



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

LARISSA MOTA DE CERQUEIRA

**“EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”: NARRANDO EXPERIÊNCIAS DE
ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO
COITÉ**

Conceição do Coité - BA
2020

LARISSA MOTA DE CERQUEIRA

**“EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”: NARRANDO EXPERIÊNCIAS DE
ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO
COITÉ**

Memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação – Campus XIV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori.

Conceição do Coité - BA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Cerqueira, Larissa Mota de
“Eu já escuto os teus sinais”: narrando experiências de escolarização de/com surdos na rede estadual de Conceição do Coité / Larissa Mota de Cerqueira. – Conceição do Coité, 2020.
191f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Cristina Salvadori
Memorial (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação- Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.
Contém anexos e apêndices

1. Escolarização. 2. Inclusão. 3. Surdez. 4. Experiências. I. Salvadori, Juliana Cristina. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD: 37 1.9

LARISSA MOTA DE CERQUEIRA

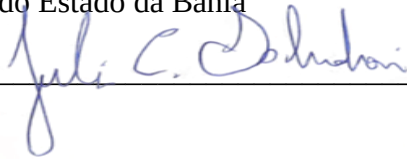
**“EU JÁ ESCUTO OS TEUS SINAIS”: NARRANDO EXPERIÊNCIAS DE
ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO
COITÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 9 de novembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori. – Orientadora

Universidade do Estado da Bahia

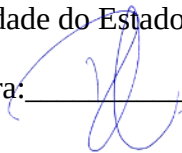
Assinatura:



Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus – Avaliadora Interna

Universidade do Estado da Bahia

Assinatura:



Profa. Dra. Juscely Maria Oliveira de Carvalho Cardoso – Avaliadora Externa

Universidade do Estado da Bahia/ *Universidad Internacional Tres Fronteras* – Paraguai

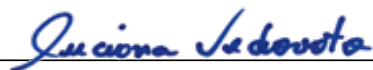
Assinatura:



Profa. Dra. Luciana Vedovato – Avaliadora Externa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Assinatura:



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Maria Neide Mota, que até aos sete meses me embrulhou em seus braços, e aos outros os surdos com os quais me encontrei até aqui. De forma especial, estendo esta dedicatória a todas as pessoas que acreditam e fazem acontecer a Inclusão Social Educacional; às colaboradoras e ao colaborador desta pesquisa, bem como a todos/todas que participaram das etapas já realizadas.

Dedico à minha família, às amigas e aos amigos.

Dedico à minha orientadora Juliana Salvadori.

AGRADECIMENTOS

Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua a cada sol
(*Maior*, Milton Nascimento)

Eis que chegou o momento de proferir algumas palavras para reafirmar a minha gratidão aos cuidados celestes que me sustentaram até aqui: agradeço a Deus e a todos/todas que Ele pôs em meu caminho – obrigada! Estendo esse agradecimento também à Nossa Senhora, obrigada por cada intercessão mediada, eu sabia que quem estava comigo não cochilava e nem dormia.

Gostaria também de agradecer à minha família (Painho, Mainha e minha irmã Carol), pois diariamente precisaram/precisam romper a distância e saudade, me compreendendo diante das ausências. Aprendemos todos os dias, juntos ou separados, que é preciso lutar pela vida e pelos sonhos uns dos outros. E, como num entrelaço, agradeço a Joseane, Michele e Lucimara, Thiane e Yasmim, Bia e Grazi, que representam a minha família paterna e materna.

Neste momento, exponho minha gratidão às minhas equipes de trabalho: à Escola Passos de Anjo (Conceição do Coité/BA), de forma especial à diretora e amiga Vanuza Carvalho, à coordenadora, e mais que colega de trabalho, Verônica Carvalho e à professora Gal Sena; à UNIASSELVI que entrou na minha vida de forma surpreendente; à Faculdade Capim Grosso (FCG) pelas oportunidades e experiências com o ensino de Libras.

Aos grupos de estudo e pesquisa SERLIBRAS e FEL pelas experiências iniciais, mas de maneira muito especial e afetuosa, ao GEEDICE/DIFEBA por me ajudar neste processo de formação, estudo, pesquisa e novos aprendizados.

Aos meus colegas de mestrado, de forma especial à Dinha, Katty, Poli, Elcione, Débora e Maynara – que mesmo estando distante foi presença desde a sua chegada ao mestrado em 2019.

Ao MPED, na pessoa das professoras Dra. Rosane Vieira e Dra. Juliana Salvadori, minha orientadora, pelo afetuoso empenho, compromisso, profissionalismo e responsabilidade em cada orientação e etapa desta pesquisa. E também agradeço à UNEB nas professoras Ms. Maria Cezarela Carvalho (representando o colegiado de História da UNEB-Conceição do Coité) e Dra. Jusceli Carvalho (UNEB-Serrinha): obrigado pelas parcerias interventivas e formativas.

Sigo agradecendo às colaboradoras, às professoras e ao professor, bem como às surdas que com suas narrativas potencializaram a possibilidade deste estudo – sem vocês esta pesquisa não aconteceria.

À minha comunidade de fé e à PJ nas pessoas dos Padres Alexandre e José Carlos e das Irmãs Erika, Cleide, Leis, Talita e Lia.

Aos amigos e amigas por me acompanharem na oração, com energias positivas, palavras de empenho e cuidado, aproximando-nos apesar das ausências e distanciamentos sociais – também motivados pelo fazer pesquisa, nas pessoas de Adenilza, Tainan, Liliane, Marquinhos, Júnior, Paty, Moisés, Pedro Márcio, Thiago sintam-se abraçados. À Cátia, pelos cuidados, e ao querido e estimado amigo Jacson Silva pela escuta e contribuições no texto e na vida – obrigada!

Agradeço aos que encontrei ao longo do caminho e que me mostraram novas experiências, e a todos os profissionais da perspectiva inclusiva.

A todos e todas que contribuíram para que este momento estivesse acontecendo reafirmo o que sempre digo para mim mesma: “Nunca se deve engatinhar quando o impulso é voar” (Helen Keller, surda-cega).

**Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa,
de algum modo, escrito em mim
(Clarice Lispector).**

RESUMO

O presente texto advém das inquietações relacionadas ao processo de escolarização de surdos na perspectiva da inclusão iniciadas durante a formação inicial de professores na UNEB-Conceição do Coité e retomadas no percurso de estudos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB-Jacobina e Conceição do Coité). Utilizamos a abordagem metodológica da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) articulada à história narrativa (Benjamin 1994), sob olhar da história oral (Meihy, 2005) e da história sinalizada (Almeida, 2017), para tecer as relações teóricas junto as categorias: *Escolarização, Inclusão, Surdez e Experiências*; a partir de Mendes (2006), Miranda & Filho (2012), Mattos (2017), Strobel (2018), Quadros (1997), Larrosa (2002) e Skliar (1998). Este estudo mapeou as experiências de escolarização-de/com estudantes surdos na rede estadual de Conceição do Coité (BA) a partir dos seguintes objetivos: i) descrever narrativas das alunas egressas surdas na rede estadual de Conceição do Coité, enfocando suas experiências de escolarização; ii) registrar as narrativas de escolarização de surdos de profissionais da educação da rede estadual de Conceição do Coité; iii;) construir, junto com colaboradores e a UNEB-Conceição do Coité, um grupo de estudos em Inclusão. Partiu-se da seguinte questão norteadora: *de que forma profissionais da educação, estudantes e egressas surdas da rede estadual de ensino de Conceição do Coité (BA) narram suas experiências de escolarização na perspectiva da inclusão?* Para a construção dos dados foram utilizadas as entrevistas (narrativas orais e sinalizadas) – realizadas através dos suportes tecnológicos (*Facebook, E-mail e WhatsApp*), os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos *loci*, e as narrativas documentais para a análise dos dados, que foi feita tendo como inspiração a Análise de Conteúdo (Bardin, 2006; Franco, 2008). Assim, o presente estudo entrelaça discussão/narrativa teórica e metodológica às narrativas das colaboradoras e do colaborador e à narrativa da pesquisadora, buscando potencialidades para a inclusão. Como achados, aponta-se as narrativas de in/exclusão da escolarização de surdos, das quais emergem as ausências de estudantes surdos e surdas na rede estadual; a carência da aplicabilidade das políticas de Inclusão de surdos para garantir acesso, mas também permanência dos educandos surdos. Também emergiram as diferenças nas narrativas surdas acerca das realidades de escolarização no que diz respeito à Educação Inclusiva, Escola/Classe Bilíngue e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), principalmente no que diz respeito às concepções de *inclusão e experiências* na escola, às realidades de ensino e às inter-relações comunicativas com os ouvintes. Nas narrativas das professoras, emergiu a necessidade formativa no campo da Inclusão. A partir das narrativas, fizeram-se os encaminhamentos para construção de *Lives Formativas e Interventivas*, como parte da intervenção; e, junto à UNEB-Conceição de Coité, com a parceria feita com a Profa. Ms. Maria Cezarela, consolidar um Grupo de Estudos em Inclusão e Acessibilidades

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Inclusão. Surdez. Experiências.

ABSTRAC

This research comes from the concerns and engagement with the schooling of the deaf in the perspective of inclusion initiated during the initial training of teachers at UNEB de Coité and is resumed in continuing education within the scope of the Professional Master in Education and Diversity (MPED / UNEB Jacobina and Coité). It uses the methodological approach of narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2015) articulated to narrative history (BENJAMIN 1994) under the eyes of oral history (MEIHY, 2005) and signaled history (ALMEIDA, 2017) to weave theoretical relations together with categories: Schooling, Inclusion, Deafness and Experiences, from Mendes (2006), Miranda & Filho (2012) and Mattos (2017) Strobel (2018), Quadros (1997), Larrosa (2002) Skliar (1998). This study aims to map the experiences of school inclusion of / with deaf students in the state network of Conceição do Coité (BA) and i) to describe narratives of deaf students in the state network of Conceição do Coité focusing on their schooling experiences; ii) to register the schooling narratives of deaf professionals education in the state network of Conceição do Coité; iii) collectively develop territorial guidelines for inclusive education for the deaf in Conceição do Coité; iv) build, together with employees and UNEB Campus XIV, a study group in Inclusion. It started from the following guiding question: how do education professionals, students and deaf graduates from the state school in Conceição do Coité (BA) narrate their schooling experiences in the perspective of inclusion? For the construction of the data, interviews were used - oral narratives and signaled through social networks (Facebook, E-mail and the WhatsApp application), the Political Pedagogical Projects (PPP) of the state schools and the Specialized Educational Care Center (CAEE) and the constructed data were analyzed with inspiration from the Content Analysis theory with Bardin (2006) and Franco (2008). Thus, the present study interweaves theoretical and methodological discussion / narrative with the collaborators' and collaborator's narratives and the researcher's narrative, looking for potentialities for inclusion. As findings we bring the narratives of in / exclusion of schooling for the deaf from which the absences of deaf and deaf students emerge in the state network, the lack of applicability of the inclusion policies for the deaf to guarantee access, but also the permanence of deaf students. Differences also emerged in the deaf narratives about schooling realities with regard to Inclusive Education, Bilingual School and Specialized Educational Service, with differences being noted with regard to the concepts of inclusion, school experiences, teaching realities, and communicative interrelationships with listeners. In the teachers' narratives, the training need in the field of Inclusion emerges. From the narratives, the guidelines were taken for offering Formative and Interventional Lives to build Territorial Guidelines for Inclusion and, together with UNEB de Coité, in partnership with Professor Maria Cezarela, consolidate the Study Group on Inclusion and Accessibility.

