição Política (Colômbia, 1991), a Lei Geral de Educação, Lei 115 de 1994 (Colômbia, 1994). Especificamente sobre a educação inclusiva, foi mencionado o Decreto 1421 de 2017, assim como a legislação que fundamenta a Pedagogia de projetos, projetos transversais, que é a Lei 1029 de 2006, que orienta sobre a aplicação de projetos com temas institucionalizados a serem trabalhados obrigatoriamente de forma crítica e reflexiva nas aulas de formação da educação básica e média. Os projetos são: Projetos ambiental escolar (PRAE); Projeto de educação para a sexualidade; Projeto educação para a democracia e a participação lúdica e recreação (PEI, 2018-2022; 2023-2026).

Quanto às estratégias de avaliação, são mensuradas a partir de três dimensões: SABER, FAZER E SER e/ou chamadas também de pilares da educação (UNESCO, 2010), que são: aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser. Este relatório da Unesco também está focado na educação ao longo da vida, educação como resultado de competências e habilidades, educação e cidadania e a educação para todos (ONU, 1990). O PEI e a educação inclusiva dos estudantes surdos.

QUADRO 32: PEI das Instituições educativas -IE Leticia Amazonas Colômbia 2023

Projeto Educativo Institucional -PEI			
Norma	Ano	Educação inclusiva	Educação de surdos
PEI Sagrado Coração	2012	Política de inclusão de pessoas de diferentes grupos populacionais e diversidade cultural, deficiência e excepcionalidades. Considerando que a educação é um direito humano IE está disponível para receber todas as crianças, jovens e adultos que pertencem a qualquer tipo de diversidade cultural, portanto, é necessário especificar que não oferecemos um serviço baseado na etnicidade. (pág. 24)	

		Para a educação inclusiva para pessoas com deficiência [...] fazer adaptações curriculares e as demais disposições acadêmicas, flexibilizando as avaliações estabelecidas no Decreto nº 366 de fevereiro de 2009.	
INEM PEI	2020- 2026	2.1.6 Política de inclusão de pessoas de diferentes grupos populacionais e diversidade cultural Decreto 1421 de 2017 marco da educação inclusiva	Apoio pedagógico PIAR DUA Deficiência auditiva: usuários do espanhol surdos usuários de LSC- Considerando que não há pessoal treinado em LSC, não podemos atender esse tipo de população com deficiência.

FONTE: Secretarias das escolas, 2023.

No (Quadro 32) acima demonstramos algumas estratégias de educação inclusiva aos surdos e/ou com deficiência auditiva no PEI das duas instituições educativas localizadas em Letícia e selecionadas nesta pesquisa.

Os dois documentos foram enfáticos ao defenderem a educação inclusiva, fundamentados na Lei 366 de 2009 e no Decreto 1421 de 2017 (Colômbia, 2009, 2017), trata-se do marco da educação inclusiva na educação da Colômbia para a população com deficiência juntamente com as demais populações de estudantes. Especificamente sobre a educação inclusiva para as pessoas com deficiência, no caso os surdos, defendem, em tese, que a educação é um direito humano, por isso a escola deve atender uma formação integral a todos os estudantes. Nesta direção, com o intuito da promoção de uma educação com a visão de formação integral às pessoas surdas usuárias de LSC e com deficiência auditiva usuária do espanhol. Porém, o PEI da primeira escola, de acordo com o Quadro (32), não apresenta o registro de nenhuma ação, estratégia definida para trabalhar com os estudantes surdos usuários de LSC e/ou com deficiência auditiva usuários de espanhol (Simat, 2022).

A segunda escola, no INEM, PEI apresenta, de acordo com a categoria do SIMAT⁵⁸, as seguintes categorias: Deficiência auditiva: surdos usuários LSC e Deficiência auditiva: surdos usuários do espanhol.

⁵⁸ Cabe dizer que, para os estudantes serem matriculados e identificados em uma das categorias de deficiência, é necessário apresentar o laudo, diagnóstico clínico pelo especialista da saúde e a EPS -Entidades de Proteção a Saúde encarregada de administrar os serviços de Saúde da Colômbia.

Nesta escola, foi registrada uma passagem enunciativa esclarecendo que não há profissionais capacitados com formação em LSC (PEI, 2023-2026). Isto dito, foi endossado, nos documentos disponibilizados pela SED, que tem uma professora especial que atende as pessoas com deficiências, inclusive os surdos e com deficiência auditiva usuárias do espanhol, mas a mesma não tem formação em LSC. Sendo assim, a escola ainda trabalha de forma monolíngue ao valorizar somente a língua nacional na modalidade oral auditiva.

Com relação aos apoios pedagógicos, as duas legislações, 366 de 2009 e o Decreto atual 1421 de 2017, apresentam que, para a atenção educacional aos estudantes surdos usuários de LSC, será disponibilizado, na educação inicial e básica primária, o modelo linguístico com o objetivo de tornar o ambiente linguístico de promoção da aquisição da LSC no ensino Básico e Médio por meio do apoio pedagógico com a mediação do Intérprete de LSC. No que concerne ao apoio pedagógico aos surdos usuários do espanhol, os professores deverão ter conhecimentos de técnicas de leitura labial e de como manusear aparelhos de tecnologia (Colômbia, 2009, 2017).

Desde 2005 os marcos legais da Colômbia tratam de fortalecer a presença do intérprete e do modelo linguístico para o acesso e a acessibilidade no currículo escolar e na aprendizagem significativa. E, para além dos muros da escola, a legislação 982, no artigo 8, regulamenta que não somente as instituições educativas, mas as entidades, órgãos públicos e privados que realizam atendimento ao público, devem disponibilizar os serviços do intérprete, com o objetivo de viabilizar a acessibilidade comunicacional aos indivíduos surdos. Este mote foi ampliado com a alteração do artigo 8º do Projeto de Lei 011 de 2023, que foi aprovado na instância do Senado e foi encaminhado ao Presidente da República, Gustavo Petro.

No Quadro (32), supracitado na segunda coluna, na segunda linha, estão expostas as estratégias mencionadas no PEI aos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva: os ajustes curriculares, apoio pedagógicos, Plano Individual de Ajustes Razoáveis - PIAR e o DUA - Desenho Universal de Aprendizagem.

O 1421/2017 direciona as adaptações curriculares e, após uma avaliação, o uso do PIAR para cada estudante com as ações e conteúdos necessários para o desenvolvimento integral do estudante.

5.3 Inclusão Dos Surdos Em Santa Rosa No Departamento De Loreto - Peru

A instituição escolar está localizada numa ilha de várzea, na Selva Amazônica, no Departamento de Loreto, em um centro povoado, chamada de Vila da Ilha de Santa Rosa, que

se encontra situada na Província de Mariscal Ramón Castilla, no Departamento de Loreto, Distrito de Yavarí. Santa Rosa tem uma peculiaridade geopolítica pois faz fronteira fluvial com as cidades de Letícia na Colômbia e a cidade de Tabatinga, no Brasil, configurando uma tríplice fronteira dentro do trapézio amazônico.

A instituição escolar, espacialmente, está localizada, no contexto geopolítico, distante linearmente 1181 km do centro da capital do Peru, que é Lima. Para o desenvolvimento de uma educação que reconheça e respeite os centros povoados dentro de territórios amazônicos, no caso, a Ilha de Santa Rosa, é necessário um maior investimento financeiro no setor de educação, com vista a formação, a valorização da educação intercultural e bilíngue (Ahuanari, 2021).

A instituição educacional de Santa Rosa acolhe estudantes de comunidades circunvizinhas e de comunidades rurais. A comunidade tem duas estações: a seca e a cheia, produzidas pelo pulso de inundação do rio Amazonas - Solimões (várzea) e, é neste contexto que ela se organiza coletivamente. Os moradores sobrevivem da relação com o trabalho na agricultura, pesca, caça, artesanato, turismo e comércio (Ahuanari, 2021) e no serviço público municipal. Ainda conforme os dados do Projeto Educativo Institucional - PEI (Peru, 2021-2023), a comunidade tem um perfil de extrema pobreza, com problemas sociais diversos como alcoolismo, drogas, delinquência, família desestruturada, violência doméstica, abuso sexual e carência de serviços básicos, como saneamento básico.

A educação no Peru deve ser uma questão de prioridade, mas o PIB destina somente de 3% a 4% em Educação (Ahuanari, 2021); (Saavedra, 2023) isso acaba promovendo condições de desigualdades sociais e educacionais. Nesta direção, a comunidade escolar construiu coletivamente o Projeto Educativo Institucional, no qual apresenta um panorama situacional das características socioculturais e educacionais naquela localidade.

FIGURA 35: Instituição escolar - IE nº 601014 - PE em 20231, Ilha de Santa Rosa Peru



FONTE: Arquivo pessoal, 2023.

O Projeto Institucional Educativo - PEI faz uma apresentação com o seguinte sumário: apresentação, identidade; diagnóstico, proposta pedagógica e, por fim, a proposta de gestão.

O PEI foi construído no decorrer do ano de 2020 para triênio 2021 a 2023. Segundo o documento, a educação atende um enfoque de educação inclusiva, de acordo com o Decreto Supremo - **N°026-2003-ED**, que é um marco da década da educação com início no território educacional do Peru naquele ano de 2003 - 2012. De acordo com nossa pesquisa, a legislação atualizada que regulamenta a educação inclusiva no território nacional com alterações na Lei geral da educação são (Peru, 2014, 2018, 2021,).

No documento do PEI sinaliza a carência de formação docente e a necessidade de formação contínua.

QUADRO 33: Projeto Institucional Educativo Escola Ilha de Santa Rosa Peru 2021 -2023.

Projeto Institucional Educativo- PEI 2021-2023					
Nome da Instituição	Ano	Normas	Educação Especial	Educação inclusiva	Educação de surdos

IE n° 601014 - PE	2020	Ley N° 28044 Decreto Supremo N°026-2003-ED que dispõe que el MINEDU leve a cabo os planos e projetos a fim de concretização de ações visando a educação inclusiva. Década da educação no marco da Educação Inclusiva 2003-2012		Educação Inclusiva	

FONTE: Coletado *in locus*, Secretaria da escola, 2023.

A educação inclusiva vai além da matrícula, é uma mudança de paradigma que transcende o pensamento de uma educação homogênea, assistencialista e discriminadora para um paradigma na visão social que entende uma educação com o olhar na diversidade e que a educação tem um espaço de excelência na promoção da cidadania. A educação inclusiva é constituída na legislação do Peru com a mudança de uma educação para as pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva segregada nos Centros de Educação Regular Especial juntamente com estudantes com outras deficiências.

A Partir de 2003, é deflagrada a década da educação inclusiva em que os estudantes surdos passam a frequentar as diferentes alternativas de educação básica que são: EBR, EBA, EBTP (Samanez, 2013). A educação inclusiva também está firmada no Plano Educativo Nacional - PEN (2021) e o mais atualizado PEN (2036), que tem como tema “Educação para a cidadania plena”. Este documento denuncia uma legislação convergente com as legislações internacionais da (OEA, 1969; Unicef, 1989; Unesco, 1990, 1994, 2000, ONU, 2006; OIT, 1989).

Por outro lado, a legislação que sustenta o PEI com a recomendação sobre a educação inclusiva deve ser atualizada, uma vez que existem outras leis mais atualizadas para fortalecerem o sustentáculo da inclusão a fim de cobrar do Estado que estas políticas cheguem até este território.

Neste sentido, ao analisar o PEI (2021-2023), encontramos registrados que este documento foi sistematizado considerando como pressuposto teórico e legal orientador o Projeto Educativo Regional de Loreto - PER (Loreto, 2021), aprovado pela Resolução Diretora Regional 001597 de 2021 GRL/DREL. Na leitura do PER ficou subentendido que este segue a lógica do documento do Conselho Nacional de Educação, o PEN 2007-2036 (Peru, 2022).

QUADRO 34: Projeto Educativo Nacional e Regional

PROJETO	Projeto Institucional Educativo-				
	Ano	Normas	Educação Especial	Educação inclusiva	Educação de surdos
Projeto Educativo Nacional--PEN	2007-2036			Educação Inclusiva	Apoio pedagógico
Projeto Educativo Regional/ Loreto -PEN	2021-2030	Resolução 001597-2021		Educação inclusiva	Apoio Pedagógico

FONTE: Documentos (Peru, 2030; Loreto, 2021)

No teor do corpus do documento do PEI (2021-2023) há uma convergência sobre a educação inclusiva dos surdos e com deficiência auditiva nas instituições educativas comuns juntamente com os demais estudantes, conforme orientações internacionais (ONU, 2006), que foi ratificada pela legislação nacional (Peru, 2009). Nestas legislações, as escolas devem eliminar as barreiras que estejam impossibilitando o acesso ao currículo, a prática pedagógica, a aprendizagem com qualidade e equidade, visando a formação integral e cidadã.

No que tange ao apoio pedagógico, de acordo com as legislações (Peru, 2012, 2017, 2021), o apoio significa que os estudantes surdos terão intérpretes de LSP, modelo linguístico com o propósito de atender a acessibilidade escolar no que diz respeito a infraestrutura curricular, pedagógica e nos recursos materiais. Na legislação do Peru ainda se salienta a alternativa de apoios mediante os Serviços de Apoio Educativo - SAE. Estes serviços podem estar na escola ou não e atuam de forma itinerante, quando são requeridos.

Art. 11.º-D Apoio educativo também é considerado como apoio aos agentes Instituições de ensino necessárias no processo de inclusão de professores, diretores, psicólogos, mediadores como como **guias intérpretes** para Surdocegueira, **intérpretes em Língua de Sinais Peruana, modelos linguísticos**, entre outros. outro; promotores de educação comunitária, terapias, tecnólogos, assistentes, entre outros, além das famílias. (Peru, 2012, 2017, 2021).

No PEI desta escola (Quadro 33) não foi possível perceber nenhuma ação voltada a este público e também reforçamos que, apesar de não ser o nosso público, a ausência de outras que pudessem atender deficiências outras. Apesar disso, foi possível constatar na Infobae (2023) a existência de dez (10) CEBAS - Centro de Educação Regular Alternativa que atua com o ensino de LSP. Estas instituições estão divididas em várias regiões e, na região da Selva, no Departamento de Loreto, identificamos 3 em Iquitos, Maynas e Belén. Todavia nenhuma foi

registrada na Unidade de Gestão Local da Província de Mariscal Ramón Castilla, e tampouco no Centro Povoado da Ilha de Santa Rosa. Neste centro, os surdos e/ou deficiência auditiva que optarem pela LSP, com metodologias próprias e modelos linguísticos, terão aulas nesta forma alternativa.

Ao fazer uma analogia aos estudos sobre a educação em escolas na província de Mariscal Ramón Castilla, quanto a educação dos indígenas pertencentes a comunidade linguística diferente, percebe-se que os mesmos migram deste local quando tem possibilidades económicas para outros departamentos e/ou distritos que ofertam a educação bilíngue com a língua materna como língua de instrução, com a valorização da cultura e a diversidade sociocultural e intercultural, com o objetivo de ascensão educacional e social. Outros que não conseguem acompanhar o currículo monocultural e monolíngue abandonam, desistem, dos bancos escolares por conta que a escola é estranha e não atende à diversidade humana e social e acaba reproduzindo a discriminação, a desigualdade social e económica (Ahuanari, 2021).

Quanto ao Projeto de Melhoramento e Educação (PEI, 2021), dois projetos estratégicos nos chamaram a atenção: implementação e inovação de prática pedagógica para proporcionar cursos de idioma em inglês e Língua Portuguesa e Matemática. O segundo foi um projeto com o objetivo de implementação de Centros de Recursos Educativos; intercâmbio de experiências pedagógicas com os países vizinhos. Desenvolver atividades artísticas culturais para desenvolver a pluriculturalidade. Estas ações são previstas com a participação de toda a comunidade escolar, como, por exemplo, pais, professores, gestores e APAFA -Associação de pais e famílias

No plano de ação vimos uma preocupação em estreitar as relações com os familiares para formalizar o funcionamento da escola família. Também sobre a formação dos professores, outro projeto proposto é de atender a questão do desenvolvimento sustentável. Ações com seminário no desenvolvimento de problemáticas sociais como: alcoolismo e drogas. As ações sinalizam para projetos que valorizem e reconheçam a identidade e as diferenças culturais.

Portanto, nos documentos legais da escola local, é evidente uma confluência das normas dos organismos internacionais na forma como são produzidos os documentos por meio de um Estado de Direito, gestão democrática e participativa em representantes do Estado político e a sociedade civil, uma vez que redigem os documentos na arena política de disputa pelo e nos discursos presentes nos textos legais. Todavia esses discursos legais são como a metáfora do telefone sem fio, quando chega ao local tanto os documentos do PEI como a implementação organizacional já chega deturpada, com poucas ações, e, por isso, são necessárias formações continuadas para atualizar os agentes educacionais dos direitos dos

estudantes de forma que também sejam criadas políticas locais pelas pessoas para que elas possam estar vigilantes e responsáveis pela produção, como monitoramento e a implementação destas ações que regem o comportamento no chão da escola em relação aos direitos de todos os estudantes surdos ou não.

6. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS E A CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS INTER(NACIONAIS) NA INCLUSÃO DOS SURDOS NA TRÍPLICE FRONTEIRA

Neste item objetivamos sintetizar quais são as principais convergências e divergências, identificadas nesta pesquisa, concernentes à inclusão educacional de surdos na tríplice fronteira nos municípios de Tabatinga - BR, Letícia - CO e Santa Rosa - PE. Neste sentido, apresentado o Quadro 35 abaixo com a discriminação de algumas das convergências e divergências referenciadas.

Nesta pesquisa foi notório que Brasil, Colômbia e Peru são EPS - Estados Partes Signatários dos pactos internacionais e, por isso, seguem recomendações de legislações internacionais. Neste sentido, foi possível detectar em alguns documentos nacionais dos três países, Brasil, Colômbia e Peru, ressonâncias dos tratados internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Declaração de Dakar (Unesco, 2000) e a Convenção Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996) nas legislações infralegais, mas estas ressonâncias não geram força e/ou impactos de obrigatoriedade de cumprimento.

Logo, a ressonância da legislação e da pressão feita pelos movimentos sociais, principalmente o movimento surdo, provocou possibilidades e abertura para novos tratados internacionais assumidos pelos EPS. No caso do Brasil, Colômbia e Peru, houve uma convergência destes países na ratificação dos tratados internacionais da Convenção Americana sobre os direitos humanos (OEA, 1969); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais (OEA, 1968); Convenção Internacional sobre os Direitos das crianças (Unicef, 1989); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação (OEA, 1999) e, sobretudo, o específico sobre a educação inclusiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência – CIDPCD (Onu, 2006).

QUADRO 35: Educação inclusiva na educação de surdos e/ou com deficiência auditiva nos países da Pan -amazônia Brasil, Colômbia e Peru

CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
1. Influências das Políticas educativas Inter(nacionais) ONU (2006); UNICEF (1989); (OEA, 1979, 1999) com a retificação desses marcos legais nas políticas nacionais (QUADRO 7). 2. Os três países são EPS das Políticas internacionais das OIs 3. Na atualidade os três países sancionaram a educação inclusiva 4. Expansão da Cobertura ao acesso a educação básica, porém apresenta fragilidade, precariedade na qualidade da educação oferecida. 5. Apresentam uma disparidade entre a implementação das políticas inclusivas nos grandes centros em comparação com os Estados e municípios situados na região amazônica principalmente na área oeste da Amazônia brasileira, colombiana e peruana. 7. Insurgência de permanentes lutas dos surdos nos três países por uma educação de e com os surdos e a língua própria. 8. A institucionalização nos três países do reconhecimento da língua de sinais como o meio de expressão e comunicação da Comunidade surda.	1. Diverge na questão do Brasil ser um país Federalista e a Colômbia e Peru ser centralista. 2. Diferentes alternativas/configurações na organização da oferta da educação de surdos. 3. No Brasil tem duas formas: Política Nacional de Educação inclusiva (2008) e a outra é a Educação bilíngue de surdos como modalidade de educação (Brasil, 1996, 2021), enquanto Colômbia e Peru estão dentro do contexto da política de educação inclusiva de forma transversalizada (Colômbia, 2017; Peru, 2012, 2014, 2018, 2021). 4. Cada país tem sua Língua de Sinais: Libras, LSC, LSP 5. No Brasil tem uma política de formação a nível superior e técnico de professores bilíngues, TILS. Enquanto no Peru e na Colômbia ainda não tem.

FONTE: Souza, Maria Francisca Nunes de, 2024.

Em linhas gerais, os três países são EPS destes tratados internacionais, como foi exposto em linhas anteriores. Logo, deverão criar políticas educacionais para cumprir com os pactos assumidos. Para a fiscalização e monitoramentos destas políticas e ações condizentes

com os marcos legais criados, foi acionado, o Comitê do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, desde 1985, mas revigorado em 2013 (Onu, 2013), com a função de monitorar e receber denúncias consubstanciadas por grupos coletivos que comungam da mesma experiência sobre o descaso com os direitos humanos e fundamentais, como a educação de direito e de qualidade.

Estes documentos internacionais foram ratificados via legislação nos EPS, decretos e resoluções nacionais, gerando a obrigatoriedade dos direitos, principalmente a educação, a serem cumpridos nesses três países às pessoas surdas. No caso da experiência do Estado brasileiro, esta gerou impacto nas orientações legais pelo fato dela ter sido incorporada pelo Estado na lei maior, como emenda constitucional equivalente às leis regulatórias constitucionais (Brasil, 2009). Outro exemplo, é que esta Lei fortaleceu a luta dos surdos pela aprovação da incorporação da Lei 14.191/2021 que alterou a lei maior da educação, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, com a regulação da modalidade de educação bilíngue de surdos.

Na educação contemporânea, os três países fizeram a adesão ao movimento da educação inclusiva. Vale ressaltar que na própria ressonância da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) se argumenta e recomenda o movimento da educação inclusiva, e que os países podem criar formas de organização diferentes. Neste sentido, os três países adotaram nas políticas educativas a educação inclusiva, mas, no Brasil, tem uma organização e formas distintas de oferta para a educação dos surdos (Brasil, 1988, 1996, 2005, 2008, 2014, 2015, 2021) mais evidentes.

Diferentemente do Brasil, os países da Colômbia e Peru se aproximam, pois usam o idioma espanhol, bem como na organização de educação inclusiva. Visto que os dois adotam uma concepção de educação inclusiva total. Mas se diferenciam porque, no Peru, ainda há coexistência dos Centros de Educação Básica Especial. Entretanto, para os estudantes com atenção às deficiências, especificamente os surdos e com deficiência auditiva, orientam o apoio educativo com intérpretes LSP e modelos linguísticos na própria escola. E estes prestam apoio educativo (Intérprete de LSP, modelos linguísticos) por meio do SAE - Serviço de Atendimento Especializado, de forma presencial e/ou itinerante às Instituições educativas EBR, EBA, EBTP. Já a Colômbia, assumiu uma educação inclusiva nas instituições educativas regulares, com recomendações a atenção educativa dos surdos usuários de LSC, com o serviço de apoio pedagógico (Intérprete de LSC, modelos linguísticos culturais, PIAR, planos razoáveis) nas instituições educativas desde a educação inicial, básica primária, secundária e média. Quanto

aos surdos usuários do espanhol oralizado, os docentes devem apresentar conhecimento específico para a educação deles.

Nesta pesquisa obtivemos a inferência de que há discursos hegemônicos distintos e de formas diferentes de atendimento educacional aos surdos e/ou com deficiência auditiva porque no Brasil existe a orientação da Política Nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) e a LDB 9394/96 preconiza a modalidade de educação bilíngue de surdos, conquistada na Lei 14191/21 e o Decreto 5626/2005, enquanto na Colômbia, está alinhada à educação inclusiva (Colômbia, 2015,2017) e no Peru educação inclusiva (Peru, 2014,2018,2021). Nesse sentido, a modalidade de educação bilíngue de surdos ainda está em processo de construção e implementações desde 2021, vale ressaltar que a opção e escolha pela alternativa de atendimento aos filhos é direito da família.

Assim, a educação de surdos pode acontecer em diferentes alternativas como: escolas bilíngues, escolas inclusivas, classes bilíngues, Atendimento Educacional Especializado bilíngue. Esclarecemos que na escola bilíngue a educação de surdos adotará a Libras como língua de instrução em todo o processo educativo e a Língua pátria, no caso brasileiro a Língua portuguesa, como L2 na modalidade escrita. Na escola de educação inclusiva, a Língua de instrução é a língua portuguesa, com os serviços de TILS/LP, e serviços de AEE, salas de recursos bilíngues.

Enquanto na Colômbia, a legislação orienta o acesso em escolas comuns em IED e, como suporte à educação inclusiva, o apoio pedagógico (modelos bilíngues culturais, intérprete de LSC), o PIAR, adaptações e flexibilizações curriculares e os ajustes razoáveis no currículo (Colômbia, 2015, 2017).

Outro item convergente persistente nas legislações nacionais condiz com o discurso da universalização da educação. O Estado tem que cumprir com a cobertura do acesso (disponibilidade), sem deixar de zelar pela qualidade e equidade (acessibilidade). Ou seja, garantir o acesso (ingresso), sobretudo atender com satisfação às necessidades de aprendizagem, como diz a legislação brasileira, com professores surdos, professores bilíngues, instrutores surdos, TILS, assim como na Colômbia e Peru, professores bilíngues, modelos linguísticos culturais, Intérpretes de Libras, metodologias, recursos didáticos, comunicação alternativa com a intenção da promoção da acessibilidade ao currículo, pedagógica e comunicacional.

Outro ponto que evidencia a confluência entre estes países é a luta histórica permanente do movimento surdo por uma legislação que reconheça a Língua de Sinais. Contudo esta luta conseguiu em comum o reconhecimento da língua de sinais como o meio de expressão

e comunicação da comunidade surda, e se envereda para a oficialização na constituinte de cada país.

Em relação à formação dos profissionais da educação para atuarem com estudantes surdos, existe a convergência da importância da formação e as legislações dos três países enfatizam sobre a necessidade de formação para atuar na área e de diferentes profissionais. No entanto, o Brasil, após a participação em discussões sobre a importância da formação formal de intérpretes, no encontro internacional de intérpretes da América Latina, em Montevideu, que resultou na Resolução de Montevideu no sentido de lutar por uma política de formação de intérpretes e reconhecimento da profissão, passou a lutar por esta causa de programas de formação de intérpretes e professores para atuar na educação de surdos (Quadros, 2004; Souza, 2015, 2021).

Então, foram criados, a nível superior, Licenciatura e bacharel em Letras/Libras, em vários Estados, como Santa Catarina na UFSC e São Paulo na UFSCAR. No Estado do Amazonas, na UFAM, o primeiro curso de formação de professores foi oferecido no formato EAD em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, a UFAM e a Universidade Aberta do Brasil, com uma segunda edição da proposta na modalidade EAD, com o curso de bacharelado em Tradução e interpretação em Língua de Sinais no ano de 2016 em parceria da UFSC e IFAM - Instituto Federal do Amazonas.

Somente em 2014, o curso de Letras Libras foi estabelecido na UFAM e funciona até os dias atuais, com o objetivo de formar profissionais “capazes de ter o domínio do uso da língua de Sinais ou das línguas que sejam objeto de seus estudos em termos de sua estrutura e manifestações culturais” (Arruda, 2015, p.48 apud PPC, 2013).

No ano de 2018 a 2021, o município de Tabatinga foi contemplado com um curso nível técnico do CETAM, Tradução e Interpretação em Libras (Souza, 2021). Enquanto na Colômbia e no Peru há a ausência de cursos a nível de graduação em nível superior com fins de formação de professores e intérpretes na área.

QUADRO 36: Educação inclusiva de surdos e/ou deficiência auditiva nas escolas na tríplice fronteira Tabatinga - BR, Letícia - CO, Santa Rosa – PE.

CONVERGÊNCIA	DIVERGÊNCIA

1. Ausência de legislação local pois na localidade segue a legislação nacional específica de cada país. 2. Política de Educação inclusiva 3. As escolas apresentam um PEI- Projeto educativo Institucional e no Brasil O Projeto Político- Pedagógico. 4. Apresentam mecanismos democráticos de participação nas decisões da escola 5. Um currículo alinhado aos currículos nacionais visando a formação integral e mão de obra laboral. 6. O acesso à escola, mas disparidade com relação aos Estados e municípios da região amazônica em relação aos grandes centros. 7. Ausência de formação de professores 8. Ausência de Intérpretes de Língua de sinais 9. Os PPP e PEI não sistematizam neste documento a organização e estratégias para a educação bilíngue de surdos. 10. Mecanismos de democratização na escola e participação. 11. Invisibilidade dos surdos e da língua de sinais.	1. Formas diferenciadas de organização de educação inclusiva 2. Formação de professores 3. Formação de intérpretes a nível médio e superior 4. Cada país tem sua Língua de Sinais: Libras, LSC, LSP

FONTE: Souza, Maria Francisca Nunes, 2024.

O Quadro (36) apresenta as convergências e divergências nas escolas amazônicas localizadas na tríplice Fronteira Tabatinga - BR, Letícia - CO e Santa Rosa - PE. Estas escolas encontram-se localizadas à margem dos grandes centros como Brasília - BR, Bogotá - CO, Lima - PE e há discursos hegemônicos que confluem nestes países na abordagem do atendimento educacional aos surdos e/ou estudantes com deficiência auditiva, que deve estar registrado, no caso do Brasil no PPP, no caso da Colômbia e Peru como um pacto da comunidade escolar no Plano Educativo Institucional - PEI.

A população de estudantes das escolas amazônicas convergem na formação, pois são pertencentes de uma diversidade cultural, multilíngue e plural peruanas, brasileiras e colombianas, atendendo uma população de estudantes com uma diversidade cultural, linguística, econômica e étnica, como eles próprios designaram, a população de fronteira no

Brasil, Colômbia e no Peru (Viana, 2021; Vaz, 2017). Este fator nos remete a inferir que não é possível seguir uma política pensada e feita por movimentos dos grandes centros, mas pensar em políticas marcadas pela diferença, a interculturalidade na e com a população da fronteira e surdos da fronteira que estão em contato com as línguas de sinais aqui existentes.

A partir do estudo sobre a educação de surdos, podemos identificar o que seria a escola ideal de educação que cobre todas as necessidades e propostas educativas implantadas nos três países e que deveriam estar sendo praticadas nos municípios e escolas da tríplice fronteira. Ao comparar este padrão com a realidade exposta através dos documentos e a experiência de vida do pesquisador, podemos identificar as carências e necessidades futuras da educação de surdos na tríplice fronteira, as lacunas onde a legislação não é aplicada ou as situações onde as escolas, por iniciativa própria, fazem aplicação de legislação e práticas de outro país por ser mais adequada a necessidade local.

As escolas amazônicas da tríplice fronteira Tabatinga - BR; Letícia - CO e Santa Rosa - PE não tem uma legislação própria para atender aos surdos usuários de Língua de Sinais nas escolas de fronteira e de etnias diferentes, de diferentes línguas de contato que circulam e se transformam. Para a educação deste estudante tem como orientação a legislação nacional.

O Quadro 37, a seguir, apresenta um resumo dos serviços de apoio educativo especializado nas escolas que executam as políticas de educação inclusiva para surdos na tríplice fronteira, comparando a presença e ausência destes em cada escola.

QUADRO 37: Comparação de escolas na tríplice fronteira

Normas	Escola TBT (AM)				Escola Let (AM)		Escola SR(LO)
Educação inclusiva	T1	T2	T3	T4	L1	L2	SR1
Escolas inclusivas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Normas	Não	LDB/96 (BRASIL, 1996)	LDB/96 (BRASIL, 1996)	LDB-art.59 Decreto 7611 (BRASIL, 1996, 2008, 2011) CIDPC (ONU, 2006)	Decreto 366 (Colômbia, 2009)	Decreto 1421 (Colômbia, 2017)	Decreto Supremo N°026 (Peru, 2003)
Escola bilíngue de surdos	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Salas de recursos	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
AEE	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não

PEI /PPP		PPP	PPP	PPP	PEI	PEI	PEI
Intérprete	3	1	1	Não	Não	Não	Não
Professor de Libras ouvinte	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Adaptações curriculares	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Professor com conhecimentos sobre	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Modelo linguístico/ professor surdo/ modelo linguístico cultural	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
PIAR/ PEP/ PAEE	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
SAE	Não	Não	Não	Não	Não	Não	
Recursos didáticos	SIM	SIM	SIM	SIM	Não	Não	Não
Programas de formação de professores bilíngues, intérpretes	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Modalidade de educação bilíngue de surdos	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Programas de educação infantil de educação de surdos em Língua de Sinais	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: (PPP, 2020, 2020, 2021; PEI, 2012; PEI 2020-2026; PEI, 2021-2023)

Ao analisar o Quadro 37, algumas terminologias como intérprete são comuns aos três países, sendo necessário esclarecer que a mediação do intérprete será feita de acordo com a

Língua de sinais de cada país intérprete de LSC, intérprete de LSP e intérprete de Libras, no caso brasileiro. Ao verificar o Quadro (37), evidencia-se que somente nas escolas de Tabatinga (BR) detectou-se a presença de intérpretes de Libras nas salas de aulas, sendo importante frisar que eles recebem o nome também de mediador escolar. Vale ressaltar que, no Centro de Educação Especial e Inclusiva, tem uma sala de AEE de Libras com a presença de professor ouvinte. Porém não tem a presença do professor surdo tão essencial para a educação dos surdos em formação. Nesta sala, segundo as orientações do MEC, deve acontecer três momentos pedagógicos, que são: o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita (Ramos, Souza, Matos, 2022; Scantbelruy, 2022).

