



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA PATRÍCIA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
(PEE-PE) 2015-2025 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES
SURDOS MATRICULADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS**

Recife

2025

ADRIANA PATRÍCIA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
(PEE-PE) 2015-2025 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES
SURDOS MATRICULADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade.

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Adriana Patrícia da.

Repercussões do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE-PE) 2015-2025 no processo de escolarização de estudantes surdos matriculados em escolas estaduais / Adriana Patrícia da Silva. - Recife, 2025.

123f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Edson Francisco de Andrade.

1. Plano Estadual de Educação; 2. Educação de surdos; 3. Atendimento educacional especializado; 4. Educação inclusiva; 5. Políticas educacionais. I. Andrade, Edson Francisco de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ADRIANA PATRÍCIA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
(PEE-PE) 2015-2025 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES
SURDOS MATRICULADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: 29/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ernani Nunes Ribeiro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos amados: Pedro Victor, João Miguel e Rebeca Vitória. Que vocês cresçam sabendo que o conhecimento transforma e que sonhar é sempre o primeiro passo para realizar. Cada conquista minha também é por vocês e para vocês, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Agradeço a Ele pelo fôlego da vida, por toda sabedoria e todo entendimento concedidos e por estar comigo nos dias bons e, especialmente, nos difíceis. A Ele dedico minha reverência, minha entrega e meu louvor, pois é graças à Sua presença que pude sonhar, criar e seguir em frente.

Agradeço aos meus pais, por toda a criação, apoio emocional e disponibilidade incondicional em todos os momentos da minha vida — por vocês eu daria minha vida. Também agradeço ao meu marido, companheiro de todas as horas, por sonhar os meus sonhos, caminhar de mãos dadas comigo e estender horários para me acompanhar e apoiar com paciência e encorajamento. Eu te amo imensamente e sou grata por tudo que você representa em minha vida.

Às minhas tias, que me acolheram com tanto amor nas idas à capital para as aulas e orientações, dedico minha mais sincera gratidão. Cresci cercada por pessoas maravilhosas, mas, em especial, por mulheres incríveis — minha avó, minhas tias e minha mãe — que me ensinaram a ser forte, a sonhar e a persistir. A todas vocês, dedico minha reverência e meu amor.

Agradeço, com profundo carinho, ao professor Roniero Diodato, meu mestre na graduação em Letras - Libras, que foi e continua sendo uma fonte de inspiração. Sua generosidade ao compartilhar conhecimento, assim como sua paciência e dedicação, foram determinantes para que eu acreditasse que seria possível chegar até aqui. Também agradeço à professora Jaqueline Costa, mulher guerreira e educadora admirável, que me inspira pela força e pelo compromisso com o ensinar. A você, professora, dedico minha eterna gratidão.

Agradeço ao professor Ernani Ribeiro, que é a representação viva do afeto e que nos acolheu tão bem em nossa caminhada, mostrando-nos sempre o “lado B” da pós-graduação. À professora Wilma Pastor, agradeço a sua contribuição valiosa nas aulas, na qualificação e, agora, na defesa desta dissertação. Sua escuta e suas orientações foram preciosas.

Aos gestores, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das escolas participantes da pesquisa, técnicos do Núcleo de Educação Inclusiva e ao Gestor da Gerência Regional de Ensino (GRE) Mata Sul, meus agradecimentos pela acolhida e por permitirem que a investigação acadêmica adentrasse os espaços escolares, contribuindo para o avanço da educação inclusiva.

Agradeço, também, aos meus professores e amigos que, nos dias difíceis, estenderam suas mãos e palavras de apoio; cada gesto de cuidado fez diferença. Em especial, a Beta,

Ludimila e à querida amiga Lucila Pérez, parceira de luta e companheira fiel ao longo das aulas e da caminhada acadêmica, destaco, aqui, o meu agradecimento.

Ao meu gestor, Manoel Araújo, expressei meu sincero e profundo reconhecimento. Sua postura empática e acolhedora foi essencial em toda a minha jornada acadêmica. Muito obrigada por ser o gestor humano e inspirador que você é. Sua generosidade fez toda a diferença na minha trajetória e certamente continuará impulsionando muitos outros educadores.

Agora, com o coração profundamente agradecido, dirijo meu reconhecimento ao professor Edson Francisco de Andrade, meu orientador, que é um ser humano extraordinário cuja atuação vai além da orientação acadêmica. Ele é luz, presença, suporte verdadeiro. Nos momentos em que pensei em desistir, sua palavra, seu incentivo e seu cuidado fizeram com que eu permanecesse. É graças a ele que esta dissertação se concretiza. Muito obrigada, professor Edson. O senhor é uma bênção na vida de seus orientandos.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por oferecer uma formação acadêmica pública, gratuita e de qualidade, contribuindo para a transformação social e para a ampliação dos horizontes educacionais em nosso país. Minha gratidão também se estende ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), aos servidores técnicos e docentes do programa e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada.

RESUMO

Esta dissertação analisa as repercussões do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE-PE) 2015-2025 no processo de escolarização de estudantes Surdos matriculados em escolas da rede estadual de ensino sob a jurisdição desta unidade federativa. Em face da delimitação deste objeto de estudo, essa pesquisa focalizou a meta 4 do PEE-PE 2015-2025, que tem como compromisso universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. De forma efetiva, a pesquisa buscou responder à seguinte questão central: como a implementação do PEE-PE 2015-2025 tem reverberado no processo de escolarização dos estudantes Surdos no âmbito dos municípios pernambucanos? Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer as políticas educacionais que são desenvolvidas pelo estado de Pernambuco voltadas para a educação de Surdos; b) mapear as ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas, visando à promoção da educação de estudantes Surdos; e c) identificar a relação entre o que está posto no PEE-PE 2015-2025 e as políticas locais para a educação de Surdos. Foram utilizados os procedimentos metodológicos da análise documental, da observação *in loco* nas escolas, nosso campo da pesquisa, e da visita *in locus* às unidades educacionais que foram alvo desta pesquisa. O trabalho analítico teve como base a teoria de análise de conteúdo, envolvendo a triagem e categorização dos dados, seguida do exercício criterioso de produção de inferências e interpretações que subsidiaram as sínteses apreciativas e conclusivas. Os resultados revelam avanços importantes, especialmente nas iniciativas protagonizadas por intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que desempenham um papel estratégico na mediação pedagógica, na articulação entre escola e comunidade e na promoção do protagonismo dos estudantes Surdos. Observou-se, também, a realização de práticas inclusivas, como sinalização bilíngue dos espaços escolares, projetos interdisciplinares e inserção em eventos e formações externas. No entanto, alguns desafios estruturais ainda persistem, como a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em algumas unidades e a falta de sistematização de ações voltadas à educação bilíngue. A análise final da investigação indica que, apesar das lacunas entre o previsto no PEE-PE 2015-2025 e a prática local, há experiências exitosas que apontam caminhos possíveis para o fortalecimento da educação de Surdos.

Palavras-chave: Plano Estadual de Educação; educação de Surdos; Atendimento Educacional Especializado; educação inclusiva; políticas educacionais.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the repercussions of the Pernambuco State Education Plan (PEE-PE) 2015–2025 on the schooling process of deaf students enrolled in public schools under the jurisdiction of this federative unit. Given the delimitation of this object of study, the research focused on Goal 4 of the PEE-PE 2015–2025, which is committed to ensuring universal access to education for children and adolescents aged four to seventeen with disabilities, global developmental disorders, and high abilities or giftedness, preferably in regular schools. Effectively, the research aimed to answer the following central question: *How has the implementation of the PEE-PE 2015–2025 impacted the schooling process of deaf students in municipalities across Pernambuco?* To this end, the following specific objectives were developed: a) to understand the educational policies implemented by the State of Pernambuco aimed at the education of deaf individuals; b) to map the actions being carried out in schools to promote the education of deaf students and c) to identify the relationship between the content of the PEE-PE 2015–2025 and local policies for deaf education. The methodological procedures included document analysis, on-site school observations, and field visits to the educational institutions targeted by this study. The analytical work was based on content analysis theory, involving data screening and categorization, followed by a careful process of inference and interpretation that supported both the evaluative and conclusive syntheses. The results reveal significant progress, particularly through the initiatives led by Libras interpreters, who play a strategic role in pedagogical mediation, in articulating school and community relations, and in promoting deaf students' protagonism. Inclusive practices such as bilingual signage within school environments, interdisciplinary projects, and participation in external events and training were also observed. However, structural challenges persist, including the absence of Specialized Educational Support (AEE) in some institutions and the lack of systematized actions geared toward bilingual education. The final analysis indicates that, despite the gaps between what is outlined in the PEE-PE and what is practiced locally, there are successful experiences that suggest possible pathways for strengthening deaf education.

Keywords: State Education Plan; deaf education; Specialized Educational Support; inclusive education; educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a revisão integrativa.....	31
Quadro 2 – Demonstrativo dos trabalhos que integram a revisão integrativa.....	34
Quadro 3 – Caracterização das escolas visitadas.....	59
Quadro 4 – Comparativo das diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE e no PEE-PE .	63
Quadro 5 – Principais indicadores encontrados no Inep	69
Quadro 6 – Relação das unidades escolares que compõem a GRE na Mata Sul	70
Quadro 7 – Legenda para entendimento do Quadro 6.....	72
Quadro 8 – Ações voltadas para a educação de Surdos no RAI de 2023.....	82
Quadro 9 – Conjunto de ações realizadas em escolas estaduais na região da Mata Sul	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro da formação para profissionais de apoio escolar	75
Figura 2 – Registro da formação para professores do AEE	76
Figura 3 – Formação para os profissionais de apoio escolar do Sertão.....	77
Figura 4 – Registro da Formação para intérpretes de Libras.....	78
Figura 5 – Registro do lançamento do Programa Pernambuco Acessível.....	80
Figura 6 – Registro do Ciclo Formativo da Educação Inclusiva 2025	81
Figura 7 – Registro do ciclo formativo para profissionais de Apoio escolar	82
Figura 8 – Registro dos Surdos no Chá Literário	88
Figura 9 – Participação dos Surdos nas caminhadas em prol da Semana Estadual da Pessoa com Deficiência.....	89
Figura 10 – Estudantes com certificado de participação e palestrante surdo	89
Figura 11 – Estudantes em visita à biblioteca municipal	90
Figura 12 – Registro do I Fórum de Educação Inclusiva da GRE Mata Sul.....	91
Figura 13 – Registro do momento de estudo com a presença da intérprete e do estudante surdo	92
Figura 14 – Registro da visita à creche municipal.....	93
Figura 15 – Registro da visita de ex-aluna surda a turma do novo estudante surdo	94
Figura 16 – Produção de cartazes para a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência.....	94
Figura 17 – Registro de palestra sobre o dia do surdo.....	95
Figura 18 – Registro após palestra com psicólogo e enfermeiros	97
Figura 19 – Registro da quadrilha junina e da festividade junina em sala de aula.....	97
Figura 20 – Registro da confecção de bolinhos de queijo pelo estudante surdo autista e da intérprete de Libras	98
Figura 21 – Registro do ensaio para o bloco carnavalesco escolar	99
Figura 22 – Registro do Dia dos Professores	100
Figura 23 – Sinalização dos espaços escolares.....	100
Figura 24 – Protagonismo dos estudantes com deficiência	101
Figura 25 – Registro de aulas de Libras em sala de aula.....	102
Figura 26 – Estudante ensinando Libras	102
Figura 27 – Registro das formações 2024	103
Figura 28 – Entrega de materiais e interpretação no período da pandemia de covid-19.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Erem	Escola de Referência em Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAAEE	Política de Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoa com Deficiência
PEE-PE	Plano Estadual de Educação de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RAI	Relatório Anual de Indicadores
SEE-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA	28
2.1	MATERIAIS E MÉTODOS	29
2.2	RESULTADOS.....	30
2.3	DISCUSSÃO	35
3	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: MARCHA E CONTRAMARCHA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	42
3.1	ESTADO.....	43
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	45
3.3	MARCHA E CONTRAMARCHA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51
4	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1	VISITAS ÀS ESCOLAS DA MATA SUL DE PERNAMBUCO	58
5	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES SURDOS EM PERNAMBUCO: ENTRE DIRETRIZES E REALIDADES DA INCLUSÃO	60
6	AÇÕES INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR: ENTRE PRÁTICAS COTIDIANAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	70
6.1	AÇÕES PROMOVIDAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO (SEE-PE)	74
6.2	AÇÕES VOLTADAS À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO NA MATA SUL.....	85
7	ENTRE O PLANEJADO E O VIVENCIADO: A CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PEE-PE 2015-2025 E AS PRÁTICAS LOCAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	107
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa as políticas educacionais inclusivas implementadas pelo estado de Pernambuco na escolarização de estudantes Surdos e como essas políticas se materializam em escolas no interior do estado. Esse objeto se insere no campo das políticas educacionais, tendo como principal fundamento o direito à educação, o qual é amplamente reconhecido como um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e social, refletindo a importância de garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas.

Em debates sobre justiça social e igualdade, a educação é frequentemente destacada como um direito essencial que deve ser universalmente acessível. Em um contexto global e nacional, em que a desigualdade e as disparidades educacionais ainda são desafios significativos, a definição e a aplicação desse direito tornam-se ainda mais cruciais. A discussão sobre o direito à educação, por exemplo, alcançou um ponto básico de consenso: todos têm direito ao acesso à educação escolar (Souza, 2016). Esse consenso reflete um avanço significativo na compreensão de que a educação não é apenas um privilégio, mas um direito fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como sendo um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Além disso, em seu Art. 208, Inciso III, a Constituição assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo seu direito à educação de forma inclusiva e equitativa (Brasil, 1988). Essa disposição representa um marco na legislação educacional brasileira, consolidando o compromisso do Estado com a inclusão e a equidade no acesso à educação. Desse modo, a educação se apresenta como processo de mediação, envolvendo os saberes e modos de interação, que, enquanto práticas educativas, não acontecem de forma isolada das relações humanas, mas seguem contextos que caracterizam a sociedade a qual pertence (Silva; Silva, 2017). Logo, a educação é o conjunto de ações, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano e que acompanha a relação do indivíduo com os meios natural e social, seguindo um determinado contexto de relações estabelecidas entre diferentes grupos e classes (Libâneo, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) —, em seus princípios, define a educação como um direito de todos e como um meio para o pleno desenvolvimento da pessoa, sua disposição para o exercício da cidadania e

sua qualificação para o trabalho (Art. 2º). Esse conceito ecoa a ideia apresentada por Libâneo (2000) de que a educação é composta por ações, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano e nas interações do indivíduo com os meios social e natural.

Ao conceber a educação como um processo social e cultural, Libâneo (2000) sugere que os sistemas educacionais precisam refletir e responder às demandas e desafios das diferentes classes e grupos. No mesmo sentido, a LDBEN (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEI) reafirmam que a escola deve ser um espaço de equidade, em que todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, possam desenvolver suas potencialidades em condições adequadas. A inclusão, nesse contexto, é vista não apenas como a presença física de alunos com deficiência na escola regular, mas também como a criação de condições de aprendizagem que respeitam e valorizam as diferenças.

Nesse sentido, a educação especial é definida, na LDBEN, especificamente em seu Art. 58, como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência” (Brasil, 1996, art. 58). Já a educação inclusiva é conceituada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) como um “[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em direção à ideia de equidade formal [...]” (Brasil, 2008, p. 5).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) avança ao destacar que a inclusão não é uma concessão ou um favor, mas um direito humano fundamentado na indissociabilidade entre igualdade e diferença (Brasil, 2008). Isso se conecta diretamente à crítica de Libâneo (2000) ao fato de que a educação, muitas vezes, reflete as desigualdades estruturais da sociedade. Embora a PNEEPEI (Brasil, 2008) conceba a educação dos estudantes Surdos em turmas regulares, essa não atende às demandas linguísticas do Surdo, pois seu ensino é diretamente influenciado por uma concepção baseada no ouvintismo¹ (Brasil, 2008). Para que a educação seja essencialmente transformadora e inclusiva, é necessário que as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais sejam adaptadas para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferece uma definição crucial da pessoa Surda, registrando-a não apenas por sua perda auditiva, mas

¹ Skliar (1998, p. 15) introduziu o termo “ouvintismo” como “[...] um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas”.

também pela maneira como se relaciona com o mundo por meio de experiências visuais e, especialmente, pela utilização da Libras como expressão de sua cultura (Brasil, 2005). Esse decreto, ao reafirmar a Libras como a língua da comunidade Surda, legitima a identidade cultural e linguística das pessoas Surdas, posicionando-as como sujeitos políticos e culturais, o que é essencial para entender a educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2002, 2005). Inicialmente, esclarecemos que utilizaremos, neste trabalho, o termo “Surdo” com “S” maiúsculo, para representá-lo como sujeito cultural e político, já que o termo usado com “s” minúsculo é um termo utilizado para quem se identifica como deficiente auditivo, considerando a surdez como patologia e referindo-se à sua condição auditiva de não ouvir (Wilcox; Wilcox, 2005). Os referidos termos são marcados ideologicamente.

Ao abordar a educação inclusiva e os direitos da pessoa Surda, é essencial considerar que a referência à pessoa Surda como sujeito cultural e político vai além de uma simples adaptação educacional, apontando para uma transformação mais profunda que, por sua vez, inclui o reconhecimento de uma língua própria (Libras), de uma cultura visual e de modos de interação específicos. Isso se conecta diretamente ao que discutimos anteriormente sobre a importância de uma educação inclusiva e equitativa. Nesse sentido, é preciso garantir que os Surdos tenham acesso a um currículo que valorize sua cultura, sua língua e suas formas de comunicação. Essa abordagem é uma expressão concreta do princípio da equidade formal e material, previsto na PNEEPEI (Brasil, 2008), considerando as diferenças como parte fundamental da construção de um sistema educacional inclusivo.

Corroborando com pesquisas realizadas por Andrade (2023), que aponta situações de pobreza e desigualdade social persistentes na escola pública no tocante à política de atendimento educacional às pessoas com deficiência, bem como nas consequências na efetivação do direito à educação, verifica-se que a precarização das condições estruturais e a carência de profissionais especializados impactam diretamente a qualidade da inclusão escolar. Esses fatores, vale ressaltar, acabam dificultando a implementação de práticas pedagógicas adaptadas e o acesso equitativo à aprendizagem para estudantes com deficiência.

O fracasso escolar tem sido um aspecto recorrente no percurso escolar dos que vivem à margem da educação, em virtude das desigualdades sociais, e é definido em decorrência de uma determinação social e política (Ireland *et al.*, 2007). Além disso, é relevante destacar que a desigualdade social e o fracasso escolar são ameaças que podem reverberar, também, na trajetória escolar dos estudantes Surdos, caso não lhes sejam ofertadas uma educação que atenda às suas especificidades linguísticas. Além disso, um estudo de Rocha e Pasian (2023) sobre a educação de Surdos no Brasil, publicado no periódico Educação em Revista, aponta

que, embora tenha havido um aumento no ingresso de estudantes Surdos na Educação Básica e na Educação Superior, ainda estamos distantes de uma proporção efetiva desse público na educação brasileira. Isso sugere que a ausência de uma educação bilíngue adequada pode estar contribuindo para a sub-representação e o fracasso escolar entre estudantes Surdos.

Libâneo (2000) e outros estudiosos das teorias críticas da educação apontam que o fracasso escolar é um fenômeno socialmente construído, resultado de um sistema educacional que, muitas vezes, perpetua as desigualdades existentes. O fracasso escolar, nesse sentido, não é apenas uma questão de desempenho escolar, mas também de inclusão, justiça social e políticas públicas. Sobre isso, Libâneo (2000) revela as limitações do sistema no que se refere ao atendimento de forma equitativa a todos os estudantes, especialmente aqueles que vêm de contextos marginalizados.

A pesquisadora Gladis Perlin (2012), que foi a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil, discorre a respeito da inclusão excludente, em que a perspectiva atual de inclusão desenha um modelo que não respeita o surdo na sua diferença. De acordo com a autora, quando se percebe que o diferente, o surdo, não consegue e não quer viver conforme o modelo inclusivo imposto, então surge um processo de considerá-lo menor, incapaz, com falta, necessitado e que precisa ser protegido (Perlin, 2012).

Diante do exposto, é papel do Estado, enquanto responsável pela garantia da educação para pessoas Surdas, assegurar uma educação comprometida com o enfrentamento à desigualdade social. A verdadeira inclusão implica reconhecer e valorizar a identidade cultural e linguística das pessoas Surdas, garantindo-lhes não apenas o acesso, mas também condições de permanência e sucesso na escola. Isso significa, por exemplo, assegurar a presença de intérpretes de Libras, formação adequada para os professores e o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues. A inclusão de pessoas Surdas não deve ser vista como uma adaptação individual do aluno ao sistema educacional vigente, mas sim como uma reestruturação do próprio sistema, que, por sua vez, precisa se moldar às especificidades desse público.

Sabe-se que, por muito tempo, os Surdos foram marginalizados em diversas áreas, sejam elas econômica, social, cultural, educacional e política, sendo considerados como deficientes e incapazes, o que os levou, em muitos casos, à perda de vários direitos e da possibilidade de escolhas (Strobel, 2009). Sobre esse ponto, Strobel (2009) afirma que, na Antiguidade, os Surdos eram considerados inválidos para a sociedade romana, sendo condenados à escravidão e ao abandono. Na Grécia, eles eram sentenciados à morte; entretanto, no Egito e na Pérsia, apesar de levarem uma vida ociosa e sem direito à educação,

os surdos eram venerados, pois acreditavam que eram enviados dos deuses. Essa percepção do surdo como um “mero deficiente”, portanto, revela um panorama de marginalização, exclusão e, em alguns casos, veneração mística na antiguidade, refletindo uma sociedade que concebia a surdez como uma limitação absoluta ou como um sinal divino, sem reconhecer o potencial humano e intelectual.

Goldfeld (2002) aponta para um momento de ruptura e transformação na história da educação dos Surdos, em que figuras como Pedro Ponce de Leon e o Abade Charles Michel de L’Epée começam a reconhecer os Surdos como indivíduos capazes de aprender e se desenvolver, desde que lhes fossem oferecidos métodos e ferramentas apropriados. Assim, L’Epée constatou que, por meio da língua de sinais, os Surdos eram capazes de aprender a ler e escrever, para, assim, expressarem as suas ideias; além disso, para L’Epée, a língua de sinais também poderia proporcionar-lhes acesso ao conhecimento e à cultura do mundo, rompendo, dessa forma, com a visão de exclusão e invalidez, típica da Antiguidade, e buscando a valorização da capacidade intelectual dos Surdos, proporcionada por avanços pedagógicos e pelo reconhecimento da língua de sinais como um instrumento fundamental de acesso ao conhecimento.

A educação de Surdos no Brasil teve um marco importante com a chegada do professor Surdo francês Eduard Huet, em 1855, que foi convidado pelo imperador D. Pedro II para ensinar a língua de sinais a pessoas da nobreza. A primeira escola de Surdos do país, que inicialmente recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos — atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) —, foi fundada em 1857 (Strobel, 2009). Huet trouxe, ao Brasil, a experiência europeia na educação de Surdos, baseando-se nos métodos utilizados na França que incluíam o uso da língua de sinais como ferramenta pedagógica. Sua atuação foi fundamental para a estruturação de um espaço educativo voltado exclusivamente para Surdos, algo inédito até a época. Ao ser o primeiro professor Surdo do instituto no Rio de Janeiro, Huet não apenas ofereceu educação formal para Surdos, mas também lançou as bases para o reconhecimento da Libras, que, ao longo do tempo, se consolidou como uma língua própria e elemento central na identidade da comunidade Surda brasileira. Essa iniciativa foi um ponto de partida crucial para a história da educação de Surdos no Brasil, criando oportunidades de acesso ao conhecimento e à cultura, além de contribuir para a valorização e formação de uma comunidade linguística e cultural surda no país (Strobel, 2009).

Em oposição a essas conquistas, tempos sombrios representaram um retrocesso da língua de sinais, uma vez que ela foi abolida a partir do Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrido em Milão, na Itália, no ano de 1880 (Strobel, 2009). Nessa ocasião, o

método oral foi votado o mais adequado a ser utilizado nas escolas de Surdos sob a alegação de que a língua de sinais aniquilava a capacidade da fala dos Surdos e que eles eram “preguiçosos” para falar, preferindo usar a língua de sinais (Veloso; Filho, 2009). Depois do congresso de Milão, o método oralista ganhou força e evidência motivado sobretudo pela perspectiva clínico-médica, ou seja, sob o entendimento de que o Surdo deveria ser reabilitado, visto que a sociedade, em sua maioria, é ouvinte; logo, o Surdo deveria se enquadrar (Silva; Silva, 2006). Acerca disso, Goldfeld (2002, p. 34) deixa bem claro que “[...] o oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”. Nesse período, as práticas oralistas só dificultaram ainda mais a vida do Surdo, principalmente em relação à aprendizagem.

Apesar de historicamente difundido, o método oralista revelou-se ineficaz para atender às especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes Surdos. Seus objetivos centrais, focados no desenvolvimento da fala e na supressão da Libras como primeira língua (L1), não foram plenamente alcançados. Ao contrário: sua imposição gerou entraves significativos no processo de alfabetização, resultando em atrasos na aprendizagem e impactos emocionais profundos, como frustração e insegurança.

A permanência prolongada desse modelo na educação de Surdos não se sustentou diante de seus resultados limitados e da crescente valorização das línguas de sinais enquanto direito linguístico. Nesse contexto, o oralismo gradualmente perdeu força, sendo sucedido pela abordagem da comunicação total, que, embora ainda marcada por limitações, representou um movimento de abertura para outras formas de expressão e reconhecimento da diversidade linguística.

Na comunicação total, existe uma flexibilização comunicativa que, segundo Lacerda (1998), utiliza todos os recursos disponíveis, incluindo a oralização, meios de comunicação gestual e escrita, com a pretensão de desenvolver, na criança Surda, uma comunicação que atenda às necessidades dos ouvintes. Todavia, esse método não obteve sucesso, pois deixa de lado aspectos importantes da comunidade Surda², fragmentando a língua de sinais e dissipando seus valores, dados históricos e culturais (Goldfeld, 2002). Nesse cenário, surge, então, o bilinguismo, uma grande conquista para a educação de Surdos, que, segundo Quadros (1997, p. 27), “[...] é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”.

² Entende-se por “comunidade Surda” um grupo não só de surdos, mas de familiares, amigos, professores, intérpretes e todos aqueles que compartilham um mesmo âmbito interesses e trocas de experiências (Strobel, 2009).

Os estudos de Skliar (1998) e Grosjean (2008) reforçam que o bilinguismo é a abordagem mais adequada para a educação de Surdos, uma vez que respeita a identidade linguística e cognitiva do estudante, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e social. Skliar (1998) argumenta que a educação bilíngue, ao restringir a Libras como L1 e o português escrito como segunda língua (L2), fortalece não apenas a aquisição linguística dos estudantes Surdos, mas também sua interação e participação ativa no ambiente escolar. Grosjean (2008) complementa essa visão ao destacar que, para um indivíduo bilíngue, o aprendizado ocorre de maneira mais eficiente quando as duas línguas são desenvolvidas em contextos naturais de uso, e não por meio da simples tradução de uma língua para outra.

Assim, a educação bilíngue se justifica enquanto proposta de ensino viável pelo fato de, nessa concepção, o desenvolvimento e a formação da criança acontecer mediante uma situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1994). As crianças Surdas podem assimilar o conhecimento adquirido e desenvolver habilidades de maneira semelhante à das demais crianças, a partir do contato com seus pares por meio do uso da língua de sinais.