KEY WORDS: Experiences. Schooling. Inclusion. Deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: As Fases da Revisão Sistemática	52
Figura 2: Fases da Análise	76
Figura 3: Mapa ilustrativo da região do território do sisal e seus respectivos municípios ...	113
Gráfico 1: População surda de Conceição do Coité	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Legislação Nacional referente às Políticas de Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência	31
Quadro 2: Pessoas com deficiência (Visual, auditiva, motora, intelectual e mental)	44
Quadro 3: Informações de Cerqueira (2017) – TCC (UNEB-Conceição do Coité)	49
Quadro 4: Informações de Maciel (2018) - TCC (UNEB-Conceição do Coité)	49
Quadro 5: Informações de Pinho (2019) – TCC (UNEB-Conceição do Coité)	50
Quadro 6: Quantitativo geral dos trabalhos	53
Quadro 7: Quantitativo de trabalhos selecionados a partir dos critérios estabelecidos	54
Quadro 8: Quantitativo de trabalhos selecionados por categoria	54
Quadro 9: Informações de Ferreira <i>et al</i> (2018) – Anais do CBEE	55
Quadro 10: Informações de Neto, Salvadori & Jesus (2018) – Anais do CBEE	55
Quadro 11: Informações de Dourado, Jesus & Correia (2017) - Anais do CBEI	56
Quadro 12: Informações Carvalho & Cardoso (2017) –Anais do CBEI	56
Quadro 13: Informações de Ribeiro, Matos & Pimentel (2017) – Anais do CBEI	57
Quadro 14: Informações de Oliveira (2017) – Anais do CBEI	57
Quadro 15: Informações de Duboc (2002) – Repositório da CAPES	58
Quadro 16: Informações de Oliveira (2003) – Repositório da CAPES	59
Quadro 17: Informações de Neto (2018) – Repositório da CAPES	60
Quadro 18: Informações de Bastos (2013) – Repositório da CAPES	61
Quadro 19: Descrição dos processos sequenciais da Análise de Conteúdo	75
Quadro 20: Cronograma da Pesquisa	82
Quadro 21: <i>Lives</i> Formativas e Interventivas	88
Quadro 22: Panorama geral das intervenções	90
Quadro 23: Categorias teóricas e subcategorias em diálogo com a teoria	97
Quadro 24: Análise do Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016)	103
Quadro 25: Categoria de <i>Experiência</i>	106

Quadro 26: Alunos matriculados na rede estadual de Conceição do Coité	114
Quadro 27: Panorama dos alunos com algum grau de surdez	116
Quadro 28: Panorama dos alunos com alguma especificidade	116
Quadro 29: Número estimado de colaboradores da pesquisa	118
Quadro 30: Número de colaboradores da pesquisa	119
Quadro 31: Nomes fictícios dos colaboradores da pesquisa	119
Quadro 32: Surdez e as subcategorias de análise emergidas do campo	144
Quadro 33: Inclusão e as subcategorias de análise emergidas do campo	149

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGEITEC	Agência Embrapa de Informação Tecnológica
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CBEI	Congresso Baiano de Educação Especial e Inclusiva
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CESI	Centro do Sisal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DIE-BA	Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEL	Grupo de Pesquisa em Formação, Experiência e Linguagem (UNEB-Conceição do Coité)
GEEDICE	Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (UNEB-Jacobina)
GEPEE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (UEFS)
GETEL	Grupos de Estudo em Tecnologias, Educação e Libras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

MENEL	Grupo de Pesquisa Mentres e Linguagens (UNEB-Conceição do Coité)
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB)
NTE/04	Núcleo Territorial de Educação – Região 04
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SERLIBRAS	Grupo de Estudos SERLIBRAS (UNEB-Conceição do Coité)
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPT	Programa Universidade Para Todos

SUMÁRIO

1 MEU EXPERIENCIAR: O PANORAMA INICIAL DA PESQUISA	17
2 O PERCURSO TEÓRICO E AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	25
2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SURDEZ NA BAHIA	40
2.2 ANOTAÇÕES SOBRE PESQUISAS CONSTRUÍDAS SOBRE SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BAIANO	46
2.3 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ESTUDOS.....	51
3 TECENDO HISTÓRIAS INTERPELADAS: O CAMINHO METODOLÓGICO, A TRILHA INCLUSIVA E AS ENCRUZILHADAS DA EXCLUSÃO	66
3.1 ESCUTAR COM/POR SINAIS	72
3.2 OS ACONTECIMENTOS: A TRAMA E O DRAMA NA PESQUISA	77
3.2.1 Narrativas da Pesquisadora: Experiências em (ir) à Campo	78
3.2.2 Etapas e a Pesquisa	81
3.2.3 Intervenção	85
3.3 NARRATIVAS DOCUMENTAIS: DOCUMENTOS EM ANÁLISE E AS CATEGORIAS EMERGENTES	96
4 O PALCO E AS HISTÓRIAS: A REDE ESTADUAL E OS CENÁRIOS DA ESCOLARIZAÇÃO.....	113
4.1 AMBIÊNCIAS E PERSONAGENS: CONHECENDO OS SUJEITOS E SEUS LOCAIS	120
5 ENTRE NÓS E LAÇOS: INCLUSÃO, EXPERIÊNCIAS E SURDEZ	135
5.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS	142
5.2 ESCOLARIZAÇÃO (INCLUSIVA): ECOAR POTENCIALIDADES EM MEIOS AS (IM)POSSIBILIDADES	152
6 PALAVRAS (IN)FINDADAS, SINAIS E HISTÓRIAS (IN)CONCLUSAS.....	157

REFERÊNCIAS	161
--------------------------	------------

APÊNDICES	172
------------------------	------------

1 MEU EXPERIENCIAR: O PANORAMA INICIAL DA PESQUISA

Uma pesquisa nasce de muitas opções, dentre as quais está a pessoal. Antes de ser aprovada, a pesquisa talvez não tenha tanta força teórica ou mesmo uma epistemologia organizada. No entanto, o que se sabe é que o desejo dela já existe – ela é gestada. Se me perguntassem quando esta pesquisa nasceu, como ela surgiu e os motivos que me levaram a propô-la, tenho muito a dizer, e pode ser que ainda me faltem palavras, mesmo depois de terminada esta narrativa.

Fui interpelada pela surdez quando ainda estava na barriga de mainha, pois tinha uma surda que era muito próxima a ela. Quando nasci, convivi com uma surda que me amava e comigo falava por gestos e sinais, dizia que amava meu sorriso; ouvi relatos que o seu sorriso me despertava do sono. De alguma forma eu sabia que sua presença era de ajuda e de cuidado para comigo. Eu e Neide, ou a “muda¹ de Dona Neca”, tivemos um breve entrelaço, apenas sete meses até a sua partida. Quando Neide faleceu, segundo mainha e as história da família de Neide, eu senti sua falta, podia-se notar isso não nas minhas palavras, pois eu ainda não falava, mas nos meus gestos: sempre quando saía de casa sempre destinava meu olhar à casa dela, e ela não mais estava ali.

Cresci sem ouvi muitas narrativas dessa história e, por incrível que pareça, as conheci em agosto de 2019, após a qualificação. Passei a me inquietar com as perguntas que me eram feitas para que justificasse esta opção de temática e de pesquisa: “Você tem parente surdo? Mas por que pesquisar surdez?”. Perguntas como essas foram e ainda são presentes. Justificava que os estudos advinham das inquietações com a educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva que se iniciaram, do ponto de vista acadêmico, com a disciplina *Educação Inclusiva*, ministrada pela docente Maria Cezarela Carvalho, cursada no terceiro semestre da Licenciatura em História, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus XIV)², no município de Conceição do Coité (BA), Território do Sisal, entre 2012 e 2017.

¹ Utilizarei o termo “muda” entre aspas por minha mãe não saber dizer se Neide era surda ou muda. Cormozine & Noronha (2020) explicam que o fato de uma pessoa ser surda não lhe caracteriza também como muda. Lane (1992) aponta que historicamente o termo mudo(a) foi acrescido à terminologia surdo(a) para fortalecer a concepção de patologia e exclusão, representando um estágio de fraqueza mental. Sobre isso, Strobel & Ramos (*apud* BARROS & HORA, 2009), explicam que a mudez é uma patologia causada por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos, não havendo relação intrínseca entre surdez e mudez.

² A UNEB possui 29 departamentos instalados em 24 *campi* que estão espalhados por todo o Estado da Bahia. Como muitas pessoas não conhecem esses *campi* pelo seu número (*Campus XIV, Campus XI etc.*), por razões didáticas, se identificará a cidade onde está o departamento: UNEB-Conceição do Coité, UNEB-Serrinha etc. A lista completa dos *campi* está no portal da universidade (<https://portal.uneb.br/>).

As inquietações começaram a gerar atitudes com o engajamento que se iniciou em 2014 a partir da participação no curso de extensão *Libras Básico I*, organizado pela Profa. Msa. Anna Karyna Côrtes, na UNEB-Conceição do Coité, que tinha como objetivo a apresentação da estrutura linguística básica da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa professora é vinculada a esse departamento e é a responsável por ministrar o componente curricular *Libras* nos cursos de Licenciatura em História, Letras/Português e Letras/Inglês, e também pelo Grupo de Estudos SERLIBRAS³, que é vinculado ao Grupo de Pesquisa Mentes e Linguagens – MENEL (UNEB/CNPq)⁴. Participei do curso e continuei pesquisando sobre surdez no SERLIBRAS, no qual estou até hoje como participante.

Minha primeira atitude foi buscar compreender os desafios e as possibilidades do ensino de História para alunos surdos numa escola municipal de Conceição do Coité (BA). Enquanto graduanda, fui a primeira pesquisadora na UNEB-Conceição do Coité a entrelaçar os estudos surdos com o ensino de História; e também é a primeira vez que uma mestrande desse *campus* pesquisa experiências de/com surdos. Isso indica uma lacuna na formação inicial de professores no que tange ao processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência em espaços formais e não formais de educação.

Durante os estudos na graduação, percebi que as propostas de inclusão e diversas discussões sobre práticas pedagógicas eram sempre trazidas a partir de uma vasta bibliografia. No entanto, para responder às inquietações sobre o ensino de História para surdos, a bibliografia era escassa. Raros debates e pesquisas foram encontradas, bem como alguns artigos nos sites da Associação Nacional de História (ANPUH). Mas a existência das Leis de Inclusão de surdos (BRASIL, 2002a, 2005, 2015), aliada à entrada de alunos surdos em escolas regulares, me moviam à pesquisa.

Com as idas a campo, mapeamentos, entrevistas e observações das realidades, questionamentos foram sendo feitos. Esses posteriormente se transformaram em objetivos para compreender os desafios do cumprimento das leis de inclusão nas escolas públicas e como isso se refletia no ensino de História, na perspectiva da consciência histórica. Durante a pesquisa na graduação, desenvolvida entre os anos de 2015 e 2017, foram estabelecidos vínculos com professores, gestores, estudantes ouvintes e surdos, que participaram como colaboradores da pesquisa e, por conseguinte, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi

³ Inicialmente, o objetivo da Profa. Ms. Anna Karyna Côrtes era ministrar o curso de extensão *Libras Básico I*. Após dois meses de curso, os participantes do curso se mostraram interessados em formar um grupo de estudos vinculado ao Grupo de Pesquisa MENEL (UNEB/CNPq), com a finalidade de realizar pesquisas e estudos sobre a surdez na perspectiva de uma educação bilíngue, e assim nasceu o SERLIBRAS/MENEL.