No item que trata sobre os professores surdos, modelos linguísticos e modelos linguísticos culturais, aferiu a ausência destes profissionais tão importante para os estudantes surdos, pois, apesar de ter nomenclaturas diferentes, estes profissionais são pessoas nativas na Língua de sinais. Eles desenvolvem experiências visuais na relação com o mundo, com seus pares e com ouvintes fluentes em língua de sinais. Eles tratam sobre diversos temas e constroem artefatos culturais materiais e imateriais. Esses profissionais são cruciais no desenvolvimento de ambientes linguísticos propícios ao ensino, principalmente de crianças surdas filhas de pais ouvintes, pois estas encontram na escola, pela mediação do professor surdo e/ou modelos linguísticos, o espaço promotor da aquisição da linguagem, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais.

Considerando que os três países trazem como ponto comum a relevância de planos de atendimento individualizado conhecido no Brasil como PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), no Peru como Plano Educativo Personalizado - PEP e, na Colômbia, PIAR - Plano Individual de Ajustes Razoáveis (Brasil, 2015; Colômbia, 2017; Peru 2012, 2014). Estes três planos, apesar da nomenclatura diferente, estão dentro de uma educação liberal, que trata os surdos como questão de flexibilização, adaptação do currículo e dos conteúdos e não como uma questão de outro projeto político educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigativo teve como objetivo principal analisar as políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional dos surdos e os discursos hegemônicos, evidenciando convergências e divergências envolvidas nas orientações das políticas na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Esta pesquisa promoveu, como objetivos específicos: identificar e caracterizar as políticas internacionais, nacionais e subnacionais para a inclusão educacional dos surdos na Tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru; analisar as convergências e divergências das políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru.

Quanto à localização e demografia da área do estudo, pôde-se concluir que estas municipalidades estão isoladas dos seus centros nacionais, o que gera várias consequências para a educação e inclusão dos surdos, porém em outra escala, estas mesmas comunidades escolares estão integradas pela dinâmica do processo da tríplice fronteira. As normativas nacionais não chegam às escolas com facilidade, mas a dinâmica e interrelação das comunidades traz influências internacionais e nacionais forâneas que acabam dinamizando o processo de inclusão pela necessidade de responder às particularidades trinacionais e multiculturais da área.

É claramente identificável na pesquisa que, existe na região um bloco histórico de lideranças preocupadas com a educação, a educação inclusiva e as especificidades tríplice fronteiriças destas, levando a formação de lideranças locais, aos poucos, no meio desses processos de subalternização, identificados por Gramsci, para outras situações de fronteira do capitalismo, onde reformulam e adaptam as políticas internacionais e nacionais para o contexto local transnacional envolvente, perceptível nos documentos revisados na pesquisa. Ao parecer, a chegada de novos atores à região, trazidos pelas prefeituras é, em certa forma, uma disputa pela hegemonia nos discursos sobre educação que tem implicações na prática educativa e até eleitorais nesta região, pois a estrutura escolar faz parte dos aparelhos locais de dominação das elites locais.

Como conclusão, pode-se afirmar que o Brasil, desde 2010, começa a incrementar a produção bibliográfica sobre a educação inclusiva sobre e na tríplice fronteira, decorrente da chegada de instituições educativas universitárias, com cursos de licenciatura, como a UFAM em 2006, a UEA em 2010 e o IFAM, que, de uma forma não planejada, abriram a discussão cristalizada da educação na região, obrigando aos municípios, departamentos, estado e, finalmente, aos governos centrais, a olhar para um emergente questionamento às políticas

públicas locais, estendendo isso para a política pública educativa sobre um grupo importante da população, o como são as pessoas surda e/ou com deficiência auditiva no meio disso.

O Peru ficou para trás neste processo e Letícia, no Departamento do Amazonas/Colômbia, participa dessa dinâmica desde 1980, identificada, contudo pela ação do próprio aparelho escolar municipal e departamental e a colaboração tangente de sua principal instituição educativa a Universidade Nacional da Colômbia -UNAL, não tem presença permanente dentro do sistema escolar, cursos de licenciatura e pesquisa relevante sobre o tema educativo.

A natureza complexa da tríplice fronteira, onde convergem “regimes de verdade” não modernos, semifeudais, mercantis, capitalistas e da era da informação da modernidade sem modernidade da Amazônia, origina vários tipos de educação e abordagens sobre as políticas públicas de educação inclusiva de surdos, que cobrem desde a animalização do surdo, até as mais novas visões sobre a interculturalidade da comunidade surda.

Para a Colômbia, a educação dos surdos faz parte importante das políticas linguísticas pela necessidade de administrar a relação entre a língua castelhana, a língua de sinais e a língua emergente de sinais colombiana, que, como muitas outras línguas particulares, assim como as línguas indígenas, ganharam status na Constituição de 1991. Essa visão anterior, originada na arcaica Constituição de 1886, em que a língua era um fundamento da nacionalidade e soberania nacional, povo, língua, território e finalmente o Estado nação colombiano. No Brasil e Peru, a questão da educação dos surdos permanece dentro das tradicionais visões médicas e educacionais das políticas estatais.

Pela falta de ordem, de sequência lógica e estrutura organizacional de educação de surdos, podemos afirmar que o Brasil tem uma história de institucionalização das políticas de educação de surdos, com a que é incorporada na nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, mas que vem desde o período imperial, quando da tentativa de implantar a corte portuguesa no Brasil. O Peru e a Colômbia não têm essa história, embora a Colômbia tardiamente, cria toda uma institucionalidade, a partir de 1960, com os governos da Frente Nacional e depois com a reorganização do país, a partir da Constituição de 1991. O Peru apresenta com uma desordem na sua legislação, pois muitas instâncias legislam de forma ilógica, sem ordem jurisprudencial e administrativa, assim as instituições educativas atuam na educação visando corrigir erros estruturais com ações pontuais e conjunturais, que resolvem problemas locais.

A influência das organizações internacionais nas políticas públicas, com o enfoque na educação inclusiva, se dá a partir da década de 90, e com mais impacto no ano de 2006, após a

Convenção Internacional dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), e com mais predominância nos três países, Brasil, Colômbia e Peru com a incorporação/ratificação desta convenção nas políticas nacionais e no caso do brasileiro com a incorporação da Emenda constitucional e do Decreto 6949 (Brasil, 2009), na Colômbia com a Lei 1349 (Colômbia, 2009) e no Peru com a Resolução 29127 (Peru, 2007).

O discurso homogêneo e transnacional, da educação inclusiva nos três países (Brasil, 2008, 2014, 2015, Colômbia 2017, Peru, 1993, 2012, 2018, 2021), vem atender a uma faceta do Estado neoliberal do capitalismo, que faz uma reforma educacional arraigada no neoliberalismo, no Estado mínimo, que entram em contradição com a falácia do direito à educação, como valores fundamentais e inalienáveis ao ser humano para a dignidade a cidadania. Além disso, o currículo condiz com um currículo de resultados, mais preocupado no atendimento às avaliações internacionais em atendimento ao mercado de trabalho, do que um projeto educacional pensado com e para os países latino-americanos, visando ao acesso e permanência aos bens culturais, políticos e econômicos e a formação de uma consciência crítica e transformadora.

Existem várias fases identificadas na formação das políticas educacionais de surdos que convergem nos três países Brasil, Colômbia e Peru e locais estudados. uma fase onde o surdo é considerado um animal incapaz sujeito de tutela por sua família ou o coletivo, outra em que o surdo passa a ser considerado um doente, que precisa de tratamento médico com uso de métodos mecânicos de cura. Outra fase onde o surdo passa a ser considerado membro de uma sociedade com deficiência por parte da sociedade que envolve ele, e finalmente, o surdo como membro de uma comunidade de identidade cultural, que precisa de uma política multidimensional que engloba todo esse percurso histórico. Numa lógica de relação entre as comunidades surdas de cada localidade e a sociedade que os contém.

A partir das concepções sobre a surdez são construídos socialmente modelos de práticas pedagógicas: oralismo, comunicação total e educação bilíngue, contrastantes e em disputa nos discursos legais. Elas estão justapostas na legislação dos três países. O Brasil é o país que em tese aprovou na Lei maior da educação, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996, 2014, 2015, 2021). Na modalidade de educação bilíngue, a Libras deve ser a língua de instrução de todo o processo educacional e ao longo da vida, e a língua nacional, a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, bem como, a valorização das identidades, experiências visuais e interculturais. Porém, no município que faz parte do trapézio da tríplice fronteira, o município de Tabatinga está alinhado a Política Nacional de Educação Especial de Educação

Inclusiva (2008) quando oferece os serviços de Atendimento Educacional Especializado-AEE, com serviços de complementação de Libras com professor ouvinte no ensino de Libras, com estudantes surdos brasileiros, colombianos, peruanos, da etnia Ticuna. Contudo, desconsiderando a importância do professor surdo no processo de ensino da aquisição da primeira língua, assim como o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita. Os estudantes que estudam no ensino regular também têm o apoio pedagógico do serviço de intérprete de Libras na sala comum, porém sem a Libras fazer parte da matriz curricular e uma metodologia da pedagogia visual.

Quanto à Colômbia e Peru, pelo fato das Legislações a nível nacional contemplarem no bojo legal a educação inclusiva, com a prescrição da matrícula dos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva na IE regulares, legitimam os serviços de apoio pedagógico intérprete de Língua de sinais de cada país e modelos linguísticos, e paralelamente a coexistência da ministração da aula acontecerá pela oralidade a língua espanhola, a língua nacional, ou seja, no modelo educacional bimodalismo bicultural, chamada também de comunicação total. Assim, quando analisamos o Projeto Político-Pedagógico-PPP das escolas de Tabatinga (BR) e os Projetos Educativos Institucional - PEI das escolas de Santa Rosa- Loreto e Leticia no departamento do Amazonas, localizadas na tríplice fronteira do Peru e da Colômbia, percebemos a discrepância entre a legislação nacional e os documentos institucionais da escola e da secretária consoantes ao negligenciar os direitos dos surdos a uma educação bilíngue, com professores com formação bilíngue, professores surdos, modelos linguísticos culturais e intérpretes de LSC que são essenciais no processo de formação do desenvolvimento integral, da dignidade humana e da equiparação da condições de igualdade a educação.

Os três países convergem na luta do movimento surdo permanente, no reconhecimento da Língua de sinais de cada país, a Libras no caso brasileiro, a Língua de Sinais Colombiana na Colômbia e, por fim, a Língua de Sinais Peruana- LSP no caso específico da nação peruana de surdos (Brasil, 2002,2005, 2021, Colômbia 1996, 1997, 2023; Peru 2010, 2017). Apesar disso, a luta ainda é constante e permanente do movimento surdo dos três países para institucionalizar a língua de sinais na Constituição de cada país, pelo direito de estudar com a língua de sinais como língua de instrução, com metodologias próprias, valorização e respeito pelas experiências visuais, culturas, identidades surdas, a interculturalidade. Concordamos com a luta dos surdos por uma educação em sua língua e esta luta mobiliza surdos a transgredirem, a cruzarem as fronteiras e estudarem no país vizinho, como é perceptível nos documentos das escolas estudadas, pelo fato de encontrarem uma identificação, um compartilhamento de experiências no encontro de surdos e surdos.

Mas, não podemos ser ingênuos de pensar que somente o reconhecimento da pluralidade linguística existente na e da fronteira e de metodologias, sejam suficientes para uma educação de surdos com equidade e qualidade, faz-se urgente Políticas públicas locais pensada com e pelo povos da fronteira, pelos surdos de fronteira com a intenção de reduzir as desigualdades e pela redistribuição aos bens culturais, políticos, sociais e principalmente econômicos.

Neste estudo, confirmamos a tese, de que existem discursos hegemônicos distintos e de formas diferentes de atendimento educacional aos surdos e/ou com deficiência auditiva. No Brasil existe a orientação da Política Nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) e a LDB 9394/96 preconiza a modalidade de educação bilíngue de surdos, Lei 14191/21 e o Decreto 5626/2005. Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação inclusiva os surdos devem ser matriculados na escola regular em que a língua de instrução é a língua nacional (modalidade oral) e com o serviço de apoio do Intérprete de TILSP. Diferentemente da modalidade de Educação bilíngue de surdos que pode acontecer em polos de educação bilíngue, classes bilíngues e escolas comuns em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua nacional a segunda língua na modalidade escrita. Enquanto na Colômbia está alinhada a educação inclusiva com o documento chamado de marco da educação inclusiva e atenção a pessoa surda, Decreto 1421 (Colômbia 2017), que regulamenta a matrícula na Instituições educativas com o serviço de apoio pedagógico por meio do modelo linguístico cultural e Intérprete de Língua de Sinais Colombiana. E no Peru com o marco da educação inclusiva com Decretos que alteram a Lei Geral de educação Lei 28.044 (Peru, 2012,2018,2021). A atenção na educação de surdos se dará com o apoio pedagógico de intérprete de Língua de Sinais Peruana. Contudo nos documentos do Projeto Político-Pedagógico (BR) e Projeto Educativo Institucional da Colômbia e do Peru das escolas mostram uma contradição, invisibilidade das recomendações jurídicas nacionais e internacionais relacionadas à inclusão educacional dos surdos.

A educação dos surdos da tríplice fronteira tem direito a uma educação com formação política e cultural com conhecimentos técnicos e cultural para a criação de uma consciência de si coletivamente e possam lutar e ou melhorar o projeto contra hegemônico político educativo dos surdos por uma educação bilíngue com o olhar nas particularidades do contexto e formação social e cultural da tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. O Estado deve ser financiador da educação pública e de qualidade para os surdos de fronteira criando possibilidades e visibilidade da população usuária de língua de sinais existente neste local.

Portanto, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, temos a pretensão de seguirmos com a socialização das publicações em revistas, em eventos científicos, a fim de contribuir para mudança de pensamento e de ações frente a tão necessária educação bilíngue de surdos de fronteira. Os surdos de fronteira não podem ser considerados surdo de forma homogênea, mas surdos que constroem o mundo pela experiência visual a partir do contexto cultural. Os surdos da fronteira vivem no universo pluricultural e plurilinguístico e por isso constroem a língua de sinais de fronteira que é urgente e necessário pesquisas futuras na área. Assim, as políticas educacionais devem ser expressão desse movimento surdo que luta pela pluralidade de línguas de sinais, existente em contextos como tríplice fronteira que é rico e dinâmico pela diversidade cultural, intercultural e linguística.

Com esta pesquisa temos o intuito de localizá-la com a possibilidade de subsidiar outras pesquisas acadêmicas, bem como na possibilidade de provocar ações sobre a educação de surdos e inclusão deste público na tríplice fronteira de forma que instigue mobilizações pela implementação de políticas locais que atendam a necessidade de comunicação dos surdos de fronteira, com a implementação de polos de educação bilíngue e/ou classes bilíngues de surdos, que possam ser implementadas e monitoradas pela população da comunidade surda da tríplice fronteira pertencentes aos três países Brasil, Colômbia e Peru.

Com este estudo também vem a pretensão da possibilidade da criação de um grupo de pesquisas e extensão de educação bilíngue de surdos de fronteira, uma vez que concordamos com Vaz (2017) que os surdos de fronteira tenham uma educação bilíngue de surdos ao longo da vida, uma educação bilíngue com elementos identitários, com a valorização das culturas e da diversidade de língua de sinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Manuel Ego. ***La reforma descentralista peruana. enfoque territorial y autonómico***. Base del proyecto nacional democrático del siglo XXI. Universidad nacional de Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciências Sociales. Lima, Perú, 2003.

ARRUDA, Débora Teixeira. **O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas**: contribuições para a disciplina língua brasileira de sinais – Libras. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

AMAZONAS, Agência. Escola estadual de Tabatinga será a primeira do interior a implementar programa cívico -militar. Manaus, 16 de março de 2022. Disponível em: <https://www.agenciaamazonas.am.gov.br/noticias/escola-de-tabatinga-sera-a-primeira-a-implementar-programa-civico-militar/>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

AMAZONAS, Governador do Amazonas assina Decreto que mantém escolas cívico-militar na rede de ensino. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2024/02/28/governador-do-am-assina-decreto-que-mantem-escolas-civico-militares-na-rede-de-ensino.ghtml>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida Rio de Janeiro. Zahar, 1985.

AHUANARI, Erwy Aquituari. La educación en Loreto: caso de la provincia de Ramón Castilla y la provincia del Datem del Marañón. In: **Amazonía peruana**. Intelectuales indígenas amazônicos y Bicentenario. Centro Amazónico de Antropología y aplicación práctica. N°34 . Julio. Lima, Peru, 2021. p.55-78.