Com base nessa contextualização histórica, que perpassa do oralismo ao bilinguismo, percebe-se a luta da comunidade Surda em prol de legislações que garantam e respeitem seus direitos educacionais e linguísticos (Diodato, 2020). Esses direitos retornaram à pauta das políticas públicas mais de cem anos após o Congresso de Milão, com a conquista da Lei nº 10.436/2002, sancionada no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). Entretanto, o reconhecimento legal da Libras demandava regulamentação para sua efetiva implementação. Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005, emitido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, teve um papel fundamental ao detalhar as diretrizes para o ensino, difusão e uso da Libras no Brasil, estabelecendo medidas como a inclusão da Libras na formação de professores, a oferta obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de docentes de Fonoaudiologia e a garantia da presença de tradutores e intérpretes de Libras em espaços educacionais e públicos (Brasil, 2005).

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 foram marcos estruturantes para a consolidação da Libras no Brasil, promovendo avanços significativos na educação de Surdos ao romperem com o histórico de exclusão linguística imposto pelo oralismo e pavimentarem o caminho para a implementação de políticas públicas inclusivas (Brasil, 2002, 2005). Além do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade Surda no Brasil, sua utilização em salas bilíngues foi consolidada por meio da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), sancionada no governo de Dilma Rousseff.

Assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV, Art. 28, Inciso IV, determina que a oferta de educação bilíngue para Surdos deve ocorrer desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino, garantindo o direito a uma escolarização bilíngue com a Libras como L1 e o português escrito como L2 (Brasil, 2015). Esses dispositivos legais reforçaram a obrigatoriedade do ensino bilíngue para Surdos, assegurando não apenas a acessibilidade comunicacional, mas também os direitos educacionais e culturais, permitindo que os Surdos tenham acesso ao conhecimento e à cidadania em igualdade de condições com os ouvintes.

A educação bilíngue para Surdos já era prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, nas estratégias 4.11 e 4.7, bem como no Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE-PE) 2015-2025, na estratégia 4.1 (ALEPE, 2015). O PNE — Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) — constitui a principal política de planejamento educacional do país, sendo um compromisso assumido pelo Estado brasileiro com a universalização da Educação Básica para estudantes com deficiência, incluindo os Surdos. Dentro desse compromisso, as estratégias 4.11 e 4.7 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) garantem a implementação da educação bilíngue, prevendo a criação de escolas bilíngues e classes bilíngues de Surdos, a formação de professores e intérpretes de Libras e a produção de materiais didáticos acessíveis. No contexto estadual, a estratégia 4.1 do PEE-PE 2015-2025 segue essa mesma orientação, reafirmando o direito à escolarização bilíngue para estudantes Surdos no estado de Pernambuco (Brasil, 2014; ALEPE, 2015).

Entretanto, os governos que assumiram o poder no Brasil entre 2016 e 2022 não cumpriram os compromissos estabelecidos no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), promovendo um cenário de descontinuidade e retrocessos na implementação da educação bilíngue para Surdos. Durante esse período, houve cortes orçamentários em programas de inclusão e a redução de investimentos na formação de professores bilíngues e intérpretes de Libras, além de ações que fragilizaram as políticas de educação inclusiva. Esse desmonte impactou diretamente as metas do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), além de ter comprometido, também, a ampliação das escolas e classes bilíngues e o fortalecimento do AEE.

Somente em 2021, já no contexto de forte pressão da comunidade Surda e de movimentos sociais, foi sancionada a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que altera a LDBEN — Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) — para incluir expressamente a educação bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino. Essa legislação representa um avanço no reconhecimento da educação bilíngue como direito dos estudantes Surdos, assegurando sua

oferta em Libras como L1 e o português escrito como L2, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2021).

Desse modo, acreditamos que, enquanto o ensino bilíngue não for oportunizado a todos os Surdos, as desigualdades se perpetuarão no âmbito escolar, uma vez que os Surdos precisam que suas especificidades linguísticas e didático-metodológicas sejam contempladas a partir do uso da língua de sinais, eliminando, assim, as barreiras comunicacionais existentes. Nesse sentido, o currículo escolar está voltado principalmente para o desenvolvimento e atendimento das expectativas ouvintistas; como exemplo disso, podemos citar a metodologia do ensino da Língua Portuguesa, que é ensinada nas escolas como L1. Entretanto, de acordo com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, o português deve ser ofertado para o Surdo como L2 e na modalidade escrita, tendo em vista que a L1 do Surdo deve ser a Libras (Brasil, 2002, 2005). Historicamente, os Surdos continuam sofrendo com a ausência do ensino bilíngue, sobretudo nas escolas do interior do estado de Pernambuco.

Diante do exposto, o interesse em pesquisar sobre a educação de Surdos foi semeado no meu coração quando ainda estava no Ensino Fundamental, momento em que tive contato com a comunidade Surda na Escola Antônio Alves de Araújo — atual Escola de Referência em Ensino Médio (Erem) — no município de Amaraji-PE, antes mesmo da PNEEPEI (Brasil, 2008), especificamente na “sala dos Surdos”, regida pela professora Amara de Jesus, onde passei muitos intervalos aproveitando para aprender e conhecê-los.

Durante a graduação em Pedagogia (2014-2018), iniciei meu primeiro curso de Libras, percebendo que havia um longo caminho a ser percorrido e que eu estava disposta a mergulhar nesse mundo. Assim, dei um passo de cada vez, avançando até concluir o curso para me tornar intérprete de Libras. Em 2017, quando tomei posse no cargo de professora intérprete de Libras da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE), iniciando o contato profissional com os Surdos em Amaraji-PE, senti a necessidade de aprofundar cada vez mais meus conhecimentos. Por essa razão, cursei a Licenciatura em Letras - Libras, ao mesmo tempo em que cursei a especialização em Proficiência para Tradutor e Intérprete de Libras, além de outros cursos que me proporcionaram um contato direto com professores Surdos, mestres e doutores, ou seja, Surdos com experiências acadêmicas.

Nesse período, comecei a observar as possibilidades e o quanto os Surdos do meu município poderiam avançar. Com os conhecimentos adquiridos e fazendo parte da comunidade Surda local, movida pelo senso de justiça e buscando igualdade de oportunidades para todos, ingressei no mestrado a fim de pesquisar e trazer à luz da sociedade sobre as repercussões do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) no processo de escolarização de

estudantes Surdos matriculados em escolas estaduais, sendo também impulsionada pelo desejo de compreender quais políticas o estado de Pernambuco tem proposto a partir do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e como essas políticas estão reverberando nos municípios que são focos desta pesquisa.

Nesse sentido, o PEE-PE 2015-2025, regulamentado através da Lei nº 15.533/2015, é formado por 20 metas que são subdivididas em estratégias, visando o monitoramento e a avaliação dos resultados e prezando pela qualidade do ensino e padrões de eficiência (ALEPE, 2015). Esse plano estadual tem o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) como referência norteadora.

Em face da delimitação do nosso objeto de estudo, esta pesquisa teve como foco, especificamente, a meta 4 do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), que tem por objetivo:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços (ALEPE, 2015, meta 4).

Para alcançar essa meta, foram delineadas 23 estratégias específicas. Dentre essas estratégias, destacam-se aquelas voltadas especificamente para a educação de Surdos, totalizando cinco iniciativas principais:

- *Estratégia 4.1:* propõe a educação bilíngue em Língua Portuguesa e Libras, bem como o uso desta em ambiente escolar;
- *Estratégia 4.8:* prevê a criação de escolas bilíngues e a oferta de classes bilíngues de Libras/Língua Portuguesa, garantindo aos estudantes Surdos o acesso ao currículo em uma perspectiva bilíngue;
- *Estratégia 4.9:* estabelece a implementação de programas de formação inicial e continuada para professores e demais profissionais da educação, visando à atuação no AEE e na educação bilíngue para Surdos;
- *Estratégia 4.11:* visa garantir a oferta de tradutores ou intérpretes de Libras e guias-intérpretes para Surdocegos, além de professores de Libras;
- *Estratégia 4.21:* reforça a necessidade de disponibilizar tradutores e intérpretes de Libras nos espaços escolares.

No conjunto do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), esta pesquisa focaliza a meta 4, e, mais especificamente, as estratégias citadas, que são voltadas à educação de pessoas Surdas, corroborando, assim, o objeto de estudo aqui delimitado. Nessa perspectiva, a problemática central desta pesquisa envolve a concepção do que se considera uma educação adequada para o público Surdo, conforme previsto no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015). A revisão da literatura aponta que, apesar de avanços nas políticas educacionais inclusivas, ainda há lacunas significativas na implementação efetiva de uma educação bilíngue e no acesso ao AEE para Surdos.

Estudos revelam a carência de mapeamentos atualizados sobre a presença de alunos Surdos nas escolas e a disponibilidade de salas bilíngues, evidenciando uma incompletude nas respostas oferecidas pelo sistema educacional (Almeida, 2010; Lacerda; Lodi, 2009; Padilha, 2022). Dessa forma, torna-se essencial realizar uma análise da política educacional em Pernambuco que identifique não apenas a quantidade de estudantes Surdos matriculados, mas também a existência — ou ausência — de práticas pedagógicas e estruturais que atendam às suas especificidades linguísticas e culturais. A partir dessa análise, será possível compreender as implicações que a oferta ou a falta de uma educação bilíngue e de AEE exercem sobre a trajetória e o desenvolvimento escolar desse público, contribuindo, assim, para o preenchimento das lacunas apontadas na literatura.

Portanto, nossa pesquisa busca responder à seguinte questão central: *como a implementação do PEE-PE 2015-2025 tem reverberado no processo de escolarização dos estudantes Surdos no âmbito dos municípios pernambucanos?* Como objetivo geral desta pesquisa, tem-se o seguinte: *analisar as repercussões do PEE-PE 2015-2025 no processo de escolarização de estudantes Surdos matriculados em escolas estaduais de Pernambuco*. A partir do objetivo geral, delimitamos os seguintes *objetivos específicos*:

1. Conhecer as políticas educacionais que são desenvolvidas pelo estado de Pernambuco voltadas para a educação de Surdos;
2. Mapear as ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas, visando à promoção da educação de estudantes Surdos;
3. identificar a relação entre o que está posto no PEE-PE 2015-2025 e as políticas locais para a educação de Surdos.

A relevância desta pesquisa está intrinsecamente ligada à necessidade de compreender e aprimorar as políticas públicas educacionais voltadas para a educação de estudantes Surdos

no estado de Pernambuco, especialmente no contexto da implementação do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015). O estudo busca responder ao questionamento central de como essa implementação tem impactado o processo de escolarização desse público nos municípios pernambucanos, sendo este um tema de extrema importância para a garantia de uma educação inclusiva e equitativa.

O cenário educacional dos estudantes Surdos apresenta desafios históricos relacionados à ausência de práticas pedagógicas bilíngues e à escassez de infraestrutura adequada para o AEE. Nesse sentido, a pesquisa se torna relevante ao propor uma análise detalhada das repercussões do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), especialmente em relação à adequação das políticas locais às diretrizes estabelecidas pelo referido plano estadual.

Ao delimitar, como objetivos específicos, o mapeamento das políticas educacionais voltadas para os Surdos, a identificação de ações implementadas nas escolas e a análise da relação entre o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e as práticas locais, a pesquisa contribui significativamente para a produção de dados empíricos e teóricos que podem subsidiar futuras decisões políticas e pedagógicas. Esses dados são essenciais para identificar lacunas, fortalecer ações existentes e propor melhorias que ampliem o acesso e a permanência dos estudantes Surdos em um sistema educacional inclusivo e bilíngue.

Além disso, ao abordar a escolarização dos Surdos em escolas estaduais, a pesquisa promove uma discussão crítica sobre a efetividade das políticas públicas em atender às demandas específicas desse grupo. Essa análise é fundamental para garantir que os direitos educacionais dos Surdos sejam respeitados, conforme previsto na Constituição Federal, na LBI (Brasil, 2015) e no próprio PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015).

Por fim, a relevância da pesquisa transcende o âmbito local e estadual, contribuindo para o debate nacional sobre inclusão educacional e bilinguismo. Os resultados obtidos poderão servir como referência para outras regiões do Brasil, influenciando o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes que reconheçam e respeitem a diversidade linguística e cultural dos estudantes Surdos. Assim, o estudo reafirma o compromisso com uma educação que seja, de fato, um direito para todos.

Esta dissertação está estruturada em sete seções, incluindo esta introdução. Assim sendo, esta *primeira seção* apresenta aspectos introdutórios acerca do tema, com o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos geral e específicos e a pergunta central que orienta o estudo. A *segunda seção* reúne uma revisão da literatura sobre políticas educacionais inclusivas e a escolarização de estudantes Surdos, fundamentando teoricamente a investigação. A *terceira seção*, por sua vez, discute concepções de Estado e políticas públicas

de inclusão escolar, analisando o processo de formulação, implementação e as marchas e contramarchas da educação inclusiva no Brasil. A *quarta seção* descreve os fundamentos e procedimentos metodológicos da pesquisa, de natureza qualitativa e documental, incluindo o trabalho de campo realizado em três escolas localizadas na Mata Sul de Pernambuco. A *quinta seção* analisa o alinhamento entre as diretrizes nacionais e estaduais para a educação de Surdos, evidenciando compromissos e desafios na efetivação das políticas. A *sexta seção* apresenta os resultados da análise documental e das observações *in loco*, discutindo práticas inclusivas e estratégias escolares à luz do referencial teórico. A *sétima seção* examina a correspondência entre o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e as práticas locais, destacando convergências e discrepâncias entre o que foi planejado e o que foi vivenciado. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados, respondem à pergunta central e apontam implicações para as políticas públicas, além de apresentar as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

A eclosão da educação inclusiva ocorreu em circunstâncias e contextos distintos, principalmente a partir da década de 1990, ano em que ocorreu a Conferência Mundial de Educação (UNESCO, 1990), e, em 1994, com a Declaração de Salamanca, que é referência mundial e define políticas, princípios e práticas da educação especial, além de influir nas políticas públicas da Educação (UNESCO, 1994). Com isso, a concepção de educação inclusiva ganha espaço, garantindo a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos espaços sociais e escolares.

A partir disso, a educação inclusiva assumiu o espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Com isso, a PNEPEI (Brasil, 2008) objetiva, dentre outros aspectos, garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como ofertar o AEE (Brasil, 2008).

Portanto, é responsabilidade do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma complementar ou suplementar que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O público-alvo do AEE é formado por discentes com algum tipo de deficiência, impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais. Nesse contexto, temos os alunos Surdos, que são incluídos nas escolas regulares e utilizam-se do AEE, especificamente em três momentos pedagógicos: (i) para aprenderem a Libras; (ii) para terem o AEE em Libras; e (iii) para terem o AEE para aprendizagem do português como L2 na modalidade escrita (Damázio, 2007).

Entretanto, conforme a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades Surdas no Brasil e regulamentam a sua implementação no sistema educacional, respectivamente, a inclusão de estudantes Surdos deve respeitar suas especificidades linguísticas e culturais, sendo necessário que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a saber: a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 (Brasil, 2002, 2005). Esse domínio é fundamental para possibilitar o acesso dos Surdos aos conhecimentos — escolares e de mundo — a partir de uma educação bilíngue (Lodi; Lacerda, 2014). Desse modo, é através da concepção de educação bilíngue que há uma aproximação da cultura Surda. Essa proposta de ensino é utilizada por escolas que sugerem proporcionar, aos sujeitos Surdos, duas línguas no contexto escolar, valorizando, assim, a língua materna do Surdo.

Consideramos que a inclusão educacional é de fundamental importância para a sociedade, pois é através dela que as pessoas com deficiência têm acesso ao ensino que proporciona oportunidades de desenvolvimento e de interação e para as pessoas Surdas. Por isso, é essencial ir além da ideia de simplesmente garantir o acesso ao ensino. A inclusão de Surdos envolve o reconhecimento de sua identidade linguística e cultural, o que exige uma abordagem educacional bilíngue em que a Libras seja a L1 e o português escrito, a L2.

Em sintonia com a questão central da nossa pesquisa, a presente revisão integrativa busca analisar como a literatura da área compreende as implicações das políticas educacionais inclusivas durante a escolarização de estudantes Surdos. No contexto das políticas públicas educacionais, destacam-se a LDBEN — Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) —, a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que altera a LDBEN (Brasil, 1996). Os referidos documentos delineiam diretrizes voltadas à promoção do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes Surdos no sistema educacional.

A LDBEN estabelece a educação como direito de todos, prevendo o AEE para estudantes com deficiência (Brasil, 1996). A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade Surda, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei, orientando a implementação da educação bilíngue e determinando a formação de professores e intérpretes de Libras (Brasil, 2002, 2005).

Já a PNEEPEI (Brasil, 2008) reforça o direito à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, promovendo a oferta do AEE e a criação de salas de recursos multifuncionais (SRMs) (Brasil, 2008). Essas políticas, embora representem avanços significativos, também geram discussões na literatura sobre a efetividade da inclusão de estudantes Surdos no ensino regular, especialmente no que diz respeito à oferta de uma educação bilíngue de qualidade, com profissionais capacitados e práticas pedagógicas que respeitem a especificidade linguística e cultural da comunidade Surda. A revisão integrativa, portanto, busca identificar como essas políticas têm sido implementadas na prática e quais desafios ainda persistem, contribuindo para o debate acerca da necessidade de fortalecer políticas que assegurem uma inclusão educacional efetiva e equitativa para os estudantes Surdos.

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Optamos pela revisão integrativa da literatura, uma vez que se trata de uma abordagem metodológica eficaz de pesquisa que permite aos autores obterem uma amostragem dos conhecimentos atuais sobre a temática escolhida. Essa abordagem tem “[...] o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (Gil, 2010 p. 29).

Nesse sentido, foi feito um levantamento da literatura em junho de 2022, nas seguintes bases de dados, sendo encontrados sete trabalhos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 8.509 no Google Acadêmico e 10 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram os seguintes: “Atendimento educacional especializado” AND “Educação inclusiva” AND “Educação de Surdos” AND “Políticas educacionais” em todas as bases de dados. Foram selecionados nove trabalhos, os quais foram incluídos segundo os critérios de elegibilidade que envolveram identificação, triagem, exclusão de trabalhos duplicados e, por fim, a inclusão dos trabalhos elegíveis para revisão. O critério de inclusão foi: artigos no idioma português, nos últimos cinco anos, envolvendo o conhecimento sobre as implicações das políticas educacionais inclusivas implementadas durante a escolarização de estudantes Surdos; e o critério de exclusão foi: artigos de revisão de literatura.

2.2 RESULTADOS

Os resultados do presente estudo encontram-se nos quadros 1 e 2.

‘Quadro 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a revisão integrativa

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2022	O atendimento educacional especializado a pessoas Surdas no Centro Especial Elysio Campos-GO: Um estudo de caso	Lays Gonçalves Rodrigues de Sousa	Repositório Institucional UFG	Compreender como o AEE em uma escola que trabalha com a proposta educacional bilíngue contribui para os processos de comunicação e escolarização da pessoa com surdez.	O AEE da instituição desenvolve-se para eliminar as barreiras atitudinais e há fragilidades na relação das famílias com a escola, que, mesmo oferecendo cursos de Libras, há pouca adesão por parte das famílias.
2	2022	A Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos no Município de Igarapé-Miri/PA: contribuições e limitações	Eduarda Gonçalves da Costa, Rosileide de Jesus de Souza Melo e Alexandre Augusto Cals e Souza	Revista Concilium	Compreender as contribuições e limitações do AEE no ensino inclusivo dos alunos Surdos no município de Igarapé-Miri/PA.	Há insatisfações com a eficiência do AEE em relação ao ensino de Surdos, os quais decorrem da falta de domínio da Libras e da não execução de políticas e diretrizes para atuação desse profissional.
3	2020	O atendimento educacional especializado e a inclusão de Surdos na escola: olhares sobre práticas desenvolvidas	Josefa Araújo de Araújo Marques e Samara Cavalcanti da Silva Melo	Revista Educação e (Trans)formação	Compreender como o AEE é proposto para os Surdos incluídos na escola e como as práticas pedagógicas são propostas para os Surdos no AEE.	O AEE pode contribuir para o planejamento pedagógico e para a inclusão dos Surdos. As crianças precisam de um atendimento especializado que atendam às suas reais necessidades. Para isso, o poder público municipal deve garantir que as políticas públicas cheguem até as instituições de ensino, e, consequentemente, às crianças.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
4	2020	O aluno Surdo e o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais	Ana Gabriele Reis de Góis, Fhayamma da Costa Acosta e Ademárcia Lopes de Oliveira Costa	Periódicos Ufes	Analisar como acontece o AEE para o aluno Surdo na SRM em uma escola da rede pública estadual na cidade de Rio Branco, no Acre.	Conclui-se que o AEE na SRM ainda enfrenta barreiras, como exercer as práticas pedagógicas com poucos recursos e a restrição existente na relação entre os professores da sala comum e a professora da SEM. Porém, busca-se superá-las com o foco no aluno e em suas possibilidades.
5	2019	O dito e o feito: uma análise do atendimento educacional especializado para Surdos nas escolas públicas de Santa Maria	Fernanda Conceição de Oliveira	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente	Investigar como é feito o AEE de alunos Surdos em Santa Maria.	Foi possível perceber disparidade entre a realidade encontrada e o que é sugerido pelos documentos; portanto, não é realizada todas as ações sugeridas pelo Ministério da Educação (MEC) devido à falta de profissionais e por não haver um diálogo mais consistente entre a SRM e a classe regular, levando à falta de atividades planejadas em conjunto.
6	2018	Atendimento Educacional Especializado com estudantes Surdos na Escola Estadual Professor Gerson Lopes	Kátia Thaís Fernandes Gurgel	Repositório UFRN/Biblioteca Digital de Monografias	Estudar o AEE destinado aos estudantes Surdos da Escola Estadual Professor Gerson Lopes.	A referida escola presta os serviços de AEE a alunos da própria escola e de outras instituições de ensino. Trata-se de uma ação que enfrenta muitas dificuldades para a sua realização, mas que os professores fazem de tudo para dar uma educação de qualidade a esses alunos que tanto necessitam, tornando-os cidadãos independentes capazes de mudar o mundo e de trilharem os seus próprios caminhos para construírem a própria história.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
7	2018	Escolarização de pessoas com surdez: das propostas legais à prática cotidiana	Jaquiline Souza da Silva e Vanja Elizabeth Sousa Costa	Revista GPES: Estudos Surdos	Investigar como vem sendo desenvolvido o AEE em sua articulação com o ensino comum em uma escola pública estadual de Marabá-Pará.	Como resultados, concluímos que a articulação do AEE com o ensino comum não vem sendo efetivada como deveria, pois o atendimento vem se dando apenas como “reforço escolar”. Também concluímos que há carência de formação continuada para os professores da rede estadual atuarem com competência com os alunos com deficiência no ensino comum, principalmente com a aluna com surdez.

Fonte: A autora (2025).

Quadro 2 – Demonstrativo dos trabalhos que integram a revisão integrativa

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2018	Estudantes Surdos não falantes da Libras e o atendimento educacional especializado: uma análise das políticas públicas de educação inclusiva	Aline Olin Goulart Darde	Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018	Compreender os discursos sobre os sujeitos Surdos não falantes da Libras nas políticas públicas educacionais inclusivas para entender as diretrizes de trabalho do AEE desses sujeitos.	Os resultados mostram que, para os estudantes Surdos falantes da Libras, as diretrizes do AEE são bem definidas por meio de uma proposta fundamentada no bilinguismo. Para os estudantes Surdos não falantes da Libras, as diretrizes não são concisas, uma vez que não apresentam uma proposta de trabalho fundamentada que contemple as necessidades educacionais e linguísticas desses sujeitos, o que se relaciona diretamente à gestão das políticas linguísticas para esses sujeitos.
2	2018	Educação de Surdos nos planos estaduais e distrital de educação	Rubia Carla Donda da Silva	Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Marília	Investigar como os planos estaduais e distrital de educação se estruturaram a partir do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) no que diz respeito à educação dos Surdos.	Os resultados do estudo evidenciaram que, na maioria dos estados, essas medidas ainda estão minimamente concebidas, pois as propostas apresentadas tendem mais ao desenvolvimento da Política Nacional de Educação Inclusiva, em que se privilegia a matrícula dos estudantes Surdos em escolas inclusivas com intérpretes, e a oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como atividades de complementação curricular, em detrimento da organização de escolas e classes bilíngues, como recomendado pelas políticas linguísticas da Libras.

Fonte: A autora (2025).

2.3 DISCUSSÃO

Conforme já explicitado, nesta seção da dissertação, analisamos as implicações das políticas educacionais inclusivas durante a escolarização de estudantes Surdos à luz de estudos desenvolvidos sobre o fenômeno focalizado em nossa pesquisa. Nesse sentido, Sousa (2022) realizou um estudo de caso objetivando compreender como acontece o AEE a pessoas Surdas no Centro Especial Elysio Campos no município de Goiás-GO.

Por conseguinte, constatou-se que a referida escola preza pela garantia da educação aos discentes Surdos em conformidade com os arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), bem como do AEE para o educando Surdo de acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) e com a PNEEPEI (Brasil, 2008), documentos que dialogam entre si ao estabelecerem diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, mas apresentam perspectivas distintas e complementares no que diz respeito à educação de Surdos.

Embora compartilhem o compromisso com a inclusão, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) traz um olhar mais específico e direcionado para a comunidade Surda, enquanto a PNEEPEI (Brasil, 2008) oferece uma visão abrangente e integradora para todos os estudantes com deficiência. O desafio é garantir que as diretrizes mais gerais da PNEEPEI de 2008 não ofusquem as necessidades particulares dos Surdos, conforme reconhecido no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), assegurando-lhes uma educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue. Logo, a prioridade dessa escola é assegurar a acessibilidade aos Surdos (Sousa, 2022).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de uma relação harmoniosa entre o professor regente e os professores/instrutores do AEE, assim como da não utilização do AEE como reforço, uma vez que esse espaço é utilizado principalmente para eliminar as barreiras comunicacionais. É por isso que a escola disponibiliza curso de Libras para os familiares dos Surdos; porém, encontram fragilidades nesse contato com os familiares (Sousa, 2022).

Desse modo, Sousa (2022) pontua que a escola se utiliza do método bilíngue e disponibiliza professor Surdo porque sabe da importância do contato entre Surdos mais novos com Surdos adultos, além de valorizarem recursos imagéticos e tecnológicos e a atenção individualizada e em grupo. A autora conclui sua pesquisa satisfeita com o funcionamento do AEE para Surdos, pois este fluiu conforme as políticas educacionais preveem.

Nesse espectro temático, Costa, Melo e Souza (2022) realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender as contribuições e limitações do AEE no ensino inclusivo dos alunos Surdos no município de Igarapé-Miri-PA, sob o ponto de vista de dois sujeitos Surdos. Em

vista disso, a Entrevistada Surda 1 (E1) teve acesso ao AEE ainda no Ensino Fundamental e expressou como o AEE contribuiu para a aquisição da Libras como L1, bem como para o português de forma escrita. Ela aponta, também, que os intérpretes que atuavam no Ensino Fundamental também faziam parte da equipe do AEE no contraturno, valorizando um contato mais direto com a equipe — o que a deixava confortável. Porém, quando a E1 chega ao Ensino Médio, se depara com outros profissionais em que a comunicação através da Língua de Sinais não fluiu, pois os profissionais não tinham domínio da Libras, o que acabou desestimulando a frequência da discente, que, no momento da entrevista, já estava no último semestre da graduação de Pedagogia.