⁴ O MENEL (UNEB/CNPq) foi criado em 2013 pelo Prof. Ms. Moacir Côrtes Júnior.

defendido: *Ensino de História para surdos: Desafios e (im)possibilidades* (CERQUEIRA, 2017).

Ainda como membro do SERLIBRAS, propus, juntamente com a colega Maria de Jesus Oliveira, o projeto *Libras nas Escolas Básicas*, aprovado pelo Edital de n.º 007 (UNEB, 2017). O projeto teve como público alvo estudantes ouvintes de escolas públicas e que tinham colegas surdos. O projeto buscou apresentar a realidade do aluno surdo nas escolas públicas regulares da cidade de Conceição do Coité (BA). A iniciativa de levar a a cultura surda e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a escola embasava-se na legislação que garante aos surdos escolas e salas bilíngues que reconheçam sua cultura e possibilitem o aprendizado de Libras como primeira língua (BRASIL, 2005). O desenvolvimento desse trabalho e desta pesquisa me possibilitou afirmar o quão carente é a comunicação entre surdos e ouvintes e como não dialogar é também uma forma de exclusão. Para além das oficinas de Libras ministradas nas escolas regulares, que tinham surdos como estudantes, também se produziu um relatório sobre a experiência vivenciada – exigência do edital (UNEB, 2017).

A busca pela historicidade dos surdos no processo de escolarização vivido no Brasil me trouxe informações relevantes no que concerne aos entraves da inclusão, bem como a participação de entidades filantrópicas e/ou religiosas nesse processo. Tais informações geraram em mim o desejo de compreender as ações das entidades religiosas e, como católica, o meu desejo de pesquisa fixou-se na Pastoral do Surdo⁵. No ano de 2017, logo após a defesa do trabalho final de conclusão do curso de licenciatura em História, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em Interpretação e Docência de Libras, na Faculdade Euclides da Cunha.

Os relevantes estudos e discussões realizadas nesse curso apresentaram-me a possibilidade da pesquisa não só bibliográfica, mas também de campo. No decorrer dos estudos, me dispus a fazer um levantamento sobre a existência da Pastoral do Surdo na Diocese de Serrinha (BA) e, com ajuda de um Padre e amigo, encontrei apenas uma cidade com essa pastoral, a cidade de Araci (BA). Pude, então, entrelaçar os estudos bibliográficos às ações em campo, tendo como fruto a defesa do artigo final: *E aos surdos fez ouvir (MC, 7, 37): a Pastoral do Surdo na Paróquia de Araci* (CERQUEIRA, 2018). Paralelo a isso, se iniciava a construção do anteprojeto para concorrer à vaga de aluna regular no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB) e, mais uma vez, a proposta seguia o

⁵ Uma ação não governamental desenvolvida pela Igreja Católica no Brasil. Essa pastoral se iniciou em 1950 e hoje está presente em diversas cidades, considerando o caráter expansivo dessa religião. Em Cerqueira (2018), discuto melhor sobre isso.

curso das demais já citadas, ou seja, o processo de inclusão dos surdos na perspectiva da narração das experiências destes e de como gestores, professores e estudantes surdos compreendem as diversas situações vivenciadas no processo inclusivo da/na escolarização.

A narrativa histórica relata que a educação de surdos no Brasil está presente, de forma sistematizada, desde o século XIX com ênfase na criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, consequência da vinda do professor surdo Ernest Huet a convite do então imperador Dom Pedro II (STROBEL, 2007). Por volta dos anos de 1970, tivemos como marco, no contexto brasileiro, a institucionalização da educação especial na perspectiva da normalização, perdurando este paradigma até os anos de 1990 quando se inicia o processo de imersão na defesa da educação inclusiva (MENDES, 2006).

Balizando e normatizando a possível mudança de paradigma, encontramos, no fim da década de 1980 e início dos anos 1990, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Esses documentos estabeleceram que a educação deveria ser ofertada para todos de forma igualitária “e que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional” (ALMEIDA *et al*, 2007, p. 24) e que esse atendimento deveria ocorrer, preferencialmente, em sala regular. O processo de existência se aprofundou nos anos 2000 quando se reconheceu legalmente a existência da diversidade e da diferença, particularmente no que tange à educação de surdos, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a) que reconhece a Libras como segunda língua oficial do Brasil; do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que institui Libras como disciplina curricular e obrigatória nos cursos de formação de professores; e da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. É inegável que essas legislações são consequência do debate e da luta de setores da sociedade civil. Elas impactaram (e impactam) nos discursos e nas práticas educacionais e, logo, nas investigações nessa área.

Também é válido salientar que esta pesquisa foi interpelada por dois acontecimentos (mundial e nacional), que consequentemente impactaram o seu desenvolvimento. O primeiro diz respeito à Pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que exigiu o cumprimento de uma série de protocolos de Biossegurança requeridos pela Organização Mundial de Saúde (OMS): rígido distanciamento social, uso de máscara e álcool em gel, fechamento de escolas; ações validadas por Decretos Federais – nº 454 (BRASIL, 2020a), Estaduais – nº 19.549 (BAHIA, 2020), Municipais – nº 2.673 (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2020), afim de conter a disseminação do vírus. Com isso, esta pesquisa, que estava na fase de entrada em campo, foi totalmente reconfigurada para o modelo virtual-*online*, a partir do qual as

narrativas/entrevistas, os encontros formativos, reuniões e orientações aconteceram através das redes sociais e do uso dos aplicativos como *WhatsApp, Facebook, Youtube Instagram, Google Meet e Microsoft Teams*.

A segunda interpelação se deu já na fase da escrita, do que seriam as (in)conclusões, com a promulgação do novo Decreto de nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020b), que institui a *Política Nacional de Educação Especial, Equitativa e Inclusiva e com o Aprendizado ao longo da vida*. Esse decreto gerou, junto a sua promulgação, *lives*, notas de repúdio de vários grupos de estudos e pesquisas, bem como de diversos pesquisadores das áreas de Educação Especial e Inclusiva – há algumas considerações sobre ele no capítulo 6.

Teve como objetivo geral: mapear as experiências de inclusão escolar de/com estudantes surdos na rede estadual de Conceição do Coité (BA); e específicos: i) descrever as narrativas dos alunos surdos egressos da rede estadual de Conceição do Coité, enfocando suas experiências de escolarização; ii) registrar as narrativas de profissionais da educação da rede estadual de Conceição do Coité no que diz respeito à escolarização de surdos; iii) construir, junto aos colaboradores e à UNEB-Conceição de Coité, um grupo de estudos em Educação Inclusiva. Partimos da seguinte questão norteadora: de que forma profissionais da educação, estudantes e egressos surdos da rede estadual de ensino de Conceição do Coité narram suas narrativas de experiências de escolarização na perspectiva da inclusão?

A pesquisa foi desenhada metodologicamente como uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Na abordagem narrativa, seguimos a linha da história narrativa (BENJAMIN, 1994) sob o olhar da história oral (MEIHY, 2005) e da história sinalizada (ALMEIDA, 2017). A história oral busca ser um suporte metodológico para os sujeitos ouvintes que narraram sobre suas experiências com os sujeitos surdos, estes, por sua vez, narraram as suas experiências na segunda modalidade, que é a história sinalizada, com a presença do profissional de tradução e interpretação de Português para Libras e de Libras para Português. Considerando a inserção prévia da pesquisadora nos *loci* de pesquisa e os laços ativos estabelecidos com os seus colaboradores, tal método atende à finalidade desta investigação que tem como objeto as narrativas/experiências educacionais de surdos e demais participantes sobre o processo de inclusão educacional do público surdo na escola regular. Como dispositivos para construção de dados, elegemos a observação, construção do diário de bordo, análise documental e entrevistas; esses buscam tecer o diálogo entre a teoria e as vivências.

Nos estudos epistemológicos realizados, apoiamo-nos em Perlin (1998), Perlin & Miranda (2003) e Quadros (1997) que enredam cultura surda, estudos surdos e culturais.

Embasamo-nos em Skliar (1998) e Larrosa (2002) para discutir experiências, bem como em Strobel (2018) para o conceito de experiências visuais, que serão entrelaçados aos estudos pós-coloniais de Hall (2006), possibilitando tecer relações entre as culturas e o cotidiano das experiências de escolarização – processo esse que também dialoga com a categoria de educação inclusiva apresentada neste trabalho a partir de Mendes (2006), Miranda & Filho (2012) e Mattos (2014).

Sendo historiadora pauto que escritos sobre as trajetórias dos caminhos de escolarização dos surdos no Brasil trazem consigo o olhar para os processos que historicamente foram construídos com diversas faces, ambiências e temporalidades em nosso país, e de uma forma específica para o processo de escolarização de surdos com ambiência no Rio de Janeiro, o palco do Brasil Imperial, que teve como personagens membros da Família Real e como ação prática a construção do Instituto Nacional dos Surdos Mudos (o atual INES). Todavia, esse não é o foco deste trabalho, mas a escolarização de surdos pautada pelas Políticas Nacionais para Educação Inclusiva e, com isso, as modalidades e serviços de Educação Especial – Educação Inclusiva e Educação Bilingue, e as múltiplas realidades encontradas nas pesquisas de cunho inclusivo.

Tivemos a participação de duas estudantes surdas egressas da rede estadual que foram nomeadas de Colaboradora Alegria, Colaboradora Esperança, bem como de uma participante surda, Colaboradora Expectativa, que está em fase de conclusão dos estudos, porém não está estudando no presente ano⁶. Os quatro colégios da rede estadual foram nomeadas de Colégio Palha, Colégio Caule, Colégio Raiz e Colégio Friba; há também um centro de AEE que foi nomeado de Centro do Sisal (CESI). Também participam da pesquisa professoras da rede estadual que também receberam nomes fictícios: Professora Desafio, Professora Criativa, Professora Luz, Professora Trajetória e Professor Possibilidade; bem como os colaboradores Alegria, Esperança, Expectativa e Girassol. Alguns das participantes escolheram seus próprios nomes, outras disseram que poderia eu mesma nomeá-lás, como fiz com os colégios. Os nomes fictícios dos colaboradores foram escolhidos a partir das leituras das narrativas, e os dos colégios a partir das características do Território do Sisal, à qual pertence a cidade de Conceição do Coité (BA).

O estudo foi edificado tendo como abordagem a produção e reflexão das narrativas, pois é através das narrativas que nos defrontamos com realidades que entrelaçam passado,

⁶ Em sua narrativa, ela não descreveu o motivo de não está estudando, porém, o colégio no qual ela estava matriculada em 2019 informou que ela pediu transferência de turno e com depois não retornou mais ao colégio em nenhum dos turnos, mas continuava sendo atendida no CESI.

presente e futuro acerca do panorama narrativo das experiências de escolarização de/com surdos, que consiste em “viver, contar, recontar e reviver dessas experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 106). A abordagem narrativa emergiu ao longo da escrita e do fazer a pesquisa, uma vez que com essa perspectiva as experiências narradas, sejam elas orais ou sinalizadas, evidenciam as singularidades das vozes e sinais (visuais) no cenário escolar/inclusivo. Todavia, apesar das inegáveis contribuições desta pesquisa para o campo da educação inclusiva e do processo de escolarização – na perspectiva da educação de surdos, entende-se que nenhum trabalho fecha possibilidades de novas pesquisas.