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, Pablo. ALENCAR Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças Zapatistas. Petrópolis: Vozes. 2003.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. SILVA, Sidney Reginaldo da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a perspectiva de políticas educacionais. IN: ALTELLO, César. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (org). **Estudo epistemológico no campo da pesquisa em política educacional**. Mercado Letras. Campinas. São Paulo, 2013.

ALMEIDA, Dias Gustavo Henrique Moreira. Internacionalização das Políticas públicas em governos subnacionais. **Agenda Política**: Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos. V. 9, Número 3. P. 145-173, set-dez, 2021. <https://doi.org/10.31990/agenda.2021.3.5>. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/619/364>. Acesso em: novembro de 2023.

ALIMONDA, Hector. Sobre la insostenible colonialidad de la naturaleza latino-americana. Una aproximación a la ecología política latinoamericana. In: CASTAÑEDA, German Palacio.

(org.). *ecología política de la Amazonia: profundezas y difusas redes da la gobernanza*. ILSA. Bogotá, 2009. p.61-96.

ALFARO, Andrea Román. VILLARÁN, Alejandra Ramirez. **El mito sigue vivo?** privatización y diferenciación social en la educación peruana. IEP. Instituto de Estudio Peruano. Lima, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros. ed 16º Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2023.

ALTAMIRO, Aldo. Visitar el pasado para pensar el presente: la reforma educativa peruana a traves del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy. **Revista Filosofia y educación**. V. 5. Nº2 , 2020. ISSN 2525-2080.Disponível em:<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3172/2772>. Acesso em: 1 de maio de 2024.

AKKARI, Abadeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Vozes. Petrópolis, 2011.

APPLE, Michel. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil**. Editora Moderna. São Paulo, 2006.

ARANHA, Rudervânia Silva. OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de Oliveira. Um olhar sobre a relação entre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Am e a Fundação Itaú Social. In: **Revista Amazônica**. Manaus. Vol. 02. p.69-82, 2017.

ARANHA, Rudervânia Silva. **O capital financeiro da educação pública de Manaus/AM. As estratégias mercantilistas para o endividamento público**. (Tese de doutorado)- Universidade de Federal do Amazonas. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/>. 13 de setembro 2019

ARANHA, Rudervânia Silva. OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de Oliveira. A influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento na formação dos/das professores/as da educação básica no Brasil, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/86096/49462>. Acesso em: Dez. de 2023.

ARISTIZABAL, Angela Marcela Fajardo. GUERRERO, Geovani André Melendres. El sordo como otro: Reflexiones sobre la política pública con relación a las personas sordas y sus derechos como comunidad lingüística. In: HOLGUÍN, Carmen Jimena. **Políticas públicas sociales y territoriales: reflexiones teórica y studios de caso**. Universidade autonoma do ocidente, 2014. p. 305-325.

ARRUDA, Débora Teixeira. **O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas. Contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia de direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista Estudos RBEP**. Brasília. V. 98.nº 250. p. 561-579, 2017. :<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2891>.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/xr4qrSJLfHQjQWsjgYqcbVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

ATAÍDE, Luiz. **TABATINGA: sua história: no contexto do Alto Solimões e da Região da Tri-Fronteira**. Reipressão. Editorial Gente Nueva. Colômbia, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. HUCITEC. São Paulo, 1999.

BAPTISTA, Claudio Roberto. JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Mediação, 2015.

BARRETO, Claudete Alves. A trajetória da Educação Especial e da Educação Inclusiva no município de Tabatinga/AM. In: PINTO, Maria Auxiliadora Coelho. (org.). **Tabatinga do conhecimento à prática pedagógica**. Alexa Cultural. Embu das artes. São Paulo, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Livraria Martins Fontes. ed. 70. São Paulo. 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Tab.graf. São Paulo. 2011. 279p.

BENTO, Nanci Araújo et. al. Educação Bilíngue para surdos. Tudo certo como dois mais dois são cinco. Grauzero. **Revista crítica cultural**. V.9.n1, 2021. [10.30620/gz.v9n1.p21](https://doi.org/10.30620/gz.v9n1.p21).

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/370535184_Educacao_bilingue_para_surdos_tudo_certo_como_dois_e_dois_sao_cinco#fullTextFileContent. Acesso em: 20 de nov. 2023.

BEHARES, Luis E. Saber y lengua em la educación de los sordos. **Boletín de lingüística**. V. 18. N. 26 Caracas, 2006.Disponível em : https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092006000200006. Acesso em: 02 /02/204.

BEZERRA, Aldenice Alves. **Escola Pública no Amazonas**: as políticas de 1987 a 1994. EDUA, Manaus, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Mara. (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença**. 12. ed. São Paulo. Campinas. Papirus, 2012.

BID, BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Apoyo a FENASCOL: Fortalecer y consolidar institucionalmente a la Federación Nacional de Sordos de Colombia. Disponível em: <https://www.iadb.org/es/proyecto/SP9302085>. Acesso em 30 de maio de 2024.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Lucinda Ferreira. **A Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, SEESP, 1997.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: Uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Paz e terra. Rio de Janeiro, 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Selvier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 4º ed. Editora Vozes, 2011.

BUILLES, Soto. MORILLO, Solhey. CEDEÑO, Fulvia. A educação inclusiva na Colômbia: Caracterização. In: COSTA, Valdelúvia Alves da. SEGURA, Raúl Vargas. (Org.). **Educação inclusiva na América Latina. Políticas, pesquisas e experiências**. Intertexto. Niterói. Rio de Janeiro, 2016

BOHÓRQUEZ, Claudia Cristina Saldarriaga. **Personas sordas y diferencia cultural Representaciones hegemónicas y críticas de la sordera**. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en Estudios Culturales. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52064/489541.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de maio de 2024.

BONDEZAN, Andreia Nakara Mura. **Educação inclusiva em região de fronteira**: Políticas e práticas. (Tese de doutorado)- Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2012.

BOTIA, Carlos G. Zárate. **Silvícolas, sirringueros y agentes estatales**: el surgimiento de una sociedad transfronteriza en la Amazonia de Brasil, Perú y Colombia 1880-1932. Universidad Nacional de Colombia, 2008.

BUSHNELL, David. **COLOMBIA una nación a pesar de sí misma**: nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy. Planeta colombiana. ed.21º. 2016.

CÁCERES, Silvia Rosário. **Estudio epidemiológico del implante coclear el Perú de 1999 al 2009**. Tesis de grado fonoaudiologia. Pontificia Universidad Católica del Perú. Peru, Lima, 2011.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12744/Ch%c3%a1vez_C%c3%a1ceres_Estudio_epidemiol%c3%b3gico_implante1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 20 de abril de 2023.

CAMPELO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em revista**: edição especial, n.º 2. Curitiba: Editora da UFPR, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 de junho de, 2023.

CAMPAÑA, Pablo. La mirada estatal de la Amazonia: la planificación de la selva em Brasil, Colômbia, Ecuador y Perú entre 1968-1978. In: **História crítica**: tema em aberto. 2023. p. 90-115.

CAPOVILLA, F. César. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: Do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. IN: **Revista brasileira de Educação Especial**. V.6 N1, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v06n01/v06n01a07.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **Educação de surdos: Um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013**. (TESE) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar. A experiência da secretaria Municipal de Educação de Castanhal- PA**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Pará, 2010.

CHAGAS, Thamires Furtado. SOUZA, Maria Francisca Nunes de. As dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos ao ingressarem nas Instituições de Ensino Superior, 2022. IN: **ANINC**, Anuário do Instituto de Natureza e Cultura. Disponível em: www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/issue/view/557. Acesso em: 20/10/2023.

CHUQUIPIONDO, Pedro Ricardo Reáteguí. **Historia de la educación en la Amazonía peruana**: períodos autóctono, Misional y Republicano. Iquitos: Asociación Gráfica Educativa, 2013.

CHUQUIPIONDO, Pedro Ricardo Reáteguí. **El sistema educativo Misional en las Reducciones Jesuitas de Maynas**. Iquitos, 2001.

COLLADO, Maria Laide dos Santos. **A participação política do surdo: Há poder em suas mãos**. (Mestrado em Educação)-Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo, 2016.

COLOMBIA, **Asamblea nacional constituyente, 1991**. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

COLOMBIA, **Instructivo Categorías de Discapacidad**: capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento. Disponível em: <http://www.sedcaqueta.gov.co/CIRCULAR%20No.%20000128-2020/ANEXO%205.pdf>. Acesso em: maio de 2023.

COLOMBIA, Ministério de Educacion Nacional. República de Colombia. **Instituto Nacional para Sordos-INSOR**. Comunicación para todos 1996.

COLOMBIA, Secretaria de Educación Distrital-SED. **Cuaderno de Trabajo**. Integración escolar de sordos, usuários de la Lengua de Señas Colombiana- LSC en colegio distritales. Bogotá, 2004.

CONADIS, *Consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad*. Disponível em: <https://www.gob.pe/>. Acesso em 09 de setembro de 2022.

CORREA, Angela Adriana Rengifo. **La evaluación educativa en Colombia, 1970-1970**. Editorial Universidad Antioquia. Medellín, 2021.

CORRÊA, Jordelina Montalvão. **Surdez e os fatores que compõem o método áudio+ linguagem oral, para crianças com perda auditiva**. 3 ed. São Paulo: Editora Athenes, 2012.

CORREA, Yenifer Rodas. PIEDRAHITA, Danny Natali Castaño. **Español escrito como segunda lengua en sordos señantes**: un aporte para las estrategias de mediación docente y la enseñanza de las metáforas. Tesis de grado em Licenciada en Educación Especial. Universidad Antioquia. Medellín. 2020. Disponível em: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17890/5/RodasYenifer_2020_EspanolSordosMetaforas.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2024.

COSTA, Valdelúcia Alves da. LEME, Erika Souza. Educação inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. COSTA, Valdelúcia Alves da. SEGURA, Raúl Vargas. (Org.). **Educação inclusiva na América Latina. Políticas, pesquisas e experiências**. Intertexto. Niterói. Rio de Janeiro, 2016

COSTA, Valdelúcia Alves da. SEGURA, Raúl Vargas. **Direitos humanos em educação: formação e inclusão no Brasil e México**. INTERTEXTO. México. 2018.

COSTA, Raika Sampaio de Macedo. **Educação bilíngue para surdos em uma escola estadual de Manaus: Desafios e possibilidades, 2018**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6704/1/raikasampaiodemacedocosta.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

COSTA, Tatiana Sampaio Monteiro Pessoa da. **História cultural da comunidade surda de Manaus**: resgate baseado em fontes orais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional. Tocantins, 2022. <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5405/1/Tatyana%20Sampaio%20Monteiro%20Pessoa%20da%20Costa%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

COTRIN, Jane Teresinha Domingues. **Itinerários da Psicologia da Educação Especial**: uma leitura histórico-crítica em Psicologia escolar. São Paulo, 2010. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072010-091001/publico/cotrin_do.pdf Acesso em fev. de 2024.

CORTÉS, José Joaquim Carvajal. REIS, Rodrigo. RAPOZO, Pedro. Nota técnica: **perfil indígena dos municípios dos Alto solimões /Am/Brasil e dos departamentos da Amazônia Colombiana, 2020**. <https://amazonia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/06/PERFIL-IND%C3%8DGENA-TR%C3%8DPLICE-FRONTIERA.pdf#:~:text=Mesorregi%C3%A3o%20do%20Alto%20Solim%C3%B5es%20localizada%20no%20Sudoeste%20do,13%2C67%20%25%20da%20%C3%A1rea%20do%20es tado%20%281.559.168%2C117%20km%29>. Acesso 10 de junho de 2024.

DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>. Acesso em 15 de out. de 2022.

DANE, Departamento Nacional administrativo de Estadística-DANE. **Marco Legal da Discapacidad**. Disponível em: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf. Acesso em 19 de jan. 2024.

DEFENSORIA DEL PUEBLO, SUECIA, Save The Children(ONG). **Informe defensorial**. Situación de la educación especial en el Perú: hacia una educación de calidad. Lima, 2001.

DEFENSORIA DEL PUEBLO, **Educación inclusiva. Educación para todos supervisión de la política educativa para niños e niñas con discapacidad en escuelas regulares**. Informe defensorial N° 127, 2007. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/849/485.%20Educaci%C3%B3n%20inclusiva%20Educaci%C3%B3n%20para%20todos.%20Supervisi%C3%B3n%20de%20la%20pol%C3%adtica%20educativa%20para%20ni%C3%b1os%20y%20ni%C3%b1as%20con%20discapacidad%20en%20escuelas%20regulares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: out. de 2022.

DEFENSORIA DEL PUELBLO. **Informe N° 183**. El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Lima: Defensoría del Pueblo. 2019. Disponível em: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1175482/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva20200801-1197146-187d6z5.pdf?v=1596318690>. Acesso em maio de 2024.

DEFENSORIA DEL PUEBLO, **debe facilitarse el aprendizaje de la lengua de señas peruana y promover la identidad lingüística y cultural de las personas sordas**, Lima, Peru, 2020, Disponível em: <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-debe-facilitarse-el-aprendizaje-de-la-lengua-de-senas-peruana-y-promover-la-identidad-linguistica-y-cultural-de-las-personas-,sordas/>. Acesso em jan, 2024.

DE LOS RIOS, Alexander Yarza. **Algunos modos de historia la educación especial en Colombia**: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. Revista Brasileira Educação. V.13. Ano2. p. 173-188. Marília, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MV9VGsSzBsz5czXJFcR8zDjL/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

DIAZ, Martha Melizza Ordoñez. MENDONZA, Brigitte Julieth Rodriguez Mendonza. *Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica*. Educación y Ciudad N° 34. Enero/junio. 2018.

DINIZ JUNQUEIRA. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p.208-230, Set. de 2009 a Mar de, 2010.

DORZIAT, Ana. **Estudos surdos**: Diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DORZIAT, Ana. **Bilinguismo e surdez**: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da Educação bilíngue para surdos. Processos e projetos pedagógicos. 5ª. Mediação. Porto Alegre, 2017. p.27-40.

DOSSE, François. **O império do sentido**: A humanização das ciências humanas. Bauru SP: EDUSC 2003.

DUARTE, Maria Tereza Forero. SÁNCHEZ et. al. **Modelo ecológico**: Educación y trabajo para personas com discapacidad intelectual. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2015.

DRUMOND, Andréa Hees. **Escola bilíngue para surdos**: Constituição de práticas que configuram um espaço Bilíngue.

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

ESCOBAR, ARTURO. Prólogo. In: **El final del salvaje**: Naturaleza, cultura y política en la ICAN/CEREC. Santa fè de Bogotá, 1999.

FARFÁN, Alberto Pliza. La situación de Personas sordas Peruanas. In: PATIÑO, Luiz Murian. OVIEDO, Alejandro. GARCIA, Barbara Gerne de. **El estilo Sordo**: ensayos sobre comunidade y culturas de las personas Sordas en Iberoamérica. Tradução de José Noé Rojas. Universidad de Valle. Santiago de Cali, Colômbia, 2001. ISBN 958-670-178-6. p. (59-72).

FERNANDES, Sueli de Fátima. Políticas linguística e de Identidade (s). A língua como um fator de in(ex)clusão dos surdos. **Revista Trama**. V. 7. N. 14, 2011. p.109-123.
https://www.researchgate.net/publication/267945805_POLITICAS_LINGUISTICAS_E_DE_IDENTIDADES_A_LINGUA_COMO_FATOR_DE_INEXCLUSAO_DOS_SURDOS#fullTextFileContent. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

FERNANDES, Sueli de Fátima. MOREIRA, Laura Caretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. Educar em Revista. Curitiba. Paraná, UFPR. Nº 2/2014. p. 51-69, 2014. DOI 10.1590/0104-4060.37014 .Disponível em:
<https://old.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

FERNANDES, Sueli Fatima. TERCEIRO, Francisco Martins Lopes. Deafhood: um campo em formação no campo de Estudos surdos no Brasil: In: **Revista Educação Especial**. V. 32. Universidade Federal de Santa Maria, 2019. p. 1-23.
<https://doi.org/10.5902/1984686X38455>. Disponível em
<https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902087/313158902087.pdf>. Acesso em: 01/01/2024.

FERNANDES, Eulalia. (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. 7ª ed. Mediação. Porto Alegre, 2015)

FENASCOL, Federación Nacional de Sordos de Colombia. **Senñales**: Publicación de la Federación Nacional dos Sordos. de N. 1, 2001.

FENASCOL, Federación Nacional de Sordos de Colombia. **Lengua de Señas Colombiana**. Vocabulário pedagógico. Tomo 3. Grupo OP.S.A. Bogotá, 2001.

FENASCOL, Federación Nacional de Sordos de Colombia. **Lengua de Señas Colombiana**. Terce tomo. Bogotá, 2000.

FREITAG, Barbára. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAG, Barbára. **Política Educacional e indústria cultural**. Cortez, Editora autores associados, 1987.

FREITAS, Alexandre Jeronimo. FERNANDES, Marcelo Pereira. Banco do sul; análise comparativa entre o Plano Keynes e o SUCRE. **Revista Econômica**. vol. 18, número 1, junho de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª ed. Editora vozes. Petrópolis p. 73-102, 2018.