Assim sendo, o Entrevistado Surdo 2 (E2) não teve acesso ao AEE em sua formação escolar; entretanto, é profissional do AEE, podendo fazer um paralelo das implicações de sua formação que foi voltada para o oralismo e de como ele, no lugar de docente, tem a oportunidade de atuar na perspectiva inclusiva, tornando o processo mais leve, libertador, objetivo e proveitoso. A justificativa para o E2 não vivenciar a inclusão por meio do AEE em sua língua materna é que sua formação se deu nos anos 1990 e as SRMs foram implementadas em 2008 na sua cidade. O E2 ainda destaca a relevância da presença do aluno Surdo no AEE, tendo em vista que este aprende novos sinais e a gramática do português, sendo possível, também, o contato entre Surdos (Costa; Melo; Cals e Souza, 2022).

Contribuindo com a nossa discussão, trazemos, agora, Marques e Melo (2020), que desenvolveram sua pesquisa em duas escolas municipais que têm discentes com Surdez, sendo duas Surdas de três e cinco anos de idade que estão na Educação Infantil no município de Estrela de Alagoas-AL. Assim, as pesquisadoras entrevistaram a professora da sala regular e a professora da sala multifuncional, profissionais que ainda estão se especializando com o objetivo de terem uma melhor qualificação para melhor atenderem às necessidades das alunas e de promoverem oportunidades e a valorização de suas potencialidades. Uma professora atende no AEE há três meses e a outra possui quatro anos de experiência. As duas professoras valorizam a parceria entre elas e os professores regentes, entendendo que, assim, conseguem a garantia do desenvolvimento de competências e dos valores fundamentais (Marques; Melo, 2020).

Nesse sentido, com o objetivo de analisar como acontece o AEE para o aluno Surdo na SRM em uma escola de rede pública estadual na cidade de Rio Branco-AC, as pesquisadoras Góis, Acosta e Costa (2020) entrevistaram uma docente licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Educação Especial Inclusiva, além de outras formações complementares, que atua na SRM há quatro anos. A docente entrevistada segue a normativa estadual que

regulamenta o AEE e dá outras providências. Ela apresenta, também, algumas dificuldades em sua atuação, como o contato quase inexistente com os professores regentes, atribuindo à coordenação a responsabilidade por cultivar/estimular esse contato. As autoras explicitam, ainda, que a participante da pesquisa evidenciou que atende a apenas cinco alunos e que, para os discentes Surdos, utiliza os intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para mediar a comunicação, destacando que estes, além dos sinais, também utilizam imagens como recurso comunicativo. A entrevistada declara que a grande dificuldade é ensinar o Português como L2 aos alunos Surdos, embora seja disponibilizado cursos com essa temática através da Secretaria de Educação do Acre. Além disso, outro desafio enfrentado é o desinteresse dos familiares em acompanhar o desenvolvimento dos estudantes Surdos, além da ausência de recursos e apoio vindos do estado (Góis; Acosta; Costa, 2020).

Por conseguinte, Oliveira (2019) objetivou, em sua pesquisa, analisar de que modo é feito o AEE de alunos Surdos em Santa Maria-DF. Para isso, ela realizou um paralelo entre o que é preconizado pelo MEC para a educação de Surdos e a realidade encontrada nas escolas que têm esses discentes matriculados. Assim, encontram-se alunos Surdos matriculados em três escolas: a Escola Classe, considerada um polo para educação de Surdos nos anos iniciais, contando com cinco classes bilíngues e uma equipe especializada; o Centro de Ensino Fundamental, que é uma escola inclusiva em que há turmas bilíngues mediadas por tradutores intérpretes de Libras, possuindo uma SRM específica para alunos Surdos; e uma escola de Ensino Médio que conta com SEM, disponibilizando profissionais especializados em Libras, bem como em educação para alunos Surdos. Desse modo, participaram, desta pesquisa, sete profissionais, a saber: duas pedagogas da primeira escola; duas professoras (uma de Libras e a uma de Português) da segunda; e, na terceira, uma professora de Português, uma de Códigos e Linguagens e um professor de Ciências Exatas. Além da formação profissional, esses professores também têm formação para atuar na SRM com alunos Surdos, ou seja, todos têm nível avançado em Libras. Além disso, entre esses profissionais, uma professora é formada em Letras - Libras pela UFSC e outra tem mestrado em Linguística Português/Libras.

Além disso, Oliveira (2019) destaca que o atendimento desses alunos no AEE é realizado três vezes por semana, com duração de 50 minutos cada, com exceção da escola Classe, que, por contar com ônibus com programação diferente, os alunos precisam ficar na escola durante o dia, necessitando de atividades extras e diferenciadas. Em relação ao planejamento das atividades, das três escolas, apenas uma realiza o planejamento junto aos professores regentes; nas demais instituições, o planejamento é feito de forma individual, apenas com as informações da formação do início do ano letivo como a importância da

utilização de imagens em suas aulas, entre outras. Diferentemente das outras pesquisas, em duas escolas, a pesquisadora constata a presença assídua dos familiares, exceto na do Ensino Médio; nela, o contato com a família é pouco ou quase nulo. Em todas as escolas, percebeu-se que a produção de recursos visuais é fundamental para a compreensão do português pelos alunos Surdos. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos também é presente no cotidiano escolar, proporcionando uma maior visibilidade dos conteúdos. Desse modo, infere-se que, apesar de as escolas participantes da pesquisa não atenderem a todos os requisitos das diretrizes e recomendações do MEC para o funcionamento das SRMs, os profissionais se dedicaram para contribuir com o desenvolvimento e a formação com qualidade dos alunos Surdos, respeitando suas singularidades.

Nessa perspectiva, Gurgel (2018) desenvolveu uma pesquisa que objetivou verificar como acontece o AEE para alunos Surdos e como se organiza a SRM na Escola Estadual Professor Gerson Lopes, situada no município de Apodi-RN. De início, verificou-se que o AEE funciona nessa unidade escolar desde 2013, atendendo inicialmente alunos com diversas deficiências; porém, há dois anos, o AEE passou a se dedicar apenas a alunos Surdos. Com isso, o AEE é realizado tanto com alunos dessa quanto com alunos de outras instituições, além de alunos que já concluíram, mas que necessitam de acompanhamento. Na escola, são desenvolvidas atividades lúdicas, como jogos educativos em Libras, dominó em Libras, atividades em computadores, entre outros recursos. Apesar de ser desenvolvido um excelente trabalho, sente-se que é preciso mais engajamento, apoio e investimento por parte de seus idealizadores, principalmente no que diz respeito ao investimento de pessoal. Nesse contexto, atuam no AEE da referida escola dois instrutores Surdos e dois intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Gurgel (2018) escolheu entrevistar o coordenador e os dois instrutores para entender o funcionamento do AEE. Assim, percebeu-se que o coordenador tem domínio das políticas públicas e dos direitos dos Surdos, buscando sempre superar as barreiras e as dificuldades financeiras para garantir a continuidade das atividades do AEE. Além disso, os instrutores relataram que a principal dificuldade é em relação à leitura em português pelos alunos Surdos, que, mesmo com dificuldades, têm avançado na comunicação em Libras. Outro ponto positivo é a participação da família, o que fortalece cada vez mais a inclusão dos discentes Surdos.

Silva e Costa (2018) investigaram como se desenvolve o AEE em sua articulação com o ensino comum em uma escola pública estadual de Marabá-PA. Para além das pesquisas organizadas em grupos de estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória com observação durante uma semana na SEM e na classe regular, contando com a participação do professor da

SRM, dois professores da sala comum, o diretor e uma aluna Surda. O maior tempo de observação se deu na classe regular, pois a aluna Surda não era frequente na SEM e apresentava, ainda, dificuldades na Libras, dando a impressão de que não tinha o apoio familiar. Além disso, observou-se que não havia uma atenção efetiva na articulação para atendimento da aluna Surda, visto que a interação entre os profissionais era pouca e não havia intérprete de Libras. Percebe-se, portanto, que não há adaptações mínimas de acessibilidade estrutural e pedagógica, trabalho colaborativo etc. e isso reflete diretamente no ensino/aprendizagem da aluna, que já está repetindo a série e provavelmente irá repetir novamente. Na sala de aula comum, os professores se mostraram indiferentes à presença da aluna, estabelecendo contato apenas no momento da chamada ou quando foram solicitados (Silva; Costa, 2018).

Com tamanha falta de sensibilidade, no momento da pesquisa, ainda não havia previsão de mudanças nesse “não atendimento”. A aluna chegou a apresentar um mal-estar em virtude dessa situação, que, conseqüentemente, gera falta de interesse pelos estudos. Apenas um dos professores se mostrou angustiado diante dessa realidade. Outro ponto crítico observado foi que, no AEE, o atendimento, quando acontece, é na forma de reforço das atividades da sala regular; assim, esse espaço perde sua principal característica, que é atender às especificidades dos educandos Surdos. Desse modo, há uma discrepância entre o que está previsto nas políticas educacionais e a realidade na instituição observada.

Nesse sentido, Darde (2018) objetivou, em sua dissertação de mestrado, compreender as diretrizes nas políticas educacionais para os estudantes Surdos não falantes da Libras e como estes são atendidos no AEE nas esferas municipal, estadual e federal do estado de Santa Catarina. Concluiu-se, neste estudo, que há uma lacuna para esse público, ou seja, um silenciamento nos documentos analisados, evidenciando a exclusão, tendo em vista a já bem definida proposta para os estudantes falantes da Libras. Nesse estudo, a autora ainda alerta para a necessidade da criação de políticas que antecedem o ambiente escolar para aquisição da Libras como L1, destacando que essa aquisição deve acontecer por meio de interações que transcendam o espaço educativo, sendo necessárias, portanto, políticas linguísticas para esses sujeitos.

Por fim, Silva (2018) investigou, em sua dissertação de mestrado, como os planos estaduais e distrital de educação se estruturam a partir do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), focalizando a educação de Surdos. Foram analisados, neste estudo, 27 planos de educação, 20 leis estaduais de reconhecimento da Libras e diversos documentos normativos. Como

resultado desse estudo, observou-se que a maioria dos estados optam pela inclusão em detrimento da educação bilíngue, mesmo que apresentem uma multiplicidade de estratégias.

Diante do exposto, podemos constatar que ainda há a necessidade de políticas linguísticas que atendam às demandas das comunidades surdas, uma vez que também há desinteresse por parte dos familiares em acompanhar as atividades ou em aprender a Libras, mesmo em locais que disponibilizam cursos específicos. Além disso, também existe a dificuldade por parte dos profissionais em ensinar o português como L2 para os estudantes Surdos, o que pressupõe a falta de fluência e/ou domínio da Libras pelos profissionais do AEE; a falta de articulação e apoio da coordenação em planejar, juntos com os profissionais, as atividades a ser desenvolvidas; a ausência de uma relação harmoniosa entre os professores regentes das classes comuns com os profissionais do AEE; a necessidade de reorganização do AEE para que seja complementar, e não reforço escolar; o uso monolíngue do português, mesmo que esteja claro nas políticas que a educação de Surdos que deve ser bilíngue; a falta de profissionais para compor a equipe dos profissionais do AEE; e a carência de formação específica e continuada para os profissionais, bem como dos professores que têm alunos Surdos.

Os estudos revisados indicam que, embora haja um avanço nas políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, a escolarização de pessoas Surdas ainda enfrenta obstáculos estruturais, linguísticos e formativos. Um dos principais pontos levantados é que muitos planos educacionais, apesar de especificarem, de maneira clara e efetiva, a necessidade de uma educação bilíngue (Libras/Português), não a torna efetiva na prática, o que compromete a aprendizagem dos estudantes Surdos. Em várias regiões do Brasil, inclusive em Pernambuco, há relatos de falta de intérpretes de Libras, escassez de professores capacitados para atuarem em uma abordagem bilíngue e ausência de materiais didáticos adequados, dificultando a execução das políticas inclusivas de forma eficaz.

Tendo isso em vista, percebe-se que a inclusão de estudantes Surdos nas classes comuns e sua presença no AEE não é algo simples no cotidiano, sendo esta uma ação que enfrenta muitas dificuldades para a sua realização, mesmo que os professores e demais profissionais da educação façam de tudo para ofertar uma educação de qualidade a esses alunos que tanto necessitam. Além disso, é importante lembrar que há duas línguas envolvidas e que as barreiras comunicacionais precisam ser quebradas. Desse modo, busca-se oportunizar, aos discentes Surdos e sempre por meio da educação, as ferramentas necessárias para que eles se tornem cidadãos independentes capazes de mudar o mundo, trilharem os seus próprios caminhos e de construir a sua própria história.

No caso específico de Pernambuco, a revisão revela uma lacuna significativa de estudos que abordem a efetividade dos planos educacionais na escolarização de Surdos no estado. Há poucas pesquisas que investigam, por exemplo, quantas escolas oferecem salas bilíngues ou AEE para Surdos; a presença (ou ausência) de intérpretes de Libras; e a formação continuada de professores voltada para o ensino bilíngue. Essa ausência de dados concretos e de mapeamentos atualizados justifica a relevância da pesquisa em curso, uma vez que há uma necessidade emergente de compreender a realidade local para subsidiar políticas educacionais mais efetivas e alinhadas às necessidades dos estudantes Surdos em Pernambuco.

Assim, a pertinência desta pesquisa reside na possibilidade de contribuir para preencher essa lacuna na literatura, fornecendo informações que podem embasar a formulação de políticas mais inclusivas e adequadas, buscando o fortalecimento da execução dos planos educacionais em nível estadual e promovendo uma educação verdadeiramente acessível e bilíngue para os Surdos.

3 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: MARCHA E CONTRAMARCHA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre a inclusão escolar insere-se em um contexto mais amplo de formulação de políticas públicas educacionais, que, por sua vez, refletem concepções de Estado e as dinâmicas de poder e interesses em disputa. A partir disso, o presente capítulo tem como objetivo explorar as concepções de Estado, as políticas públicas e políticas educacionais, destacando o processo de formulação e implementação dessas políticas, bem como as marchas e contramarchas que marcam a trajetória da educação inclusiva.

Refletir sobre o papel do Estado acerca da educação implica se deparar com uma questão que até parece óbvia, mas não é, sobretudo nos dias atuais, e, mais precisamente, no período pós-pandemia. É fato que, especialmente nesta terceira década do séc. XXI, a imprescindibilidade de um Estado democrático que assuma a responsabilidade pela garantia do direito à educação tem sido enfaticamente evidenciada. Juan Casassus (1995), em seu capítulo intitulado “O papel do Estado”, nos apresenta dois importantes questionamentos: o primeiro é: “como pensar o Estado?”; e o segundo é “do que estamos falando?” Essas são duas excelentes perguntas a serem feitas para iniciarmos nosso debate a respeito do Estado democrático, o qual emerge de uma reação a um período de silenciamento e marginalização da educação e da construção de políticas públicas no contexto histórico da Ditadura Militar (1964-1985).

Compreendemos o campo da política como uma arena de disputa, sobretudo pela luta por poder, assim como pelas tensões que envolvem sua conquista, manutenção e ampliação, sendo composto pela conjuntura dos conflitos que ganham espaço entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado, seja atendendo-as positivamente ou não. Essa leitura sobre a política e suas decorrências na consagração e efetivação do direito à educação, por sua vez, compõem o campo de investigação das políticas educacionais (Souza, 2016).

Nesse sentido, a luta pelo poder envolve os conflitos implícitos à ação governamental e a discussão sobre as políticas educacionais, uma vez que esses fatores oportunizam e ampliam as condições de avaliar tais políticas. Assim, uma política pública não pode ser considerada ou entendida como uma iniciativa do Estado, necessariamente, pois este se relaciona ou responde às pressões sociais (Souza, 2016). Logo, o pesquisador, ao analisar uma política pública, deve revelar as tensões, demandas e constructos sociais que levaram à ação governamental, uma vez que o produto de uma política não é um simples resultado da ação do governante.

Destacamos, aqui, o que Müller e Surel (2002) concebem acerca da Política Pública. Os autores apresentam a distinção que é feita do termo “política” na Língua Inglesa, em que o primeiro termo, “*polity*”, refere-se à esfera política, fazendo distinção entre o mundo da política e da esfera civil e expressando, nesse contexto, a pluralidade e a diversidade da política educacional, que é a Ciência Política. O segundo termo, “*politics*”, constitui a atividade/ação política em geral como, por exemplo, a corrida pelo cargo público em si. Por fim, o terceiro termo, “*policies*”, refere-se à política como ação pública, que, por meio de um programa ou projeto específico, atende às demandas sociais, podendo estas serem múltiplas, diversas e alternativas. Assim, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias, ações, e, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação.

Assim, “[...] fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mais, sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do estado” (Müller; Surel, 2002). Quando tratamos da educação como política pública, fazemos referência à materialização da intervenção do Estado, revelando, assim, as tensões e as disputas de poder.

Em *A política educacional e seus objetos de estudos*, Souza (2016) destaca que a luta pela escola e pela política educacional é sinalizada por três grandes dimensões: a conquista da base material, a gestão da escola e a discussão da atividade pedagógica propriamente dita. De acordo com Souza (2016, p. 7), “[...] dito de outro modo, pode-se pensar que a questão educacional se coloca como questão de acesso, depois como questão de gestão e finalmente como questão de qualidade”. As dimensões referentes à gestão e qualidade da educação são temas primordiais na agenda internacional e nos levam a um ponto crucial para o pesquisador em política educacional, que é compreender o que e como se constitui a agenda política, que, por sua vez, é concebida por meio da pressão social, do capital, das organizações internacionais e pelas disputas internas de cada governo. Assim, a partir do conhecimento das políticas educacionais, é possível compreender o que é o Estado e como o Estado opera, além de refletir sobre como ele manifesta suas relações com a sociedade, constituindo-se, assim, como uma arena de disputa política.

3.1 ESTADO

As concepções de Estado variam conforme o contexto histórico e político de cada sociedade. Essas concepções variam desde o Estado liberal, pautado pela mínima intervenção, até o Estado de bem-estar social, que assume a responsabilidade de garantir direitos fundamentais, incluindo o direito à educação. O Estado democrático, como aqui defendido, é aquele que reconhece e valoriza a participação ativa da sociedade na formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas, promovendo, assim, a inclusão e o desenvolvimento social.

Segundo Bobbio (1986), a democracia não se define apenas pelo conjunto de regras que disciplinam a formação da vontade coletiva, mas também pelo envolvimento direto dos cidadãos nos processos decisórios”. Essa afirmação sublinha a importância da participação popular na definição das diretrizes que orientam a ação estatal.

Na mesma linha, Habermas (1997) reforça que o Estado democrático deve garantir espaços de deliberação pública, onde as vozes da sociedade civil possam ser ouvidas e consideradas. Isso implica não apenas a criação de mecanismos institucionais para participação, mas também o fortalecimento de processos educacionais que capacitem os cidadãos a exercerem esse papel.

Em “O papel do Estado”, capítulo do livro intitulado *Tarefas da Educação*, Casassus (1995) analisa as funções do Estado na educação, especialmente na América Latina, e argumenta que o Estado deve atuar como promotor de igualdade de oportunidades, garantindo o acesso universal à educação de qualidade. Sobre esse ponto, Casassus (1995) destaca a necessidade de modernizar os sistemas educacionais, adaptando-os às demandas contemporâneas, e enfatiza a importância de redefinir as funções estatais para estabelecer acordos e pactos educativos que envolvam diversos setores da sociedade. Além disso, o autor discute a centralização e descentralização das políticas educacionais, sugerindo que a descentralização pode aumentar a eficiência e a participação local, desde que acompanhada de mecanismos adequados de coordenação e controle (Casassus, 1995).

No que concerne a concepção democrática de Estado e sua perspectiva de ação na materialização das políticas públicas, faz-se pertinente mencionar a construção e implementação de duas políticas públicas diretamente conectadas com o objeto da nossa pesquisa: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a LBI (Brasil, 2015). Ambas são exemplos de instrumentos legais que refletem o compromisso do Estado democrático com a inclusão educacional e garantem, formalmente, o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais (Brasil, 1990, 2015).

A educação inclusiva surge como uma expressão concreta dos princípios democráticos. De acordo com Gadotti (2008), a educação é um instrumento de emancipação e inclusão social, essencial para a consolidação da democracia. Essa perspectiva indica que a política educacional deve ser pautada na valorização das diversidades e na promoção de oportunidades igualitárias para todos.

Em suma, o Estado democrático se caracteriza pela abertura ao diálogo e pela valorização da participação social, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão educacional é um dos pilares dessa concepção, garantindo que todas as vozes, especialmente as mais vulneráveis, sejam ouvidas e respeitadas. Essa concepção de Estado democrático, ao assumir o compromisso com a produção participativa das políticas públicas, assegura condições favoráveis para a construção de planos educacionais que reflitam as reais necessidades da sociedade. Trata-se de um processo que valoriza a escuta de sujeitos sociais que vivenciam diretamente os desafios educacionais, especialmente no que se refere à educação especial. A presença desses atores nos espaços deliberativos contribui significativamente para a formulação de metas e estratégias mais sintonizadas com as demandas do cotidiano escolar. Nesse sentido, é importante destacar que tanto o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) quanto o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) foram construídos mediante ampla participação social, envolvendo profissionais da educação, gestores, pesquisadores, estudantes e representantes de movimentos sociais. Ainda que marcados por disputas discursivas e tensionamentos, tais processos são constitutivos da dinâmica democrática e revelam o esforço coletivo para promover uma educação pública mais justa, inclusiva e equitativa.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de tratar especificamente o que são políticas públicas, precisamos entender o sentido da palavra “política”. No contexto histórico recente, o termo “política” tem sido desvirtuado, sendo por vezes referido, equivocadamente, a posturas reprováveis de determinados agentes com cargo político, o que tem contribuído para uma espécie de negação ou contraposição à política. Entretanto, de acordo com o que afirma Padilha (2001), a política é algo inerente ao homem, ou seja, serve de auxílio para resolver seus problemas, conflitos, a organizar a vida em sociedade e a estabelecer uma convivência equilibrada e justa. Sendo assim, falar de política significa falar em relações humanas, em contato com o outro.

Borges (2013) afirma que o indivíduo tem de ser educado para participar ativamente da sociedade e da vida política de seu país, conhecendo seus direitos e deveres. Para tanto, é necessário haver uma educação politizada, uma vez que, para o autor, política e educação caminham lado a lado e devem manter uma estreita relação para ajudarem o cidadão a pensar e decidir seu futuro de forma consciente (Borges, 2013).

Por isso Paulo Freire insiste na necessidade de não dissociarmos política de educação, para evitar, por exemplo, que nossas crianças, jovens e adultos possam ser vitimadas por um processo educativo que acentue o preconceito, a violência, a intolerância, a ingenuidade, o individualismo, a não participação nos processos decisórios e até mesmo a desinformação e, enfim, aceitem uma sociedade desigual. Por isso ele propõe uma educação política (Padilha, 2001, p. 21).

Nesse sentido, para Borges (2013) e Padilha (2001), a educação é entendida como um ato político, partindo do pressuposto de que é um ato humano, pois o ser humano é um ser político. Todas as ações e medidas são políticas quando tomadas no seio de um grupo ou coletivo, uma vez que essas ações têm o poder de exercerem influências no grupo ou coletivo. A discussão acerca do que são políticas públicas se tornou muito ampla com o passar dos anos, tendo em vista os avanços democráticos presentes em todo o mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade (Oliveira, 2010), tendo esse termo origem nas áreas da Administração e Política.

Para Souza (2006), existem três caminhos que as políticas públicas seguem para se concretizar: o primeiro é o foco no estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania; o segundo caminho prevê, nas organizações, a nobreza para promover o que é bom; e o terceiro caminho é o das “[...] políticas públicas como ramo da ciência política capaz de orientar os governos nas suas decisões e entender como e por que os governos optam por determinadas ações” (Souza, 2006, p. 22). De acordo com a boa síntese formulada pelo autor:

Pode-se, então, resumir políticas públicas como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Seguindo esse raciocínio, consideramos que as políticas públicas são fatores comuns entre políticas e decisões do governo e da oposição. A política pode ser analisada como a

busca por como o Estado atua sobre determinados temas, uma vez que “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (Azevedo, 2003, p. 38).

Para Ana Cláudia Capella (2018), a literatura atual sobre formulação de políticas públicas considera que os problemas públicos não correspondem a fatos ou disfunções, mas também não se resumem a um exercício técnico de diagnóstico e análise formal. A definição de problema público é elemento central do conflito político, ou seja, a definição de problema é essencialmente política. De acordo com a autora, “[...] os problemas são definidos na política para atingir metas - mobilizar o apoio para um lado em um conflito. Definir um problema é fazer uma declaração sobre o que está em jogo e quem é afetado” (Stone, 2002, p. 231 *apud* Capella, 2018, p. 18). Para ela, os problemas são aqueles que a população identifica como problema público que precisa de uma resolução e como se pensa nessas preocupações (Capella, 2018).

A atividade política dos governos — ou o conflito político — pode ser entendido, então, como a tentativa de satisfazer as demandas existentes e identificadas pelos atores sociais ou aquelas formuladas pelos próprios agentes do sistema político — os políticos eleitos. A formação da agenda, ou seja, a primeira etapa do ciclo de políticas públicas, destina-se a apresentar o diagnóstico do problema e que parte desse problema demanda intervenção do Estado. Esse diagnóstico consiste na determinação do problema e das possibilidades de intervenção da política pública sugerida.

A fase seguinte refere-se à formulação da política, momento em que os atores envolvidos elaboram suas propostas e planos. Nessa etapa, são definidos os objetivos da política e organizadas as diretrizes que orientarão sua execução, como a alocação de recursos, por exemplo. O prazo temporal da política é compreendido como o terceiro passo do ciclo; no entanto, para alguns autores, não há uma delimitação precisa entre as fases de formulação e de definição temporal na agenda política. As fases seguintes são a implementação — quando a política é colocada em prática — e a avaliação, que devem ocorrer de forma contínua, constituindo uma etapa fundamental para mensurar os impactos e resultados da política. Dessa forma, compreende-se que as políticas públicas envolvem um conjunto articulado de procedimentos, reconhecidos como ciclos de políticas, voltados à resolução de problemas sociais e à mediação de conflitos, especialmente no que se refere à distribuição de recursos públicos (Ball, 1994).

O grupo que apresenta reivindicações ou que executa ações que serão posteriormente transformadas em políticas públicas é denominado de *atores*. No contexto brasileiro, no

processo de discussão, criação e execução das políticas públicas, esses atores são classificados em dois grandes grupos: os estatais/públicos, representantes do Governo ou do Estado, e os privados, representantes da sociedade civil. Um exemplo emblemático desse processo de participação mútua entre Estado e sociedade civil pode ser observado na construção do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), que envolveram ampla mobilização social, debates públicos e articulações institucionais, evidenciando o caráter democrático e participativo dessas políticas.

Atores estatais ou públicos são os que exercem funções públicas no Estado, tendo sido eleitos pela sociedade para um cargo por tempo determinado — políticos — ou de forma permanente, como os servidores públicos. Entre os atores privados, destacam-se os empresários, por terem forte influência nas decisões econômicas do país, mas também a classe trabalhadora, por possuir forte estratégia organizacional.

Os atores públicos são aqueles que exercem funções públicas e que alocam recursos, a depender de suas funções. Esses atores são divididos em três categorias: políticos, burocratas e atores sociais. Os políticos são aqueles democraticamente eleitos, que atuam somente por mandatos e precisam estar vinculados a um partido político, podendo ser governadores, prefeitos, senadores etc. Os atores burocratas, por sua vez, são os que possuem cargos públicos, ou seja, todos os servidores públicos federais, estaduais e municipais que controlam recursos de autoridade e informação. Já os atores sociais, também chamados de atores privados, são representados por grandes empresários, que possuem capacidade de envolvimento na economia do país e, consequentemente, nas tomadas de decisões políticas.