Este texto está dividido em 6 capítulos. O primeiro é este intitulado *Meu experienciar o Panorama inicial da pesquisa* que apresenta as justificativas (pessoal, acadêmica e profissional), os objetivos, pergunta norteadora, bem como a linha teórica, metodológica e legislativa desta pesquisa, assim como as colaboradoras e o colaborador (ouvintes e surdas). O Capítulo 2, intitulado *Percurso Teórico e as perspectivas históricas da escolarização de surdos no Brasil*, descreve o processo teórico e legal da Inclusão, apresenta também as pesquisas em Inclusão de surdos através de uma revisão sistemática com recortes nacionais, estaduais e locais.

Na sequência, tem-se o capítulo 3 *Tecendo histórias interpeladas: o caminho metodológico, a trilha inclusiva e as encruzilhadas da exclusão*, no qual são apresentadas as narrativas pessoais da pesquisadora que se entrelaçam com a surdez. Na oportunidade é também apresentada o percurso narrativo e engajado da pesquisadora junto às pesquisas no campo da inclusão de surdos, assim como se descreve os cenários, ambiências, etapas e categorias da referente pesquisa. No capítulo 4, *O palco e as histórias: a rede estadual e os cenários da escolarização*, é descrito a ambiência da pesquisa, os colégios estaduais, os mapeamentos realizados e dados construídos e/ou encontrados, bem como os sujeitos colaboradoras e colaboradores da pesquisa e suas respectivas narrativas orais e sinalizadas, junto à análise de conteúdo.

Em seguida, o capítulo 5, intitulado *Entre nós e laços: inclusão, experiências e surdez*, retoma os marcos legais e constrói uma diálogo com a teoria, categorias teóricas e narrativas, bem como também apresenta as subcategorias emergidas no/do campo, apresentando as potencialidades das narrativas frente os desafios das propostas de inclusão. Por fim, no capítulo 6, *Palavras (in)findadas, sinais e histórias (in)conclusas*, é enfatizado o percurso desde a escrita do anteprojeto em 2018 até o momento da (in)conclusão destes escritos em 2020, os diversos (des)caminhos, surpresas, considerações e as interpelações entrelaçadas

entre pesquisa e vida, acrescidos do momento histórico/político do qual eu, a pesquisadora, e esta pesquisa experienciam as interpelações.

Portanto, sendo esta a primeira pesquisa em *inclusão* desenvolvida no MPED/UNEB-Conceição do Coité, espera-se que essa experiência possa reverberar em outros trabalhos tanto em nível de mestrado quanto de graduação também.

2 O PERCURSO TEÓRICO E AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A existência de pessoas surdas no seio das sociedades demandou diversas posições e posturas dos sujeitos sociais, desde condutas de rechaço, piedade, compaixão, silenciamento e tentativas de educar, aqueles que não ouviam. A História dos surdos e dos processos de escolarização das pessoas com algum tipo de deficiência auditiva, nos revela que a inserção das pessoas surdas na escola, sempre foi pautada por dúvidas, anseios e muitas lutas.

Fato inegável que o povo surdo, sempre foi alvo de condutas pautadas pelo preconceito e mesmo pelo obscurantismo de crenças, que os confundia com alienados, malucos e mesmo, atribuindo-lhes poderes sobrenaturais.

Nesse sentido, torna-se crucial refletirmos sobre o conceito, que no bojo do estudo feito, adotamos para a surdez, sendo tal núcleo conceitual basilar para alicerçar a discussão sobre escolarização dos surdos. De tal modo, buscamos aprofundar estudos no tocante a conceituação da surdez, sedno que para isso, nos apoiamos nos trabalhos de :

No bojo das discussões quanto a surdez, notadamente, percebemos algumas vertentes que foram edificadas para trazer luz ao debate sobre a deficiência e as diferenças inerentes aos sujeitos que apresentam limitações em relação à comunicação processada por vias acústicas. Neste sentido, examinemos algumas posições quanto ao conceituar da surdez: Além das teorias eleitas como aportes teóricos sobre a surdez, vale salientar que ela está também refeenciada nos estudos de autores que a concebem numa abordagem cultural que argumenta deficiência auditiva e/ou surdez como condição e construção social, para além da deficiência (PADDEN & HUMPHRIES, 2000; SKLIAR, 1998a;QUADROS, 1997, 2004; MIRANDA, 2002; VIEIRA-MACHADO, 2010).

Neste estudo, buscamos discutir sobre os processos que o povo surdo, em especial habitantes da Cidade de Conceição do Coité, na Bahia, narram sobre suas experiências de aproximação/ distanciamento da escola, instituição, historicamente construída para ser um local de acolhida e de ensino aprendizagem.

Para tecer os fios das narrativas dos surdos, no contar das experivivências nos caminhos da escolarização, necessário de fez a revisão sistemática dos estudos, trabalhos e textos que transitam nos meandros dos debates sobre surdez e escolarização. No processo de revisão sistemática de publicações com aderência á discussão sobre surdez e educação, percebemos lacunas nas pesquisas em educação nas quais os surdos relatem suas próprias experiências de escolarização (os quadros e as análises mostrarão isso detalhadamente). Este

trabalho se propõe também a contribuir para área apresentando não somente as carências em pesquisas, mas também as experiências de escolarização provenientes dos próprios estudantes surdos e dos envolvidos no processo escolar, possibilitando a visibilidade desses estudantes, presentes ou egressos da escola, bem como as dificuldades e potencialidades da perspectiva inclusiva na educação.

Com intento de compreender como se deram os processos de escolarização de pessoas surdas, tornou-se necessário ancorar nossas reflexões teórico-conceituais quanto aos sentidos e significados da escolarização, como conceito fundante e núcleo dos debates pendulares, que alimentam os discursos de estudiosos, pesquisadores, famílias e em especial os surdos, sobre a escola que eles têm e, sobretudo qual escola que eles desejam construir, em face das especificidades e diferenças linguísticas, que demarcam as plurais identidades dos surdos.

Numa perspectiva histórica, o processo da Escolarização no Brasil inicia-se entrelaçado ao contexto da colonização, como marco fundante a chegada da Companhia de Jesus, a qual além de ensinar também objetivou catequizar e, fazendo isso, segundo o que diz Xavier (1994), reproduziu elementos capitalistas, utilizando-se assim de um modelo Europeu, dividindo o tempo, o espaço e o trabalho. Também, destacam-se nas características da historicidade da escolarização concepções mais tecnicistas e profissionalizantes de educação escolar, trazidas pela primeira vez após a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil. A evolução da escola no Brasil sofre um forte incremento na reestruturação econômica, ocasionada pelo processo de industrialização iniciado na segunda metade dos anos de 1920.

Ao narrar sobre a escolarização é de suma importância elencar os institutos Benjamin Constant (1857) e o Instituto dos surdos-mudos (1854). A abertura desses institutos no contexto imperial também revela um processo de escolarização que apresenta uma abertura para a percepção sobre as deficiências (JANUZZI, 2004). Com relação à criação de um sistema nacional de educação brasileiro, a primeira tentativa ocorreu no período imediatamente posterior à proclamação da República, a partir da lei Benjamim Constant, de 1891, que criou um ministério responsável para esse fim, o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos e da substituição do currículo acadêmico pelo enciclopédico (GHIRALDELLI, 1994).

O processo de redemocratização ocorridos nos anos iniciais da Era Vargas fez advim uma nova constituição (a quarta constituição brasileira) e os princípios de democratização do ensino voltaram a estar presentes. Um outro momento da escola no Brasil, com uma retomada maior do ensino técnico e profissionalizante, ocorreu a partir de 1964 quando o regime democrático foi substituído pelo governo autoritário da Ditadura Militar. Mais uma vez a

escola foi usada como instrumento para consolidar o regime político autoritário, enquanto instrumento de controle e persuasão (GHIRALDELLI, 1994; NORONHA, 1994).

Junto ao período de Redemocratização, uma nova Constituição Federal, bem como a nova LDB, foram conquistas de suma importância para o processo educativo, a escolarização como direito de todos passou a ser documentada e o direito à matrícula, ganhou espaço nas narrativas legais, e que estão apresentadas e descritas ao longo desta pesquisa; uma vez que as experiências de escolarização não são homogêneas.

Segundo Candau (2007), a escola para todos e todas foi a grande luta do século XX: universalizar a escolarização, garantindo o direito ao acesso de todas as crianças e jovens. Ampliando assim, os anos da escolarização obrigatória. Neste sentido, as sociedades e os contextos históricos foram marcados por processos de exclusão, não somente educacional, mas também social. Com isso, é relevante compreender a importância das políticas de inclusão, em sentido amplo, e dos ganhos que elas provocaram ao processo de escolarização. No entanto, vale salientar o cuidado para com o emergir da visão “salvacionista”, “messiânica”, das políticas e de suas consequências. Por isso,

A escola pode ser concebida como um locus em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus autores, romper com o caráter monocultural da escola, que inviabiliza identidades, saberes, tradições e crenças [...] (CANDAU, 2009, p. 43).

O século XXI, também está sendo pavimentado pelas mudanças educacionais e de escolarização, existindo as dificuldades em lidar com a pluralidade e as diferenças, sendo essas silenciadas e/ou neutralizadas num processo de homogeneização e padronização. Porém, no que diz respeito à escolarização inclusiva, a busca por práticas pedagógicas, por muitas escolas e professores/as, expressa buscas e possibilidades de construção de culturas escolares plurais sintonizadas com o que chamamos de “reinvenção da escola” e do olhar para as diferenças existentes.

Também destaca-se, como ponto de reflexão, a escolarização em tempos de Pandemia do Covid-19. Essa expôs muitas realidades de escolarização e suas fragilidades excludentes, marcadas pela desigualdade social, educacional e tecnológica. Nos últimos meses, a escolarização passou a ocupar um lugar literalmente fora da escola, em ambientes e salas virtuais, sendo interpelada pelos cotidianos adversos entre discentes e docentes e as suas mais variadas realidades.

No artigo “Olhares discentes sobre o ensino remoto: vozes que ressoam em tempos de pandemia” (CARDOSO, VARJÃO, SILVA, 2020), foi desenvolvido um estudo que apresentou dados muito marcantes do atual contexto educacional. Algumas medidas rápidas para resolver o “problema da falta de aula” por vezes revelaram as realidades desiguais que compõe o cenário social, educacional e inclusivo, uma vez que, em termos gerais, a pesquisa constatou que “os estudantes e os docentes, têm dificuldades de navegação, de acesso e de uso pedagógico das plataformas virtuais, pois, ao longo dos anos, a própria escola afastou de suas práticas, currículos e ações, atos de imersão pedagógicos votados para educação digital” (CARDOSO, VARJÃO, SILVA, 2020, s.p.).

De acordo com Quadros (2012), a linha de pesquisa linguística voltada para a surdez se iniciou no Brasil há mais de duas décadas depois. Os primeiros estudos da Língua Brasileira de Sinais começaram na década de 1980, com o trabalho da linguista Lucinda Ferreira Brito. Sobre a Comunicação Total houve uma mudança na filosofia de ensino, considerando que o fracasso do oralismo que não deu conta do processo de escolarização. Passou-se a utilizar a Comunicação Total (mistura de todos os sistemas: falas, gestos, mímicas). Esta abordagem subentende-se como uma defesa da utilização de todos os recursos disponíveis para estabelecer um contato com pessoas surdas.