FILHO LIMA, A. Oliveira. Um ato de reabilitação para a Constituinte. Paulo. **Jornal Ideias em Debate**. Estado de São, 1987. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/186967/267177.pdf?sequence=1>. Acesso em nov. de 2023.

FÉLIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**, 2008. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188372/FELIX%20Ademilde%202008%20%28tese%29%20unicamp.pdf> . Acesso em 10 de março 2023.

GARCIA, Rosalba Maria. Políticas inclusivas na educação: do global ao local In: BATIPSTA, Claudio Roberto. CAIADO, Katia Regina Moreno. JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: O *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico. **Educar em tempo de esperança em tempos de desencanto**. Vozes. Petrópolis, 2003.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª ed. Editora vozes. Petrópolis, 2018.

GIAMMELARO, Cinthia Nayla Fhal. GESUELI, Zilda Maria. SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Edu. Soc. Análise das práticas pedagógicas**. V. 34. Ano. 123, 2013. p.509-527. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZVydlLyBCL89sdQKhCRGrbh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/03/2024.

GIRÓN, yohana Patntevis. **Leticia tem memórias de fronteira**. Litografia Colombia. Leticia, Amazonas, 2015.

GOICO, Sara Alida. **The Social Lives of Deaf Youth in Iquitos, Peru**. Dissertation. Anthropology. University California, San Diego, 2019.

GONH, Maria da Glória. **Movimentos sociais: e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7ª edição. Editora vozes. Petrópolis, 2013.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**; Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª ed. Plexus, São Paulo, 2002

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31ª ed., Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GOÉS, Alexandre Morand. CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da LIBRAS. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação de surdos**. Edufscar. São Carlos, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4ª ed. Atores associados. Campinas. São Paulo, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira. 3ª ed, 1978

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Civilização brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo, jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9ª edição. Volume 2. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2022a .

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel**: Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 11ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022b.

GRÉMION, **O planeta dos surdos**. Paris: Presses Pocket, 1991.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução de Dari Canali. LePM. Porto Alegre, 2001.

GRUPPI. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. 4º ed. Graal. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rui de Janeiro. Graal, 2000.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. Iztapalapa. In: **Revista de Ciências Sociais y Humanidades**, v. 13, n. 29, p. 5-39, 1993. Disponível em: <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1157>. Acesso em: novembro de 2023;

HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã ou**: matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil. Tradução: João Paulo Monteiro. Maria Beatriz Nizza da Silva, 1979.

HOBBS, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santa Rita. Companhia de Letras. São Paulo, 1995.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e política (públicas) sociais**. Cadernos CEDE , ano. XXI, Nº 55, nov, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

HONORA, Marcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. Cortez. São Paulo, 2014.

HORORA, Marcia. FRIZANCO, Mary. **Esclarecendo as deficiências**. Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural e Distribuidora Ltda, 2008.

IANNI, Octavio. (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. Expressão popular, 2ª ed. São Paulo, 2004.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acesso: Dez de Junho de 2020.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/tabatinga.html>. . Acesso: Acesso em Junho de 2024.

INCA, Liz Melisa Mora. **Iniquidade de oportunidades educacionais no peru uma análise com dados do pisa 2000, 2009 e 2012**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2769355. Acesso em: março de 2023.

INHAPÉ, Alessandro dos Santos. SOUZA, M. F. N. PIB-H/0183/2018 - O ensino de Libras na sala de Atendimento educacional para surdos no Município de Tabatinga/Amazonas. XXVIII Congresso de Iniciação Científica, 2019. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2648/1/CONIC%20PROGRAMA%C3%87%C3%83O%20RELA%C3%87%C3%83O%20DE%20APRESENTA%C3%87%C3%83O%20DOS%20TRABALHOS%20_2019%20FINAL.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2024.

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017. Disponível em: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/. Acesso em jan, 2024.

INEP, Equipe do Centro 13 de Maio. Núcleo de Educação Popular. **Classe contra classe**: Economia política e ideologia. ed. 2ª. São Paulo, sd.

Infobae, *Esta lista de todos os colegios especializados em lengua de señas para personas sordas en Perú*. 17 de may 2023. Disponível em <https://www.infobae.com/peru/2023/05/17/cuales-son-los-colegios-especializados-para-personas-con-discapacidad-auditiva-en-peru/>. Acesso: 10 de junho de 2024.

Infobae, **Por falta de intérpretes**, estudiantes sordos de colegios públicos en Bogotá no han podido empezar clases. 2 de feb de 2021. Disponível em: <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/02/03/por-falta-de-interpretes-estudiantes-sordos-de-colegios-publicos-en-bogota-no-han-podido-empezar-clases/>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

INSOR, Instituto Nacional de Sordos. **Educação Bilíngue para Surdos**. Etapa escolar: orientações pedagógicas. Ministério da Educação Nacional República da Colômbia. revolução educativa: colômbia aprende.

INSOR, Instituto Nacional de Sordos. **Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana**. Ministério de Educación Nacional. Instituto Caro y Cuervo. Imprenta Nacional Colômbia. Bogotá, 2006.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/130406>. Acesso em 13 de junho de 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. São Paulo: Autores associados, 2012.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos- pedagógicos**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

JESUS, Jefferson Diego de. **Educação Bilíngue para surdos**: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2016.

JUSTAMAND Michel. **Neoliberalismo: a Máscara atual do capital**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial na perspectiva de Educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista. Curitiba. UFPR. N.41. P. 61-79, Jul/set, 2011a. Disponível em: [scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf](https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf). Acesso em: 14 de fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília.V. 17. P. 41-58,. Maio/agosto, 2011b. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt>. Acesso em: 14 de fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. 2ª ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Brasil, n.41,p. 61-79.jul/set, 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial Brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.45. e217170, 2019.DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>.

Disponível: scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 de fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil. Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação e sociedade**. V.33.n. 120. Set, 2012. p.833-849. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt>. Acesso em: 14 de fev. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Aspectos da Educação Especial na Espanha. P. 33-39. In: MENDES, Eunice Gonçalves. ALMEIDA, Maria Amelia. Das margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial e inclusiva. Junqueira & Marin, 2021.

LACERDA, Luiz Felipe. **Diagnóstico socioambiental da Tríplice Fronteira Amazônica Brasil, Colômbia e Peru**. Casa Leiria. São Leopoldo. Rio Grande do Sul, 2019.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade: colonização dos surdos**. Editora Surd universo, ed. 1ª. Volume 1, 2013.

LAGE, Aline Lima da Silveira. KELMAM, Celeste Azulay. Educação de Surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Revista Brasileira de História da Educação**. V. 19. ,2019. ISSN 22380-094. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e050>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/4vC4ZgxR6SbbrjtrRP9BHpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em : 07 de jan. 2024. P.13-23.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência a comunidade surda amordaçada**. Tradução: Cristina Reis. Instituto Piaget.Reimpressão, 1992.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 27. n.96. 2006 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/D5QnSWKMb7Fmz8mPMLj9LNc/#>. Acesso em jan de 2024.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. A inclusão escolar na Inglaterra. In: MENDES, Eunice Gonçalves. ALMEIDA, Maria Amelia. **DAS MARGENS AO CENTRO**: Perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial e inclusiva. p. Junqueira&Marin, 2021.

LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. Tradução Ana Maria Chiarini. Diego Silveira Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri. Silvia de Bernardinis. Bom tempo. São Paulo, 2014.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Tese apresentada no Programa de Pós- Graduação em Linguística aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos. **Educação Bilingue, identidades e culturas surdas em busca de um norte em Cruzeiro do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2015.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos. **Educação Bilíngue de estudantes surdos no Ensino Superior em tempos de pandemia**. Tese. Universidade Federal do Paraná. UFPR. Curitiba, 2022.

LIMA, Osmarina Guimarães de. **Relação entre a rede municipal de ensino e o terceiro setor para a escolarização de pessoas com deficiência em Manaus**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

LIRA, Dhyllma ribeiro. A concepção da família de pessoas com deficiência sobre acessibilidade escolar no município de Benjamin Constant no período de pandemia da Covid - 19. In: SOUZA, Cleverton José Farias. OLIVEIRA, Josivaldo Vilaça do Nascimento. **Anais do XX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação-SEINPE**, Vol. 3, ISBN 978-65-5839-099-2. Manaus, 2022.

LISKA, karlo Gajic. IMENO, Amparo Morant. **Sordera y comunicación. Metodología Verbotal e Implante Coclear**. Espanha, 2010.

LODI, Ana Claudia B. LACERDA, Cristina B. F. de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia B. LACERDA, Cristina B. F. de. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. ed. 4ªMediação.Porto Alegre, 2014.

LÓPEZ, Alberto. Charles Michel de l'Epee: el padre de la educación pública para sordos. El Pais, n. 2125, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html. Acesso em: 07 fev. 2022.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Ed. 3ª. Porto Alegre, 2005.

MAIA, Rosaria de Fátima Corrêa. **Surdez, educação e políticas sociais: Educação infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

MAIA, Jayane dos Santos. MARTINS, Thais Cavalcante. **Política subnacional: uma agenda de pesquisa emergente**. AP: Agenda Política. agenda Política. Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos Volume 9, Número 3, p. 8-26, setembro-dezembro, 2021.DOI: <https://doi.org/10.31990/agenda.2021.3.0>. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/736/358>. Acesso em: 02 de Fevereiro, 2024.

MARTIN, Bertha Esperanza Monroy et. al. **Manos y pensamiento. Una mirada a los lenguajes de los sordos**. Alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2011.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. SOUZA. TENAZOR, Ana Paula Bonifácio Barroso. LOPEZ, Adriana Márcia dos Santos. Diversidade amazônica: multiculturalismo e os desafios da educação inclusiva na tríplice fronteira Brasil, Colômbia-Peru.**Research, Society and Development**.V. 11. N. 8. p. 1-12.,2022. <https://doi.org/10.33448/rsd->

v11i8.30952. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361632779_Diversidad_e_Amazonica_multiculturalismo_e_os_desafios_da_educacao_inclusiva_na_triplice_frenteira_Brasil-Colombia-Peru#fullTextFileContent. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. SOUZA, Maria Francisca Nunes de. A Constituição do Estado na modernidade e as políticas educacionais de inclusão na Pan-Amazônia: Brasil, Colômbia e Peru. **Revista Educar**, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86569>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/86569>. Acesso em: 05/01/ 2024.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. GHEDIN, Evandro Luiz. SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. COSTA, Maria Leogete da. SOUZA, M. F. N. Educação na Amazônia: uma releitura de Djalma Batista. **Research, Society and Development**. V.11. N. 10. 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86569>, Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33146/28038>. Acesso em: dezembro de 2022.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução: Maurício Santana Dias. PENGUIN. Academia das Letras. São Paulo, 2010.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 ensaios: de la interpretación de la realidade peruana**. Guardia, Lima: Xaria S.A.C., 2021.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Temas de educación**. Lima: Amauta, 2001.

MARINHO, Karem Keyth de Oliveira. **Educação Matemática e Educação Especial: Reflexões sobre os relatos de experiências docentes de professores de matemática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/13782/1/EducacaoMatematicaEducacao_Dissertacao.pdf . Acesso em 23 de março de 2023. P. 146, 2021.

MARINHO, Karem Keyth de Oliveira. **Um olhar inclusivo sobre as pesquisas realizadas em contexto de Laboratório de educação matemática: um estudo do conhecimento de teses e dissertações brasileiras**. Universidade Federal do Mato Grosso. 2022. Disponível em: https://c55a3dc3-7dd1-4950-9863-7476f91d7825.filesusr.com/ugd/822a6e_3f55ad9b00df44aba87a2133eed7a512.pdf. Acesso em dezembro de 2023.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. Brasiliense: São Paulo, 1994

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich.. **A ideologia alemã**. Tradução: José Carlos Bruni. Ed. 2ª. Livraria Editora . São Paulo 1979.

MARX, Carlos. **El Capital: Crítica de la Economía Política**. Tradução W. R. Buenos Aires. México Fondo da Cultura Económica., 1958.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4 ed, São Paulo, Cortez, 2003.

MEJIA Z. César. Ruiz Laura Rocha. CAICEDO, Silva Cristina. **Los niños sordos en Colombia. Retos para la educación y la inclusión**, Editorial Bonaventuriana, 2018. P. 209.

MELO, Lana Cristina Barbosa de. **A nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio : dilemas e perspectivas nas políticas de inclusão na rede federal de ensino.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9790/7/Tese_LanaMelo_PPGE.pdf. Acesso em 03 de Janeiro 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31^a ed., Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Comemoração Nacional da Lei de Libras- 22 anos.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ADjku92PhU>. Acesso em 24 de abril de 2024.

MIRANDA, Emilio Morillo. Reformas educativas en el Peru del siglo XX. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/233Morillo.PDF>. Acesso em 07 de janeiro , 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. PRONKO, Marcela Alejandra. **mercado do conhecimento e conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** EPSJV. Rio de Janeiro, 2008.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e movimentos sociais.** ed.1^a. Volume 5. Cortez. São Paulo, 2010

MONTAÑO, Esli Maria Monterro. **Educação Especial na Colômbia: Uma análise da Política Pública relativa a deficiência em Bogotá (2000 a 2014).** (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MOURÃO, Armanda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo.** Scortecei. São Paulo. 2006.

MORA, NAIROUZ, YINZÚ B. **La lengua de señas y la comunidad sorda en movimiento: Desde la realidad y la virtualidad.** Tesis Licenciatura en educación mención Matemática. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/20132/nairouzmorayinzu.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em dez. de 2022.

NASCIMENTO, Edmilson Alves do. **Política Pública de Erradicação do Trabalho Infantil na Tríplice Fronteira Amazônica-Brasil, Colombia e Peru:** reflexões sobre o contexto de Tabatinga: (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, 2016.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco da História da educação dos surdos segundo Ferdinand Berthier. **Dossiê grupos de estudos e subjetividades.** V 255-265.7.n.2 Campinas, 2006. ISSN 1676-2592.

NASCIMENTO. Anne Caroline e Silva Goyos. **O direito à Libras como Língua materna:** um estudo sobre a Política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2017.

NEWNHAM, Nicole. LEBRECHT, James. **Crip Camp**. A Disability Revolution, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFS8SpwioZ4>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Clauinho. MAGALHÃES, Liavia Diana Rada Santos. SILVA, Wilson da. (ORG) **GRAMSCI no Limiar do Século XXI**. Campinas. Libruim, 2013.

NOSELLA, Paolo. O princípio educativo no trabalho na formação humana. Uma *Spaccatura Storica*. In: **Revista trabalho, cultura e políticas educacionais na Amazônia: o trabalho necessário**. Universidade Federal Fluminense. V. 18. Nº 37. set/dez, 2020. ISSN 1808-799X. acesso em: 10 de junho de 2021.

NOGUEIRA, Tríplíce fronteira: perspectivas socioeconômicas no Alto Solimões. Amazonia. **amazonialatitude.com**. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2020/04/17/triplice-fronteira-perspectivas-socioeconomicas-no-alto-solimoess/>. Universidade Federal do Amazonas. Acesso em: 15 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da Educação**: Reflexões e debates. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. SILVA, Lázaro Cristina da. **Movimento surdo e suas repercussões**. tramas nas/das políticas educacionais brasileiras, Appris, 2018.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PACHECO, Maria Lucia Tinoco. BRAGA, Waldeilson Martins. Sobre o ensino de surdo e a Literatura Surda: possibilidades de inclusão. **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/sobre-o-ensino-de-surdo-e-a-literatura-surda-possibilidades-de-inclusao?lang=pt-br>. Acesso em: 19 de dezembro de 2022.

PADDEN Carol. HUMPHRIES, Tom. **Inside deaf culture**. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts. Inglat. Inside Deaf Culture. 2005.

PAINOUD, Keila Santana. DIAZ, Magdalena Kohout. Análise sobre a implantação da Política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. **Revista educação online**. Rio de Janeiro, n. 32. p.44-58, 2019. [10.36556/eol.v14i32.680](https://doi.org/10.36556/eol.v14i32.680). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345472627_Analise_sobre_a_implantacao_da_politica_inclusiva_na_Franca_e_no_Brasil_impactos_das_orientacoes_supranacionais_e_efeitos_sobre_a_gestao_escolar. Acesso em fev. de 2024.

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil**: para que e para quem?, 2018. Tese Doutorado. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 01 de Janeiro. de 2021.

PANSINI, Flávia. MATOS, Maria Almerinda de Souza. As funções da educação para as pessoas com deficiência: o que apontam os organismos internacionais? **Revista tempos e espaços em educação**. V. 11. N. 26. p. 365-380, São Cristovão. Sergipe. 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i26.7159>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7159/pdf> . Acesso em: abril de 2021.