Um determinado indivíduo é um ator social quando representa algo para a sociedade — um grupo, uma classe ou um país —, tendo uma ideia, uma reivindicação, um projeto ou uma denúncia. A ideia de ator social não se limita somente a pessoas ou grupos sociais; instituições também podem ser atores sociais ou privados, como os diversos sindicatos e a mídia, por exemplo.

Se, por políticas públicas, ficou entendido que é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, por políticas públicas educacionais também é entendido que é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer no campo da educação. É importante frisar, neste momento, que o conceito de educação é bastante amplo, não podendo apenas representar o ambiente escolar. É considerado educação tudo o que se aprende socialmente, seja na família, igreja, escola, no trabalho etc.

Tudo o que é resultado do ensino, da observação, da repetição e da reprodução é, portanto, educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por

um sistema que é fruto de políticas públicas. Por isso, é imprescindível a existência de um ambiente próprio para o fazer educacional, a exemplo da escola, que funciona como uma comunidade única, em que cada organismo ou indivíduo — professores, alunos, servidores, pais e Estado — possui sua função. Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Para analisar como as políticas educacionais são projetadas e se consolidam, é preciso observar o contexto político do país no momento em que essas políticas “nascem”. Acerca disso, o objetivo das políticas públicas educacionais é alcançar qualidade máxima no desempenho do ensino público, não isentando os deveres do Estado para com as escolas, respondendo às necessidades e especificidades de cada uma, inclusive daquelas escolas voltadas para a educação especial.

A inclusão social é uma ferramenta importante de participação e controle social, responsável por atuar na garantia de direitos a todos os cidadãos e na manutenção da democracia. A inclusão pode ser entendida como a garantia ao acesso contínuo à vida em sociedade, que, por sua vez, deve acolher cada indivíduo, independentemente de suas diferenças e necessidades, empenhando-se em igualar as oportunidades. Por isso, é necessário implementar as políticas de inclusão social, para que estas atuem com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso e inclusão social de grupos marginalizados.

A Lei nº 13.146/2015 — ou Estatuto da Pessoa com Deficiência — institui a LBI, que apresenta, em sua resolução, princípios destinados a assegurar e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). O estatuto também diz que a educação é um instrumento de inclusão social, em seu capítulo IV, Art. 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

A educação como forma de inclusão social também aparece na Constituição Federal de 1988, que prevê o direito à educação como um direito de todos os cidadãos, sendo assegurado o AEE para aqueles alunos que assim o necessitem, como é o caso do aluno Surdo (Brasil, 1988). A LDBEN — Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) —, em consonância com a Constituição Federal, reafirma o compromisso do Estado, em articulação com a família, de

garantir o acesso e permanência de todos à educação. A LDBEN, entretanto, vai além ao detalhar os dispositivos legais voltados à educação especial, especialmente no Art. 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a *[sic]* sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, art. 59).

Dessa forma, A LDBEN prevê medidas concretas que visam garantir uma escolarização que respeite as singularidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre essas medidas, destacam-se a oferta de currículos e metodologias adequadas, a formação de professores especializados, a educação para o trabalho e o acesso equitativo aos programas sociais vinculados à educação. Esse dispositivo normativo explicita um compromisso com uma educação que seja, de fato, inclusiva e equitativa, pois contempla tanto o acesso quanto a permanência com qualidade, por meio de suportes pedagógicos e estruturais ajustados às necessidades dos educandos.

Assim, o Art. 59 da LDBEN representa um marco importante no avanço das políticas públicas inclusivas no Brasil, ao estabelecer, de forma normativa, as condições necessárias para que os sistemas de ensino promovam a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, com especial atenção às práticas pedagógicas e à formação de profissionais (Brasil, 1996). Esse marco legal é fundamental para a compreensão do que virá a ser consolidado posteriormente nas metas e estratégias do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), o qual assume, de maneira ainda mais enfática, o compromisso com uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos.

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) foi outro documento criado a fim de assegurar direitos e deveres referentes à educação e à inclusão. O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) foi elaborado para ter vigência de 10 anos, sendo o atual com início em 2014 até 2024. Além de

se articular com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e tratar da universalização da educação, bem como acesso e permanência, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) propõe, em sua Meta 4:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, meta 4).

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) destaca a importância de um sistema educacional inclusivo que assegure o direito à educação em ambientes regulares de ensino, promovendo a integração de alunos Surdos e outros estudantes com necessidades educacionais específicas. Essas políticas são fundamentais para enfrentar as desigualdades socioeducacionais, garantindo que a educação não seja um privilégio, mas um direito acessível a todos. A inclusão de estudantes Surdos, por exemplo, requer a formação de professores em Libras, a criação de salas bilíngues e o fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural desse grupo.

Portanto, a relação entre políticas públicas e enfrentamento das desigualdades socioeducacionais é indissociável. A formulação de políticas inclusivas, embasada em uma visão ampliada de educação como direito humano, contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

3.3 MARCHA E CONTRAMARCHA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por avanços e recuos que revelam tanto a força dos movimentos em prol da equidade quanto a resistência de modelos tradicionais e excludentes. A marcha pela inclusão tem sido impulsionada pela mobilização de movimentos sociais, pelo protagonismo das famílias e pela produção acadêmica de pesquisadores comprometidos com a causa. Nesse cenário, destaca-se a contribuição do Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade, cujo estudo de pós-doutorado problematiza as tensões entre políticas educacionais e práticas escolares, inspirando a reflexão sobre a implementação de políticas inclusivas no país. Por outro lado, as contramarchas refletem a persistência de setores que defendem modelos segregadores, naturalizando práticas que perpetuam desigualdades.

Como observa Mantoan (2003), a inclusão exige uma mudança estrutural no sistema educacional, mas ainda encontra barreiras culturais e institucionais que limitam sua efetividade. Carvalho (2004) também enfatiza que a resistência à inclusão decorre da manutenção de paradigmas medicalizantes e da dificuldade de transformar a escola em um espaço de diversidade. Garcia (2013), por sua vez, alerta para os riscos de políticas fragmentadas que, ao invés de fortalecerem a inclusão, acabam por reforçar desigualdades históricas. A análise das contramarchas, portanto, é essencial para compreender por que, apesar dos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, ainda persistem lacunas na efetivação da educação inclusiva. Nesse sentido, é imprescindível considerar os interesses econômicos, políticos e culturais que atravessam o campo educacional, tensionando a implementação de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

É notório que a educação inclusiva tem se consolidado como um tema central nas discussões sobre políticas públicas educacionais no Brasil. A marcha em defesa da educação, na perspectiva inclusiva, reflete uma luta contínua por direitos e pela construção de uma escola que acolha a diversidade, promovendo o aprendizado e a participação de todos os estudantes. A PNEEPEI (Brasil, 2008), publicada pelo Ministério da Educação em 2008, é um marco que impulsiona essa transformação nos sistemas de ensino, garantindo que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao ensino regular, com apoio adequado e participação efetiva (Brasil, 2008).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelece princípios que buscam assegurar uma educação de qualidade para todos, integrando a educação especial à proposta pedagógica da escola regular. Dentre as diretrizes fundamentais, destacam-se a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Superior, a oferta do AEE e a formação de professores capacitados para atender às demandas dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008). A política prevê, ainda, a acessibilidade arquitetônica, a adaptação nos transportes e a articulação intersetorial como estratégias essenciais para eliminar barreiras e garantir a inclusão efetiva (Brasil, 2008).

Estudos como o de Claudio Roberto Baptista (2019) reforçam a relevância dessa política, evidenciando o aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência no ensino comum entre 2008 e 2018. Baptista (2019) destaca que esse crescimento foi acompanhado pela criação de dispositivos normativos e programas de apoio especializado, promovendo mudanças no local de escolarização e priorizando o ensino comum. Entretanto, o autor observa que, apesar dos avanços, há uma coexistência de tendências inclusivas e práticas que, de certa forma, ainda reforçam a segregação, especialmente no que tange à

qualidade dos processos formativos e ao acesso equitativo a recursos educacionais (Baptista, 2019).

Na mesma linha, o artigo de Neves, Rahme e Ferreira (2019) analisa a PNEEPEI (Brasil, 2008) e destaca o papel central do AEE na política de inclusão. As autoras apontam que, embora o AEE tenha sido concebido como um complemento ao ensino regular, ainda persistem práticas segregadoras que contradizem as diretrizes inclusivas (Neves; Rahme; Ferreira, 2019). Essa tensão evidencia a necessidade de uma reflexão contínua e crítica, já que a implementação da política nem sempre reflete o discurso oficial de inclusão. O estudo destaca as ambiguidades existentes no processo de efetivação da PNEEPEI (Brasil, 2008), indicando que, para garantir a inclusão genuína, é fundamental eliminar práticas que reforcem exclusões veladas (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

A luta por uma educação inclusiva não se limita à formulação de políticas públicas; ela exige o engajamento de toda a sociedade, desde os gestores educacionais até as famílias e comunidades. A participação ativa desses agentes é crucial para fortalecer o movimento em defesa da educação inclusiva, promovendo uma transformação cultural que reconheça e valorize a diversidade como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A marcha em defesa da educação inclusiva, contudo, não ocorre sem resistência. A contramarcha, representada por movimentos que defendem uma educação na perspectiva segregacionista, revela desafios estruturais e culturais que precisam ser enfrentados. A manutenção de práticas excludentes, muitas vezes disfarçadas de preocupação com o “melhor interesse” dos alunos com deficiência, perpetua desigualdades e compromete o direito à educação plena. O combate a essas práticas exige políticas públicas robustas, monitoramento constante e um esforço coletivo para desconstruir preconceitos e eliminar barreiras (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Nesse sentido, a formação continuada de professores, prevista na PNEEPEI (Brasil, 2008), desempenha um papel fundamental para consolidar práticas pedagógicas inclusivas. A capacitação dos profissionais da educação é um elemento-chave para assegurar que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo que a inclusão não se limite ao acesso físico, mas se estenda ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos (Brasil, 2008).

A contramarcha favorável à educação na perspectiva segregacionista revela as tensões e disputas que permeiam o campo da educação especial no Brasil. Um exemplo disso foi a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a PNEE (Brasil,

2020) e trouxe à tona debates acalorados sobre o futuro da inclusão educacional no país. O decreto estabelecia diretrizes que, à primeira vista, buscavam garantir o direito à educação para todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; entretanto, sua implementação gerou controvérsias por sugerir a possibilidade de retorno a práticas segregacionistas (Brasil, 2020).

Entre os princípios defendidos pela PNEE 2020, constam a educação como direito universal, o aprendizado ao longo da vida, ambientes escolares acolhedores e acessíveis e o desenvolvimento das potencialidades de cada educando. A política também previa a oferta de AEE em diferentes formatos, como classes comuns, escolas especializadas e classes bilíngues para Surdos. Em particular, a viabilização de escolas e classes bilíngues de Surdos foi destacada como uma estratégia fundamental para a promoção do direito à educação em Libras (Brasil, 2020).

No entanto, críticos apontaram que essa estrutura dual poderia representar um retrocesso nas conquistas da educação inclusiva, permitindo a segregação de estudantes com deficiência. Sobre esse ponto, Pletsch e Souza (2021) alertam que, embora a criação de classes e escolas especializadas possa parecer uma resposta às necessidades específicas de alguns estudantes, essa abordagem reforça o modelo médico da deficiência, enfraquecendo o paradigma do modelo social, que defende a inclusão em ambientes comuns de ensino. As autoras ressaltam que, de 1994 a 2008, o Brasil avançou significativamente na ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular, mas o decreto de 2020 simbolizou uma tentativa de desmonte dessas conquistas.

O artigo de Rocha, Mendes e Lacerda (2021) corrobora essa visão ao destacar que a formulação do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) ocorreu sem ampla participação social, excluindo as vozes de pessoas com deficiência e suas famílias. Os autores analisaram o texto do decreto e identificaram que a proposta se estrutura de forma bipartida, direcionando ações diferentes para grupos distintos (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021). Para as pessoas Surdas, o decreto propõe escolas e classes bilíngues, com ensino em Libras como L1. Já para os demais estudantes da educação especial, a política sugere a possibilidade de atendimento em escolas e classes especializadas, o que, segundo os autores, evidencia uma ruptura com o princípio de inclusão nas classes regulares (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Essa segregação proposta gerou forte reação da comunidade educacional e de entidades defensoras da inclusão. A medida foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro de 2020, através de uma decisão liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, sob a justificativa de que contrariava a Constituição

Federal, que estabelece a escola regular como espaço preferencial para a educação de estudantes com deficiência (Brasil, 2020). A suspensão reforçou o entendimento de que a educação inclusiva deve ocorrer em ambientes compartilhados, respeitando o direito de todos os alunos de aprenderem juntos.

A análise de Baptista (2019) reforça que, entre 2008 e 2018, a PNEEPEI (Brasil, 2008) já havia promovido um aumento expressivo nas matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, indicando um avanço significativo na direção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A tentativa de resgatar modelos segregadores, por meio do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), revela não apenas retrocessos políticos, mas também a existência de uma contramarcha que busca resistir às mudanças necessárias para consolidar a inclusão como um direito de todos.

Em 1º de janeiro de 2023, o Decreto nº 11.370 revogou oficialmente o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), restabelecendo o compromisso do Governo Federal com a educação inclusiva e reforçando a centralidade das classes regulares no processo educacional de alunos com deficiência. Esse episódio demonstra que, apesar dos avanços, a luta por uma educação inclusiva permanece constante, exigindo vigilância e mobilização social para garantir que direitos conquistados não sejam revertidos.

Assim, a marcha em defesa da educação inclusiva é um reflexo do compromisso com a construção de um sistema educacional que não apenas respeite, mas celebre a diversidade. Ela simboliza a luta por um futuro em que a educação seja, de fato, um direito de todos, sem exceção, e um futuro em que a escola se torne um espaço acolhedor, acessível e democrático para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Já a contramarcha favorável à educação segregacionista reflete as disputas ideológicas em torno do papel da escola e do lugar da diferença na educação. Enquanto uma parcela da sociedade defende a inclusão plena em ambientes comuns, outra, ancorada em perspectivas ultrapassadas, propõe a separação como resposta às demandas educacionais. O desafio, portanto, reside em consolidar políticas que reconheçam e valorizem a diversidade, garantindo que a escola seja um espaço democrático e acessível a todos.

A análise das marchas e contramarchas na educação inclusiva evidencia o dinamismo e a complexidade das disputas em torno da garantia do direito à Educação Básica no Brasil. Como discute Andrade (2023), as alterações na LDBEN — Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) — refletem avanços importantes, como a ampliação da obrigatoriedade escolar para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, mas também apontam para retrocessos preocupantes, como a flexibilização curricular, que pode enfraquecer a formação integral dos estudantes.

Esse cenário revela que a luta pela inclusão educacional não é linear, mas marcada por ciclos de progresso e recuo. Enquanto políticas inclusivas buscam transformar a escola em um espaço democrático e acolhedor para todos, forças contrárias, muitas vezes embasadas em perspectivas segregacionistas, resistem às mudanças necessárias para promover a equidade educacional. Andrade (2023) enfatiza que reconhecer tanto os avanços quanto os retrocessos na legislação é essencial para mobilizar esforços em defesa da educação pública, especialmente em um contexto político que, constantemente, desafia os direitos conquistados.

A análise histórica e normativa da LDBEN (Brasil, 1996) permite compreender como a legislação tem sido utilizada como um instrumento tanto de promoção quanto de limitação da igualdade educacional. As mudanças progressistas devem ser fortalecidas para enfrentar as desigualdades estruturais que ainda marcam o sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, é imprescindível resistir às alterações que enfraquecem a educação pública e a perspectiva inclusiva, que é fundamental para assegurar o direito de todos ao aprendizado e à convivência em ambientes escolares diversos.

Dessa forma, a marcha em defesa da educação inclusiva deve se manter firme, com base nos princípios da equidade e da justiça social, reconhecendo que a contramarcha segregacionista ainda persiste como uma força que tenta minar esses avanços. O desafio reside em articular esforços para consolidar uma legislação e práticas pedagógicas que promovam uma escola acessível, democrática e verdadeiramente inclusiva. Assim, como destaca Andrade (2023), é possível transformar a educação em uma ferramenta efetiva para combater as desigualdades e garantir que o direito à Educação Básica seja, de fato, universal.

A inclusão escolar é um processo dinâmico e inacabado que exige a articulação entre diferentes esferas de governo, a sociedade civil e os profissionais da educação. A análise das concepções de Estado, das políticas públicas e das marchas e contramarchas contribui para uma compreensão mais ampla dos desafios e potencialidades da educação inclusiva. Avançar nesse campo requer um compromisso coletivo com a promoção de uma educação que, de fato, reconheça e valorize a diversidade, garantindo o direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos adotados para a materialização desta pesquisa, que tem como objetivo analisar as repercussões do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) no processo de escolarização de estudantes Surdos matriculados em escolas estaduais. Para a delimitação temporal, consideramos o período de implementação e vigência do atual PEE-PE, de 2015 a 2025 (ALEPE, 2015). Dessa forma, a pesquisa insere-se no campo da Análise de Políticas Públicas Educacionais e adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentando-se na análise documental, na revisão bibliográfica e em visitas *in loco* a escolas estaduais.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos complexos e interpretar significados atribuídos por indivíduos ou grupos em contextos específicos. Essa abordagem justifica-se pela natureza do problema investigado, que envolve a análise de políticas públicas e suas implicações no campo educacional. Já a abordagem descritiva busca mapear ações desenvolvidas pelo PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) para a educação de Surdos, enquanto a abordagem exploratória visa identificar lacunas e desafios na implementação dessas políticas (Gil, 2010).

A definição do problema e dos objetivos foi a primeira etapa do estudo, buscando responder como a implementação do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) tem repercutido na escolarização de estudantes Surdos. Essa formulação seguiu as recomendações de Severino (2007), que destaca a importância da clareza na delimitação do problema para garantir consistência metodológica.

A revisão de literatura foi estruturada para embasar o estudo a partir de conceitos-chave, como políticas públicas, inclusão educacional e educação de Surdos. Para Severino (2007), a revisão deve ser sistemática e criteriosa, analisando fontes científicas relevantes para a construção de um referencial teórico robusto. Assim, foram selecionados artigos acadêmicos e documentos oficiais que fundamentam a análise dos dados.

O estudo delimita, como campo empírico, três escolas estaduais de Ensino Médio localizadas nos municípios de Amaraji, Barreiros e Palmares, situados na Mata Sul de Pernambuco. A escolha dessas unidades escolares justifica-se pelos seguintes critérios: (i) a representatividade da microrregião da Mata Sul no cenário educacional estadual; (ii) a carência de estudos que abordem a educação de Surdos nessa localidade; e (iii) a presença significativa de estudantes Surdos matriculados no Ensino Médio regular, técnico, semi-integral e integral, compondo diferentes contextos educacionais sob o mesmo plano estadual.

A coleta de dados foi realizada em três etapas principais: análise documental, revisão bibliográfica e visitas *in loco* as escolas estaduais da Mata Sul de Pernambuco. A análise documental tem como objetivo identificar as diretrizes normativas e as ações previstas para a educação de Surdos no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e sua relação com o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). Essa abordagem possibilita verificar convergências e divergências entre os documentos normativos e a realidade da implementação dessas políticas.

Os documentos analisados incluem o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e relatórios e indicadores educacionais publicados por órgãos oficiais. Segundo Bardin (2016), a análise documental permite extrair informações relevantes dos textos normativos e compreender as lacunas na implementação das políticas públicas.

A revisão bibliográfica seguiu os critérios propostos por Marconi e Lakatos (2020), priorizando fontes recentes e relevantes ao tema. Foram analisados artigos científicos que abordam educação de Surdos, bilinguismo e políticas públicas educacionais. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica tem a função de fornecer fundamentação teórica e permitir a identificação do estágio atual do conhecimento sobre o tema, assegurando, ao pesquisador, acesso a um conjunto mais amplo de materiais e fenômenos que não estariam acessíveis apenas pela pesquisa empírica.

4.1 VISITAS ÀS ESCOLAS DA MATA SUL DE PERNAMBUCO

Como parte do processo investigativo, foram realizadas visitas *in loco* a três escolas estaduais, com o objetivo de compreender as condições estruturais, pedagógicas e a efetividade da inclusão de estudantes Surdos no ensino regular. As escolas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: (i) atendimento a estudantes Surdos; (ii) (in)existência de AEE; e (iii) presença de profissionais bilíngues (intérpretes de Libras ou professores especializados). Abaixo, é apresentado o Quadro 3, que destaca a caracterização das escolas visitadas, destacando aspectos como localização, modalidade de ensino, recursos disponíveis para estudantes Surdos e os principais desafios enfrentados por cada unidade. Com o intuito de preservar a identidade institucional e evitar qualquer exposição indevida das unidades escolares envolvidas, optou-se por nomear as escolas de forma fictícia como “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”. Essa escolha metodológica visa assegurar o sigilo ético e respeitar a individualidade de cada instituição, conforme os princípios da pesquisa ética em educação, especialmente quando se trata de contextos específicos e potencialmente identificáveis:

Quadro 3 – Caracterização das escolas visitadas

Escola	Localização	Modalidade	Recursos para Surdos	Principais desafios
Escola A	Urbana	Ensino regular	Sala de AEE, Professor de AEE, intérprete de Libras	Falta de formação continuada para professores do ensino regular.
Escola B	Urbana	Ensino semi-integral e integral	Intérprete de Libras	Não há Sala de AEE nem professor de AEE; desafios na acessibilidade arquitetônica.
Escola C	Urbana	Ensino técnico	Intérprete de Libras	Ausência de sala de AEE e de professor de AEE.

Fonte: A autora (2025).

Após a coleta, os dados foram organizados em categorias temáticas, possibilitando a sistematização das informações e a identificação de padrões. Flick (2020) afirma que essa etapa é essencial para estruturar os dados coletados e garantir uma análise coesa. A interpretação dos dados seguiu a análise de conteúdo, técnica defendida por Bardin (2016) como essencial para extrair significados explícitos e implícitos dos textos analisados.

Os resultados foram confrontados com o referencial teórico, considerando aspectos históricos, sociais e educacionais que influenciam a implementação das políticas públicas. Segundo Minayo (2018), a discussão dos resultados deve integrar evidências teóricas e empíricas, permitindo a identificação de avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento.

A redação final da pesquisa consolidou os resultados, as conclusões e as recomendações, garantindo que a investigação esteja alinhada aos objetivos inicialmente propostos. Severino (2007) enfatiza que a redação científica deve refletir a coerência entre o problema, os objetivos, os métodos e os achados, consolidando as contribuições acadêmica e social da pesquisa.

5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES SURDOS EM PERNAMBUCO: ENTRE DIRETRIZES E REALIDADES DA INCLUSÃO

Neste capítulo, inicia-se a análise dos dados empíricos da pesquisa, com o objetivo de responder ao que está proposto no primeiro objetivo específico — *conhecer as políticas educacionais desenvolvidas pelo estado de Pernambuco voltadas para a educação de estudantes Surdos*. Para tanto, são examinados os principais marcos legais e normativos que orientam essas políticas, especialmente o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), destacando as diretrizes, metas e estratégias que visam garantir o direito à educação bilíngue e inclusiva para esse público.

Além desses documentos, é altamente pertinente incluir a PNEEPEI (Brasil, 2008), uma vez que ela antecedeu o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e serviu como referência para a elaboração de muitas metas e estratégias que constam nos planos nacional e estadual. Ela também estabelece princípios estruturantes da educação inclusiva, como o AEE e a valorização da diversidade no sistema comum de ensino, além de ser uma política específica para o público-alvo da educação especial, entre eles os estudantes Surdos, e fortalecer o direito à acessibilidade e à formação docente adequada (Brasil, 2008). A análise se aprofunda na identificação dos compromissos assumidos pelo estado de Pernambuco no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, evidenciando avanços e desafios que persistem na materialização das políticas públicas.

É notório que o planejamento educacional no Brasil, estabelecido pelo PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e desdobrado nos planos estaduais de educação, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, especialmente para grupos historicamente marginalizados, como os estudantes Surdos. No contexto pernambucano, o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) emerge como um instrumento fundamental para operacionalizar as diretrizes do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), adaptando-as às especificidades locais. A partir disso, este capítulo analisa as convergências e os desafios presentes nessa relação, com ênfase na educação de Surdos.

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) surge como um marco estratégico e normativo para orientar as políticas educacionais no Brasil, estabelecendo compromissos essenciais com a garantia do direito à educação inclusiva. A Meta 4 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), em especial, destaca-se por assumir o compromisso do Estado brasileiro com a universalização do acesso e da permanência de estudantes com deficiência na Educação Básica, além de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com

atenção especial aos estudantes Surdos. Essa meta reflete o esforço do Brasil em alinhar-se às diretrizes internacionais de inclusão, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural desse grupo (Brasil, 2014).

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) reconhece a Libras como a L1 dos estudantes Surdos, enquanto o português escrito é apresentado como a L2. Essa perspectiva bilíngue é fundamental para promover o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, garantindo-lhes uma formação que respeite suas particularidades linguísticas. Para concretizar essa visão, o plano prevê a criação de escolas bilíngues e SRMs, onde a Libras seja incorporada como ferramenta pedagógica central, fortalecendo a inclusão educacional.

Além disso, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) estabelece, como prioridade, a oferta de AEE, que deve atuar como suporte complementar ao ensino regular. Esse atendimento é projetado para atender às especificidades dos estudantes Surdos, disponibilizando materiais adaptados, tecnologias assistivas e serviços especializados, como intérpretes de Libras.

Outro aspecto central do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) é a ênfase na formação de professores. O plano propõe a capacitação inicial e continuada de educadores para atuar em contextos bilíngues e inclusivos, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e atendam às necessidades específicas dos estudantes Surdos. Essa formação abrange desde professores especializados em Libras até os docentes do ensino regular, buscando garantir que todos estejam preparados para lidar com as demandas da educação bilíngue.

No campo da acessibilidade, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) reforça a necessidade de um currículo acessível, o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues e uma infraestrutura escolar adequada. Essas medidas visam garantir que os estudantes Surdos encontrem na escola um espaço acessível, onde possam aprender e interagir de forma plena. O monitoramento contínuo da inclusão educacional, por meio de indicadores específicos, também é um compromisso estabelecido pelo plano, permitindo avaliar o impacto das políticas implementadas e identificar lacunas a serem superadas.

Apesar dessas diretrizes, a implementação do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) enfrenta desafios significativos e barreiras estruturais, como a escassez de profissionais capacitados e de recursos pedagógicos acessíveis, os quais comprometem a efetividade das metas e estratégias propostas. Além disso, questões como desigualdades regionais e limitações no financiamento público dificultam o cumprimento integral das metas estabelecidas. A distância entre o planejamento e a execução é um dos maiores entraves na concretização das metas do

PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), exigindo maior articulação entre gestores, educadores e a sociedade civil para superar as lacunas existentes.

O cenário atual, marcado pelo impacto da pandemia de covid-19 (2020-2023), intensificou os desafios educacionais, ampliando as desigualdades e dificultando ainda mais o acesso à educação inclusiva. No entanto, a revogação de políticas segregacionistas e a reafirmação do compromisso com a inclusão oferecem uma oportunidade para fortalecer as ações do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) a favor dos estudantes Surdos. Dessa forma, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) reafirma a centralidade da educação inclusiva no planejamento nacional, buscando assegurar que os estudantes Surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, bilíngue e equitativa. Embora os desafios persistam, as metas e estratégias propostas pelo plano representam um avanço significativo na luta por uma escola mais inclusiva, democrática e respeitosa à diversidade.