De acordo com Ferreira (2010) a Comunicação Total era “facilitada pela utilização de recursos espaço-viso-manuais, como: sinais, leitura orofacial, uso de aparelhos de amplificação sonora e alfabeto digital”, ela informa que “no Brasil, a Comunicação Total fazia uso concomitante da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do português sinalizado (língua artificial criada de acordo com o léxico da língua de sinais e das estruturas sintáticas da língua oral).” (FERREIRA, 2010, p. 32, 33). A questão é que a utilização desta “mistura” de recursos não valoriza a Língua utilizada por muitos surdos, a Língua de Sinais, que é uma língua completa, pela qual é possível transmitir todas as informações, por mais complexas ou abstratas que sejam. Por isso muitos defendem atualmente o Bilinguismo (Libras como primeira Língua L1 e a língua nacional, na modalidade escrita, como segunda Língua L2), sobre o qual abordaremos a seguir.

No processo histórico da escolarização de surdos, houveram e há várias abordagens e paradigmas que foram edificados no caminho do processo de escolarização que perpassou inicialmente pela presença do Instituto de surdos-mudos no século XIX, mais precisamente em 1855 por meio do professor francês surdo Eduard Huet (1822 – 1882). Esse, com o apoio do Imperador dom Pedro II em 1857, fundou no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos

no Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES) (SOUZA, 2019).

No século XX, os processos de escolarização de surdos no Brasil se desenvolveram a partir de algumas tendências, dentre as quais o oralismo, que teve início com Samuel Heinicke “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro. Ele iniciou as bases da filosofia oralista na qual um grande valor era atribuído somente à fala e publicou uma obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”. Em ano de 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig (Alemanha); inicialmente a sua escola tinha 9 alunos surdos. Este movimento oralista ganhou força em 1880 quando foi realizado um Congresso em Milão e ficou determinado a substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Essa abordagem considera que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias (CARDOSO, 2017).

Outra abordagem é a Comunicação total, entendida como um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo. Tal filosofia objetivava desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno (COSTA, 1994). De acordo com Quadros (2012), com a Comunicação Total (mistura de todos os sistemas: falas, gestos, mímicas) houve uma mudança na filosofia de ensino, em razão do fracasso do oralismo que não deu conta do processo de escolarização.

Com o Bilinguismo pensou-se numa proposta de ensino que tornasse acessível aos surdos a Libras e a Língua Portuguesa. Nessa proposta há a presença de duas culturas “interagindo” entre si e concebendo essas línguas como instrumentos de comunicação; a formação é primordial (CARDOSO, 2017). As Escolas bilíngues (BRASIL, 2008) desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os estudantes surdos, com os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Conforme o exame feito à luz da trajetória histórica dos movimentos de escolarização de pessoas surdas, podemos inferir que foram vários formatos e tentativas de “colocar o surdo na escola”, em processos que caminharam desde a negação da condição sócio-cultural da surdez até a perspectiva de inserir os que não ouvem num universo escolar regular, cuja cultura ouvintista, hegemônica, silenciou os desejos, anseios dos surdos, quanto as expectativas de terem uma escola que os compreendessem em suas diferenças e marcas

linguísticas diversas. Quadros (2006) descreve a importância de garantir, já no momento da matrícula, a presença de intérpretes para o encaminhamento da escolarização dos surdos. As ambiências escolares são diversas e a escolarização de surdos perpassa fundamentalmente o ambiente escolar seja pela Educação Especial, Inclusiva, ou Bilíngue.

Na luta pela inclusão, como paradigma educacional, merecem destaque a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Guatemala (UNESCO, 1999). Todas essas declarações possibilitaram que uma educação inclusiva fosse construída, pois compreendem que “as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos” (UNESCO, 1994, s.p.).

O processo educacional brasileiro pensou a escolarização de pessoas com deficiência como modalidade à parte, denominada educação especial, ofertada, em grande parte, por instituições especializadas, geralmente de origem filantrópica, direcionada para os identificados como deficientes. Segundo Mattos (2011, p. 38), desde os primórdios “a educação especial esteve a cargo de instituições especializadas, mantidas pelo poder público e ou por instituições assistencialistas na tradição do atendimento filantrópico voltado para as populações pobres, desvalidas”.

A partir do final do século XX – mais precisamente com a universalização da educação e, no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estado tornou-se responsável por garantir que a educação especial não fosse mais ofertada como modalidade substitutiva, mas como complementar, garantindo que a escolarização da pessoa com deficiência ocorresse preferencialmente na rede regular. A LDB (BRASIL, 1996), por sua vez, criou o serviço especializado de atendimento às crianças com deficiências nas escolas regulares. Assim, todos esses documentos propuseram e asseguraram avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, promovendo a dignidade humana, pautando-se pelos princípios de igualdade de condições, acesso e permanência no ambiente escolar, assim como a garantia de acesso a níveis cada vez mais elevados no sistema educacional (MANTOAN, 2008).

A educação brasileira tem sido impactada por diversos paradigmas, os quais deram rumos às práticas pedagógicas consolidadas nas instituições escolares, sendo que as tentativas de inclusão, se alavancaram a partir das novas políticas de inclusão como mostra o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008) e, regionalmente, as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia – DIE-BA (BAHIA, 2017). A transformação da escola pública tem se pautado na

inclusão de pessoas com deficiência, entre as quais estão os surdos, em salas de aula regulares, conforme se evidencia a revisão sistemática deste trabalho. No entanto, no caso dos alunos surdos, estudantes de escolas regulares, ainda se nota grande distância entre a legislação e a prática (QUADROS, 1997).

Percebe-se assim que a educação especial, então, passou a ser considerada parte do processo de escolarização de pessoas com deficiência. A escolarização de surdos, portanto, esteve entrelaçada, inicialmente, ao modelo de educação especial e depois à educação especial na perspectiva da inclusão que defende a inserção do indivíduo com deficiência na escola regular, buscando assim cumprir com a defesa de uma escola para todos (UNESCO, 1990, 1994, 1999; BRASIL, 1988, 1996). Destarte:

Entende-se também, que tudo isso vem acontecendo de forma a preservar a concepção de direitos humanos, da igualdade de oportunidades, o reconhecimento e o respeito pelas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, linguísticas emocionais dentre outras, conforme versa o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, s.p.).

No que concerne aos marcos legais federais, o quadro que segue apresenta, em resumo, o aparato legislativo dos últimos trinta anos, dando enfoque ao processo de escolarização de surdos:

Quadro 1: Legislação Nacional referente às Políticas de Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência
Fonte: Adaptado de Santos (2015)

LEGISLAÇÃO NACIONAL	
DOCUMENTO (ANO)	OBJETIVO/FINALIDADE
Constituição Federal (1988)	No art. 198, “[...] a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais [...]” (BRASIL, 1988, s.p.) No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (arts. 206 e 208).
O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que aqueles que cuidam das crianças ou adolescentes devem matriculá-los na rede de ensino regular.
Política Nacional de Educação Especial Integração, sem inclusão ainda (1994)	Orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do

	programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24), inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).
Decreto nº 3.298 (1999)	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)	Estabelecem que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
Lei nº 10.436 (2002)	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Resolução CNE/CP nº 1 (2002)	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Portaria nº 2.678 (2002)	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Decreto nº 5.626/05 (2002) – regulamenta a Lei nº 10.436	Visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (2005)	Em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)	Fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	Aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)	Reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6.094 (2007)	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às

	necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Decreto Legislativo nº186 (2008)	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto Executivo nº 6.949 (2009)	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)	Tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas – ONU, destinado a estabelecer as diretrizes e normas gerais, bem como os critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva.
Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (2014)	Plano de Educação no Brasil em que foram elaboradas 20 metas para serem alcançadas em uma década, visando a garantia do direito à educação básica com qualidade, que diz respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.
Lei 13.146, da pessoa com deficiência (2015)	Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, e destina-se a assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência.
Decreto nº 10.502 (2020)	Institui a “nova” Política Nacional de Educação Especial: equitativa e com aprendizado ao longo da vida.

Observando o quadro acima, percebemos a relevância e o quantitativo de Leis e Decretos que têm regido o Brasil e acompanhado também as diversas discussões teóricas e históricas no que diz respeito a abordagens e modalidades educacionais da educação especial, inclusiva e bilíngue.

É válido salientar que em 2007, através do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), o compromisso de todos com a educação foi estabelecido a fim de garantir o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A PNEE (BRASIL, 2008) objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, apresentando-se como uma forma de superação ao modelo de inserção escolar que vigorava na educação brasileira, também chamado de paradigma da integração. O processo de integração educacional, com inspirações em movimentos educacionais internacionais, culminou na inserção do indivíduo com deficiência na escola regular. Segundo Silva (2015), o processo integrativo tem como princípio a normalização que se constitui com a introdução de pessoas com deficiência na sociedade.

Contudo, o próprio conceito de integração se choca com o de inclusão, uma vez que a educação inclusiva deve ser entendida não como uma modalidade de educação, mas como

uma política orientada para o respeito e a valorização das diferenças, com ações previstas a curto, médio e longo prazo (MATTOS, 2014). Portanto, o paradigma da educação inclusiva se pauta pelo princípio da defesa da inclusão escolar como “uma proposta de aplicação prática, no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p. 395).

A educação inclusiva almeja assegurar o trato democrático e público da diversidade, tal paradigma se constrói destacando politicamente as singularidades e identidades de grupos historicamente excluídos, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre eles. A PNEE (BRASIL, 2008), e os diversos marcos legais da educação especial, coloca em evidência também as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, bem como a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e de criar alternativas para superá-las, abrindo debate no espaço escolar sobre a lógica pautada na dicotomia inclusão e exclusão.

Um legado das legislações constituídas e postas em prática no Brasil, é a fomentação de debates sobre questões irresolvidas de inclusão e exclusão social e educacional no Brasil, impactando diretamente nas perspectivas educacionais, e principalmente nas inclusivas. No que concerne à especificidade da surdez:

Alguns resultados das políticas de inclusão já podem ser notados no século XXI. É possível dizer que diante de condições precárias, por vezes adversas, emergem lutas [...] ajudando a delinear posturas que repercutiram na forma como as pessoas surdas começaram a traçar as suas experiências no âmbito da educação no Brasil (BASTOS, 2013, p. 83).

A PNEE reafirmou a Educação Especial como modalidade escolar transversal, pois, segundo Mendes (2006), ela compreende que as escolas especiais devem ter práticas integradoras que se baseiem em “benefícios tanto para os portadores de deficiência quanto para os colegas sem deficiência” (MENDES, 2006, p. 55). Um exemplo de prática integradora é a participação ativa dos alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas no ambiente de aprendizagem juntamente com colegas sem deficiência, que, por sua vez, aprenderiam a conviver e aceitar as diferenças.

Com o advento da PNEE, que legisla sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, as instituições especializadas precisaram ser ressignificadas. Em alguns casos, o apoio dado pelos profissionais da educação especial nas instituições em parceria com as escolas e nas salas de recursos multifuncionais tem potencializado o processo de inclusão escolar.