PAPERO, Nelson. TEIXEIRA Dante M. CAVALCANTE, Paulo B. HIGUCHI, Horácio. **LANDI**: Fauna, Flora da Amazônia Brasileira. Museu Paraense Emilio Goeldi Belém, Pará, 2002.

PARKS, Elizabeth. PARKS, Jason. Encuesta sociolingüística de la comunidade sorda em Perú. Tradutora: Bettina Revilla, SIL Internacional, 2015. Disponível: https://www.sil.org/system/files/reapdata/48/45/57/48455759803826297916199868643078166821/silesr2015_007.pdf. Acesso em abril de 2023.

PEREYRA Maritza Tenorio. **La educación del silencio: una aproximación al analisis de las políticas educativas em el Perú y el resultado de su implementación em la educación de los (as) estudiantes sordos (as) ou com discapacidad auditiva de una institución de educación básica regular de Lima Metropolitana**. (Tesis) para optar el título professional de Licenciada em Ciências Política. Universidad Jesuíta Antonio Ruiz de Motoya, Lima, 2021.

PEÑA, Juan Carlos. Amazonia, desafios de uma educación em frontera de saber. In: ZARATE, Carlos. APONTE, Jorge. VICTORINO, Nicolás. Fronteras sin muros ni hegemonias: encuentros entre la Amazonia, América y Europa. Universidade Nacional da Colombia. Bogotá D. C, 2022. P. 447-461.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. Expressão popular. São Paulo, 2006.

PIRES, Edna Misseno. **O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e internacional**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica, PUC. Goiânia, 2018.

PIZON, Lima Maria Salazar. **Análisis de la formulación de la Política Pública de discapacidad**. Decreto 470 de 2007. Mestrado em Deficiência e Inclusão Social. Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/60888/Analisis%20de%20la%20Formulacion%20de%20la%20Politica%20Publica%20de%20Discapacidad%20de%20Bogota%20Decreto%20470%20de%202007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: janeiro de 2024.

POSADA, Martha Lucía Osorno.(Cord) **Lengua de Señas Colombiana**. Vocabulário de los Departamentos y municipios de Colombia. Quinto tomo. FENASCOL. Bogotá, 2001.

POSADA, Martha Lucia Osorno. Direitos humanos por meio das Línguas de Sinais. In: MOURA, Maria Cecília de. VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena. CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Educação para Surdos: práticas e perspectivas**. Santos. São Paulo, 2008. p. 113-118.

POZO, Hilda Figueroa. *El Bilinguismo en Niños sordos Peruanos*. **Revista Unifé**. Temática em Psicologia. N. 3, 2007. Disponível em:

<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/894> . Acesso em 30 de abril de 2024.

QUADROS, Ronice Muller de. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. 7ª ed. Mediação. Porto Alegre, 2015).

QUADROS, Muller de. SILVA, Diná Souza. As comunidades surdas brasileiras. In: ZAMBRANO, Romana Castro. PEDROSA, Cleide Emília Faye. (Org.) **Comunidades surdas em América Latina: lengua-Cultura -educación -identidad**. 2 ed. Recurso Eletrônico. Kindle Direct Publishing-KDP, 2019

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Artmed.Porto Alegre.1997.

RAMEL, Rainer Enrique. **Políticas y planificación de linguagen**: una introducción . Universidad Autonoma Metropolitana. Unidade Izlapalapa. Departamento de Antropologia. Políticas del linguagen en América Latina, 1993. N.29, p.5-89. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264613649_Politicas_y_planificacion_del_lenguaje_Una_introduccion#fullTextFileContent. , Acesso em 20. 03/2024.

RAMOS, Alice Lima. SOUZA, Maria Francisca Nunes de. MATOS, Maria Almerinda de Souza. Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos: os desafios no processo ensino e aprendizagem em Tabatinga – AM. **ANINC**, Anuário do Instituto de Natureza e Cultura. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/> . Acesso em 07 de nov. de 2022.

RAMIRES, Paulina. *Hacia la construcción de la educación bilingue/multicultural para los surdos en Colombia*. In: SKLIAR, Carlos, **Atualidade da Educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação; 2017.

RAMIRES, Adriano Hayden. **A inclusão do aluno surdo de ensino regular no município de Tabatinga/Am**. um desafio aos familiares e aos profissionais de educação. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Amazonas. Tabatinga, 2019.

REINA, Nahir Rodriguez. MARTIN, Bertha Esperanza Monroy. GUTIÉRREZ, Martha Stella Pabón. **Manos y pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación**. 1ª ed. Universidade Pedagógica Nacional. Bogotá, 2018.

REIS, Joab Grana. **O surdo e o mercado de trabalho na cidade de Manaus**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFAM, Manaus, 2006.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 35, maio/ago, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZVzTvQTddQ9YSb9CVDbyVn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dezembro, 2023.

REILY, Lucia; REILY, Duncan Alexander. A igreja monástica e a constituição da língua de sinais e do alfabeto manual. In: **Anais da 26 reunião anual da Anped**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/ luciareily.rtf](http://www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/luciareily.rtf). Acesso em 20 dez 2023.

REZENDE, Patrícia L. F. **Implante coclear na constituição do sujeito surdo**. Florianópolis-SC, 2010. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Implante Coclear: Normalização e Resistência Surda**. 1. Ed. CRV, Curitiba, 2012.

ROCHA, Simone. **Educação eugênica na Constituição Brasileira 1934**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. acesso em 03 de fev. de 2022.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Emancipação na escola indígena: uma análise a luz dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. IN: **ESTÁCIO**, Marcos André Ferreira. NICIDA, Lúcia Regina de Azevedo. (orgs). **História e Educação na Amazônia**. EDUA, Manaus, 2016. p.23-42.

ROLDÁN, Aurora Marrou. **História de la educación peruana y latinoamericana**. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad educación. Programa de Bachillerato. Lima: CEPREDIM, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes. Rio de Janeiro. Petrópolis, 2002.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. PALACIO, Luz Cristina Agudelo. Educación Especial en Brasil y Colombia: considerações para la enseñanza de las matemáticas. **Revista Areté**. V. 15. N. 29. Manaus, 2021. ISSN: 1984-7505. p. 55-68) <https://hdl.handle.net/10495/32641>. Disponível em: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/32641>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social: princípios do direito político**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Martins Fontes. Ed. 3ª. São Paulo, 1996.

SÁ, Nelson Pereira de. SÁ, Nidia Limeira de. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?** EDUA. Manaus, 2015.

SAAVEDRA, Jaime. **Estamos tarde: uma memória para recobrar la educación em el Perú**. Lima: Penguin Random House, 2023.

SABOGAL, Deyanid Estupiñan. **La historia de la educación de las personas sordas en colombia en las primeras cinco décadas del siglo XX**. Maestria en educación. Programa Pós-graduação. Universidade Nacional Pedagógica, Colômbia, 2023. Disponível em: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19380/La%20historia%20de%20la%20educacio%cc%81n%20de%20las%20personas%20sordas.pdf?sequence=4>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

SAKATA, Kelly Leticia da. Teoria Gramsciana e a pesquisa em políticas educacionais. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**. V.7. N. 10. p. 30-48, 2022. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022>. v7n 10.p 30. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/13948/10014>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

SANCHEZ, Camilo Torres. **Por uma ecologia política do mundo da vida e da formação da modernidade na Amazônia.** In: ALBURQUERQUE, Renan. JUSTAMAND, Michel. SANCHEZ, Camilo Torres. SOUZA, Josenildo (orgs). **Fronteiras de saberes.** EDUA, Manaus, 2016.p, 59-79.

SANFELICE, José Luis. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação.** PUC. CAMPINAS. Nº 21. P. 29-40, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** Plexus, São Paulo, 2002.

SANTOS, Katia Regina de Oliveira Rios Pereira. Educação Especial e a escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.) **Surdez e Bilinguismo.** 7ª ed. Mediação. Porto Alegre, 2015.p. 51-64.

SANSO NITOSO, Camila Alejandra. **Las personas sordas en el Perú: En busca de una educación bilingue bicultural.** Tese apresentada na Universidade Católica Pontifícia- PUC. Lima. 2019. Disponível em: https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18053/Sansoni_Toso_Personas_sordas_en%20el%20Per%C3%BA1.pdf. Acesso em abril de 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DISTRITAL-SED. **Integración escolar de sordos usuarios de la Lengua de Señas Colombiana-LSC en colegios distritales,** 2004. ISBN 958-696921-68 , Editora Caldia Mair. Bogotá, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS, **Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos desenvolve trabalhos para alunos com deficiência auditiva,** 2016. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/escola-estadual-augusto-carneiro-dos-santos-desenvolve-trabalhos-para-alunos-com-deficiencia-auditiva/>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS, **Secretaria de Educação destaca ações de inclusão de alunos surdos na rede estadual de ensino;** Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/secretaria-de-educacao-destaca-acoes-de-inclusao-de-alunos-surdos-na-rede-estadual-de-ensino/>. Disponível em: 10 de junho de 2024.

SECRETARIA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Departamento de Política e Programas Educacionais (Deppe).** <https://www.seduc.am.gov.br/institucional/estrutura/deppe/>.

SILVA, Zenete Ruiz da. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru:** um estudo na escola estadual Marechal Rondon. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SIMENEZ, Maria Tereza Tovar. **Lá década de la educación inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad.** Conselho Nacional de Educación. Lima. Peru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4450/La%20D%c3%a9cada%20de%20la%20Educaci%c3%b3n%20Inclusiva%202003%20-%202012%20para%20ni%c3%b1os%20con%20discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

SITEAL, Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina: observatório regional de políticas educacionais. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/peru#perfil-educacion>. Acesso em: 01 de janeiro de 2024.

SCANTBERUY, Iranvith Cavalcante. **O atendimento educacional especializado para estudantes surdos e deficientes auditivos na rede municipal de ensino de Manaus-Am.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

SHAREAMERICA, **Como 150 americanos ocuparam um prédio e mudaram a lei para pessoas com deficiência.** Abril de 2017. Disponível em: <https://share.america.gov/pt-br/150-americans-took-building-changed-disability-law/>. Acesso em setembro de 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Maria Rosalba Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva.** Florianópolis. V. 23.n.02, p. 427-446, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>. Acesso em 19 de fev, 2024.

SKLIAR, Carlos. Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Um olhar sobre as diferenças.** Editora Mediação. Ed. 3ª. Porto Alegre, 2005.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Educação e Exclusão.** Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 5ª ed. Porto Alegre. Editora Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. TÉLLEZ, Magaldy. **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogia de la diferencia.** Noveduc. Buenos Aires.Argentina, 2008.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** 5ª ed. Mediação: Porto Alegre, 2017.

SOARES, Rosemay Dore. **Gramsci, o Estado e a escola.** Editora Unijal. Rio Grande do Sul, 2000.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Oralismo como método pedagógico:** contribuição ao estudo da história da educação de surdo no Brasil, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/114192>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil.** Campinas, 2005.

SOLORZANO, Rolando. Tasayco, Hector Chico. SUAREZ, Eric Gálvez. Soletto, Willian Flores. LALAPÚ, José Caveñas. MONTES, Carmen del Pilar Gallardo. Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores Lima Metropolitana. **Propósitos y Representaciones.** Vol. 7.Nº 1. Lima, 2019. ISSN 2310-4535. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a05v7n1.pdf>. Acesso em 07 /01/2024.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. Construção do conceito de bilinguismo na educação escolar indígena: O caso do Mundurucu do Rio Carumã -AM. IN: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. NICIDA, Lúcia Regina de Azevedo. (orgs). **História e Educação na Amazônia.** EDUA, Manaus, 2016. p. 43-60.

SOUZA, Maria Francisca Nunes. LIMA, Maria Aldenora dos Santos. BRUCE, Cristiane da Costa. As políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão: implicações e possibilidades da prática docente na educação de surdos. **Anais do VII Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial. VIII encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina. Paraná, 2013. p. 1053-1062. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-010.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. MATOS, Maria Almerinda de. **Educação e diferença: educação bilíngue e o ensino de Libras para surdos na Escola Amazônica**. II Congresso Internacional de Ciências Sociales y Humanas. La Amazonia brasileña: problemas y desafios. Universidad Salamanca, 2022.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. MATOS, Maria Almerinda de Souza. As bases legais da política para a educação bilíngue dos educandos surdos no município de Benjamin Constant-Am. In: RODRIGUES, Gilse Elisa. JUSTAMAND, Michel. CRUZ, Tharcisio Santiago. **Fazendo Antropologia no Alto Solimões: gênero e educação**. São Paulo. Alexa Cultural, 2016. p. 74-94.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. MATOS, Maria Almerinda de Souza. Políticas linguísticas para surdos: Libras na escola inclusiva no município de Benjamin Constant. In: Anais **do 5º EPPAC**, Encontro de políticas públicas para a Pan-Amazônia e Caribe, 2019. Disponível em: https://eppac.com.br/wp-content/uploads/2021/07/EPPAC19-025-POLITICAS_LINGUISTICAS-PARA-SURDOS-LIBRAS-NA-ESCOLA-INCLUSIVA-NO-MUNICIPIO-DE-BENJAMIN-CONSTANT.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2023.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **Políticas de educação do surdo**: Problematizando a questão Bilíngue e a inclusão em escolas da rede municipal de Benjamin Constant- AM. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal do Amazonas, 2015. Disponível em:

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Políticas de educação do surdo**: Problematizando a questão Bilíngue e a inclusão em escolas da rede municipal de Benjamin Constant- AM. Alexa cultural. São Paulo. EDUA, Universidade Federal do Amazonas, 2020.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. A formação do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS/ LIBRAS) no Estado do Amazonas e no Município de Tabatinga. In: TORRES, Iraídes Caldas. JUSTAMAND, Michel. CRUZ, Tharcisio Santiago (org.). **Faas 30: Fazendo Antropologia no Alto Solimões**. Manaus, 2021.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Educação e diferença: educação bilíngue e o ensino de Libras para surdos na escola amazônica**. II Congresso Internacional de Ciências Sociales y Humanas “La Amazonia brasileña: problemas y desafios”, 2022.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. A inclusão a identidade e escolarização do indígena surdo na sociedade e a cultura na fronteira de Brasil, Colômbia e Perú. **SALSA 2023 XIV Conferência Bienal: Visiones e futuros: Amazônia desde las raíces Triple fronteira amazônica Brasil-Peru- Colômbia**. Programa de Conferência e Resúmenes de la sociedad para la antropología de las tierras bajas del america del sur, Letícia 26-30 del julio, 2023.

Disponível em: <https://salsa-tipiti.org/wp-content/uploads/2023/07/SALSA-2023-Programa-academico.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2023.

SOUZA, Nelly Mary Oliveira de. **Educação e Diversidade Cultural**: prática pedagógica dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São Sebastião em Tabatinga-Amazonas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2020,

SOUZA, Pedro. **Escola para surdos em Manaus pede ajuda para atenção de criança**, 22 de maio de 2019. <https://www.acritica.com/manaus/escola-para-surdos-em-manaus-pede-ajuda-para-atender-criancas-1.65366>. Acesso: maio de 2024.

STOKOE, William. Tradutora. Eliane Cazenave Tapie Isoard. **El lenguaje em las manos. Por qué las señas precedieron al habla**. Fondo de cultura Económica. México, 2004.

SUÁREZ, César Augusto Hernández. RAMOS, Raúl Márquez Ramos. **Discapacidad auditiva: tecnologia para la inclusión social**, Editora UD- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colômbia, 2014.

SVARTHOLM, Kristina. Educação Bilíngue para os Surdos na Suécia: Teoria e prática. In: MOURA, Maria Cecília de. VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena. CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Educação para Surdos: práticas e perspectivas**. Santos. São Paulo, 2008. p. 119-144.

TEIXEIRA, Helena Lucia G. **Conselhos Municipais de Educação**: Autonomia e democratização do Ensino. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

TEIXEIRA, Denilza de Souza. **O surdo**: entre o real e o imaginário. Universidade Federal do Amazonas. Humaitá, 2021.

TEJEDOR, **La educación especial de los alumnos con deficiencia auditiva**, cincuenta años de la educación especial de los alumnos sordos en España. Madrid, ISBN 978-84-7869-992-6, 2014.

TENAZOR, Ana Paula Bonifácio Barroso. **Políticas de Inclusão Escolar no Município de Tabatinga-AM: o que nos diz a Secretaria Municipal de Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9653>. Acesso em: 07 de janeiro de 2024.

TORRE, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional. IN: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Thomaz Tadeu. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TURRIAGO, Ana maria Vargas. **Yo soy nuestra manos**: construcción de comunidade e identidade através de la Lengua de Señas Colombiana. Trabalho de grado em Antropologia. Universidad Nacional da Colombia-UNAL, Bogotá, 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *Rehabilitation act of 1973*. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-799/pdf/COMPS-799.pdf>. Acesso em: Març. 2023.