Em Pernambuco, o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) adota as diretrizes do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e busca implementá-las com adaptações às realidades locais. O plano estadual estabelece ações para garantir a escolarização de estudantes Surdos, incluindo a formação de professores capacitados em Libras, a criação de salas bilíngues e o fortalecimento do AEE. No entanto, a execução dessas medidas enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de recursos, a carência de profissionais especializados e a ausência de um mapeamento abrangente que identifique as demandas específicas dessa população.

Nesse sentido, o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) foi instituído pela Lei nº 15.533/2015, como um instrumento estratégico para guiar as políticas educacionais do estado, adaptando as diretrizes do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) às especificidades regionais. O PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) teve como alicerce um processo participativo, que envolveu representantes da sociedade civil, educadores, gestores e movimentos sociais. Esse contexto de formulação buscou garantir que o plano refletisse as demandas reais da população pernambucana, especialmente em relação à equidade e à inclusão educacional.

A criação do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) foi motivada pela necessidade de enfrentar desigualdades históricas na educação, agravadas pelas disparidades regionais no estado. Pernambuco apresenta realidades bastante contrastantes entre as áreas metropolitanas e as regiões rurais e interioranas, o que demandou uma abordagem diferenciada para atender às necessidades educacionais de todos os grupos sociais.

Dito isso, a seguir, apresentamos um quadro comparativo entre o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), destacando suas diretrizes, metas,

estratégias e os principais desafios identificados no que se refere à educação de estudantes Surdos. Essa comparação visa evidenciar as convergências e especificidades entre os dois documentos normativos, possibilitando uma análise crítica da atuação das políticas públicas em diferentes esferas de governo.

Quadro 4 – Comparativo das diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015)

Aspecto	PNE 2014-2024 (Brasil, 2014)	PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015)
Diretrizes	Promoção da equidade; valorização da diversidade; garantia de acesso, permanência e aprendizagem (Art. 2º).	Democratização do acesso à educação; garantia de permanência e aprendizagem; respeito à diversidade (Art. 2º).
Meta 4	Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRMs, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o AEE em SRMs, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços.
Estratégias voltadas para estudantes Surdos	<p><i>Estratégia 4.3:</i> criar escolas bilíngues de Surdos e classes bilíngues em escolas comuns, garantindo o ensino em Libras como L1 e português escrito como L2;</p> <p><i>Estratégia 4.4:</i> garantir formação inicial e continuada de professores bilíngues e intérpretes de Libras, visando atender a demanda de escolas bilíngues e classes inclusivas;</p> <p><i>Estratégia 4.5:</i> expandir o AEE, assegurando SRMs com profissionais capacitados;</p> <p><i>Estratégia 4.6:</i> criar mecanismos de avaliação do aprendizado de Surdos que considerem sua realidade linguística e respeitem sua identidade surda;</p>	<p><i>Estratégia 4.1:</i> garantia da educação bilíngue, com reconhecimento formal da <i>Libras</i> como L1 e do português escrito como L2 no ambiente escolar, assegurando o direito dos estudantes Surdos ao aprendizado em sua língua natural;</p> <p><i>Estratégia 4.11:</i> garantia de oferta de <i>professores de Libras, intérpretes de Libras e guias-intérpretes para Surdocegos</i>, assegurando suporte linguístico e pedagógico em todos os níveis de ensino;</p> <p><i>Estratégia 4.21:</i> disponibilização contínua de <i>tradutores/intérpretes de Libras</i> nos espaços escolares, com foco na acessibilidade e na inclusão efetiva dos estudantes Surdos.</p> <p><i>Meta 15</i></p> <p><i>Estratégia 15.12:</i> garantir e ampliar as</p>

	<p><i>Estratégia 4.7:</i> assegurar acessibilidade comunicacional e arquitetônica nas escolas, promovendo adaptações físicas e pedagógicas;</p> <p><i>Estratégia 4.8:</i> estimular a produção e distribuição de materiais didáticos bilíngues, considerando a diversidade linguística dos Surdos;</p> <p><i>Estratégia 4.11:</i> formação de professores bilíngues, intérpretes e uso da Libras como L1;</p> <p><i>Estratégia 4.13:</i> apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdocegos, professores de Libras, prioritariamente Surdos, e professores bilíngues.</p> <p><i>Meta 7</i></p> <p><i>Estratégia 7.8:</i> desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para Surdos.</p>	<p>equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do AEE, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de libras, guias intérpretes para Surdocegos e professores de Libras e braille.</p>
Desafios	<p>Baixa implementação de escolas bilíngues; insuficiência de formação específica; ausência de monitoramento eficaz; descumprimento de metas durante os governos de 2016 a 2022.</p>	<p>Falta de mapeamento dos estudantes Surdos; carência de salas bilíngues e profissionais capacitados em Libras; desigualdade entre regiões; ausência de monitoramento com indicadores específicos.</p>

Fonte: A autora (2025).

Como podemos perceber no Quadro 4, a convergência entre o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) é evidente na busca por uma educação inclusiva e equitativa. Ambos os planos reconhecem a importância de oferecer condições que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos Surdos. Contudo, o compromisso de transformar suas diretrizes, metas e estratégias em políticas educacionais assumidas pelos entes de poder federado foi interpelado, propositalmente, pelas intercorrências políticas que marcaram, exatamente, a década de vigência do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), merecendo realce as consequências do afastamento seguido da deposição da presidenta Dilma Vana Rousseff. Conforme ressalta Amaral (2017, p. 23), “[...] o grupo que participou do golpe legislativo-judiciário-midiático e se instalou no Governo Federal tem como base o mesmo grupo que comandou o país de 1995 a 2002, e, como vimos, foi um período em que não houve nenhuma prioridade para a área educacional”.

No que tange à inclusão educacional, o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) estabeleceu compromissos importantes com os estudantes Surdos. Esses compromissos incluem a implementação de práticas pedagógicas bilíngues que reconhecem a Libras como L1 e o português escrito como L2, assegurando uma educação que respeite a identidade linguística e cultural desses estudantes. Outro ponto central do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) é a oferta de AEE, que visa complementar o ensino regular com estratégias e recursos específicos para os estudantes Surdos. No entanto, desafios estruturais, como a ausência de salas bilíngues em todas as regiões e a carência de profissionais capacitados em Libras, ainda limitam a eficácia desse atendimento.

A formação e capacitação de professores também constituem um compromisso relevante do plano estadual. O PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) prevê a oferta de programas de formação inicial e continuada para educadores, com foco no ensino bilíngue e nas práticas inclusivas. No entanto, a execução dessas estratégias enfrenta obstáculos, como a insuficiência de investimentos e a falta de articulação entre as instituições formadoras e as redes de ensino. Além disso, o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) busca assegurar a acessibilidade nas escolas, promovendo adaptações arquitetônicas e materiais pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes Surdos. Contudo, a implementação dessas medidas ainda é desigual, com maior concentração nas áreas urbanas e deficitárias nas regiões rurais.

À medida que o plano se aproxima de sua vigência final, sua situação atual revela tanto avanços quanto lacunas. Houve progressos na matrícula de estudantes com deficiência e na ampliação da oferta de programas de formação docente em Libras, mas a ausência de um

monitoramento rigoroso e de indicadores robustos dificulta a avaliação do impacto dessas ações.

Em síntese, o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) representa um marco importante na luta pela inclusão educacional em Pernambuco, mas seu legado depende da capacidade do estado de superar os desafios estruturais e regionais que ainda limitam a efetivação de suas metas. A experiência acumulada ao longo de sua execução será essencial para orientar os próximos passos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa para os estudantes Surdos e demais grupos historicamente marginalizados.

Além disso, o cenário descrito aponta para a relevância de fortalecer a educação de Surdos em Pernambuco como parte de um esforço mais amplo de inclusão social e educacional. A articulação entre o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) é essencial para garantir que os estudantes Surdos não apenas tenham acesso à escola, mas também desenvolvam seu potencial acadêmico e social em um ambiente que respeite sua identidade linguística e cultural.

Dessa forma, o desafio de alinhar as diretrizes do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) às especificidades do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) exige um compromisso contínuo de gestores, educadores e da sociedade civil, sobretudo na atual conjuntura histórica de retomada e defesa dos princípios e valores democráticos no país. Apenas por meio dessa articulação será possível superar as barreiras existentes e promover uma educação de qualidade que reconheça e valorize a diversidade, garantindo o direito pleno à escolarização dos estudantes Surdos.

Ainda que o foco principal deste capítulo esteja direcionado à análise das diretrizes normativas, metas e estratégias propostas pelo PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e pelo PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) é imprescindível considerar a importância da PNEEPEI (Brasil, 2008), instituída pela Secretaria de Educação Especial do MEC por meio da publicação de 2008.

Essa política representa um marco normativo fundamental no cenário educacional brasileiro, especialmente ao propor o AEE como direito dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo seu acesso, sua permanência e sua participação no ensino regular (Brasil, 2008). No tocante à educação de Surdos, a PNEEPEI (Brasil, 2008) promove a valorização da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, além de defender a oferta do ensino bilíngue, a presença de intérpretes e instrutores de Libras e a adequação curricular às necessidades desse público.

Conforme destaca Andrade (2023), a PNEEPEI (Brasil, 2008) inaugura uma lógica de planejamento inclusivo que estimula a corresponsabilidade entre a União, os estados e os municípios, atribuindo a estes a implementação de ações que assegurem uma educação equitativa e com qualidade. Isso significa reconhecer que os sistemas educacionais devem se reestruturar a partir do princípio da inclusão não apenas pela criação de serviços especializados, mas também pela transformação da escola como um todo.

Além disso, é válido ressaltar que a própria formulação do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) ocorreu sob forte influência da PNEEPEI (Brasil, 2008), refletindo em suas metas e estratégias, a exemplo daquelas que tratam da expansão da oferta de educação bilíngue, da formação de professores e da garantia de acessibilidade linguística e comunicacional. Tais desdobramentos evidenciam que a política de 2008 funciona como base doutrinária e legal para a construção das políticas posteriores voltadas ao público-alvo da educação especial, particularmente aos estudantes Surdos.

Contudo, como observam Quadros e Schmiedt (2006), embora os marcos normativos representem avanços no plano jurídico, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos na prática escolar cotidiana. A falta de formação continuada, de recursos materiais adequados e de acompanhamento pedagógico voltado à educação bilíngue ainda compromete a consolidação do direito à educação de qualidade para os Surdos.

Assim, a incorporação da PNEEPEI (Brasil, 2008) à análise das políticas educacionais para Surdos no estado de Pernambuco aproxima o debate das condições concretas de implementação, articulando os planos educacionais em curso com uma política inclusiva que precede, inspira e continua sendo referência para as transformações educacionais no campo da inclusão.

Vale destacar, ainda, que, conforme estudos sobre os planos estaduais de educação, na versão de 2015 do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), as mesmas estratégias anteriores foram reforçadas e o texto legal ampliou os mecanismos de implementação e atenção direta às demandas da comunidade Surda, por meio da inscrição de profissionais Surdos como instrutores de Libras na Estratégia 4.11 (ALEPE, 2015). Assim, temos as seguintes estratégias específicas da Meta 4 do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) para o público Surdo:

Estratégia 4.1 Garantia da educação bilíngue, com reconhecimento formal da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua no ambiente escolar, assegurando o direito dos estudantes Surdos ao aprendizado em sua língua natural.

Estratégia 4.11 Garantia de oferta de *professores de Libras, intérpretes de Libras e guias-intérpretes para Surdocegos*, assegurando suporte linguístico e pedagógico em todos os níveis de ensino.

Estratégia 4.21 Disponibilização contínua de *tradutores/intérpretes de Libras* nos espaços escolares, com foco na acessibilidade e na inclusão efetiva dos estudantes Surdos (ALEPE, 2015, meta 4, grifos nossos).

Essas três estratégias compõem o núcleo da política estadual para a inclusão da comunidade Surda, reforçando o compromisso com a educação bilíngue, com a formação e atuação de profissionais especializados e com a acessibilidade comunicacional dentro das escolas.

A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE) tem produzido diversos relatórios e documentos oficiais que abordam a implementação da política educacional inclusiva no estado. Dentre os principais, destaca-se o Relatório Anual de Indicadores (RAI), que é uma obrigação legal, prevista na Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007, mais conhecida como Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco (ALEPE, 2007; Secretaria de Educação de Pernambuco, 2025). O RAI aborda os dados educacionais em uma série histórica de quatro anos, conforme previsto em seu Art. 1º:

O Secretário de Educação enviará, até o décimo quinto dia do mês de novembro de cada ano, à Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, relatório contendo uma série histórica dos indicadores educacionais referentes aos últimos 4 (quatro) anos.

§ 1º Será obrigatória apresentação do relatório, até o décimo quinto dia do mês de novembro, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, em reunião extraordinária da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco [...] (ALEPE, 2007, art. 1º).

O RAI é composto por oito capítulos, exigidos pela legislação, e mais dois adicionais, totalizando dez capítulos: (i) Alfabetização; (ii) Matrícula e abandono escolar; (iii) Taxa de distorção idade-ano; (iv) Docentes; (v) Programas; (vi) Tempo de estudo; (vii) Rendimento escolar; (viii) Infraestrutura; (ix) Principais resultados; e (x) Iniciativas e Plano Estadual de Educação. Além disso, o RAI inclui iniciativas voltadas para a formação continuada de profissionais em educação inclusiva, direitos humanos e cidadania, enfatizando a promoção de uma educação que atenda a todos os estudantes em um contexto escolar inclusivo. Dessa forma, o RAI consiste em uma prestação de contas à sociedade pernambucana, demonstrando o conjunto de ações implementadas no ano anterior ao da sua publicação, afirmando o compromisso da Secretaria de Educação com o desenvolvimento da educação do estado.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibiliza indicadores educacionais que abrangem a educação de Surdos em Pernambuco,

embora os dados específicos para o estado nem sempre estejam detalhados nos relatórios nacionais. No Quadro 5, são apresentados os principais indicadores disponíveis.

Quadro 5 – Principais indicadores encontrados no Inep

Indicadores educacionais para a educação de Surdos	Caracterização
Matrículas de estudantes Surdos na Educação Básica	De acordo com o Censo Escolar 2022, dos 47,3 milhões de alunos matriculados na Educação Básica no Brasil, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez.
Matrículas de estudantes Surdos no Ensino Superior	Dados do Inep indicam que, em 2015, havia 33 estudantes Surdos matriculados em cursos superiores em Pernambuco, número que aumentou para 123 em 2019, representando um crescimento de 272%.
Taxas de repetência e evasão	Embora não haja dados específicos para Pernambuco, o Censo Escolar 2023 aponta que, nacionalmente, a taxa de repetência para estudantes da educação especial foi de 2,8% no Ensino Fundamental e 3,7% no Ensino Médio. As taxas de evasão foram de 4,9% no Ensino Fundamental e 6,2% no Ensino Médio. Esses indicadores refletem os desafios enfrentados por estudantes com deficiência, incluindo os Surdos, no sistema educacional brasileiro.

Fonte: A autora (2025), adaptado de Inep (2023).

Esses indicadores refletem o compromisso da SEE-PE com a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, detalhando ações, formações e monitoramentos realizados para assegurar a efetividade das políticas educacionais no Estado. Diante de todas essas análises, observa-se que tanto o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) quanto o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) apresentam avanços significativos no que se refere à consolidação de políticas voltadas à inclusão dos estudantes Surdos, especialmente no que tange ao reconhecimento da Libras, à valorização da educação bilíngue e ao papel do AEE. No entanto, os desafios para a implementação plena dessas diretrizes permanecem evidentes. No próximo capítulo, serão exploradas as ações práticas desenvolvidas nas escolas estaduais, de forma a compreender como essas políticas têm se materializado no cotidiano escolar.

6 AÇÕES INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR: ENTRE PRÁTICAS COTIDIANAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Este capítulo tem como propósito responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, o qual busca *mapear as ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas, visando à promoção da educação de estudantes Surdos*. Para tanto, apresentamos um panorama das práticas inclusivas observadas no cotidiano escolar em instituições da rede estadual de ensino, especificamente na Mata Sul pernambucana, com foco nas escolas que atendem a estudantes Surdos. Os dados aqui apresentados e analisados foram obtidos por meio de observações *in loco* nas escolas e da análise documental. Entre as ações identificadas, destacam-se: a oferta do AEE; a atuação de intérpretes de Libras em sala de aula; a realização de palestras e eventos alusivos às datas comemorativas da comunidade surda; a sinalização dos ambientes escolares em Libras; a realização de cursos técnicos; a incorporação da temática da surdez no Projeto Político-Pedagógico (PPP); e a participação dos profissionais em formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação. Tais ações, embora distintas em suas abordagens e níveis de execução, demonstram o compromisso das unidades escolares com a acessibilidade, a valorização da cultura surda e a efetivação da inclusão educacional.

Com o intuito de contextualizar o campo empírico da pesquisa, apresentamos, a seguir, o Quadro 6, que exibe uma relação de todas as escolas da região da Mata Sul do estado de Pernambuco. Dentre as instituições apresentadas, foram selecionadas três unidades escolares para a realização do levantamento das ações voltadas à educação de estudantes Surdos. Essas instituições integram a rede pública estadual e foram selecionadas por atenderem, em sua maioria, a estudantes Surdos em diferentes níveis e modalidades de ensino. O Quadro 6 contempla informações como nome da escola, município, quantidade de estudantes Surdos, existência de intérprete de Libras, presença do AEE e professor do AEE.

Quadro 6 – Relação das unidades escolares que compõem a GRE na Mata Sul

Nº	Nome da escola	Cidade	Quantos Surdos?	Tem intérprete de Libras?	Tem AEE?	Tem prof. de AEE?
1	Erem João Vicente de Queiroz	Água Preta	-	-	Sim	Sim
2	Erem João Vicente de Queiroz - Usina	Água Preta	-	-	-	-
3	Erem Antônio Alves de Araújo	Amaraji	-	-	-	-

4	Erem Dom Luiz de Brito	Amaraji	2	Sim	-	-
5	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Cristiano Barbosa e Silva	Barreiros	-	-	-	-
6	Escola Técnica Estadual Central Barreiros	Barreiros	-	-	-	-
7	Erem Doutor Anthenor Guimarães	Barreiros	-	-	-	-
8	Escola Hélio Santiago Ramos	Barreiros	5	Sim	Sim	Sim
9	Erem Professor Joaquim Augusto de Noronha Filho	Barreiros	1	Sim	-	-
10	Erem Presidente Tancredo Neves	Belém de Maria	-	-	-	-
11	Erem Athayde Accioly Lins	Catende	-	-	-	-
12	Erem Costa de Azevedo	Catende	-	-	-	-
13	Erem Mendo Sampaio	Catende	-	-	Sim	Sim
14	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Sofia Feijó Sampaio	Catende	1	-	-	-
15	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Tobias Barreto	Catende	-	-	-	-
16	Erem Profa. Abigail Guerra	Cortês	-	-	Sim	Sim
17	Erem Dr. Jaime Monteiro	Gameleira	1	-	Sim	Sim
18	Erem Nossa Senhora da Penha	Gameleira	-	-	-	-
19	Erem Miguel Pellegrino	Jaqueira	1	-	Sim	Sim
20	Erem Governador Eduardo Campos	Joaquim Nabuco	-	-	Sim	-
21	Erem Prof. Manoel Edmundo	Lagoa dos Gatos	-	-	-	-
22	Erem Fábio da Silveira Barros	Maraial	-	-	-	-
23	Erem dos Palmares Dom Acácio Rodrigues Alves	Palmares	-	-	-	-
24	Escola Técnica Estadual de Palmares	Palmares	2	Sim	-	-
25	Erem Dr. Pedro Afonso de Medeiros	Palmares	-	-	-	-
26	Erem da Fraternidade Palmarenses	Palmares	1	Sim	Sim	Sim
27	Escola Maquinista Amaro Monteiro	Palmares	-	-	Sim	-
28	Erem Mons. Abílio Américo Galvão	Palmares	-	-	-	-
29	Escola Professor Eliseu Pereira de Melo	Palmares	-	-	Sim	-
30	Escola Professora Galtemir Lins	Palmares	1	-	Sim	Sim
31	Escola Estadual Padre André Albert Coopman	Palmares	1	-	Sim	Sim

32	Erem Elisa Marques de Assis	Primavera	-	-	-	-
33	Erem Doutor Fernando Pessoa de Mello	Quipapá	-	-	-	-
34	Erem João Lopes de Siqueira Santos	Ribeirão	-	-	-	-
35	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Joaquim Nabuco	Ribeirão	-	-	Sim	Sim
36	Erem Padre Américo Novais	Ribeirão	-	-	Sim	Sim
37	Erem Joaquim Silvério Pimentel	Rio Formoso	1	Sim	-	-
38	Erem Wilson de Andrade Barreto	Rio Formoso	-	-	-	-
39	Escola Estadual Dr. Caetano Monteiro	Rio Formoso	-	-	-	-
40	Erem Eloy Malta de Alencar	São Benedito do Sul	1	-	-	-
41	Erem Prof. Carlos José Dias da Silva	São José da Coroa Grande	-	-	-	-
42	Erem São Francisco de Assis	São José da Coroa Grande	-	-	-	-
43	Escola Estadual José Rodrigues de Barros – Mestre Zuza	São José da Coroa Grande	-	-	-	-
44	Erem Doutor Eurico Chaves	Sirinhaém	-	-	-	-
45	Erem Barra do Sirinhaém	Sirinhaém	1	-	-	-
46	Escola Teotônio Correia da Silva	Sirinhaém	-	-	-	-
47	Escola Estadual Dr. Miguel Arraes de Alencar	Sirinhaém	-	-	-	-
48	Escola Estadual Escritor Maximiano Accioly Campos	Sirinhaém	-	-	Sim	Sim
49	Erem Tamandaré	Tamandaré	-	-	Sim	Sim
50	Escola Mirandolina Pessoa de Queiroz	Xexéu	-	-	-	-
51	Erem João Pereira Sobrinho	Xexéu	-	-	Sim	Sim

Fonte: A autora (2024).

Quadro 7 – Legenda para entendimento do Quadro 6

	Escolas que tem alunos Surdos matriculados, mas não tem AEE.
	Escolas quem tem aluno Surdo e tem acesso ao AEE.
	Escola tem AEE, mas não tem aluno Surdo.
	Escola tem AEE, mas está sem professor do AEE.
	Escolas não tem AEE nem alunos Surdos matriculados.

Fonte: A autora (2024).

Dando sequência à exposição dos dados levantados, o Quadro 6 apresentado anteriormente sintetiza o panorama da presença de estudantes Surdos e da estrutura de apoio existente nas unidades escolares da região da Mata Sul de Pernambuco. A análise desse quadro evidencia a heterogeneidade do atendimento à comunidade Surda, revelando escolas que contam com intérpretes de Libras, SRMs e professores de AEE, ao passo que outras ainda apresentam lacunas significativas, como a ausência de profissionais bilíngues ou de espaços pedagógicos adaptados.

Essa disparidade entre as instituições demonstra que, embora haja iniciativas concretas em algumas escolas, ainda existem desafios relevantes a serem superados para que o direito à educação inclusiva, particularmente à educação bilíngue para Surdos, seja efetivamente garantido. A partir dessa constatação, torna-se necessário compreender, de maneira mais aprofundada, as ações práticas que vêm sendo implementadas nos contextos escolares para favorecer a aprendizagem, a permanência e a valorização dos estudantes Surdos.

Nesse sentido, nas próximas seções, apresentamos um conjunto de ações inclusivas observadas ou relatadas pelas equipes pedagógicas das escolas visitadas e documentadas em relatórios oficiais e registros institucionais. Essas ações abrangem desde práticas pedagógicas e simbólicas no cotidiano escolar até iniciativas promovidas em parceria com órgãos da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE), como cursos, formação continuada, eventos temáticos, produção de materiais acessíveis e sinalização em Libras nos ambientes escolares.

A sistematização dos dados no Quadro 6 representa um marco importante na pesquisa, ao possibilitar uma leitura panorâmica e objetiva das condições oferecidas pelas unidades escolares da Mata Sul de Pernambuco para o atendimento aos estudantes Surdos. Essa consolidação torna visível uma realidade ainda marcada por desigualdades no que se refere à implementação das diretrizes do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), especialmente no tocante à Meta 4, que versa sobre a universalização do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na rede regular (ALEPE, 2015). Ao revelar a presença ou ausência de elementos estruturantes, como intérpretes de Libras, SRMs e professores de AEE, o quadro contribui para uma compreensão mais precisa dos avanços e dos desafios enfrentados por cada escola (ALEPE, 2015).

Esses dados, portanto, assumem um papel central na análise da repercussão do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) no contexto escolar, na medida em que evidenciam a materialização (ou não) das propostas do plano no cotidiano das escolas. Além de indicar

onde se concentram os esforços institucionais, eles também revelam os vazios que ainda precisam ser preenchidos para que a educação bilíngue seja efetivada de forma equitativa em toda a rede estadual. Assim, o Quadro 6 não apenas sintetiza um retrato da infraestrutura de apoio existente, mas também serve como base para orientar a análise qualitativa das ações inclusivas desenvolvidas e para fundamentar propostas de fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação de Surdos.

À primeira vista, embora o Quadro 6 possa transmitir uma percepção de fragilidade quanto à presença estruturada da educação de Surdos nas escolas investigadas — especialmente diante da recorrência de células vazias —, é precisamente essa realidade que fundamenta a importância deste campo empírico para a pesquisa. A delimitação pela região da Mata Sul de Pernambuco se justifica pelo fato de essa área refletir, com intensidade, os desafios enfrentados por redes de ensino fora dos grandes centros urbanos, onde as políticas públicas ainda carecem de sistematização e efetividade. A presença de SRMs em algumas escolas que não possuem matrículas de estudantes Surdos, por exemplo, revela que esses espaços são, muitas vezes, destinados a atender outras deficiências, o que reforça a carência de uma política bilíngue específica e articulada para o público Surdo. Assim, a aparente escassez de recursos voltados exclusivamente aos Surdos não enfraquece o campo empírico escolhido, mas sim evidencia a urgência de ampliar o debate sobre as lacunas existentes e a necessidade de planejamento estratégico que contemple as particularidades desse grupo em cada microrregião.

6.1 AÇÕES PROMOVIDAS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO (SEE-PE)

As ações promovidas pela SEE-PE, por meio da Gerência de Educação Inclusiva (GEI), refletem o compromisso institucional com o fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. No âmbito da educação de estudantes Surdos e do público-alvo da educação especial, essas iniciativas têm buscado formar, sensibilizar e apoiar os profissionais da rede estadual para assegurar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, a equidade e o direito de todos à aprendizagem. A seguir, serão apresentadas algumas das ações desenvolvidas pela SEE-PE e divulgadas em seu portal oficial, que integram o panorama atual da política educacional inclusiva no estado.

Divulgada em 11 de outubro de 2024, a notícia do início do *Ciclo Formativo da Educação Inclusiva – Formação para Profissionais de Apoio Escolar* destaca a abertura do

ciclo formativo promovido pela SEE-PE, com foco nos profissionais da rede estadual. A primeira etapa da formação ocorreu nos dias 9 e 10 de outubro de 2024, no município de Gravatá, e contou com a participação de 450 profissionais de apoio escolar e técnicos de educação inclusiva oriundos de 11 GREs. O principal objetivo da ação foi fomentar o reconhecimento do papel desses profissionais no processo de construção de uma escola inclusiva e de qualidade.