De acordo com as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁷ na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação deve estar matriculado tanto na sala de aula comum quanto no AEE. Elas orientam ainda sobre as ações necessárias visando à institucionalização do AEE, além de direcionar as atribuições do/a professor/a que atuará neste atendimento especializado.

Mendes & Malheiro (2012) discutem como o conceito de educação especial e AEE são construídos nos documentos que norteiam a PNEE. As autoras destacam que a expressão *atendimento educacional especializado* aparece pela primeira vez na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e que, anterior a esse documento, a escolarização de crianças e jovens com necessidades especiais estava relacionada à educação especial, sendo que nesta modalidade os alunos eram separados e colocados em classes e/ou escolas especiais. Ao adotar a nova nomenclatura, esse documento garantiu o direito de crianças e jovens com deficiência frequentarem as escolas regulares. Construiu-se, então, o entendimento de que “a educação especial não deveria se constituir mais exclusivamente como um sistema paralelo, logo o sentido era de que o termo englobava todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 355).

Ainda que legislação preconizasse que esse tipo de atendimento poderia ser oferecido aos estudantes da rede de ensino regular ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo, alguns documentos normativos⁸ colocavam, como *locus* prioritário para a oferta desse serviço, as “salas de recursos multifuncionais”⁹.

As percepções legais, teóricas e epistemológicas apontam não somente para uma compreensão de surdez como deficiência, como também indicam uma demarcação da diferença a partir de experiências linguísticas, culturais e identitárias que não priorizam a ausência da audição. Contudo, a existência de experiências socioculturais diversas, com seus diferentes artefatos, deve fazer com que a escola oriente suas atividades para o ensino-aprendizagem e para a sociabilidade e o convívio e aceitação das diferenças, bem como construções de novas experiências. É de suma importância também que as instituições de

⁷ É um atendimento educacional especializado destinado para atender exclusivamente os alunos que tenha algum tipo de necessidade especial (BRASIL, 2009, 2011)

⁸ Os documentos normativos são aqueles que regulam as normas de funcionamento de uma instituição, a exemplo do Projeto Político Pedagógico.

⁹ As salas de recursos multifuncionais são ambientes com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos necessários para o AEE de alunos com algum tipo de necessidade especial.

ensino reconheçam aquilo que prever a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a): Libras deve ser ensinada como primeira língua para os surdos e segunda língua para ouvintes.

Libras é uma das línguas oficiais do Brasil, sendo “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão [...] [bem como] outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, s.p.). Também se destaca como obrigatório o ensino de Libras nos cursos de formação de professores para o magistério em nível médio e superior e no curso de fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Transcorrida mais de uma década da promulgação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) ainda se percebe que é muito recente a oferta de Libras como disciplina obrigatória. Por exemplo, a UNEB, de forma geral, passou a ofertar a disciplina de Libras no ano de 2013, sendo que esta não pode ser ofertada presencialmente nos *campi* do interior devido à falta de profissionais.

No que se refere à educação inclusiva, é preciso que as classes bilíngues sejam espaços educacionais que desenvolvam o processo regular de escolarização tendo como primeira língua de instrução dos surdos a Libras, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Bilíngue e da Pedagogia Surda (Visual) que prevê o ensino de Libras, como primeira língua, e de Português, na modalidade escrita, como segunda. Quanto a quais profissionais devem trabalhar com os surdos, as normativas estabelecem: Guia/Intérprete de Libras/Português, Instrutor de Libras, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português e Instrutor Mediador. Esses profissionais de apoio à educação inclusiva exercem funções distintas e passam a compor o cargo de Técnico em Educação Especial.

O processo de escolarização dos surdos deve reconhecer suas próprias experiências na perspectiva dos estudos culturais, enfatizando questões como diferenças linguísticas, culturais, antropológicas e identitárias; contra a posição de que o surdo/a deve ser visto somente pela sua deficiência, uma vez que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e finalmente surdez está localizada dentro do discurso da deficiência” (SKLIAR, 1998, p. 11).

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2011) é também um documento importante. Sendo tecido a partir de várias vozes, vários debates, vários consensos e vários dissensos, a partir de discussões e diversos fóruns nacionais com representações dos vários segmentos e instâncias sociais, nele consta uma meta¹⁰ para a Educação Especial que evidencia o interdiscurso inclusivista¹¹ da educação de Pessoas com deficiências, o que

¹⁰ O PNE estabeleceu 20 metas para educação brasileira.

¹¹ O interdiscurso inclusivista diz respeito à diversidade das modalidades de inclusão.

reverbera na educação de surdos ao considerá-los público integrante das deficiências sensoriais. Assim, como afirma a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que aprovou o PNE, a escola deve:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...]. Garanti[r] a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014, s.p.).

Na cidade de Conceição do Coité, mediante informação da coordenadora do Centro do Sisal¹² (CESI), no ano de 2019, o centro contou com a participação de 7 surdos matriculados e frequentantes, sendo que 1 está no ensino médio e os demais nas séries iniciais do fundamental. Eles são atendidos no modelo AEE e sala regular, modalidade que não é a defendida pela comunidade surda¹³.

Os estudos sobre surdez apontam a ruptura entre educação especial e educação de surdos. De acordo com Skliar (1998), ela ocorre para que a educação especial não mais represente a educação de surdos, pois é preciso reconhecer que há um grande diferencial entre os estudos surdos e a proposta de educação especial e inclusiva. No entanto, pelo fato da cidade e da rede estadual de Conceição de Coité não contar com uma escola bilíngue, a inclusão de surdos tem ocorrido em escolas regulares e pesquisas têm apontado as dificuldades de efetivação da proposta inclusiva, principalmente pelo aspecto linguístico diferenciado dos estudantes surdos frente aos ouvintes, e vice-versa, nas redes regulares (CERQUEIRA, 2017; GORDIANO, 2018; MACIEL, 2018, 2019; PINHO, 2019; PINHO & CÔRTEZ, 2020; SANTOS & CÔRTEZ, 2020). A inclusão de surdos na escola comum, porém, não deve se prender só às dificuldades, pois há também benefícios como a participação em ambientes de aprendizagem desafiadores e a oportunidade de aprender com

¹² Nome fictício para um dos *loci* de pesquisa.

¹³ A não priorização da comunidade surda ao AEE, mas à proposta de Educação Bilíngue se dá em detrimento de que ela apresenta como primordial o acesso da criança com deficiência auditiva à sua língua materna. Strobel (2009) apresenta uma descrição acerca dos conceitos de Povo Surdo e a Comunidade Surda, sendo que povo surdo se define como um grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. E a comunidade surda, é composta por pessoas surdas e são surdas, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

outros estudantes não deficientes, possibilitando a construção de aprendizagens com a diferença e diversidade (MENDES, 2006).

Para Perlin & Strobel (2008) ao se utilizar a pedagogia da diferença está se pensando no campo educacional que visa à inclusão de grupos tradicionalmente minoritários ou marginalizados. No entanto, para haver a pedagogia da diferença é preciso que exista diversidade nas classes escolares. Neste caso, a existência do estudante surdo no processo de escolarização regular emerge, ou deveria emergir, das diferenças linguístico-culturais. E, para Colacique (2018, p. 19) “a modalidade da diferença se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento em que os surdos atingem sua identidade através de sua diferença cultural”. Segundo Lacerda (1998 *apud* CARDOSO, 2017), a inclusão apresenta-se como uma proposta para a comunidade escolar que se mostra disposta ao contato com as diferenças. Porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não são oferecidas.

Sendo assim, pensar a inclusão de um ou mais estudantes surdos é pensar numa inclusão que reconheça as diferenças sem reproduzir ou criar desigualdades, seja com os surdos ou com os demais estudantes. Está à margem não deve criar mais marginalizações, ao contrário, é preciso rompê-las. Sabemos que ser surdo traz em si diferenças que se acentuam mais quando se está em uma escola regular, no entanto, essas não são as únicas diferenças existentes numa escola, nem os surdos são os únicos diferentes.

A comunidade surda, em maioria, defende a escola ou classe bilíngue manifestando-se contra a escola inclusiva, uma vez que o que se chamava de educação inclusiva apresentava sérios problemas: inadequação curricular, pedagógica, metodológica; ausência do apoio/presença do intérprete, gerando uma comunicação sem a Libras; presença de um currículo colonizante; supremacia de um modelo clínico; não conhecimento de estratégias de ensino para surdos.

Segundo Cardoso (2017), para existir um projeto de inclusão escolar é necessário que se tenha condição essencial de reestruturação das escolas como um todo, desde o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seus currículos às práticas de sala de aula, com o intuito de garantir o acesso e participação de todas as crianças nas possibilidades e oportunidades oferecidas pela escola, impedindo assim, a segregação e o isolamento.

Tendo em vista a ausência de uma escola bilíngue em Conceição do Coité, adota-se a proposta da educação inclusiva reconhecendo as suas potencialidades e fragilidades (COLACIQUE, 2018), entendendo que ela deve:

Reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994).

A falta de escola bilíngue não deve ser uma justificativa para exclusão dos estudantes surdos que, por muito tempo, não tiveram direito e acesso às escolas e à inclusão, ainda que isso fosse reconhecido legalmente por diversos documentos nacionais e internacionais (UNESCO, 1990, 1994, 1999; BRASIL, 1988, 2002, 2005). No Brasil, esse direito tem sido efetivado pela oferta do AEE e alguns ajuste das redes regulares, garantindo o acesso, mas não ainda a permanência e a aprendizagem garantidas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Com isso, mesmo onde não haja escola bilíngue não se pode negligenciar o direito dos surdos estudarem em escolas regulares e serem assistidos por profissionais, tendo Libras como sua primeira língua – direitos garantidos por diversos documentos da legislação brasileira.

Segundo o PNEE (BRASIL, 2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

É possível perceber que na difusão dos ideais da educação de paradigma inclusivo se demarca a ausência de unicidade em torno do seu próprio significado. Existem duas grandes gerações que se posicionam em termos da educação inclusiva sob dois grandes campos: inclusivistas e restauradores:

A expressão Educação Inclusiva passa a ter sentidos polissêmicos nos dizer de Rodrigues (2003) que tem gerado polêmicas entre idealistas e pragmáticos. Caro (2001) classifica esse movimento de dois grupos, inclusivistas e restauradores [...] A corrente da inclusão restrita defende a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares, articulando dois eixos: redução de barreiras e o desenvolvimento de ações e estratégias específicas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa concepção a inclusão não pode ser um conceito inflexível, mas deve projetar a existência de um conjunto de possibilidades a qual prevê uma complementariedade entre as ações da educação regular e especial e a coexistência das modalidades de atendimento regular e especial (OLIVEIRA, 2011 *apud* CARDOSO, 2017, p. 22-23).

Os Inclusivistas e os restauradores defendem os ideais da educação inclusiva. O que os diferencia são as posições que defendem. Para muitos inclusivistas a preocupação deve ser com os sujeitos que possuem algum tipo de deficiência, colocando-os no centro das políticas de atenção e inclusão escolar e social. Já para os restaurados, a escola deve incluir a todos que tenham algum tipo de deficiência, mas também aqueles que não possuem deficiências, porém tem dificuldades no aprendizado em razão do estado e condição de vulnerabilidade. Ou seja, é um movimento mais amplo de inclusão em que cobram da escola ações e atendimento especializado para todas as pessoas que, temporariamente ou não, enfrentam barreiras, problemas de aprendizagens (CARDOSO, 2017).