VALBUENA, Wilmar Angel Ramirez. **La Educación Inclusiva en la Provincia de Márquez departamento de Boyacá – Colombia**. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.UPTC. Facultad de Ciencias de la Educación.Tunja. Colombia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/9003> . Acesso em: 05 de março de 2024.

VARGAS, Jefferson Cristiano. **LIBRAS e a inclusão no contexto escolar do aluno surdo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Humaitá, 2021.

VAZ, Cristiano Pereira. **Educação de Surdos na fronteira de Santana do Livramento (BRASIL) E Rivera (URUGUAI)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5179111. Acesso em out de 2022.

VELANDIA, Israel Cruz. RUIZ Solangel Garcia. PRIETO, Indira Rodriguez. CÁRDENAS, Andrés Rojas. ORTIZ, Verónica Chaves. Configuración Política de la categoria discapacidad en Colombia: relación Estado y ciudadanía. **Revista Facultad Medicina**. V. 63. Spl 1. p. 25-32, 2015. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49350>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112015000500004. Acesso em 15 de maio de 2024.

VIANA, Dayane Lima . MARGO, Felício Wesling. Linguas em contato: às práticas sociais e discursivas da triplíce fronteira Brasil, Colombia e Peru. **WEB-Revista sociodiaeto**.V. 11. N.33.2021DOI: [10.48211/sociodiaeto.v11i33.357](https://doi.org/10.48211/sociodiaeto.v11i33.357). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352586231_LINGUAS_EM_CONTATO_AS_PRACTICAS_SOCIAIS_E_DISCURSIVAS_DA_TRIPLICE_FRONTIEIRA_BRASIL_COLOMBIA_E_PERU. Acesso em jan. de 2024.

VILA, Sandra Patrícia Rodrigues. OTALVARO, Jorge Enrique Aponte. A Amazônia colombiana no ensino de história no século XX. In: CAVALCANTE, Erinaldo Vicente. MARTIN, Nilson Javier Ibagón. ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza. AVILA, Sandra Patricia Rodrigues. **Ensino de História e formação docente na região Panamazônica: Panorama de pesquisa, diálogos e reflexões**. EDUFINA. ABEU. São Luis, 2024. (p. 40-87)

VIEIRA, Claudia Regina. MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática Pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. 2018. In: **Revista Educ. Pesq.** V44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em jan. de 2024.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas-V: fundamentos de defectologia**. Tradução: Julio Guillermo Blank. Espanha, Madri, 2012.

VILLEGAS, Mauricio Garcia. R. José Rafael Espinosa. ANGEL, Felipe Jiménez. HEREDIA, Juan David Parra. **Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Dejusticia**, 2013.

VILLEGAS, Mauricio Garcia. ESTRADA, Líbaro Gomes. Ensayo sobre a historia política de la educación en Colombia. In: VILLEGAS, Mauricio Garcia. FERGUSON, Leopoldo. (Coord.). **Educación y clases sociales en Colombia: um estudio sobre apartheid educativo**. Dejusticia, 2021. p. 37-71

WARNOCK REPORT. *Department of Education and Science*. Special Educational Needs. Report of the Committee of enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Cmnd 7212. London: HMSO, 1978. Disponível em: <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html> . Acesso em 20 de março de 2024.

WASSERMAN, Moisés. **La educación en Colombia**. Bogotá:Debate, 2021.

ZACCHI, Vanderlei. **Linguagem e subjetividade em Gramsci e Bakhtin**. Revista GRAGOÁTA. Niterói, N. 20. p. 83-102. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33240/19227>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

ZAMBRANO, Romana Castro. PEDROSA, Cleide Emília Faye. (Org.) **Comunidades sordas em América Latina: lengua-Cultura -educación -identidad**. 2 ed. Recurso Eletrônico. Kindle Direct Publishing-KDP, 2019.

ZAPATA, Juan Carlos. La sonada conquista de la comunidad sorda de Colombia: el director de Instituto Sordordo del Colombia es una persona no oyente por primera vez en los 67 años de historia. **El País**. America Colombia. Disponível em: <https://elpais.com/america-colombia/2022-10-22/la-sonada-conquista-de-la-comunidad-sorda-de-colombia.html>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

REFERÊNCIAS DA LEGISLAÇÃO

AMAZONAS, Assembleia Legislativa do Estado. **Lei n.º 6.254, de 14 de junho de 2023**. dispõe sobre atendimento em língua brasileiras de sinais (libras), por profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de libras nas repartições públicas, empresas concessionárias de serviços públicos e agências bancárias. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2023/6/9789. Acesso em 10 de junho de 2024.

AMAZONAS, Assembleia Legislativa do Estado. **Lei Nº 3642 de 26 de julho de 2011**. Altera na forma que especifica, a Lei Delegada n. 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. Manaus, 2011. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2011/8097/8097_texto_integral.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2024.

AMAZONAS, Assembleia Legislativa. **Lei 4183 de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências, Manaus, 2015. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637_texto_integral.pdf. Acesso em dezembro de 2023.

AMAZONAS, Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular Amazonense. .** Ensino Fundamental Anos iniciais, 2019. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-ENSINO-FUNDAMENTAL-I.pdf>. Acesso em; 10 de julho de 2024.

AMAZONAS, Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular Amazonense.** Ensino Médio. 2019. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>. cesso em; 10 de julho de 2024.

AMAZONAS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 241 de 23 de dezembro de 2020.** Aprova o Regimento geral das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. Manaus, 2020. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-241-2020-CEE-AM-SEDUC-REGIMENTO-GERAL-DAS-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

AMAZONAS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 138 de 16 de outubro de 2012.** Estabelece normas regulamentares da Educação Especial no Sistema do Estado do Amazonas. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no-Amazonas.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2024.

AMAZONAS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 137 de 2014.** Dá nova redação ao artigo 11 da Resolução 138 /2012. -CEE- Am. que estabelece normas regulamentares para a oferta de Educação Especial no Sistema estadual de Ensino do Amazonas. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-N.-137-2014-CEE-AM-Nova-redacao-ao-Art-11-da-Reso-138-2012-Educ-Especial.pdf>. cesso em 10 de junho de 2024.

AMAZONENSE. Ensino Fundamental Anos iniciais, 2019. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-ENSINO-FUNDAMENTAL-I.pdf>. Acesso em; 10 de julho de 2024.

AMAZONAS. **Decreto n.º 6.331, de 13 de maio de 1982.** Cria na estrutura da Secretaria Estadual de Educação as escolas especiais: Augusto Carneiro dos Santos, Diofanto Vieira Monteiro e Joana Rodrigues Vieira. Manaus, 1982

AMAZONAS, **Decreto N° 49.042 de 26 de fevereiro de 2024.** Institui o Programa Estadual das escolas civico -militares na Rede Estadual de Ensino e dá outras providencias. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/decreto-n-49042-2024-amazonas-institui-o-programa-estadual-das-escolas-civico-militares-na-rede-estadual-de-ensino-e-da-outras-providencias>. . Acesso em: 05 de julho de 2024.

AMAZONAS, Conselho Municipal de Educação. **Referencial Curricular AMAZONAS,** Secretaria do Estado do Amazonas. **Regimento Geral das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas:** capital e interior. Manaus, 2022.

BRASIL, Base Nacional Curricular Comu. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#competencias-gerais-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm . Acesso em: 14 de set. de 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 14 de set. de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 26.974, de 28 de julho de 1949**. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1949. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-26974-28-julho-1949-379189-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 20 de abril de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm . Acesso em: 10 out 2021.

BRASIL, **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro 2001**. Institui a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> . Acesso em. 18 de março de 2022.

BRASIL, **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre, Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei 10098 de 19 de novembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm . Acesso em: 20 de set. de 2020.

BRASIL, **Decreto Nº 6,094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso em 10 de junho de 2024.

BRASIL, **Decreto 7611 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL, **Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020**: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm . Acesso em: 20 de Outubro de 2020.

BRASIL, **Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009**: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em 18 de out. de 2022.

BRASIL, **Decreto Nº 99710 de 21 de nov. de 1990**. Promulga a Convenção dos Direitos das Crianças Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 25 de out. 2023.

BRASIL, **Decreto Nº 3298 de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.. Secretaria de Educação Especial. SEESP. MEC. Brasília, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 20 de abril de 2024.

BRASIL, **Decreto Nº 10.004 de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa nacional de escolas cívico-militares. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm . Acesso em: 10 de jun.de 2024.

BRASIL, **Decreto Nº 11. 793 de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm. Acesso em 10 de abril de 2024.

BRASIL, **Decreto Nº 11. 556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm . Acesso em 10 de abril de 2023.

BRASIL, **Decreto 11.691 de 05 de setembro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Decreto/D11691.htm#art7. Acesso em 20 de abril de 2024.

BRASIL, **Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão**: Montreal. Quebec. Canadá, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 de Julho de 2022.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 de Agosto de 2020.

BRASIL, **Doação relação nominal das escolas estaduais e distrito federal**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25041-doacao-srm-relacao-nominal-das-escolas-estaduais-e-distrito-federal-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de maio de 2024.

BRASIL, **Doação de Salas de Recurso Multifuncionais relação das escolas municipais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25051-doacao-srm-relacao-nominal-das-escolas-municipais-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de maio de 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf Acesso em: 15 de abril de 2024.

BRASIL, **Emenda constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969**. edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 23 de maio. 2023.

BRASIL, **Emenda constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978**. Brasília, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 23 de maio . 2023.

BRASIL, **Emenda constitucional n.º 45, de 30 de dezembro de 2004**. Brasília, Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm#art1 . Acesso em: 23 de maio . 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009. Acrescenta § 3.º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm . Acesso em 20 de outubro de 2023.

BRASIL, **Implementação da Educação Bilíngue. Nota Técnica 05/2011 MEC/SECADI/GAB**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9959-nota-tecnica-05-2011-secadi&Itemid=30192 . Acesso em : 20 de Agosto de 2021.

BRASIL, **Lei 7.853 de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em 20 de jan. de 2023.

BRASIL, **Lei Nº 4.024 de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm . Acesso em 29 de dezembro de 2022.

BRASIL, **Lei Nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm . Acesso em 29 de dezembro de 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: Dezembro de 2023.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp> . Acesso em: Julho de 2022.

BRASIL, **Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 18 de out. de 2022.

BRASIL, Lei 13.005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em janeiro de 2023.

BRASIL, **Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira da Pessoa com deficiência. (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 19 de abril de 2022.

BRASIL, **Lei 14.191 de 03 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: www.planalto.gov.br. Acesso em 18 de out. de 2022.

BRASIL. **Lei N.º 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regula a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm . Acesso em: 21 out 2022.

BRASIL, **Lei Nº 14. 704 de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm . Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL, **Lei Nº 12.796, DE 4 de abril 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL, **Lei 14. 113 de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

BRASIL, **Lei Nº 14.180, de 1º de Julho de 2021** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.180-de-1-de-julho-de-2021-329472130>. Acesso em 6 de junho de 2021.

BRASIL, **Manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010 Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 18 de Março de 2023.

BRASIL, **Manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 20 de junho de 2023. .

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para todos de 1993- 2003**. Brasília. 1993.

BRASIL.Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a campanha para a educação do surdo brasileiro. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 72.425 de 03 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP e dá outras providências. Disponível: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=72425&ano=1973&ato=6f2QTWE5UenRVT0dd>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Nota técnica n.º 28/21013/MEC/SECADI/DPEE**. Uso do sistema de FM na escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Brasília: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 21 out 2024.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. SEESP. MEC. Brasília, 1994.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007 entregue ao MEC no dia 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespacial.pdf> . Acesso em: set. de 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos , Pacto de São José d Costa Rica, de 22 de novembro de 1969, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 07 de julho de 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 591 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais**. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Promulgação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 15 de maio de 2024.

BRASIL, **Programa de Formação de Professores**. Resultado edital 23/2023 Parfor equidade. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/21032024_Edital_2344654_SEI_2343323_Edital_Conjunto_n_23_2023.pdf. Acesso em 10 de junho de 2024.

BRASIL, Relatório **sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF. MEC/SECADI 2014. Disponível: Acesso em: Novembro, 2014.

BRASIL, **Resolução Nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em 22 de dezembro de 2022.

BRASIL, **Resolução Nº 9 de 2 de outubro de 2009** . Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Documento Norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação – PME/ elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza**. Brasília: Secretaria de educação Básica, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/elabpne.pdf>. cesso em 10 de nov. 2024.

COLOMBIA, DEPARTAMENTO DO AMAZONAS, **Acuerdo 008 de 08 de mayo de 2024**. por el cual se aprueba el plan de desarrollo municipal "unidos por leticia" 2024 - 2027". Letícia, Departamento del Amazonas. Disponível em: https://leticiaamazonas.micolombiadigital.gov.co/sites/leticiaamazonas/content/files/001160/57972_acuerdo-008-plan-de-desarrollo.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2024.

COLOMBIA, **Constitución Política de 1991**. Disponível em: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf> . Acesso em: julho de 2022.

COLOMBIA, **Decreto 1955 de 1955**. Por el cual se disuelve la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos. Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=67154. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLÔMBIA, **Decreto 1075 de 2015**. por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Disponível em: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>.

COLOMBIA, **Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017**. por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Lima, Colombia, 2017.

COLOMBIA, **Decreto 1823 de 1972**. Modificado en lo pertinente por el Artículo 2 del Decreto 2009 de 1997 “Por el cual se clasifica y adscribe al Ministerio de Educación Nacional el Instituto Nacional para Sordos-INSOR y se aprueban sus estatutos.”Disponívelem:https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=75793. Acesso em: 15 de maio de 2015.

COLOMBIA, **Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997**. por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_ndeg_2.247_organized.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2014.

COLOMBIA, **Decreto 672 de 1998**. Por el cual se modifica el articulo 13 del Decreto 2369 de 1997. Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=10812. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Decreto N°366 de 9 de febrero de 2009. Ministério de Educación Nacional-MEN**. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.Bogotá,2009.Disponívelem:https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2004.

COLOMBIA, DEPARTAMENTO DEL AMAZONAS. **Decreto 0228 de 14 de jun de 2024**. Por la cual se distribuye el personal administrativo adscrito a los diferentes instituições educativas de la secretaria de educación del departamento de Amazonas. Despacho del Gobernador del Amazonas. Letícia, 2024. Disponível em:https://amazonas.micolombiadigital.gov.co/sites/amazonas/content/files/001745/87250_decreto-no-0228--del-14-de-2024.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2024.

COLOMBIA, El Congreso de la Republica. **Proyecto de ley N°249 de 2022**.Por medio de la cual se modifica el artículo 8 de la Ley 882de 2005 y se dictan otras disposiciones”, Bogotá, 2022. Disponível e:http://www.secretariassenado.gov.co/legibus/legibus/proyecto_ley_S0011_2022_legislatura_2022_2023.html. Acesso em; 05 de julho de 2024.

COLOMBIA, **Lei 56 de 1925**. por la cual se crea un Instituto de Sordomudos y de Ciegos en la capital de la República. Disponível em: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1608857>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Ley 74 de 1968**. por la cual se aprueban los "Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en votación unánime, en Nueva York, el 16 de diciembre de 1966".Disponíve em:<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1622486>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

COLOMBIA, **Lei 143 de 1938**. .Por la cual se impulsa la educaciÃ³n de ciegos y sordomudos del paÃs y se dictan otras disposiciones

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67185>. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLÔMBIA, **Lei 16**. aprobada em 30 diciembre de 1972. El Congreso de Colombia, por medio de la cual se aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", firmado en San José, Costa Rica el 22 de noviembre de 1969. Disponível em: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37204> . Acesso em 7 de jan. de 2024.

COLOMBIA, **Ley 115 de febrero de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em nov. de 2022.

COLOMBIA, El Congreso de Colombia. **Ley 324 de 1996**. por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda.. Bogotá, 1996.

COLOMBIA, **Ley 361 de 1997**. Reglamentada por el Decreto Nacional 734 de 2012, Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 1538 de 2005, Adicionada por la Ley 1287 de 2009. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=343. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Ley 762 de 2002**. Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999)". Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=8797. Acesso em 07 de janeiro de 2024.

COLOMBIA, **Ley 3973 en 8 noviembre de 2005**. por el cual se promulga la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Disponível em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=19122 . Acesso 7 de jan. de 2024.

COLÔMBIA, **Ley 982 de 2005**. por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colômbia, 2005.

COLÔMBIA, **Lei 1098 DE 2006**. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Disponível em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html. Acesso em 14 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Ley 1145 de 2007**. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Disponível em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1145_2007.html. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Ley 361 de 1997**. Por la cual establece mecanismo de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Disponible em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=343. Acesso em: 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Lei 1145 de 2007**. por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Disponible em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=25670. Acesso em: 15 de maio de 2023.

COLOMBIA, **Ley 366 de 2009**. por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Disponible em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=35084. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLÔMBIA, **Ley 2049 de 2020**: se crea el consejo nacional de planificación lingüística para la lengua señas *Colombiana* (LSC) . Disponible em: <https://www.funcionpublica.gov.co/>. Acesso em 01 de novembro de 2022.