Segundo a gerente de educação inclusiva da SEE, a formação teve como proposta valorizar e empoderar os profissionais que atuam diretamente com estudantes que demandam um olhar pedagógico mais específico. A programação do encontro incluiu palestras sobre acessibilidade e práticas inclusivas, bem como oficinas temáticas, abordando tópicos como primeiros socorros, cuidados com alimentação e vestuário e estratégias para o enfrentamento de desafios cotidianos no apoio escolar. A iniciativa integra um calendário mais amplo de formações, o qual prevê encontros destinados a profissionais do AEE, além de oficinas de Libras.

Figura 1 – Registro da formação para profissionais de apoio escolar



Fonte: Ruann (2024a).

[Descrição da Figura 1: fotografia em ambiente interno mostra um auditório lotado, com dezenas de pessoas em pé, olhando para frente. A maioria veste camisetas brancas com estampa colorida, e algumas pessoas usam roupas escuras. À frente, há uma mesa branca com copos de vidro e um microfone].

Outras ações também foram desenvolvidas pela SEE-PE no mesmo período, voltadas à valorização da diversidade e ao fortalecimento da educação inclusiva, com ênfase na formação continuada, acessibilidade comunicacional e disseminação de práticas pedagógicas bilíngues. As próximas seções trazem uma síntese dessas iniciativas, conforme divulgação nos canais oficiais da secretaria.

Dessa vez, a iniciativa teve como público-alvo os profissionais do AEE e técnicos de educação inclusiva das 16 GREs, totalizando mais de 300 participantes. O evento também

aconteceu no município de Gravatá, no Agreste do estado, entre os dias 21 e 23 de outubro de 2024, e abordou o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva, estruturado em torno de três eixos principais: adequação curricular, especificidades do público-alvo e estratégias didáticas.

Segundo a gerente de educação inclusiva da SEE, o objetivo central da formação foi o de potencializar a atuação docente dos profissionais que trabalham diretamente com estudantes público-alvo da educação especial. A formação buscou estimular a construção conjunta de estratégias pedagógicas adaptadas aos diferentes componentes curriculares, bem como às atividades e formas de avaliação, fortalecendo a articulação entre os professores do AEE e os docentes das salas regulares.

A programação contemplou palestras e oficinas temáticas com enfoque nas particularidades do ensino a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência visual, altas habilidades/superdotação, entre outras. Além disso, foram discutidas as distinções conceituais e práticas entre adequação e acessibilidade curricular, o uso de tecnologias de baixo custo e o papel das famílias no processo de inclusão escolar. O encontro também foi marcado por momentos de socialização de experiências entre os participantes.

Figura 2 – Registro da formação para professores do AEE



Fonte: Ruann (2024b).

[Descrição da Figura 2: fotografia em ambiente interno mostra auditório lotado, com fileiras de cadeiras ocupadas por pessoas sentadas. A maioria olha para frente, algumas seguram cadernos e canetas, enquanto outras observam atentas. Em pé, nas laterais e ao fundo, há, também, pessoas acompanhando o evento].

A próxima etapa do ciclo formativo contempla os profissionais de apoio escolar da região do Sertão e será concluída com uma formação específica para os profissionais da área da surdez da rede estadual. Com o objetivo de garantir a formação continuada e equitativa aos demais profissionais da rede estadual de ensino, a SEE-PE promoveu, nos dias 11 e 12 de novembro de 2024, mais um encontro do ciclo formativo da educação inclusiva, desta vez direcionado aos profissionais de apoio escolar que atuam na região do Sertão. O evento,

realizado em Gravatá, reuniu cerca de 300 participantes, reafirmando o compromisso da SEE-PE com a qualificação dos agentes que atuam diretamente com os estudantes público-alvo da educação especial no contexto escolar.

A formação teve como foco central a construção coletiva de saberes sobre o papel e a prática dos profissionais de apoio escolar, considerando os desafios vivenciados no cotidiano da escola. Para a gerente de educação inclusiva da SEE, essa iniciativa representa mais do que um investimento técnico: é uma valorização ética e pedagógica do trabalho desenvolvido nas unidades escolares. Segundo ela, o ciclo tem buscado contemplar, de forma ampla e integrada, toda a rede de profissionais e professores da educação inclusiva, tendo como base os princípios da acessibilidade e da equidade.

A programação da formação contemplou palestras que abordaram temáticas como as narrativas profissionais no contexto da inclusão, os desafios do apoio escolar e a acessibilidade na prática cotidiana. O segundo dia foi dedicado a oficinas práticas, com destaque para temas como primeiros socorros, higienização, alimentação e vestimenta dos estudantes, além de métodos para lidar com respostas inadequadas no ambiente escolar.

A formação para os profissionais de apoio escolar do Sertão dá continuidade a uma série de ações sistemáticas da SEE-PE voltadas ao fortalecimento da educação inclusiva.

Figura 3 – Formação para os profissionais de apoio escolar do Sertão



Fonte: Ruann (2024c).

[Descrição da Figura 3: fotografia em auditório mostra várias fileiras de cadeiras ocupadas por pessoas sentadas. A maioria veste camiseta branca estampada com desenho colorido e crachá. Algumas estão escrevendo em cadernos ou digitando no celular, enquanto outras observam a frente com atenção].

Na sequência do calendário do ciclo, foi anunciado um encontro específico sobre “literatura e cultura surda”, voltado para tradutores e instrutores de Libras da rede estadual, previsto para ocorrer entre os dias 12 e 14 de novembro. Também como parte do ciclo

formativo da educação inclusiva, a SEE-PE, por meio da GEI, realizou, entre os dias 12 e 14 de novembro de 2024, uma formação voltada especificamente aos intérpretes e instrutores de Libras da rede estadual. O evento, realizado em Gravatá, reuniu cerca de 300 profissionais oriundos das 16 GREs, evidenciando o compromisso da SEE-PE com a valorização e qualificação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes Surdos no contexto escolar.

Com o tema “Literatura e cultura surda: um diálogo intersemiótico nos processos de ensino e aprendizagem”, a formação teve como foco o aprimoramento das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com surdez. As atividades propiciaram um espaço para discussão sobre as fragilidades presentes nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes, sobretudo no que se refere à difusão da Libras no ambiente escolar, além de promover o levantamento de propostas para o seu aperfeiçoamento.

A programação foi estruturada em três dias. No primeiro, ocorreram palestras sobre valorização da cultura surda, cinema inclusivo, letramento na educação de Surdos e bilinguismo. No segundo dia, os participantes participaram de oficinas práticas que abordaram a adaptação de materiais didáticos em Libras, a performance visual na língua de sinais e técnicas de produção de vídeos como recurso didático inclusivo. No encerramento, os profissionais socializaram suas experiências pedagógicas e assistiram a uma mostra de filmes voltados à temática da surdez.

A ação reforça o compromisso da SEE-PE com a formação continuada dos profissionais que atuam na educação bilíngue, reconhecendo que o fortalecimento da cultura surda e a valorização da Libras são aspectos essenciais para garantir a inclusão educacional efetiva dos estudantes Surdos.

Figura 4 – Registro da Formação para intérpretes de Libras



Fonte: Ruann (2024d).

[Descrição da Figura 4: fotografia em ambiente interno mostra um grupo de pessoas em pé, alinhadas na frente da sala, algumas com crachás visíveis. À frente, várias pessoas estão sentadas observando, enquanto um homem,

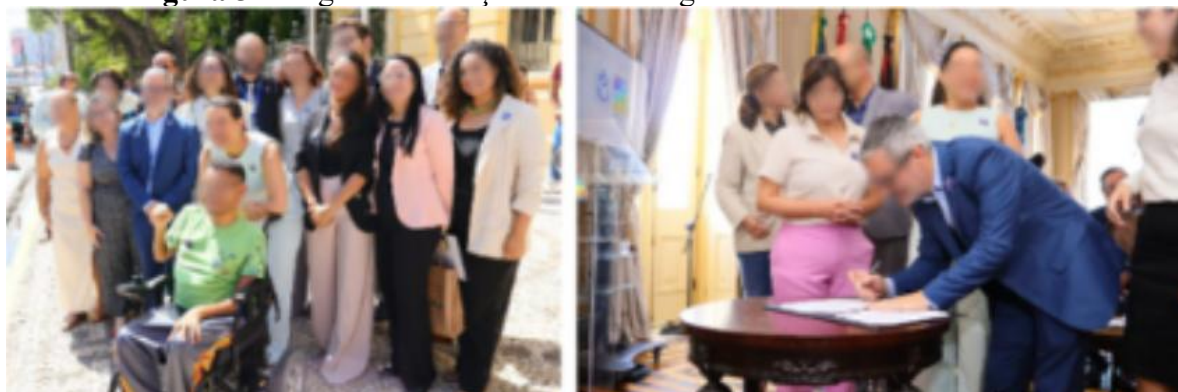
em pé, fotografa ou grava a cena com o celular. Ao fundo, há um painel com logomarcas e um cavalete com cartaz].

Entre as iniciativas de maior relevância lançadas pela gestão estadual nos últimos anos, destaca-se o Programa Pernambuco Acessível, criado com o objetivo de consolidar uma política pública integrada voltada à promoção da inclusão e da acessibilidade. Lançado oficialmente em 20 de fevereiro de 2025, o programa representa um marco histórico para o estado de Pernambuco no enfrentamento das desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, incluindo os estudantes Surdos. Sua elaboração contou com ampla participação da sociedade civil, incluindo a sistematização de mais de 200 propostas oriundas da escuta popular.

A ação se articula diretamente com a SEE-PE, integrando esforços com outras seis secretarias estaduais. Na área educacional, o Pernambuco Acessível compreende uma série de medidas estruturantes que buscam garantir condições equitativas de acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, inclusive os estudantes Surdos. Entre as principais ações destacam-se: (i) a construção e requalificação de centros de AEE; (ii) a implantação de 111 novas SRMs e requalificação de outras 349 unidades já existentes; (iii) a distribuição de kits pedagógicos individuais para estudantes com deficiência visual, auditiva e com TEA; (iv) a contratação de 117 profissionais de apoio escolar especializado e 1.064 psicólogos para atuação nas escolas da rede estadual; (v) a oferta de cursos de mestrado e ciclos formativos voltados à formação continuada em educação inclusiva; e (vi) a entrega de 34 vans escolares acessíveis, equipadas com tecnologia assistiva para transporte de estudantes com deficiência e TEA, beneficiando mais de 3.800 alunos das 16 GREs, nos cinco centros de AEE do estado e no Centro de Atendimento Educacional Inclusivo Ulisses Pernambucano (Ceiup), no Recife.

O investimento total do programa ultrapassa R\$ 400 milhões e terá ações contínuas até 2026, evidenciando o compromisso da atual gestão com uma política de longo prazo voltada à equidade e à democratização do acesso à educação. Como destaca o secretário de educação, o Pernambuco Acessível é “um divisor de águas na gestão estadual”, uma vez que integra diversas áreas em torno de um objetivo comum: a construção de uma escola mais acessível, inclusiva e humana (Ruann, 2025a).

Figura 5 – Registro do lançamento do Programa Pernambuco Acessível



Fonte: Ruann (2025a).

[Descrição da Figura 5: fotografia dividida em dois quadros. À esquerda, grupo de pessoas posa para foto em área externa, com árvores e prédio ao fundo; uma pessoa em cadeira de rodas está à frente. À direita, em ambiente interno com bandeiras e estandarte, um homem de terno assina um documento sobre mesa redonda, enquanto outras pessoas observam de pé].

Em consonância com a política de valorização e formação dos profissionais que atuam com o público-alvo da educação especial, assim como em 2024, a SEE-PE, por meio da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva (GEI), promoveu a primeira etapa do Ciclo Formativo da Educação Inclusiva 2025, que ocorreu entre os dias 19 e 23 de maio. O evento, sediado mais uma vez no município de Gravatá, reuniu professores do AEE vinculados a sete GREs: Recife Sul, Metropolitana Sul, Mata Norte, Metropolitana Norte, Agreste Centro Norte, Vale do Capibaribe e Mata Sul.

Com o tema *Construindo uma escola para todos: práticas transformadoras para uma educação inclusiva e equitativa*, o ciclo formativo de 2025 reafirmou o compromisso da rede estadual com a construção de um sistema educacional mais democrático, acessível e sensível às necessidades de estudantes com deficiência, inclusive os Surdos. A programação foi composta por palestras, oficinas, rodas de conversa e momentos de integração, fortalecendo o engajamento e o intercâmbio de experiências entre os participantes.

Dentre os temas debatidos, destacaram-se o TEA, a deficiência intelectual e a surdez — todos tratados sob a perspectiva da acessibilidade pedagógica e da humanização das práticas escolares. Oficinas práticas abordaram o uso de tecnologias assistivas, a produção de materiais acessíveis e estratégias de ampliação da participação das famílias no processo de escolarização.

De acordo com a gerente da GEI-SEE, essa formação tem papel fundamental para o avanço da educação inclusiva em Pernambuco, ao oportunizar “[...] práticas mais humanas, acolhedoras e transformadoras” no cotidiano escolar. A próxima etapa do ciclo incluirá formações específicas para intérpretes e instrutores de Libras, brailistas e profissionais de

apoio escolar, ampliando o alcance e a qualificação da rede em suas diversas frentes de atuação.

Figura 6 – Registro do Ciclo Formativo da Educação Inclusiva 2025



Fonte: Ruann (2025b).

[Descrição da Figura 6: fotografia dividida em três quadros. À esquerda, um homem de camisa azul fala em frente a telão de apresentação. No centro, grupo de pessoas posa sorridente diante de painel com logomarcas de formação em educação inclusiva. À direita, uma mulher de óculos e crachá segura microfone e fala, usando colete listrado e vários *bottons* no peito].

Dando prosseguimento ao ciclo formativo da educação inclusiva referente ao ano de 2025, a SEE-PE, por meio da GEI, promoveu, entre os dias 9 e 11 de junho, mais uma etapa do processo formativo direcionado aos profissionais de apoio escolar da rede estadual. O encontro objetivou aprofundar reflexões sobre o papel dos profissionais de apoio no contexto da inclusão escolar. As oficinas práticas abordaram conteúdos fundamentais para o aprimoramento da atuação cotidiana, tais como: primeiros socorros em ambiente escolar, seletividade alimentar, orientação e mobilidade, estratégias de acolhimento e apoio a estudantes com TEA e articulações exitosas entre os profissionais de apoio e os professores do AEE.

Para a gerente de políticas educacionais de educação inclusiva da SEE, a formação continuada representa um dos pilares para o avanço da educação inclusiva em Pernambuco, pois prepara os profissionais da rede para lidar com os desafios da inclusão escolar, promovendo práticas que humanizam, acolhem e transformam a realidade educacional. Segundo a gestora, novas etapas do ciclo estão previstas ao longo do ano, contemplando outras áreas da educação inclusiva e abrangendo as 16 GREs do estado.

Figura 7 – Registro do ciclo formativo para profissionais de apoio escolar

Fonte: Ruann (2025c).

[Descrição da Figura 7: fotografia dividida em três quadros. À esquerda, grupo de pessoas posa sorridente diante de painel de formação em educação inclusiva decorado com bandeirinhas coloridas. Ao centro, auditório com fileiras de cadeiras, onde um grupo numeroso — incluindo pessoas com uniforme laranja — se reúne para foto coletiva. À direita, um grupo de mulheres posa ao ar livre, sobre um gramado, segurando sacolas e sorrindo para a câmera].

Para além dessas ações, sistematizamos iniciativas, igualmente relevantes, a partir da nossa busca nos RAIs, os quais disponibilizaram dados dos quatro últimos anos, sendo estes referentes aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Ao efetuarmos a busca por palavras como educação especial/inclusiva e Surdos no RAI de 2023, apresentamos, no Quadro 8, nossos achados, que indicam, detalhadamente, o quantitativo de profissionais atendidos em cada ação/atividade de formação realizados em 2023, indicando: (i) formação; (ii) etapa de ensino; (iii) objetivos; (iv) ações desenvolvidas; (v) público-alvo; e (vi) alcance:

Quadro 8 – Ações voltadas para a educação de Surdos no RAI de 2023

Nome da formação	Etapa de ensino	Objetivos	Ações desenvolvidas	Público-alvo	Alcance
Formação Educação especial nas escolas indígenas: efetivando a inclusão	Não se aplica	Capacitar professores indígenas para o trabalho com o público-alvo da educação especial; verificar a estrutura física das escolas indígenas quanto à acessibilidade; e realizar escuta com os profissionais das escolas indígenas sobre as demandas da Educação Especial.	Ministrar aulas expositivas, promovendo diálogos, rodas de perguntas e exposição de experiências exitosas.	Professores indígenas da educação especial, profissional de apoio especial e profissional de AEE.	180
Seminário Narubae: Educação Infantil com encantame	Educação Infantil e fundamental - anos	Capacitar professores e coordenadores da educação escolar indígena para atuarem nas escolas da aldeias, de	Promover aulas expositivas sobre vários temas específicos,	Professores e coordenadores indígenas das 13 etnias de Pernambuco	230

nto	iniciais	maneira a melhorarem as suas práticas docentes; capacitar professores indígenas em áreas específicas de conhecimento que atendam às diversidades de seu público no que se refere às áreas específicas de conhecimento, como a educação inclusiva e a educação para as relações étnico-raciais, além das especificidades da Educação Infantil, da produção e uso de jogos e brincadeiras para facilitar e melhorar as atividades de avaliação e criatividade na produção de conteúdo.	promovendo uma ação conjunta entre professores indígenas e não indígenas; ministrar seminários sobre temas mais gerais e variados que se relacionam com a educação escolar indígena.	e convidados de outras instituições e técnicos da Secretaria de Educação.	
Educação (Física) Inclusiva - esporte para <i>Surdos</i> : possibilidades pedagógicas da prática do voleibol na escola	Ensino Fundamental - anos finais	Discutir possibilidades teórico-metodológicas de abordagem inclusiva das práticas corporais de natureza esportiva à luz do currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental.	Formação com os técnicos formadores sobre discutir possibilidades teórico-metodológicas de abordagem inclusiva das práticas corporais de natureza esportiva à luz do currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental.	Técnicos-formadores.	16

Fonte: SEE-PE (2023).

O Quadro 8 apresenta uma sistematização de ações formativas promovidas pela SEE-PE no ano de 2023, com foco na educação especial, e, em certa medida, na educação de

Surdos. Essa sistematização atende ao objetivo específico desta seção, que consiste em identificar as experiências registradas nos documentos oficiais da SEE-PE, especialmente no RAI, relacionadas à formação de profissionais que atuam com esse público.

Observa-se que, entre as formações listadas, a terceira ação se destaca como a única diretamente voltada à temática da surdez, ao tratar das possibilidades pedagógicas do esporte para Surdos no contexto da Educação Física. Essa ação, embora com alcance reduzido (16 técnicos-formadores), representa um importante avanço, pois introduz uma abordagem específica à acessibilidade curricular e ao desenvolvimento de práticas inclusivas no componente de Educação Física, conforme previsto na Meta 4, Estratégia 4.5 do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), que incentiva a oferta de formação continuada aos profissionais da educação para atendimento a estudantes com deficiência, inclusive com foco na Libras.

As demais formações, embora não tenham como foco exclusivo os estudantes Surdos, apresentam potencial indutivo para uma educação inclusiva mais ampla, considerando aspectos de acessibilidade e diversidade nos contextos escolares indígenas. Tais ações dialogam com uma perspectiva interseccional da inclusão, contemplando marcadores de diferença como etnia, deficiência e cultura — o que está em consonância com a Estratégia 4.4 do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), que trata da articulação entre diferentes áreas e modalidades de ensino, incluindo educação indígena e especial.

Entretanto, cabe observar que o alcance quantitativo limitado das formações e a ausência de programas sistemáticos e continuados voltados exclusivamente à educação bilíngue de Surdos, conforme apontado também em outros momentos desta pesquisa, revelam um descompasso entre o que está previsto no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e o que efetivamente tem sido executado. O plano prevê a ampliação da oferta de formação específica, com ênfase em Libras e nas especificidades da educação de Surdos, o que ainda não se concretiza de forma estruturada e sistemática nos dados analisados.

Além disso, chama atenção o caráter pontual e fragmentado das ações, muitas vezes vinculadas a eventos únicos ou seminários, o que pode comprometer a continuidade do processo formativo e o aprofundamento teórico-metodológico necessário ao atendimento educacional bilíngue. A ausência de informações sobre formação continuada de intérpretes de Libras, professores bilíngues e profissionais do AEE voltados especificamente à surdez também evidencia lacunas relevantes na política de formação docente do estado.

Portanto, embora o Quadro 8 indique a existência de iniciativas importantes, principalmente no campo da sensibilização e da construção de práticas inclusivas interculturais, os dados analisados reforçam a necessidade de estratégias mais robustas,

regulares e específicas para o fortalecimento da educação bilíngue de Surdos em Pernambuco. Essa constatação reafirma a importância do monitoramento das metas do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e da articulação entre as instâncias gestoras da educação, para que as ações formativas reflitam, com maior fidelidade e eficácia, os compromissos assumidos pelo estado no plano vigente.

6.2 AÇÕES VOLTADAS À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO NA MATA SUL

Esta seção tem como objetivo apresentar as ações voltadas à educação de estudantes Surdos em três escolas estaduais localizadas na região da Mata Sul de Pernambuco. Ressalta-se que, enquanto pesquisadora e integrante do corpo docente de uma dessas instituições, objetivo, aqui, contribuir com um olhar analítico sobre essa unidade escolar, sem que, contudo, sejam negligenciadas as experiências e iniciativas desenvolvidas nas demais escolas que compõem esta amostra. As três escolas selecionadas refletem realidades distintas, mas complementares, no que se refere às práticas inclusivas, constituindo-se como representações significativas do cenário da educação de Surdos na região. Em relação a uma das unidades escolares, optou-se por incluir seu histórico institucional como forma de contextualizar os desafios enfrentados, especialmente no que diz respeito à ausência de acessibilidade arquitetônica, e, ao mesmo tempo, reconhecer seu papel pioneiro e de referência no campo da educação inclusiva em Pernambuco.

A referida Erem, que aqui chamaremos de “Escola B”, representa um marco histórico na educação pública da região. A instituição é considerada a primeira escola pública do município, tendo, portanto, papel pioneiro e significativo na formação das gerações locais. A Escola B apresenta uma infraestrutura antiga, herdada do prédio que, anteriormente, abrigava um presídio público. Embora conte com espaços arborizados, organizados, limpos e arejados, a estrutura ainda carece de diversas adaptações e investimentos, como rampas de acesso, banheiros acessíveis, mobiliário adequado, equipamentos, sala de direção, refeitório, quadra esportiva e sanitários para professores. Esses fatores comprometem a plena acessibilidade física e o conforto dos profissionais e estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

Apesar dos desafios estruturais, a Escola B é reconhecida como referência em práticas de educação inclusiva no município. A transição das antigas salas especiais para o modelo de inclusão em classes comuns, impulsionada pela implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008), foi vivenciada pela escola como um processo desafiador, porém transformador. A experiência

fortaleceu o compromisso institucional com uma educação democrática, equitativa e atenta à diversidade dos sujeitos escolares.

A escola atende, predominantemente, a estudantes oriundos de famílias de baixa renda, muitos dos quais vivem da agricultura e do corte de cana-de-açúcar. Embora esteja localizada em área urbana, há um número expressivo de alunos provenientes da zona rural, especialmente no turno da manhã, quando é disponibilizado o transporte escolar. A realidade socioeconômica dos estudantes acarreta desafios adicionais, como a necessidade de garantir a segurança alimentar, sendo a merenda escolar muitas vezes a principal refeição para alguns estudantes ao longo do dia.

Essa caracterização permite compreender não apenas o contexto físico e social da instituição, mas também os elementos que influenciam diretamente a implementação das ações voltadas à educação de estudantes Surdos, que serão detalhadas a seguir. Entretanto, antes disso, apresentaremos mais duas unidades escolares alvos desta pesquisa.

A segunda unidade escolar contemplada nesta pesquisa é a Escola A, integrante da região da Mata Sul pernambucana. Ao longo de sua trajetória, consolidou-se como referência na oferta de Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de disponibilizar o AEE. Atualmente, a escola atende a aproximadamente 347 estudantes, distribuídos em dois turnos e oriundos de famílias em sua maioria com perfil socioeconômico regular, composto por filhos de funcionários públicos, trabalhadores informais e pessoas desempregadas. A escola possui estrutura física relativamente adequada para a promoção da inclusão, contando com salas acessíveis, sala de AEE, laboratório de informática, biblioteca, auditório, cantina, quadra poliesportiva e demais espaços pedagógicos e administrativos. Ressalta-se, ainda, o compromisso da instituição em receber estudantes com deficiência em todas as modalidades de ensino, reforçando seu papel no fortalecimento da educação inclusiva no contexto regional.

A terceira instituição analisada nesta pesquisa é a Escola C, também pertencente à região da Mata Sul de Pernambuco. Atualmente, a escola oferece cursos técnicos nas modalidades presencial e a distância, abrangendo áreas como informática, enfermagem, segurança do trabalho, agropecuária e logística, além de atuar de forma significativa na oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional. Sua contribuição para a educação da região é notável, sobretudo pela integração entre formação geral e qualificação técnica. No que se refere à inclusão, a Escola C também acolhe estudantes com deficiência, disponibilizando o serviço de intérprete de Libras e demonstrando o compromisso com a promoção de uma educação acessível e equitativa.

As descrições das três unidades escolares revelam um panorama heterogêneo quanto à estrutura física, à oferta de serviços especializados e ao contexto socioeconômico dos estudantes atendidos. Embora todas estejam inseridas na mesma microrregião da Mata Sul pernambucana e estejam vinculadas à rede estadual de ensino, apresentam disparidades significativas que impactam diretamente na efetivação do processo de inclusão de estudantes Surdos. A presença do AEE, por exemplo, é um diferencial importante que pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, enquanto a ausência de acessibilidade arquitetônica e a escassez de recursos pedagógicos especializados se apresentam como desafios estruturais. Essas desigualdades evidenciam a urgência de políticas públicas que considerem as especificidades de cada território, garantindo que as ações voltadas à educação inclusiva cheguem de forma equitativa às diferentes realidades escolares. A seguir, serão apresentadas as ações em comum realizadas nestas instituições, evidenciando as iniciativas, estratégias e dificuldades enfrentadas no cotidiano da educação de estudantes Surdos.

O Quadro 9 apresenta um conjunto de ações realizadas no âmbito das escolas estaduais de Pernambuco, voltadas à promoção da inclusão educacional de estudantes Surdos. Essas práticas vão além do AEE e da presença de intérprete de Libras em sala de aula, abrangendo, também, iniciativas pedagógicas, formativas e estruturais implementadas no cotidiano escolar.

Quadro 9 – Conjunto de ações realizadas em escolas estaduais na região da Mata Sul

Ação	Descrição
Presença de intérprete de Libras	Profissionais atuando nas salas de aula para garantir a mediação linguística.
AEE	Oferta complementar em sala de recursos, com foco nas necessidades dos estudantes Surdos.
Palestras e campanhas educativas	Realizadas especialmente em datas como o Dia da Libras (24/04), a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência (em agosto) e o Setembro Azul, que visam a promoção da Libras e a conscientização sobre essa língua e o Surdo.
Sinalização bilíngue nos espaços escolares	Identificação de salas e ambientes com placas contendo escrita em português e sinal em Libras.
Reuniões com famílias	Diálogo entre escola e responsáveis para acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes Surdos.
Inclusão no PPP	Inserção de diretrizes e ações inclusivas específicas no planejamento institucional.
Cursos de Libras promovidos pela GRE	Capacitações oferecidas às comunidades escolares visando promover a comunicação inclusiva.
Formações continuadas da SEE-PE	Programas formativos voltados a professores e

	equipes pedagógicas sobre educação bilíngue.
Ações do Programa Pernambuco Acessível	Iniciativas da SEE-PE voltadas à acessibilidade e inclusão, conforme anunciado no site da SEE-PE.