Segundo Mendes (2006), nesses grupos estão presentes as teorias educacionais contemporâneas dos grupos dos inclusionistas/restritos e o dos inclusionistas totais. Os Inclusionistas totais pautam-se em dois eixos: redução de barreiras e o desenvolvimento de ações e estratégias específicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a inclusão não projeta a existência de um conjunto de possibilidades entre a educação regular e especial e a coexistência das modalidades de atendimento regular e especial. No entanto, para os que defendem a inclusão total, é de suma importância que seja transformado o sistema regular de ensino, aumento suas capacidades para que assim possa dar respostas apropriadas às especificidades de todo o alunado, pautando-se em mudanças nas práticas pedagógicas, educativas e estruturais da escola, para que todos os alunos recebem oportunidades de aprendizagens.

Na subseção vindoura, trataremos de delinear o percurso histórico das narrativas que entrelaçam tanto a trajetória histórica e das pessoas com deficiência e surdez, quanto os estudos e reverberações nas ambiências da educação.

2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SURDEZ NA BAHIA

Marcada por profundas transformações sociais no século XX, a sociedade brasileira, representada por grupos de civis e associações, organizou propostas e estratégias voltadas para construção da inclusão social e educacional de pessoas com deficiências. Como um marco importante temos a promulgação, em 20 de dezembro de 1961, da primeira LDB, a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que também criou o Conselho Federal de Educação. Mazzotta (1996) aponta a promulgação dessa lei como marco inicial das ações oficiais do Poder Público na área de educação especial, que antes se restringiam às iniciativas regionalizadas e isoladas.

A primeira LDB (BRASIL, 1961) foi promulgada pelo presidente João Goulart num contexto de tentativas de reformas de base, que politicamente estavam dividindo o país em estatistas, ligados aos partidos de esquerda, e os direitistas, ligados aos partidos de direita. É nessa LDB, mais precisamente nos Art. 88 e 89, que aparece a expressão “educação de excepcionais”:

Art. 88: A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89: Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa a educação de excepcionais valerá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, s.p.).

No contexto da primeira LDB, décadas de 60 e 70, segundo Mazzota (1996), reconhecidas pela efetivação da educação especial no Brasil, essa modalidade educacional tinha como objetivo a promoção da educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional às crianças com algum tipo de retardo. As duas primeiras LDB (BRASIL 1961, 1971) apresentavam a questão dos excepcionais/deficiente, chegando o Conselho Federal de Educação regulamentar com pareceres esse tipo de atendimento. Ressalte-se, contudo, que o atendimento preconizado por essas legislações tinha uma abordagem mais terapêutica do que educacional.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974). Nesse período também foi criado, junto ao Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial, através do Decreto nº 72. 425 (BRASIL, 1973). Posteriormente, esse centro se constitui no primeiro órgão educacional do Governo Federal, responsável pela definição da política de educação especial, tendo como objetivo promover, no Brasil, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais (MENDES, 2012). Ressalte-se também que, entre a criação da primeira e segunda LDB, houve um aumento significativo de entidades filantrópicas que atendiam aos deficientes/excepcionais, segundo Mendes:

O fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe - se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2012, p. 7).

Em meados do século XX, tem-se início algumas ações da sociedade baiana e do setor educativo para com a deficiência, como a fundação, entre 1952 e 1962, da primeira escola especializada na área de surdez e se inicia também a organização de grupos de especialistas, seguindo o modelo americano de “comitês” (BAHIA, 2017, s.p.). Também, neste mesmo período houve:

A fundação do Instituto Pestalozzi (1954), durante a gestão do Secretário de Educação da Bahia, o Sr. Dorival Passos (1950-1955), inicia-se uma articulação do Governo para atender ao público de pessoas com deficiência intelectual, através de uma parceria que estabelecia a prestação de serviços de algumas professoras vinculadas à rede. Nesse período, o Estado enfrentava dificuldades para efetivar a institucionalização do sistema educacional como secretaria, conforme determinava a Constituição Brasileira de 1947, visto que, na época, não havia nenhuma lei estadual que regulamentasse a sua autonomia administrativa e financeira (BAHIA, 1976, *apud* BAHIA, 2016, s.p.).

A Bahia, governada por Antônio Carlos Magalhães, mobilizou-se para oficializar o serviço educacional especializado, efetivado com o Decreto nº 24.618 (BAHIA, 1976) sendo assim definido:

- a) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Audição e da Fala – GEDAF;
- b) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Visão – GEDAV;
- c) Grupo de Educação Especial de Deficientes da Motricidade – GEDAM;
- d) Grupo Pestalozzi – ou de Educação Especial dos Deficientes Mentais. (BAHIA, 1976 *apud* BAHIA, 2017, s.p.).

As DIE-BA reconhecem que, após a elaboração dos grupos citados acima, houve um aumento no atendimento especializado, principalmente para com a surdez, e deficiências intelectual e visual. É notável que a divisão de grupos enunciados sempre com o conceito de “especial” revela o movimento da referida educação. A partir desses movimentos iniciais “estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou a ideologia mundialmente dominante” (MENDES, 2006, p 389).

Na década de 1980, o serviço de educação especial sofre grandes transformações. No Brasil, a promulgação da nova Constituição (BRASIL, 1988), regulamentava, no art. 208, inciso III, a oferta do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente [devera] ser na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.). Com isso, a educação especial começou a ser reestruturada, sendo criada a Gerência de Educação Especial que nesse primeiro momento estava vinculada ao Departamento de Ensino. Essas mudanças são consequência também da Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO,

1990), que contribuiu de forma significativa para pensar educação de forma qualitativa, baseando-se nas necessidades fundamentais de aprendizagem do sujeito que requer uma escolaridade para além do processo de alfabetização (GADOTTI, 2014 *apud* SÁ, 2006).

O Governo do Estado da Bahia também criou, em 1992, o Centro de Educação Especial da Bahia, que ofertava serviços educacionais de itinerância, ou seja, o atendimento dos alunos não mais acontecendo em escolas especiais. A estrutura desse centro é modificada com a constituição da “coordenação da educação especial, na qual havia uma equipe técnica responsável para cada área da deficiência (intelectual, visual e auditiva)” (BAHIA, 2017, s.p.). Durante muito tempo esse foi o único centro de atendimento de crianças com algum tipo de deficiência da Bahia. O cenário muda com a criação do primeiro centro de educação especial fora da capital – Centro de Apoio Pedagógico, em Feira de Santana, no ano de 2002, “com o objetivo de oferecer serviços educacionais especializados ao público da Educação Especial residente naquela região” (BAHIA, 2017, s.p.).

Em 2005, como ressonância da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a Escola Wilson Lins é designada como Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento às pessoas com surdez (BAHIA, 2017). É de suma importância compreender que as transformações ocorridas nesse estado não são medidas isoladas, mas acompanham o movimento da educação em nível nacional. Segundo as DIE-BA, no início do século XXI as classes especiais foram fechadas e a nova proposta era de enturmar os alunos oriundos dessas classes em escolas regulares, com um limite de cinco alunos com deficiência por classe, devidamente assistidos pelos profissionais de apoio especializado através de ensino itinerante (BAHIA, 2017)

Verifica-se então que, a partir de 2008, através da PNEE (BRASIL, 2008), o governo brasileiro incorporou um direcionamento de inclusão em seu discurso oficial, objetivando:

Criar meios para inserir os diferentes sujeitos nos sistemas de ensino. Como afirmação dos preceitos da Educação Inclusiva, a Bahia, através do seu Conselho de Educação, estabeleceu normas com este propósito dispostas na Resolução CEE Nº 79/2009, definindo, no seu Art. 1º, a Educação Especial e o seu público-alvo, e ainda esclarecendo que ela está voltada para os estudantes com deficiência de natureza motora, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, s.p.).

Nessa mesma perspectiva, a Secretaria do Estado da Bahia lançou o programa *Rede de Educação Especial*, que objetivava ser um caminho para inclusão com o intuito de criar no Estado uma política educacional inclusiva a fim de “apoiar a entrada, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos com necessidades educacionais retificado para Centro

de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia (CAEEPB). especiais nas escolas públicas [...]” (BAHIA, 2008 *apud* BAHIA, 2017, s.p.).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2019), no Brasil, há em média 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que equivale a 23,9 % da população. Sendo a região nordeste aquela que se destaca com o maior percentual de pessoas que tem algum tipo de deficiência:

Quadro 2: Pessoas com deficiência (Visual, auditiva, motora, intelectual e mental)
Fonte: SEDPE (2019)

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – CENSO 2010	
REGIÃO	%
Norte	23,4%
Nordeste	26,63%
Sudeste	23,03%
Sul	22,51%
Centro-Oeste	22,50%

O censo de 2010 (IBGE, 2019) também revelou que na Bahia há 3.558.895, pessoas e dessas cerca de 23,39% (mais de 800 mil pessoas) tem algum tipo de deficiência. Nesse estado, teve início em 2014, a construção das DIE-BA, tendo como um dos seus objetivos:

Nortear e balizar ações para uma *práxis* pedagógica sensível e humanizadora, capaz de promover experiências significativas na construção de saberes por todos os sujeitos, independentemente das suas diferenças culturais, sociais, de gênero, de formas de aprendizagem (BAHIA, 2017, s.p.).

É com esse contexto dialogando entre os dados do IBGE (2010) e os dados SEDPE (2019), e pautando o histórico a educação inclusiva na Bahia, que nasce o questionamento norteador desta pesquisa que busca entender a ausência de estudantes surdos na rede estadual regular de Conceição do Coité, principalmente nos anos finais da educação básica – daí a relevância de se compreender, por meio de suas narrativas, o processo de escolarização vivido por esses sujeitos.

Nessa perspectiva, as categorias escolarização e experiências de/com surdos buscam potencializar as práticas de educação inclusiva com alunos surdos, dialogando com os aparatos legais e teóricos. O cotidiano de/com os surdos, as experiências de escolarização e de inclusão das narrativas documentais serão relacionadas com as experiências descritas por esses sujeitos em seus próprios relatos. No processo de inclusão é fundamental compreender a vivência dos estudantes surdos na escola regular inclusiva, uma vez que “a base da inclusão

consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem” (MIRANDA, 2012, p. 15).

No que concerne ao estudante surdo, a diferença linguística foi sempre identificada como a segregante no ambiente escolar, justificada desde o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido em Milão (Itália), no ano de 1880; o qual culminou na proibição do uso das línguas de sinais em defesa da metodologia oralista (STROBEL, 2018). No entanto, como já foi apresentado e discutido, a concepção do Oralismo não é mais oficialmente reconhecida no Brasil, pois a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) reconhece a Libras como de expressão, incluindo a disciplina de Libras nos cursos de formações de professores. Na Bahia, em 2016, o Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016) foi aprovado com uma vigência de 10 anos (2016 - 2026), tendo sido apresentado pelo Fórum Estadual de Educação ao Governo do Estado, em 8 de junho de 2015. As diretrizes que orientam o Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016) são:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. Melhoria da qualidade da educação;
- V. Formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade;
- VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado;
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII. Valorização dos profissionais da educação;
- IX. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BAHIA, 2016).

Nesse documento, norteado por essas nove diretrizes, percebe-se a ausência do conceito de inclusão, sendo o conceito de *diversidade* mencionado de forma vaga como um princípio atrelado aos direitos humanos e à sustentabilidade.