COLÔMBIA, **Ley 1346 de julio de 2009**. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Disponible em http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html. Acesso em 7 jan. 2023.

COLÔMBIA, **Ley 1618 de 2013**. por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Disponible em: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>. Acesso em 14 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Ley 1381 de 2010** . Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Disponible em: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=38741. Acesso em 30 de maio de 2024.

COLOMBIA, Ministério da Educação. **Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994**. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Disponible em: [Decreto 1860 1994.doc \(mineducacion.gov.co\)](https://www.mineduacion.gov.co/Decreto_1860_1994.doc). Acesso em: 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, Ministério de Educação. **Decreto 2082 de 1996**. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Disponible em: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, Ministério da Saúde e Educação. **Decreto 2369 de 1997**, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. Disponível em: <https://www.mincit.gov.co/ministerio/normograma-sig/procesos-estrategicos/gestion-de-informacion-y-comunicacion/decretos/decreto-2369-de-1997.aspx>. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, Ministério da Educação Nacional. **Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva**. Fundación Sadarriaga Concha. Bogotá, 2020.

COLOMBIA, LA ASAMBLEA DEPARTAMENTAL DEL AMAZONAS **Ordenanza 003 de 30 mayo de 2024**. Por la cual se adopta el plan de desarrollo departamental “amazonas para la vida”, 2024 - 2027. Disponível em: https://amazonas.micolombiadigital.gov.co/sites/amazonas/content/files/001745/87250_decreto-no-0228--del-14-de-2024.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2024.

COLOMBIA, **Plano de intervención en discapacidad**. 2005-2007. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/wpcontent/uploads/sites/15/2019/10/Columbia_National-Plan-of-Action-for-interventions-on-Disability-2005-%E2%80%93-2007.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2024.

COLÔMBIA, Ministério da Educação Nacional. **Resolución 2565 de octubre 24 de 2003**. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLOMBIA, **Proyecto de ley número 368** de 2024. Por medio de la cual se establece la educación en Lengua de Señas Colombiana en todas las Instituciones Educativas y se dictan otras disposiciones.

COLOMBIA, **Plano Decenal de Educación 2016-2026**: el camino hacia la calidad y la equidad. MEN. Bogotá, 2017. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>. Acesso em 10 julho de 2024.

COLÔMBIA, Secretária de Educação. **Cuaderno de trabajo. Integración escolar de sordos, usuarios de la lengua de señas colombiana** -LSC em colégios distritales. Série: Cultura escolares incluyentes, Bogotá, 2004.

LORETO, **Proyeto Educativo Regional de Loreto**. PER AL 2030. Por una educación inclusiva pructiva. Agosto, Iquitos. 2021. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8051>. Acesso em 10 de junho de 2024.

MANAUS, **Lei N. 558, de 1º de Setembro de 2000**. dispõe sobre a inclusão da língua brasileira de sinais - libras, no currículo escolar da rede municipal de ensino. https://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2000/4663/lei_n_558_de_1o_set_2000.pdf. Acesso em janeiro de 2024.

OEA, **Organização dos Estados Americanos. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos**, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/convencion.pdf>. Acesso em: 18 de out. de 2022.

OEA, **Convenção de Eliminação de todas as formas de discriminação Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala. 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/discapacidad.asp>. . Acesso em: 15 de Dezembro de 2020.

OIT, **Organização Internacional do Trabalho. Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 de Fev. de 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> .Acesso em: 18 nov. 2020

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 20 de nov. de 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

ONU, **Comitê da ONU sobre direitos econômicos, sociais e culturais de 1985**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/cescr/monitoring-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

ONU, **Protocolo Facultativo do Pacto Internacional de Direitos Sociais e Culturais de 2013**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-international-covenant-economic-social-and>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

PERU, Constitución Política del Peru, 1993. Disponível em <https://www.congreso.gob.pe/Docs/constitucion/constitucion/Constitucion-Agosto-2023.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2024.

PERU, Consejo Nacional de Educación. **La Década de la Educación Inclusiva 2003 - 2012** Para niños con discapacidad. 203-2012. Lima, 2013. Disponível em:

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2056426/La%20D%C3%A9cada%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%202013%20-%202012%20-%20Para%20ni%C3%B1os%20con%20discapacidad.pdf.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

PERU, Congreso de la República. *Ley N° 30797-2018. Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-y 62 -A* A en l ala ley 28044, Lima, 2018. Disponível em: <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1662055-2>. Acesso em: janeiro de 2024.

PERU, Decreto Ley N° 25762. *Promulgan la Ley Organica del Ministerio de Educación* de primeiro de outubro de 1992. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118077-25762>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

PERU, Decreto Ley N°22231 de 27 de julio, 1997. *Aprueban “Convención Americana sobre Derechos Humanos”* Disponível em: https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgfc/diff/iiv/sistemainteramericano_oea/1_DLey_22231_CADDHH.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2024.

PERU, Decreto Supremo N° 002-2005-ED. *Aprueban el Reglamento de Educación Básica Especial*, 2005. Disponível em: <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-002-2005-ED.php>. Acesso em: 20 de dez de 2023.

PERU, Decreto Legislativo N° 882, 1997. *Ley de Promoción de la Inversión en la Educación*.https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104799/882-03-10-2014_09_40_01-DL_882.pdf?v=1586905093 . Acesso em: 20 de abril de 2024.

PERU, Decreto Ley N° 19326 de 1972. *Ley General de Educación*. Disponível em: <https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/19326-mar-21-1972.pdf>. Acesso em : 21 de janeiro de 2024.

PERU, Decreto Ley N° 22129 de 1978. *Adoptan Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* aceptado por la ONU. Disponível em: https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgfc/diff/iiv/sistemauniversal_onu/3_DLey_22129_PIDESC.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

PERU, Decreto Supremo 006-2017. *Reglamento de la Ley N° 29535, Ley que Otorga* Disponível em: <https://www.elperulegal.com/2017/08/decreto-supremo-n-006-2017-mimp-que.html>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

PERU, **Decreto Supremo N° 067- 2001 -ED**. *Crian el Proyecto Huascarán*. Disponível em: <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-067-2001-ED.php>. Acesso em 01 de maio de 2024.

PERU, **Decreto Supremo N°009-2020**. *que aprueba el Proyecto Educativo Nacional - PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena*. Disponível em: <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1873877-3>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

PERU, *Ley General de la Persona con Discapacidad* N° 29973- 2012, Disponível em: [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/D68EE64A6956EF7F052586E2007106F8/\\$FILE/29973.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/D68EE64A6956EF7F052586E2007106F8/$FILE/29973.pdf). Acesso em: 20 de julho de 2023.

PERU, **Ley N° 26549 de 01 de diciembre de 1995.** Ley de los Centros educativos privados. Ministério de Educación. https://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_26549.php#:~:text=%2D%20Toda%20persona%20natural%20o%20jur%C3%ADdica,las%20normas%20del%20derecho%20com%C3%BAn. Acesso em: 30 de maio de 2024.

PERU, Ministério Educación. **Ley N° 28044. Ley General de Educación, 2003.** Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>. Acesso em nove de 2023

PERU, Ministerio Educación. **Ley N° 29524:** que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas de 2 de mayo de 2010. Disponível em: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105149/29524-15-10-2012_05_26_35-LEY_29524.pdf?v=1586905365 . Acesso em 10 de maio de 2024.

PERU, Ministério de Educación. **Decreto Supremo N° 011-2012-ED. modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.** Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118256-0011-2012-ed> . Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

PERU, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Decreto Supremo N° 002-2014. **Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad.** Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/1599384-002-2014-mimp>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

PERU, Ministério de Educación. **Decreto Supremo N° 007-2021.** que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Disponível em: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B0%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf?v=1631056598>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

PERU, **Proyecto Educación Nacional**, El reto de la ciudadanía. Consejo Nacional de Educación 2036. MINEDU. Lima, Peru. 2022, Disponível em: <https://www.congreso.gob.pe/Docs/constitucion/constitucion/Constitucion-Agosto-2023.pdf>. Acesso em: 31/01/2024.

PERU, Plan Nacional de Educación-2005-20015. [Informe2 \(minedu.gob.pe\)](#)

PERU, **Política Nacional em discapacidad para el desarrollo, 2021.** Ministério de la Mujer y las poblaciones Vulnerables Disponível em: <https://sistemas.conadisperu.gob.pe/normativos/public/uploads/archivos/19-pnnd-4SLrjREq45bW.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

PERU, *Resolución Legislativa* N° 25278-1990. **Aprueban la "Convención sobre los Derechos del Niño"**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/resolucion_legislativa_25.278_1990_aprueba_la_convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2024.

PERU, *Resolución Legislativa* N° 27484- 2001. **Aprueba la "Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad"** Disponível em: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/283909/255695_L27484-2001.pdf20190110-18386-1gjao61.pdf?v=1547177149 . Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

PERU, *Resolución Legislativa* N° 29.127- 2007. **Aprueba La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)**. Disponível em: <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29127.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

PERU, *Resolución Viceministerial* N° 124 de 2020. MINEDU. Disponível em: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/938783/RVM_N_124-2020-MINEDU.pdf?v=1687620844. Acesso em: Maio de 2024.

PERU, **Reglamento Plan Estratégico Proyecto Huascarán 2002-2011**. Disponível em: minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/ROFHuascarar.php; Acesso em abril de 2023.

PERU, **Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015**. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/323/180.%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%c3%b3n%20para%20Todos%202005-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

SÃO PAULO, Decreto N° 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o código de educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html> . Acesso em: 15 de abril de 2024.

TABATINGA, **Lei N° 718 de 23 de novembro de 2015**. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#planos>. Acesso em: 23 de dezembro de 2022.

TABATINGA, Relatório de Monitoramento do PNE 2015-2017. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

TABATINGA, Relatório de Avaliação do PNE 2015-2017. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php#>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

TABATINGA, **Lei Municipal N° 866 de 2019**. dispõe sibre a reorganização administrativa do poder executivo do município de Tabatinga, reorganizando secretarias e entidades que o integram definindo suas finalidades, objetivos e competências, fixando o organograma administrativa e estabelecendo outras providencias. <https://www.tabatinga.am.gov.br/wp-content/uploads/2024/05/LEI-MUNICIPAL-No-866-2019.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2024.

TABATINGA, Secretaria Municipal d Educação.Disponível em:
<https://www.tabatinga.am.gov.br/secretarias/>. Acesso em>: 10 de junho de 2024.

TABATINGA, **Projeto de Lei Nº 018 de 8 de novembro de 2019**. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Tabatinga, 2019.

TABATINGA, **Lei Nº 826 de 7 de novembro de 2018**. Altera a Lei 307 de 13 de maio de 1997, dispõe sobre a Política Municipal de Direitos das crianças e dos adolescentes, sobre o Conselho municipal, o Fundeb e o Conselho Tutelar dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Tabatinga, 2018.

TABATINGA. **LEI Nº, de 5 de abril de 1990**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Município de Tabatinga.

TABATINGA, **Lei Nº 381, de 6 de maio de 2013**. Dispõe sobre a Criação do Conselho Municipal de Tabatinga.

TABATINGA, **Lei Nº 659, de 8 de outubro de 2013**. Dispõe sobre a Organização do Sistema Municipal de Educação Especial e Inclusiva no Município De Tabatinga/AM.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO, **Declaração Universal do Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 16 de nov, de 2020.

UNESCO, **A Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação ocorrido na Coreia do Sul, em maio de 2015**.

UNESCO, **Um Tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão sobre educação para o Século XXI**. UNESCO 2010. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 10 de julho de 2024.

UNESCO. **Educación para Todos en 2015, ¿alcanzaremos la meta?** Panorama Regional de América Latina y el Caribe. 2008.Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187129>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

UNICEF, **Convenção sobre os direitos das crianças**, 1990. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/cdc-versao-crianca>. Acesso em: 25/10/2023.

UNICEF, **Country Office Annual Report 2022 Peru**. Disponível em:
<https://www.unicef.org/media/136826/file/Peru-2022-COAR.pdf>. Acesso em: 9 de março de 2024.

UNICEF, **Country office Annal Report 2022 Colombia**. Disponível em:
<https://donaciones.unicef.org/co/d>. Acesso em janeiro de 2024.

UNICEF, **Relatório da Pobreza Multidimensional na infância e adolescência do Brasil**. 2022. https://www.unicef.org/brazil/media/26726/file/unicef_pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia_2022.pdf .Acesso em 20 de jan. de 2024.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Espanha, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/>. Acesso em: fevereiro de 2022.

UNESCO. **Declaração de Dakar. Educação para Todos: O compromisso de Dakar**.2000.Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> . Acesso em: 15 de Dezembro de 2020.

APÊNDICE -A



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE TABATINGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de Pesquisa, intitulado: **AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA NA TRIPLICE FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU**, sob a coordenação e orientação da professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos e a responsabilidade da doutoranda, Maria Francisca Nunes de Souza, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE, pela Universidade Federal do Amazonas.

Na medida do possível disponibilizaremos os documentos necessários para pesquisa como dados do censo escolar acerca dos alunos surdos matriculados na rede municipal de ensino.

Concordamos com a realização das atividades de pesquisa nas escolas municipais dos alunos surdos matriculados, e entrevistas com a coordenadora da educação inclusiva e com a gestora e docentes do centro integrado de educação especial e inclusiva.

Tabatinga, 19 de Outubro de 2022

Waldeci Batista dos Santos
Secretário Municipal de Educação

Secretário Municipal de Educação de Tabatinga/Am

APÊNDICE -B

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de Pesquisa, intitulado: **AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA NA TRIPLICE FRONTEIRA BRASIL, COLÔMBIA E PERU**, sob a coordenação e orientação da professora Dra . Maria Almerinda de Souza Matos e a responsabilidade da doutoranda, Maria Francisca Nunes de Souza, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE, pela Universidade Federal do Amazonas , o qual terá o apoio desta Instituição.

Tabatinga, 17 de Outubro de 2022


Jucilene Viana
Coordenadora Regional do Ensino
do Município de Tabatinga
Port. G.S. 1603/2020





República de Colombia
GOBERNACIÓN DEL AMAZONAS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL
Documentación Interna



1

Leticia, 27 de junio de 2023

Señora
MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA
NO INFORMA
Leticia, Amazonas
3115211595
mfranci@ufam.edu.br



AMA2023ER002824
AMA2023EE001495

Asunto: Respuesta PQRAMA2023ER002824 solicitud de información atención a los sordos en el departamento

SED-120-099

Leticia, 23 de junio de 2023

Señora
MARIA FRANCISCA NUÑEZ DE SUOZA.

Estudiante de Doctorado de la UFAM

RG 1357337 Amazonas, Brasil

mfranci@ufam.edu.br

ciudad, -

ASUNTO: Solicitud de información documental sobre el sistema educativo Departamental en el área de educación especial, educación inclusiva y educación de sordos. Español y lengua colombiana de señas.

Calle 10 N° 10-77 Teléfonos: 098 592 4010
Leticia, (Amazonas) Colombia www.amazonas.gov.co
sac@sedamazonas.gov.co



APÊNDICE C

Iquitos, Loreto, Peru 5 de abril de 2023

Senor

Lic. Kelvin José Corimaya Ortega

Gerente Regional de Educacion-GREL

CC: Maria Salome Vega Becerril

Direccion de Gestion Pedagogica -DGP

Rosi del Aguila

Direccion Educacion Basica Especial-DEBE

Asunto: Solicitando informaciones documentales sobre el sistema educativo departamental en el área de educacion especial, educação inclusiva y educacion bilingue espanhol lengua peruana de senales.

Yo, Maria Francisca Nunes de Souza, identificada con RG1357337 de Amazonas, Brasil, vengo solicitar atentamente informacion documental sobre las políticas de educação inclusivas de personas sordas ou com discapacidad auditiva en la área de departamento de Loreto y la triple frontera Brasil, Colombia y Peru, esto para una investigacion en el Programa de posgraduacion en educacion PPGE, doctorado en educacion de la Universidad Federal del Amazonas UFAM, Manaus, Brasil. Este estudio tiene como objetivo las politicas educativas de inclusion de las personas sordas en la mision de conocer para mejorar las actividades de inclusion educacional en las escuelas del área de frontera y estimular la colaboracion entre los organismos de educacion en la region.

Trabajo en el Instituto de Natureza e Cultura de la Universidad Federal de Amazonas en el municipio de Benjamin Constant, contiguo al distrito de Islandia, provincia de Ramon Castilla de Loreto.

Por favor los documentos e informaciones dirigirlas al correo electronico mfranci@ufam.edu.br, teniendo en vista que viene el feriado de semana santa y en este periodo ya estare retornando a Brasil

Atentamente
Maria Francisca Nunes de Souza
Maria Francisca Nunes de Souza

RG1357337 de Amazonas, Brasil

Telefono 3115211595

mfranci@ufam.edu.br

Correo: *majitorosi@gmail.com*

Rosi Del Aguila

Cel: 942 839 672