Fonte: A autora (2025).

Essas ações refletem o compromisso das escolas e da SEE-PE em promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles que pertencem à comunidade Surda. Além das ações institucionais promovidas pela escola ou pela Secretaria de Educação, observa-se a presença de iniciativas significativas protagonizadas por intérpretes de Libras no cotidiano escolar. Na Escola B, por exemplo, destaca-se a articulação entre a escola estadual e instituições de ensino do município, fortalecendo a inclusão dos estudantes Surdos em eventos interinstitucionais.

Em 2019, essa cooperação resultou na participação de estudantes Surdos no Chá Literário promovido pela rede municipal, evento que proporcionou um espaço de visibilidade e valorização da produção estudantil, conforme exibido na figura abaixo. A inclusão de registros fotográficos ao longo desta seção tem por objetivo ilustrar, de forma concreta, algumas das práticas aqui analisadas. As imagens foram registradas pela própria autora, nos momentos em que as ações aconteciam, compondo, portanto, não apenas um recurso visual, mas também um testemunho da vivência e do engajamento profissional e pessoal com os sujeitos da pesquisa.

Figura 8 – Registro dos Surdos no Chá Literário



Fonte: A autora (2019).

[Descrição da Figura 8: fotografia dividida em dois quadros. À esquerda, um grupo de seis pessoas em pé faz o sinal de “eu te amo” em Libras, posando para a câmera em ambiente noturno sob tenda. À direita, há duas pessoas em primeiro plano sinalizando em Libras, enquanto outras aparecem ao fundo em cadeiras brancas].

Outra ação de destaque é a participação dos estudantes Surdos da escola nas caminhadas da Semana da Pessoa com Deficiência, incluindo apresentações culturais realizadas pelos próprios alunos. Esta é uma ação comum em todas as escola da Mata Sul, pois sempre há uma mobilização em prol de participação e protagonismo dos estudantes com deficiência.

Figura 9 – Participação dos Surdos nas caminhadas em prol da Semana Estadual da Pessoa com Deficiência



Fonte: A autora (2019).

[Descrição da Figura 9: fotografia em sequência de três quadros. À esquerda, grupo de pessoas em pé segura cartaz e faz o sinal de “eu te amo” em Libras. No centro, o mesmo grupo sorridente repete o gesto em via pública. À direita, há pessoas enfileiradas ocupam a rua, algumas segurando faixas, enquanto demonstram o mesmo sinal com as mãos].

Merece atenção, ainda, a presença de uma caravana de estudantes Surdos no II Ciclo de Debates por uma Educação Bilíngue para Surdos, promovido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no campus Caruaru. A iniciativa de levar os estudantes ao evento partiu da intérprete de Libras da escola, autora desta pesquisa, evidenciando o engajamento pessoal e profissional em favor do fortalecimento da identidade surda e da formação cidadã desses sujeitos. Na ocasião, os estudantes receberam certificados de participação, o que representou um marco simbólico e emocional para os jovens, sendo este o primeiro reconhecimento formal obtido em um evento acadêmico.

Figura 10 – Estudantes com certificado de participação e palestrante surdo



Fonte: A autora (2018).

[Descrição da Figura 10: fotografia em três quadros. À esquerda, uma mulher sorri segurando certificado. No centro, um jovem exibe certificado semelhante. À direita, um grupo de cinco pessoas posa sorridente em frente à parede colorida, algumas fazendo o sinal de “eu te amo” em Libras].

Essa mesma articulação entre o profissional intérprete e os docentes do ensino regular tem propiciado vivências pedagógicas que fortalecem o protagonismo do estudante Surdo e favorecem sua permanência qualificada na escola. Um exemplo emblemático ocorreu em uma aula promovida pela professora de Língua Portuguesa, em que os alunos foram conduzidos à biblioteca municipal. Nesse contexto, uma estudante Surda teve a oportunidade de apresentar, em Libras, uma música previamente estudada em sala, além de expressar o quanto se sentia feliz e honrada por vivenciar aquele momento de destaque. Essa iniciativa não apenas ampliou o repertório cultural da turma, como também reafirmou o direito à participação equitativa dos estudantes Surdos nos espaços de aprendizagem.

Figura 11 – Estudantes em visita à biblioteca municipal



Fonte: A autora (2018).

[Descrição da Figura 11: fotografia em ambiente interno mostra grupo de pessoas em pé atrás de uma mesa branca, algumas usando uniforme escolar com logotipo e faixa colorida. Ao centro, uma mulher sentada. Ao fundo, prateleiras com livros completam o cenário].

Ainda com a mesma docente, destaca-se a aplicação de uma avaliação adaptada, voltada para aferir habilidades de interpretação textual. Considerando as especificidades linguísticas da estudante Surda, a prova foi aplicada com mediação do intérprete, permitindo a compreensão direta dos enunciados em Libras. Nessa perspectiva, o foco da avaliação deslocou-se da forma escrita para a interpretação do conteúdo, promovendo uma experiência mais justa e representativa do real potencial da aluna. Essas práticas reforçam a importância do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e que respeita a singularidade linguística e cultural do sujeito Surdo.

A participação em eventos externos também tem se mostrado uma estratégia potente na construção da identidade Surda e na ampliação do horizonte de possibilidades desses estudantes. Um exemplo emblemático foi a presença de uma estudante Surda no I Fórum de Educação Inclusiva da Mata Sul, ocasião em que ela foi a única representante Surda entre os

participantes. Sua presença nesse espaço de formação e debate ampliou sua compreensão sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência e lhe proporcionou contato direto com experiências diversas de inclusão escolar.

Figura 12 – Registro do I Fórum de Educação Inclusiva da GRE Mata Sul



Fonte: A autora (2021).

[Descrição da Figura 12: fotografia dividida em dois quadros. À esquerda, um auditório com cadeiras ocupadas por pessoas que assistem a uma palestra; ao lado do palestrante, há uma intérprete de Libras. À direita, um grupo de pessoas posa sorridente em sala decorada com flores sobre mesa, ao lado de faixa que indica fórum de inclusão].

De maneira semelhante, a ida à UFPE, no campus Caruaru, também oportunizou o encontro com outros intérpretes, professores Surdos e Surdos acadêmicos em formação ou já inseridos no mercado de trabalho. Essas vivências foram fundamentais para apresentar, aos estudantes Surdos, uma realidade até então pouco acessível, reforçando a ideia de pertencimento à comunidade Surda e, ao mesmo tempo, ampliando suas perspectivas sobre os caminhos possíveis na Educação Superior e no mundo do trabalho. A mediação e o incentivo para que esses encontros aconteçam revelam o compromisso da escola e do intérprete em promover experiências significativas, as quais contribuem para o empoderamento e a autonomia desses sujeitos.

Outra ação significativa desenvolvida nas escolas é o alinhamento linguístico entre intérprete e estudante Surdo, especialmente no que diz respeito ao uso e à compreensão da Libras. Considerando que muitos estudantes Surdos ingressam na escola sem pleno domínio da língua de sinais — seja por ausência de contato prévio com a comunidade Surda, seja por lacunas no processo de aquisição linguística —, torna-se essencial o fortalecimento contínuo dessa competência. Para isso, são promovidos momentos de estudo conjunto entre intérprete e estudante, envolvendo o acesso a videoaulas de professores Surdos especialmente sobre conteúdos como classificadores, história da Libras e da educação de Surdos no Brasil.

Figura 13 – Registro do momento de estudo com a presença da intérprete e do estudante surdo



Fonte: A autora (2022).

[Descrição da Figura 13: fotografia em dois quadros. À esquerda, duas pessoas sentadas diante de computador, assistindo a vídeo com instrutor em Libras; uma delas segura uma apostila. À direita, duas pessoas, frente a frente, repetem sinais em Libras, acompanhando conteúdo exibido na tela].

Esses momentos de formação e reflexão não apenas qualificam a comunicação em sala de aula, mas também contribuem para o desenvolvimento da identidade surda, despertando, nos estudantes, o desejo de ampliar seus horizontes educacionais e profissionais. Ações como essa são fundamentais para mostrar que há caminhos possíveis na Educação Superior, no mundo do trabalho e em outras esferas sociais, reforçando a mensagem de que os estudantes Surdos podem ocupar qualquer espaço que desejarem, desde que tenham acesso, apoio e oportunidades.

Uma experiência profundamente significativa vivenciada pela equipe Escola B foi a visita à creche municipal, onde havia uma criança Surda de aproximadamente três anos. Na ocasião, três estudantes Surdos adultos, matriculados na modalidade da EJA, foram convidados a acompanhar a visita. O momento foi cuidadosamente planejado e resultou em um encontro simbólico e afetivo, em que os estudantes conferiram, à criança, um sinal pessoal, gesto fundamental na constituição da identidade Surda. O episódio foi especialmente marcante quando a criança, visivelmente emocionada, percebeu que existiam outras pessoas que se comunicavam por meio da Libras. A mãe da criança, ao ser questionada se já havia tido contato com adultos Surdos, afirmou nunca ter presenciado tal situação, o que evidenciou ainda mais a importância desse tipo de aproximação intergeracional dentro da comunidade Surda.

Figura 14 – Registro da visita à creche municipal



Fonte: A autora (2023).

[Descrição da Figura 14: fotografia em três quadros. À esquerda, mulher abraça e beija criança em sala de aula. Ao centro, grupo de cinco pessoas posa sorridente em sala colorida, segurando cartaz de desenho e fazendo sinal de “eu te amo” em Libras. À direita, criança com uniforme escolar amarelo e azul está sentada em carteira, olhando para frente].

A construção de vínculos entre Surdos de diferentes faixas etárias é uma estratégia que transcende o ambiente escolar e reforça o pertencimento identitário. Esses momentos de encontro favorecem a criação de laços sociais duradouros, e, muitas vezes, desencadeiam processos de amizade e até de formação familiar, como ocorreu com uma ex-estudante da zona rural, que, ao ser apresentada a outros Surdos da zona urbana, estabeleceu vínculos que resultaram em casamento e filhos. O papel do intérprete de Libras, nesse contexto, vai além da mediação linguística: trata-se de compreender, valorizar e promover as dinâmicas da comunidade surda, tornando possível a vivência prática de conceitos discutidos na literatura especializada.

Além disso, a escola mantém uma relação próxima com ex-estudantes Surdos, convidando-os a retornar ao ambiente escolar para compartilhar suas trajetórias, ministrar oficinas de Libras e servir como referência para os colegas que ainda estão em processo de escolarização. Essas ações fortalecem o sentimento de continuidade e de pertencimento à comunidade escolar e contribuem para o empoderamento da juventude surda, que passa a visualizar possibilidades reais de inserção social, acadêmica e profissional.

Figura 15 – Registro da visita de ex-aluna surda a turma do novo estudante surdo



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 15: fotografia em sala de aula mostra grupo numeroso de estudantes e duas professoras, todos sorrindo para a câmera. Muitos fazem o sinal de “eu te amo” em Libras com as mãos. Ao fundo, carteiras azuis e paredes com detalhes em azulejo].

Outra ação de relevância na promoção da inclusão e da valorização da diversidade foi desenvolvida durante a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência, momento em que as escolas mobilizam toda a comunidade escolar em atividades que integram conhecimento, sensibilização e protagonismo. Dentre as ações realizadas, destacam-se a confecção de cartazes, a participação ativa em palestras temáticas e a presença significativa nas caminhadas promovidas. Esses momentos não apenas visibilizam as pautas da inclusão, como também fortalecem o senso de pertencimento dos estudantes com deficiência, especialmente os Surdos.

Figura 16 – Produção de cartazes para a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 16: fotografia em dois quadros. À esquerda, grupo de estudantes em uniforme escolar segura cartaz com mãos coloridas pintadas e a frase “Todos juntos por uma Educação Inclusiva”. À direita, outro

grupo de estudantes, também de uniforme, exibe cartaz com desenhos infantis e a frase “Seremos iguais naquilo que nos diferencia”].

Durante outras datas comemorativas importantes, como o Dia do Surdo e o Dia Nacional da Libras, observa-se o engajamento coletivo dos estudantes e profissionais da escola, criando um ambiente aberto à aprendizagem e ao respeito às diferenças. Nessas ocasiões, é comum que o intérprete de Libras atue também como agente pedagógico, ministrando aulas introdutórias sobre a Libras para as turmas do Ensino Médio. Essa prática parte da compreensão de que a Libras precisa ser difundida no espaço escolar para além da presença do estudante Surdo, constituindo-se como ferramenta essencial para a construção de uma convivência comunicacional mais justa e equitativa. A aprendizagem de sinais básicos pelos colegas ouvintes permite, por exemplo, que eles possam emprestar um material, tirar dúvidas cotidianas ou simplesmente interagir com o colega Surdo, sem que haja, necessariamente, a mediação constante do intérprete. Trata-se de um passo importante rumo à acessibilidade atitudinal e à valorização da cultura surda no cotidiano escolar.

Figura 17 – Registro de palestra sobre o dia do surdo



Fonte: A autora (2025).

[Descrição da Figura 17: montagem de fotos em ambiente escolar durante evento. Várias imagens mostram uma mulher, com blusa branca e calça preta, falando ao microfone diante de estudantes e professores. Algumas pessoas estão sentadas, outras em pé observando. Há projeção de slides em telão, mesas cobertas com toalhas azuis e cartazes fixados nas paredes. Uma das fotos mostra duas mulheres segurando moldura decorada com a frase “Setembro Azul”].

Para além das funções tradicionalmente atribuídas ao intérprete de Libras no cotidiano escolar — como a mediação linguística entre a Libras e a Língua Portuguesa —, sua atuação tem se revelado ainda mais ampla e significativa. No contexto educacional, a presença do intérprete extrapola o espaço da sala de aula e alcança momentos estratégicos, como o diálogo direto com os professores regulares na sala dos docentes. Nesses momentos, é possível esclarecer dúvidas, compartilhar percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante Surdo e, sobretudo, sensibilizar o corpo docente quanto à centralidade de seu papel pedagógico.

É fundamental reforçar que o intérprete não é o responsável pelo processo de ensino, aprendizagem e avaliação do estudante Surdo, mas sim um profissional que atua em parceria com os professores da sala regular para garantir a acessibilidade linguística. Cabe ao professor regente planejar, ensinar e avaliar, considerando as especificidades dos estudantes, inclusive daqueles que se comunicam prioritariamente por meio da Libras. Dessa forma, o trabalho colaborativo entre intérprete e professor é essencial para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas que respeitem as singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Nas atividades extracurriculares realizadas pela escola, como palestras temáticas nas áreas da Saúde, Psicologia e outros campos do conhecimento, busca-se garantir a participação ativa dos estudantes Surdos, assegurando-lhes o direito à informação e à vivência escolar em sua plenitude. A presença do intérprete nesses espaços é fundamental para a mediação do conteúdo, mas também para reforçar a inclusão como prática institucionalizada e cotidiana.

Figura 18 – Registro após palestra com psicólogo e enfermeiros



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 18: fotografia em sala de aula mostra grupo de estudantes e professores reunidos em torno das carteiras. Alguns vestem uniforme escolar branco com detalhes coloridos, enquanto outros usam jalecos brancos. Há um projetor sobre a mesa ao centro e, ao fundo, um mural colorido fixado na parede. Todos olham para a câmera e sorriem].

Da mesma forma, eventos culturais e comemorativos, como as festas juninas, têm se configurado como espaços de valorização das identidades e potencialidades dos estudantes Surdos. Nessas ocasiões, a participação desses estudantes é incentivada, respeitando, contudo, suas individualidades. Há registros de estudantes que se engajaram de forma entusiasmada nas apresentações culturais, enquanto outros, por características pessoais, optaram por não participar. Essa escuta sensível às particularidades de cada sujeito é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que valoriza a singularidade e promove o pertencimento de todos.

Figura 19 – Registro da quadrilha junina e da festividade junina em sala de aula



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 19: fotografia em dois quadros. À esquerda, um grupo numeroso posa em espaço aberto com fundo azul decorado de festa junina; muitas pessoas usam roupas típicas, como camisas xadrez e chapéus de

palha. À direita, um grupo de estudantes posa em sala de aula ao redor de mesa coberta com toalha colorida, repleta de comidas e bebidas típicas juninas].

Uma experiência pedagógica marcante desenvolvida na escola envolveu um estudante surdo autista que apresentava significativa dificuldade com a escrita, mas demonstrava grande interesse pela culinária. A partir dessa observação, foi planejada uma atividade interdisciplinar voltada à confecção de bolinhos de queijo, com o objetivo de integrar diferentes componentes curriculares por meio de uma proposta prática, significativa e adaptada ao perfil do estudante.

Figura 20 – Registro da confecção de bolinhos de queijo pelo estudante surdo autista e da intérprete de Libras



Fonte: A autora (2023).

[Descrição da Figura 20: fotografia em dois quadros. À esquerda, uma mulher de camisa azul com detalhes coloridos faz sinaliza em Libras, sentada ao lado de estudante com uniforme escolar. À direita, a mesma dupla está diante de mesa com tigela verde e ingredientes de culinária, demonstrando preparo de receita].

Para a realização da atividade, foram levados os ingredientes e materiais necessários à escola e o momento foi registrado em vídeo, como forma de valorizar o processo e possibilitar visitas futuras. A ação envolveu etapas diversas: leitura e escrita da receita, identificação dos ingredientes, cálculo das quantidades necessárias e execução prática da preparação. O estudante participou ativamente de todo o processo, desde o manuseio até o modelamento dos bolinhos, que foram posteriormente assados pelos profissionais da cozinha escolar, por questões de segurança.

Além de ter saboreado o resultado de seu trabalho, o estudante pôde levar a receita anotada para casa, compartilhando a experiência com sua família e fortalecendo a relação entre escola e comunidade. A proposta evidenciou o potencial das práticas pedagógicas adaptadas ao interesse do educando, revelando-se uma ação de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento da autoestima e do protagonismo estudantil.

Ainda com o mesmo estudante surdo autista, que também demonstrava grande afinidade com a dança, foi desenvolvida uma ação articulada entre a equipe pedagógica e a docente de Biologia, que passou a ensiná-lo passos de frevo. A proposta surgiu de maneira espontânea, durante os preparativos para o bloquinho da escola, também nas caminhadas da Semana da Pessoa com Deficiência, quando a professora, percebendo o entusiasmo do estudante pela dança, passou a acompanhá-lo nos ensaios e nas apresentações, criando um espaço de expressão corporal, afetividade e pertencimento.

Figura 21 – Registro do ensaio para o bloco carnavalesco escolar



Fonte: A autora (2023).

[Descrição da Figura 21: fotografia em dois quadros mostra uma mulher e um jovem dançando dentro de sala de aula. Ambos seguram sombrinhas coloridas de frevo. A mulher veste blusa rosa e bermuda jeans, enquanto o jovem usa boné, camiseta clara e calça jeans].

Outra iniciativa significativa desenvolvida diz respeito à valorização da equipe de educação inclusiva, especialmente por ocasião do Dia dos Professores. Nesse contexto, são entregues lembranças simbólicas aos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência, como forma de reconhecimento pelo trabalho desempenhado e pelo impacto que exercem na construção de uma escola mais inclusiva, sensível às diferenças e comprometida com a equidade.

Figura 22 – Registro do Dia dos Professores



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 22: fotografia com cinco mulheres, lado a lado, segurando pequenas lembranças; uma delas também fala ao microfone. Todas estão em ambiente escolar, diante de parede decorada com grades e cartazes coloridos].

Ainda no campo das práticas inclusivas, destaca-se o processo de sinalização dos espaços escolares, realizado de forma colaborativa entre a intérprete de Libras, o estudante Surdo e uma professora do ensino regular. Essa ação resultou na identificação visual e em Libras de diversos ambientes da escola, promovendo maior autonomia e acessibilidade para os estudantes Surdos, além de contribuir para a disseminação da Libras no espaço escolar como um todo.

Figura 23 – Sinalização dos espaços escolares



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 23: fotografia em ambiente escolar. Em primeiro plano, há uma mulher segurando placas de identificação com escrita em português e Libras. Ao fundo, outra mulher cola placa semelhante acima de uma porta. Na parede, há um *banner* com imagem de estudante em uniforme].

Nos eventos institucionais promovidos pela escola, como palestras e encontros temáticos, é recorrente a valorização do protagonismo estudantil, especialmente de estudantes com deficiência. Nessas ocasiões, busca-se oportunizar momentos de visibilidade e expressão, como ocorre quando um estudante autista, reconhecido por seu talento musical, é convidado a cantar uma canção na abertura das atividades, ou quando uma estudante Surda realiza uma oração ou uma fala de boas-vindas ao público presente. Essas práticas reforçam a importância de reconhecer e destacar as potencialidades dos estudantes em diferentes dimensões.

Figura 24 – Protagonismo dos estudantes com deficiência



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 24: montagem de quatro fotografias em ambiente escolar. Em todas, pessoas falam ao microfone diante de um telão branco. Há estudantes em uniforme da rede estadual e professoras participando. Algumas imagens mostram uma plateia ao fundo, com pessoas sentadas, observando].

Da mesma forma, nas aulas de Libras oferecidas no ambiente escolar, é comum que o estudante Surdo seja convidado a atuar como agente de ensino, contribuindo com sua experiência linguística e fortalecendo sua identidade enquanto sujeito bilíngue. Quando há a presença de outros estudantes com deficiência em sala de aula, como no caso do aluno com síndrome de Down ou do aluno autista, busca-se também promover sua participação ativa. Mesmo diante de algumas resistências à aprendizagem, aproveitam-se momentos de maior

receptividade para incentivá-lo a ocupar espaços de destaque, favorecendo sua autoestima e seu engajamento escolar.

Figura 25 – Registro de aulas de Libras em sala de aula



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 25: fotografia em três quadros dentro de sala de aula. À esquerda, professora e estudante fazem juntos o sinal de “eu te amo” em Libras. No centro, outro estudante sinaliza diante da professora. À direita, professora e aluna dialogam em Libras em frente ao quadro branco, preenchido com escritas].

Figura 26 – Estudante ensinando Libras



Fonte: A autora (2023).

[Descrição da Figura 26: fotografia em sala de aula. Um estudante, em pé, diante do quadro branco, sinaliza em Libras para os colegas. Outros estudantes, sentados em carteiras azuis, acompanham a atividade com atenção. No quadro, há anotações escritas à mão].

A participação ativa em eventos formativos e técnicos tem sido uma constante na rotina da equipe das escolas, demonstrando o compromisso com a qualificação contínua e com a consolidação de práticas inclusivas. Representantes da escola estiveram presentes em formações promovidas pela GRE Mata Sul, além de terem recebido visitas técnicas do Núcleo de Educação Inclusiva dessa instância regional, fortalecendo o diálogo e a escuta sobre os desafios cotidianos da inclusão.

Destaca-se, ainda, a participação no I Simpósio de Libras de Pernambuco, promovido pela SEE-PE, bem como no ciclo formativo da educação inclusiva realizado em Gravatá, no ano de 2024. Apesar da ausência no ciclo de 2025, devido à limitação de vagas para os profissionais da rede, a escola mantém o compromisso de estar inserida nos espaços de formação e de construção coletiva de saberes, reafirmando a importância da atualização permanente das equipes envolvidas na educação de estudantes Surdos.

Figura 27 – Registro das formações de 2024



Fonte: A autora (2024).

[Descrição da Figura 27: fotografia em três quadros. À esquerda, mulher de roupa vermelha posa diante de faixa com a inscrição “I Simpósio de Libras em Pernambuco promovido pela Secretaria de Educação (I SILPE)”. Ao centro, um grupo de pessoas reúne-se ao ar livre, sorrindo para a câmera. À direita, oito pessoas posam diante de painel institucional com a frase “Formação em Educação Inclusiva”, acompanhada dos logotipos da SEE-PE].

Não se pode omitir, nesse conjunto de ações, o contexto desafiador vivenciado durante o período da pandemia de covid-19. Apesar das dificuldades impostas pelo distanciamento social e pela suspensão das aulas presenciais, as equipes das escolas buscaram alternativas para garantir a continuidade do acompanhamento educacional dos estudantes Surdos. Nesse período, o trabalho do intérprete de Libras foi adaptado às possibilidades tecnológicas disponíveis, com a realização de atendimentos por meio de chamadas de vídeo, visitas pontuais para entrega de materiais adaptados e acompanhamento individualizado das atividades escolares.

Figura 28 – Entrega de materiais e interpretação no período da pandemia de covid-19



Fonte: A autora (2022).

[Descrição da Figura 28: montagem de seis imagens. No canto superior esquerdo, um cartaz digital anuncia palestra online sobre inclusão, com foto de uma mulher e o título “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência”. Ao lado, há uma foto de duas mulheres sorrindo, com uma delas segurando caderno de Libras. Em seguida, três pessoas fazem o sinal de “eu te amo” em Libras. Na parte inferior, duas imagens mostram uma mulher assistindo a um vídeo de Libras no celular. À direita, uma mulher veste roupa preta e sinaliza em Libras diante de parede clara].

Além disso, houve atuação, junto à GRE Mata Sul, na interpretação de lives com palestras formativas, bem como a participação em eventos online, como a ministração de palestras via YouTube, o que permitiu manter os estudantes conectados a debates relevantes sobre educação inclusiva. Com a incorporação do modelo de escola integral, novas práticas passaram a ser desenvolvidas, como a realização de acolhidas em Libras. Esses momentos não apenas recepcionam os estudantes Surdos em sua língua natural, mas também promovem o ensino e a difusão da Libras entre os demais estudantes, fortalecendo o reconhecimento da língua de sinais como parte essencial da convivência e da cultura escolar inclusiva.

Muitas ações são impulsionadas a partir de pautas estabelecidas pela GRE, como ocorre anualmente durante a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência. No entanto, para além das propostas institucionais, destaca-se o protagonismo de intérpretes de Libras e de professores no cotidiano escolar. Um exemplo simbólico é o relato de uma escola com número expressivo de estudantes Surdos, onde a intérprete, sensibilizada pela realidade socioeconômica de uma aluna, passou a acolhê-la em sua própria residência durante os dias letivos, uma vez que a estudante não tinha condições de retornar diariamente para casa.

Outros relatos também apontam a importância de se considerar o conhecimento prévio e as experiências culturais dos estudantes Surdos. Em um caso específico, um jovem Surdo com maior familiaridade com atividades ligadas ao campo e aos animais precisou ser inserido gradualmente no ambiente escolar urbano. Nesse processo, o respeito às suas vivências, somado a estratégias de mediação comunicacional e social, foi fundamental para promover sua adaptação, autoestima e aprendizagem.

Também se observam esforços significativos voltados à transição dos estudantes Surdos para o mundo do trabalho. Em algumas ocasiões, intérpretes e professores do AEE atuam como mediadores no processo de inserção profissional, acompanhando os estudantes em entrevistas, auxiliando na entrega de currículos, esclarecendo direitos e promovendo o contato com empregadores. Essas iniciativas se mostram cruciais diante da realidade de muitos jovens Surdos, que, ao concluírem o Ensino Médio, enfrentam o isolamento em ambientes familiares que, por vezes, não dominam a Libras, dificultando sua autonomia e participação social.

Nesse sentido, destaca-se, também, a oferta de cursos de Libras em algumas escolas estaduais de Pernambuco, os quais, embora ainda restritos a unidades com estrutura e equipe disponíveis, vêm contribuindo para a difusão da língua e para a construção de uma comunidade escolar mais acessível e acolhedora. A expectativa é que, futuramente, essa formação se torne realidade em todas as escolas da rede, favorecendo a comunicação, a convivência e o reconhecimento da Libras como direito linguístico e cultural da comunidade Surda.

Outro relato muito significativo refere-se à trajetória de estudantes Surdas. Essas estudantes, ao ingressarem em uma das instituições foco desta pesquisa, já estavam inseridas no mercado de trabalho, e, após a conclusão dos cursos técnicos, foram promovidas nas empresas onde atuavam, evidenciando o impacto positivo da formação profissional em suas vidas. Ainda no Ensino Médio, essas mesmas estudantes foram aprovadas na primeira fase do Programa Ganhe o Mundo, demonstrando seu engajamento acadêmico e o potencial transformador de políticas educacionais que viabilizem oportunidades concretas de desenvolvimento e mobilidade social para a população Surda.

Diante da diversidade de experiências relatadas nas escolas da Mata Sul pernambucana, torna-se fundamental analisar como essas práticas se articulam (ou não) com as diretrizes estabelecidas no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) para o período de 2015 a 2025. A seguir, será discutida a relação entre o que está posto no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e as políticas educacionais locais voltadas à escolarização de estudantes

Surdos, com o objetivo de compreender os avanços, os desafios e as lacunas na efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva no contexto da rede estadual.

7 ENTRE O PLANEJADO E O VIVENCIADO: A CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PEE-PE 2015-2025 E AS PRÁTICAS LOCAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Dando continuidade à análise empreendida nos capítulos anteriores, este capítulo tem, como propósito, identificar a relação entre o que está posto no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e as políticas locais voltadas à educação de estudantes Surdos em escolas da rede estadual. Tendo a frase “Entre o planejado e o vivenciado” como parte do título, esta seção do texto busca compreender até que ponto as diretrizes, metas e estratégias traçadas no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) têm se materializado nas práticas educativas desenvolvidas nas unidades escolares da Mata Sul pernambucana. Para isso, lança-se um olhar analítico sobre os dados empíricos obtidos junto às três escolas participantes da pesquisa, confrontando-os com os dispositivos normativos estabelecidos no plano, pretendendo-se evidenciar convergências, lacunas e desafios existentes entre a política educacional formalizada em nível estadual e a sua efetivação no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao direito à educação bilíngue, ao AEE, à acessibilidade e à valorização da identidade Surda.

No contexto das escolas analisadas, observa-se que, embora o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) apresente diretrizes importantes voltadas à inclusão educacional, são as ações locais, muitas vezes impulsionadas por profissionais como os intérpretes de Libras, que materializam, de forma concreta e sensível, os avanços na escolarização de estudantes Surdos. Tais iniciativas demonstram um compromisso genuíno com a construção de uma educação mais equânime e inclusiva. A atuação proativa desses profissionais, ao lado de professores e gestores sensíveis à causa, contribui de forma decisiva para o fortalecimento da identidade Surda, a valorização da Libras e o protagonismo dos estudantes. Por isso, é fundamental reconhecer e valorizar esses esforços que revelam caminhos possíveis, mesmo diante de desafios estruturais e políticos. Assim, este capítulo se propõe a identificar a relação entre o que está posto no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e as políticas locais implementadas nas escolas pesquisadas, evidenciando tanto as convergências quanto os limites dessa interlocução no cotidiano da educação de Surdos.

As evidências coletadas ao longo da realização da pesquisa documental e nas visitas de campo a escolas da Mata Sul de Pernambuco revelam, em sua maioria, um importante movimento de compromisso e engajamento por parte de profissionais da educação, especialmente os intérpretes de Libras, na promoção de uma educação mais equitativa para estudantes Surdos. Ainda que muitas das ações observadas estejam ancoradas em iniciativas individuais, elas expressam um forte alinhamento com os princípios norteadores do PEE-PE

2015-2025 (ALEPE, 2015), particularmente no que diz respeito à garantia do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência.

O PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), ao explicitar metas e estratégias voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva, reforça o compromisso com a ampliação do AEE, a formação de professores e a valorização da Libras como língua de instrução para Surdos. Tais diretrizes aparecem, mesmo que de forma fragmentada, refletidas nas práticas escolares relatadas, como nas ações interinstitucionais, no incentivo ao protagonismo estudantil, na participação em eventos formativos e na promoção da Libras junto à comunidade escolar (ALEPE, 2015). A partir disso, observou-se, nas três escolas investigadas, o esforço em articular saberes e recursos disponíveis para assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes Surdos.

O papel desempenhado pelos intérpretes de Libras, cuja atuação extrapola a função de mediação linguística e se converte em ponte afetiva, pedagógica e cultural entre os estudantes Surdos, seus colegas, professores e a comunidade escolar em geral, é bastante relevante. São esses profissionais que frequentemente impulsionam ações voltadas ao reconhecimento da identidade Surda, ao estímulo à autonomia dos estudantes e à efetivação do direito à educação em sua plenitude. A presença desses agentes no cotidiano escolar demonstra que, mesmo diante de limitações estruturais e institucionais, é possível construir práticas de inclusão transformadoras que dialogam com os princípios do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015).

Entretanto, ao mesmo tempo em que se constata a existência de iniciativas coerentes com as metas do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), também se evidenciam lacunas e desafios que limitam a efetivação de uma política pública sistemática para a escolarização de estudantes Surdos na região analisada. Entre esses desafios, destacam-se a ausência de articulação formal entre as diretrizes do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e as ações planejadas no âmbito das escolas e da GRE. Em diversas situações, as práticas inclusivas observadas parecem decorrer mais da sensibilização e do engajamento dos sujeitos envolvidos do que de um direcionamento institucional claro e sustentado.

Além disso, nota-se uma carência de mecanismos de monitoramento e avaliação que permita aferir o cumprimento das metas do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) relacionadas à educação de Surdos. O desconhecimento, por parte de alguns gestores escolares e até mesmo de equipes técnicas da GRE, sobre os dispositivos específicos do plano estadual que tratam da inclusão e da educação bilíngue, aponta para a necessidade de maior difusão e apropriação do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) enquanto ferramenta de planejamento e gestão.

Outro aspecto crítico diz respeito à infraestrutura das escolas, à insuficiência de profissionais qualificados e à ausência de AEE com especificidade para estudantes Surdos em algumas unidades escolares. Embora o PEE-PE (ALEPE, 2015) proponha a ampliação desses serviços, na prática, sua concretização ainda é desigual, revelando um descompasso entre o que está previsto nas políticas macro e o que se materializa nas políticas locais.

Nesse sentido, é possível afirmar que, embora o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) contenha dispositivos que favorecem a promoção de uma educação inclusiva e bilíngue para Surdos, sua execução nas políticas locais ainda carece de maior sistematização, suporte técnico, recursos e acompanhamento contínuo. As ações observadas nas escolas da Mata Sul representam importantes avanços e boas práticas, mas necessitam ser institucionalizadas, reconhecidas e replicadas, de modo a garantir a equidade educacional de forma mais ampla e sustentável.

A análise dos resultados desta pesquisa documental e qualitativa revelou elementos fundamentais para compreender as repercussões do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) no processo de escolarização dos estudantes Surdos. A triangulação entre os documentos normativos, a literatura especializada e os dados empíricos coletados nas escolas estaduais da Mata Sul de Pernambuco evidenciou avanços normativos importantes, mas também lacunas significativas entre o que está proposto no plano e o que se efetiva nas práticas escolares.

No que se refere ao marco legal, o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) demonstra compromisso com a educação bilíngue para Surdos, conforme expresso em suas estratégias 4.1, 4.8, 4.9, 4.11 e 4.21. Essas estratégias refletem a tentativa de alinhar-se ao PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e às normativas federais que reconhecem a Libras como L1 da pessoa Surda e garantem sua escolarização em perspectiva bilíngue (Brasil, 2005, 2015). No entanto, como observa Andrade (2023), o êxito de um plano não está apenas em sua formulação, mas na capacidade de articulá-lo à realidade educacional e monitorar sua implementação.

As visitas às escolas evidenciaram que, embora todas atendam a estudantes Surdos e contem com intérpretes de Libras, há uma grande disparidade na oferta de AEE, na existência de salas bilíngues e na formação docente para atuação em contextos inclusivos. Essa assimetria entre o previsto e o realizado confirma a fragilidade das políticas educacionais, quando não acompanhadas de investimento, monitoramento e compromisso político contínuo.

Em duas das três escolas visitadas, não há sala de AEE, nem professor especializado. Mesmo nas instituições que contam com intérprete, a ausência de adaptação curricular, formação continuada e recursos acessíveis compromete a aprendizagem dos estudantes Surdos. Acerca disso, como reforça Skliar (1998), a mera presença física do estudante Surdo

na escola comum não garante a inclusão, sendo necessário que ele seja acolhido por práticas pedagógicas bilíngues e por uma estrutura institucional que respeite sua singularidade linguística e cultural.

Outro ponto sensível identificado foi a escassez de dados atualizados sobre a quantidade de estudantes Surdos na rede estadual e sobre a real implementação das ações previstas no plano. Essa lacuna compromete o monitoramento e a avaliação da política pública, reforçando a necessidade de um sistema de acompanhamento mais robusto e transparente. Como destaca Lacerda (2009), a ausência de mapeamentos atualizados dificulta a construção de estratégias eficazes para a promoção da inclusão bilíngue.

Apesar desses entraves, é possível reconhecer avanços pontuais, especialmente na inserção de dispositivos legais que reconhecem a educação bilíngue como direito, e na mobilização de alguns profissionais e comunidades escolares. Todavia, a concretização desse direito ainda esbarra na falta de articulação intersetorial, de políticas formativas e de recursos materiais e humanos, o que demanda uma atuação mais incisiva do estado.

Diante disso, conclui-se que as repercussões do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) na escolarização de Surdos ainda são parciais e desiguais. Embora as intenções do plano expressem compromissos com a equidade, sua efetivação enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e políticos. A experiência analisada demonstra que a construção de uma educação bilíngue inclusiva requer mais do que diretrizes; ela exige, também, vontade política, financiamento adequado, formação especializada e escuta ativa da comunidade Surda.

A análise final reafirma, portanto, a relevância de revisitar os compromissos assumidos no plano estadual, estabelecer mecanismos de monitoramento e, sobretudo, garantir que os estudantes Surdos tenham acesso não apenas à escola, mas a uma educação que reconheça e valorize suas formas próprias de ser, comunicar e aprender.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve, como objetivo geral, analisar as repercussões do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) no processo de escolarização de estudantes Surdos matriculados em escolas da rede estadual. A pesquisa, de caráter qualitativo, descritivo e documental, partiu do pressuposto de que a inclusão educacional de estudantes Surdos exige não apenas a presença física na escola comum, mas o respeito às especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dessa comunidade.

A pergunta central que norteou este estudo foi: como a implementação do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) tem reverberado no processo de escolarização dos estudantes Surdos no âmbito dos municípios pernambucanos? A partir da análise realizada, foi possível identificar que o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) mobilizou a Secretaria de Educação em diversas ações, especialmente no campo da formação docente, ainda que com predominância na formação geral e pouco investimento específico voltado à educação bilíngue de Surdos. Essas ações reverberam nas GREs, que atuam como mediadoras da política educacional junto às escolas. Contudo, a articulação entre o que é proposto pelo plano e o que chega de fato às unidades escolares ainda apresenta lacunas, especialmente no que diz respeito à sistematização e continuidade das ações.

Com base no primeiro objetivo específico — conhecer as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado de Pernambuco voltadas para a educação de Surdos —, observou-se que o arcabouço normativo do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) demonstra sensibilidade à temática da inclusão e da educação bilíngue, com estratégias que valorizam a Libras e indicam o fortalecimento do AEE. A incorporação de diretrizes que dialogam com o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e com normativas como o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) representa um avanço importante, teoricamente.

Entretanto, a ausência de regulamentações mais específicas e a carência de ações executivas sistematizadas comprometem a efetividade dessas diretrizes, sobretudo nas regiões no interior do estado. Como exemplo de ações executivas para fortalecer a presença/formação do intérprete de Libras, podemos citar o modelo de formação inicial adotado pela Polícia Militar de Pernambuco (PMPE), em que o indivíduo aprovado em concurso público passa por um curso estruturado e obrigatório antes de exercer a função. A aplicação desse modelo à formação aos intérpretes de Libras poderia representar uma estratégia eficaz para garantir a uniformidade e a qualidade dos serviços de tradução e interpretação oferecidos nas escolas da rede estadual.

Atualmente, observa-se uma discrepância significativa no uso da Libras entre intérpretes que atuam na capital e os que exercem sua função no interior. Muitos desses profissionais, especialmente nas cidades mais afastadas, enfrentam dificuldades para acessarem cursos de formação continuada, o que impacta diretamente na qualidade da mediação linguística e pedagógica. Nesse contexto, a oferta de uma formação robusta, estruturada e promovida diretamente pelo estado, para além de oficinas pontuais e palestras esporádicas, torna-se fundamental para alinhar a atuação dos intérpretes e assegurar práticas mais efetivas em todo o território pernambucano.

O segundo objetivo — mapear as ações desenvolvidas nas escolas para promover a educação de Surdos — evidenciou realidades escolares heterogêneas. Em algumas unidades escolares, foram observadas ações inclusivas importantes, como a presença de intérpretes de Libras, a sinalização bilíngue de espaços e a realização de projetos interdisciplinares e atividades de valorização da cultura Surda. Essas ações, muitas vezes, são impulsionadas por profissionais engajados, em especial os intérpretes, que têm atuado como agentes de articulação entre escola, comunidade e gestão. Por outro lado, a pesquisa também identificou escolas sem intérpretes, sem AEE ou sem qualquer tipo de atendimento adequado aos estudantes Surdos, demonstrando que ainda há um longo caminho a percorrer para consolidar uma política educacional equitativa e bilíngue.

O terceiro objetivo — identificar a relação entre o que está previsto no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e as políticas locais para a educação de Surdos — permitiu constatar que, apesar de haver iniciativas locais pontuais, não há uma política de estado sistematizada e articulada de forma homogênea. A implementação do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) ainda carece de monitoramento, avaliação e realinhamento contínuo. Além disso, a ausência de dados atualizados sobre matrículas, profissionais e ações executadas dificulta tanto o planejamento quanto o acompanhamento das metas.

Frente a esses achados, é possível afirmar que a efetivação do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), no que tange à escolarização de estudantes Surdos, ainda se dá de maneira fragmentada e desigual. Há iniciativas promissoras que devem ser reconhecidas e valorizadas, como os cursos de formação promovidos pela SEE-PE — embora sejam insuficientes e não abrangem a todos os profissionais —, a produção de materiais acessíveis, a atuação de profissionais comprometidos e os espaços de diálogo que vêm sendo ampliados. No entanto, essas iniciativas ainda não são suficientes para garantir o pleno direito à educação bilíngue, previsto nas diretrizes legais.

Entretanto, os dados levantados nesta investigação evidenciam que a educação bilíngue, conforme prevista nas diretrizes nacionais e reforçada pelo PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), ainda não é uma realidade efetivada nas escolas estaduais de Pernambuco. Observa-se que a prática pedagógica predominante se sustenta em uma lógica monolíngue, centrada na Língua Portuguesa, relegando a Libras a um papel secundário e instrumental. Essa configuração contraria o princípio fundamental da educação bilíngue para estudantes Surdos, que reconhece a Libras como sua L1 e a Língua Portuguesa como L2, preferencialmente na modalidade escrita. A ausência de propostas curriculares específicas para o público Surdo, a inexistência de escolas bilíngues e a escassez de materiais pedagógicos produzidos em Libras reforçam o descompasso entre o discurso oficial e a realidade escolar. Portanto, constata-se que a suposta oferta de uma educação bilíngue, na prática, se reduz a uma inclusão linguística superficial, a qual não contempla as especificidades linguísticas e culturais da comunidade Surda.

Além disso, ao longo do estudo, foi possível identificar avanços importantes no campo normativo, especialmente a partir do alinhamento entre o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e o PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015), que incorporaram estratégias voltadas à educação bilíngue e ao fortalecimento do AEE. Em particular, as estratégias 4.1, 4.8, 4.9, 4.11 e 4.21 do plano estadual revelam uma tentativa de consolidar uma política educacional inclusiva para Surdos no âmbito regional, reconhecendo a Libras como L1 e o português escrito como L2.

Entretanto, a análise documental e as visitas a três escolas da Mata Sul de Pernambuco evidenciaram lacunas expressivas entre as diretrizes planejadas e a realidade vivenciada. Falta de infraestrutura adequada, ausência de professores especializados em AEE, escassez de salas bilíngues e dificuldades na formação continuada dos docentes do ensino regular, por exemplo, são alguns dos obstáculos que comprometem a efetivação do direito à educação para os estudantes Surdos.

Os dados demonstram que, apesar de avanços legislativos, ainda prevalecem práticas escolares marcadas pela descontinuidade das ações e pela ausência de um planejamento articulado, o que confirma o alerta de Andrade (2023) sobre os desafios impostos pelas desigualdades educacionais e sociais no cumprimento das políticas públicas. Ademais, a ausência de dados atualizados e sistematizados sobre a matrícula de estudantes Surdos e sobre a implementação das estratégias previstas no PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) representa outro entrave à avaliação eficaz da política pública. Como destaca Minayo (2018), a análise qualitativa precisa considerar tanto os registros formais quanto as evidências empíricas do cotidiano escolar para interpretar, de maneira crítica, os efeitos das ações planejadas.

Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade urgente de fortalecer o monitoramento das metas educacionais, ampliar os investimentos na formação bilíngue dos profissionais da educação e garantir a participação ativa da comunidade Surda na formulação e implementação das políticas que lhe dizem respeito. Uma política pública eficaz, especialmente no campo da inclusão, só se realiza quando há escuta, corresponsabilidade e compromisso coletivo.

Diante disso, recomenda-se que a Secretaria de Educação: (i) crie mecanismos efetivos de monitoramento contínuo das metas do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) voltadas à educação de Surdos; (ii) estabeleça normativas específicas que orientem a criação e manutenção de salas e classes bilíngues; (iii) invista em formação continuada específica para todos os profissionais que atuam com estudantes Surdos, inclusive gestores; (iv) fortaleça a presença de intérpretes de Libras e professores de AEE bilíngues em todas as escolas que acolhem esses estudantes; e, principalmente, (v) promova a participação ativa da comunidade Surda no planejamento, implementação e avaliação das políticas educacionais.

As diretrizes normativas, metas e estratégias do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) evidenciam um compromisso com a educação bilíngue para Surdos, assegurando o direito a escolas e classes bilíngues, AEE, intérpretes de Libras e adaptação curricular. No entanto, os desafios na implementação dessas diretrizes ainda comprometem a efetividade da política educacional para estudantes Surdos.

A análise dessas diretrizes e sua aplicação prática é essencial para entender como as políticas públicas podem ser aprimoradas, garantindo que a educação bilíngue de Surdos seja efetivamente implementada e consolidada no Brasil. A análise dos dados revelou que as diretrizes do PEE-PE 2015-2025 (ALEPE, 2015) e do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) para a educação de Surdos enfrentam desafios estruturais e operacionais para sua implementação plena. Além disso, é válido lembrar que as escolas visitadas apresentam dificuldades na adaptação curricular, na formação de professores e na oferta de suporte especializado, evidenciando lacunas que precisam ser superadas para garantir uma educação bilíngue de qualidade.

Nesse contexto, vale destacar um achado significativo desta pesquisa: a aprovação de estudantes Surdas nas etapas iniciais do Programa Ganhe o Mundo. Esse episódio revela o potencial desses estudantes para ocupar espaços diversos e alcançar patamares elevados de formação e vivência internacional. No entanto, esse fato também nos leva a uma reflexão: caso tivessem avançado nas demais etapas, o estado de Pernambuco estaria preparado para garantir as condições de participação equitativa? Os programas de intercâmbio e

oportunidades educacionais internacionais consideram, de fato, as especificidades dos estudantes com deficiência, em especial dos estudantes Surdos? É imperativo reconhecer que esses sujeitos têm capacidade plena de serem o que quiserem ser e de chegar aonde desejarem, desde que lhes sejam asseguradas condições dignas, acessíveis e equitativas de participação.

Sugere-se, ainda, que futuras pesquisas possam ampliar o campo empírico, incluindo diferentes regiões do estado, para analisar a implementação das políticas sob múltiplas perspectivas e realidades. Também se recomenda a investigação sobre as trajetórias escolares dos estudantes Surdos, com foco nas experiências, nos desafios e nas potencialidades de suas vivências no contexto da Educação Básica.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre a implementação de políticas educacionais inclusivas em Pernambuco e em outras realidades brasileiras e que sirva como subsídio para a construção de práticas educacionais mais sensíveis às diferenças e comprometidas com a equidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2025.

ANDRADE, E. F. de. Marcha e contramarcha na garantia do direito à educação básica no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/35414>. Acesso em: 30 set. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (ALEPE). *Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007*. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. Recife: Alepe, 2007. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13273&complemento=0&ano=2007&tipo=&url=>. Acesso em: 30 set. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (ALEPE). *Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Recife: Alepe, 2015. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>. Acesso em: 30 set. 2025.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos et al. (org.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J. *Políticas educacionais: mudanças e perspectivas*. Tradução: Maria Cristina T. Veras. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 1994.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww>. Acesso em: 30 set. 2025.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORGES, L. *Educação de Surdos e formação de professores: desafios da inclusão escolar*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-norma-pl.html#:~:text=EMENTA%3A%20Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20Surdos>. Acesso em: 30 set. 2025.

CAPELLA, A. C. N. *Formulação de políticas públicas*. Brasília: Enap, 2018. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3332/1/Livro_Formula%20pol%20p%20aditicas%20p%20bablicas.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASASSUS, J. O papel do Estado. In: CASASSUS, J. (org.). *Tarefas da Educação*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 51-66.

COSTA, E. G. da; MELO, R. de J. de S.; CALS E SOUZA, A. A. A Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos no município de Igarapé-Miri/PA: contribuições e limitações. *Concilium*, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 650-664, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-224-233>. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alexandre-Cals/publication/360450827_A_Politica_de_Atendimento_Educacional_Especializado_AEE_para_Surdos_no_municipio_de_Igarape-MiriPA_contribuicoes_e_limitacoes/links/630361b5eb7b135a0e53b03d/A-Politica-de-Atendimento-Educacional-Especializado-AEE-para-Surdos-no-municipio-de-Igarape-Miri-PA-contribuicoes-e-limitacoes.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

DAMÁZIO, M F. M. *Atendimento Educacional Especializado. Pessoa com surdez*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

DARDE, A. O. G. *Estudantes Surdos não falantes da Libras e o atendimento educacional especializado: uma análise das políticas públicas de educação inclusiva*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205381>. Acesso em: 30 set. 2025.

DIODATO, J. R. Políticas educacionais para o ensino bilíngue de estudantes Surdos no enfrentamento do fracasso escolar. In: ANDRADE, E. F. de; ARRUDA, A. L. B. de (org.). *Política educacional e desigualdades sociais no Brasil: contextualizações e posicionamentos*. 1. ed. Recife: Editora UFPE, 2020. p. 239-257. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/93/101/272?inline=1>. Acesso em: 30 set. 2025.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Bookman, 2000.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, R. M. C. Políticas de educação inclusiva no Brasil: limites e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 113-126, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/NkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn/?format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

GÓIS, A. G. R. de; ACOSTA, F. da C.; COSTA, A. L. de O. O aluno surdo e o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2020, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: Ufes, 2020. p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34377>. Acesso em: 30 set. 2025.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GURGEL, K. T. F. *Atendimento educacional especializado com estudantes Surdos na escola estadual professor Gerson Lopes*. 2018. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caraúbas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/a5c1663e-2afc-4080-a312-fa83468626ce>. Acesso em: 30 set. 2025.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Indicadores educacionais. *Inep*, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 out. 2025.

IRELAND, V. *et al.* Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, V. *et al.* (org.). *Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: Unesco, 2007, p. 23-43.

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. *Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 30-40, 1998. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/240>. Acesso em: 30 set. 2025.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos. Para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, J. A. de A.; MELO, S. C. da S. O atendimento educacional especializado e a inclusão de Surdos na escola: olhares sobre práticas desenvolvidas. *Educação e (Trans)formação*, Garanhuns, p. 166-179, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3217>. Acesso em: 30 set. 2025.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2018.

MÜLLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs>. Acesso em: 30 set. 2025.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, F. C. de. *O dito e o feito: uma análise do atendimento educacional especializado para Surdos nas escolas públicas de Santa Maria*. 2019. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/22682>. Acesso em: 30 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Paris: Unesco, 1990. 8 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

PADILHA, M. dos S. *As práticas pedagógicas na educação de Surdos nas séries finais da educação básica*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1859>. Acesso em: 25 out. 2025.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-73.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 30 set. 2025.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. Inclusão escolar e bilinguismo: em discussão. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 89-106.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 30 set. 2025.

ROCHA, L. R. M. da; PASIAN M. S. A educação das pessoas surdas no brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, n. 39, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/40565>. Acesso em: 25 out. 2025.

RUANN, I. SEE inicia ciclo formativo da educação inclusiva. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 11 out. 2024a. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/see-inicia-ciclo-formativo-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 30 set.

RUANN, I. Ciclo formativo da educação inclusiva realiza segundo encontro. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 24 out. 2024b. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ciclo-formativo-da-educacao-inclusiva-realiza-segundo-encontro/>. Acesso em: 30 set.

RUANN, I. Ciclo formativo da educação inclusiva chega aos profissionais de apoio do Sertão. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 12 nov. 2024c. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ciclo-formativo-da-educacao-inclusiva-chega-aos-profissionais-de-apoio-do-sertao/>. Acesso em: 30 set.

RUANN, I. SEE realiza formação para intérpretes e instrutores de Libras. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 1 nov. 2024d. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/see-realiza-formacao-para-interpretres-e-instrutores-de-libras/>. Acesso em: 30 set.

RUANN, I. Governo de Pernambuco lança o Programa Pernambuco Acessível. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 21 fev. 2025a. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/governo-de-pernambuco-lanca-o-programa-pernambuco-acessivel/>. Acesso em: 30 set.

RUANN, I. SEE inicia ciclo formativo da educação inclusiva para 2025. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 29 maio 2025b. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/see-inicia-ciclo-formativo-da-educacao-inclusiva-para-2025/>. Acesso em: 30 set.

RUANN, I. SEE promove nova etapa do ciclo formativo para a educação inclusiva. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 16 jun. 2025c. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/see-promove-nova-etapa-do-ciclo-formativo-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 30 set.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. RAI – Relatório Anual de Indicadores. *Secretaria de Educação de Pernambuco*, Recife, 2025. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/>. Acesso em: 30 set. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO (SEE-PE). *Relatório Anual de Indicadores 2023*. Recife: SEE-PE, 2023. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/RELATORIO-ANUAL-DE-INDICADORES-2023-vfinal.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. S. da; COSTA, V. E. S. Escolarização de pessoas com surdez: das propostas legais à prática cotidiana. *Revista GPES: Estudos Surdos*, Marabá, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/revistagpes/article/download/357/51/1187>. Acesso em: 30 set. 2025.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, R. C. D. da. *Educação de Surdos nos planos estaduais e distrital de educação*. 2018. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/23957_arquivo.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

SILVA, Z. J. da; SILVA, E. de A. O atendimento educacional especializado na perspectiva das principais políticas de educação inclusiva : realidade e desafio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37553>. Acesso em: 30 set. 2025.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUSA, L. G. R. de. *O atendimento educacional especializado em pessoas surdas no Centro Especial Elysio Campos-GO: um estudo de caso*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2022.

SOUZA, Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 30 set. 2025.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

STROBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 30 set. 2025.

STROBEL, K. L. *História da educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

VELOSO, É.; FILHO, V. M. *Aprenda a Libras com eficiência e rapidez*. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: Luís José Cipolla Neto. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILCOX, P. P.; WILCOX, S. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.