As DIE-BA orientam que deve haver um atendimento aos estudantes-alvo que perpassasse os diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse atendimento deve ser realizado com o apoio de serviços especializados de natureza pedagógica, desenvolvendo-se em diferentes espaços educacionais. Quanto aos surdos, as DIE-BA recomendam que as classes bilíngues sejam espaços educacionais que desenvolvam o processo regular de escolarização, tendo como língua de instrução a Libras, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Bilíngue e da Pedagogia Surda (Visual) (SKLIAR, 1998), entendendo que o processo de escolarização dos surdos deve se dar reconhecendo suas próprias experiências na perspectiva dos estudos culturais, principalmente as diferenças linguísticas.

As questões da linguagem estão sempre presentes quando a pauta é a educação de surdos, pois é em torno dela que se centraliza o processo de escolarização dos estudantes não ouvintes, tendo em vista que os processos interacionais envolvidos na construção do conhecimento implicam, necessariamente, o uso de uma língua e da mediação da linguagem, tanto na organização cognitiva do/a estudante, quanto no seu próprio processo de aprendizagem. Diante disso fica evidente que para os surdos o processo inclusivo de escolarização é também linguístico-cultural.

Como afirma Strobel (2018), uma língua faz transbordar uma cultura que, por sua vez, é um modo de organizar uma realidade e é por isso que, dentro de uma escola, a língua de sinais e a cultura surda devem ser para os surdos a sua própria referência. Sendo assim, as escolas seriam lugares nos quais a presença dos surdos deveria construir uma experiência de comunidade surda, compreendida como “um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham o objeto comum dos seus membros [...] pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade” (PADDEN & HUMPPHRIES, 2000 *apud* STROBEL, 2018, p. 55).

2.2 ANOTAÇÕES SOBRE PESQUISAS CONSTRUÍDAS SOBRE SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BAIANO

Narrando as minhas experiências sobre surdez e inclusão, fui incentivada pela Profa. Dra. Jusceli Cardoso, em 2019, a participar do Congresso Baiano de Educação Especial e Inclusiva. Neste mesmo ano haveria mais uma edição do CBEIe submeti um artigo, no entanto o evento foi adiado para o presente ano, mas ainda não aconteceu e não há uma data prevista para tal. Outra questão mais local que merece destaque é a formação do Grupo de

Estudos SERLIBRAS, na UNEB-Conceição do Coité. Após um levantamento das pesquisas realizadas nesse campus, constatou-se que se iniciou uma nova ênfase nos estudos da surdez, com o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos acadêmicos na perspectiva bilíngue.

O I CBEI foi realizado no ano de 2007, sendo sediado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). O evento se constituiu a partir de diálogos permanentes entre os grupos de pesquisa das Instituições de Ensino Superior (IES), em nível federal e estadual, do estado da Bahia. O congresso se consolidou como um terreno de discussões sobre a temática da inclusão nos espaços acadêmicos e teve como primeiro tema gerador “A deficiência como produção social”. Essa primeira edição evento contou com a participação de cerca de 800 participantes e teve um elevado índice de aprovação. O público se constituiu de professores/pesquisadores brasileiros do norte e nordeste, bem como de professores da educação básica.

O II CBEI também foi realizado em Salvador no ano de 2009 e teve uma maior amplitude ao se agregar ao III Fórum Internacional para Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial. A temática central orbitou em torno das discussões sobre Direitos Humanos e Políticas Públicas, contemplando a realidade vivida à época em que se discutia, em todos os setores e redes sociais, os desafios de se efetivar a inclusão das pessoas com deficiências nas diferentes instâncias sociais e educacionais.

A terceira edição do CBEI se realizou em 2011, na mesma cidade, tendo como tema “Educação inclusiva: práticas, formação e lugares”. O evento objetivou aprofundar discussões e reflexões a respeito da necessidade de mudança de paradigmas, no que se refere à inclusão e à permanência do aluno com deficiência física e sensorial no contexto escolar, destacando o processo de formação docente e a realização de práticas pedagógicas interdisciplinares, no sentido de promover ações educativas na perspectiva inclusiva nos diferentes espaços/lugares educativos. O IV CBEI teve como tema central “Educação Inclusiva: uma abordagem multidisciplinar” e foi realizado conjuntamente com o II Simpósio Brasileiro de Educação Especial, em agosto de 2014, na Faculdade de Educação da UFBA. Nesta edição, o evento priorizou a discussão sobre o conhecimento construído a respeito da educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no sentido de pensar proposições para a prática de uma escola inclusiva.

Nessa direção, foram discutidas temáticas envolvendo avaliação psicopedagógica das necessidades educacionais especiais; políticas e práticas de inclusão; diálogo multidisciplinar em educação especial; formação do professor; ética, pesquisa e deficiência; artes, esporte, lazer e ludicidade. Outros temas relacionados à discussão central também foram

problematizados. A quinta edição do evento, que teve como tema norteador “Educação Inclusiva: saberes, práticas e emancipação”, foi proponência da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE), contando com a parceria das IES baiana em nível estadual e federal e de outras instituições¹⁴.

O Departamento de Educação da UNEB-Conceição do Coité faz parte do processo de interiorização do ensino com o objetivo de levar para o interior uma educação pública e de qualidade, bem como das discussões relacionadas à inclusão nessa cidade. Há alguns grupos de pesquisa/estudo nesse *campus*, esses entendidos como o trabalho coletivo que deriva da união, em um mesmo espaço físico ou virtual, de diferentes pessoas com interesses comuns. Nesses espaços há também uma oportunidade de convivência, compartilhando aprendizagens e conhecimento. Maximino & Liberman (2015) apontam que o grupo é um espaço privilegiado de aprendizagem e que aprender nesse contexto significa “abrir-se para a construção coletiva e a leitura crítica da realidade – o grupo cria uma interdependência no compartilhamento de tarefas e passa a aprender a planejar e colaborar” (MAXIMINO; LIBERMAN, 2015, p. 44). Nesse sentido, as participações em grupos de pesquisa revelam experiências e representações nas investigações realizadas. Configurando-se, assim, a partir de narrativas, uma possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, análise e interpretação (MAXIMINO; LIBERMAN, 2015).

Dentre os grupos de pesquisa/estudo que formam o pilar da pesquisa na UNEB-Conceição do Coité, está o Grupo de Estudos SERLIBRAS que foi criado em 2014 com o objetivo de:

Promover o incentivo e suporte educacional no processo de letramento aos alunos surdos das escolas municipais e a secretaria municipal de educação visando melhorias significativas na aquisição e a aprendizagem dos conteúdos da escola regular utilizando a Libras como intermediária neste processo (CÔRTEZ, 2014, p. 3).

O SERLIBRAS tem reuniões semanais nas quais acontecem estudos teóricos e práticos, orientações de trabalhos (artigos, trabalho de conclusão de cursos, resenhas, relatórios). As discussões oportunizam questões relacionadas à assistência educacional para surdos, bem como questões linguísticas e de processos de letramento tanto em Libras como em Português viabilizando, assim, uma formação mais específica para as necessidades educativas de estudantes surdos; considerando, em primeira instância, as necessidades

¹⁴ Maiores informações estão disponíveis no site do evento.

linguísticas dos surdos valorizando o uso de Libras como instrumento que possibilita a aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa na forma escrita.

O SERLIBRAS, liderado pela Profa. Ms. Anna Karyna Torres Côrtes e através das atividades/pesquisas desenvolvidas pelos seus componentes/integrantes, planeja e executa ações visando o bem-estar e a melhoria de vida dos surdos. Destaque-se a ação do grupo de unir surdos e ouvintes em prol do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, viabilizando avanços no processo de escolarização do surdo que muitas vezes, por acontecer em escolas regulares e inclusivas, não se efetiva da forma almejada nem pelos professores e menos ainda pelos surdos. Desde 2014 até o presente ano, o grupo escolhe uma temática a ser abordada durante o ano letivo e, paralelo a isso, há sempre pesquisas de campo sendo desenvolvidas, como TCC, dos quais alguns se apresentam nos quadros a seguir:

Quadro 3: Informações de Cerqueira (2017) – TCC (UNEB-Conceição do Coité)
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
CATEGORIA	GRADUAÇÃO/História
AUTOR/A (ANO)	Larissa Mota de Cerqueira (2017)
TÍTULO	Ensino de História para Surdos: desafios e (im)possibilidades
DESCRIÇÃO DA PESQUISA	Esta pesquisa consistiu em discutir o ensino de História para alunos surdos em uma escola pública municipal, a partir de um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como participantes, professores, diretores, estudantes surdos e ouvintes.
PARTICIPANTES	Diretores, docentes, estudantes surdos e ouvintes, profissional de apoio

Quadro 4: Informações de Maciel (2018) - TCC (UNEB-Conceição do Coité)
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
CATEGORIA	GRADUAÇÃO/História
AUTOR/A (ANO)	Lílian Maciel (2018)
TÍTULO	Ecos da História – o silêncio do tema surdo
DESCRIÇÃO DA PESQUISA	Este trabalho surgiu a partir da minha estadia como intérprete de Libras no Programa Universidade Para Todos – UPT, na cidade de Conceição do Coité, em dois mil e dezessete, ao qual percebe-se a necessidade de fornecer a prática da estrutura proposta pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, de amparo à pessoa surda. Nesta pesquisa, coloco caminhos e descaminhos escolares que vive um sujeito surdo, em espaços que afirmam promover uma educação de qualidade e para todos, até o cursinho preparatório para o vestibular.

PARTICIPANTES	Estudantes surdos
---------------	-------------------

Quadro 5: Informações de Pinho (2019) – TCC (UNEB-Conceição do Coité)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
CATEGORIA	GRADUAÇÃO/ Letras/Português
AUTOR/A (ANO)	Monique de Carvalho Pinho (2019)
TÍTULO	As mãos para além dos sinais: histórias de aquisição do Português Escrito por surdos (PEsc)
DESCRIÇÃO DA PESQUISA	O presente estudo busca compreender as realidades que influenciaram o processo de aquisição de PEsc por duas surdas, bem como a importância da presença da família e também da autonomia desses sujeitos surdos nesse processo; assim como os recursos metodológicos específicos para alunos com surdez que esses sujeitos encontraram ao longo de toda a sua trajetória acadêmica desde a educação básica até o ingresso no ensino superior.
PARTICIPANTES	Estudantes surdas

É perceptível que o número de pesquisas na área da educação inclusiva não é expressiva. No entanto, é com o SERLIBRAS que esses estudos emergem na UNEB-Conceição do Coité. Ao todo encontramos 6 trabalhos provenientes do referido grupo, contudo, pelo critério de exclusão e inclusão, permaneceram apenas esses que foram apresentados sendo um total de 3 trabalhos: 2 na área de História e 1 na área de Letras/Português.

As pesquisas sobre surdez na Bahia se configuram a partir dos artigos do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), Congresso Baiano de Educação Inclusiva (CBEI), repositório de Trabalhos de Conclusão de Curso, em nível de graduação, da UNEB-Conceição do Coité, dissertações (mestrado acadêmico e profissional) e teses do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso demonstra que em vários âmbitos e locais existem pesquisadores interessados pela temática da surdez e seu entrelaço com a inclusão, principalmente com a presença de surdos narrando sobre si mesmos. No entanto, percebe-se que ainda é uma quantidade pequena em relação à historicidade do tema surdo no âmbito político-educacional e com isso, apesar dos ganhos legais e do percurso histórico, ainda há poucos trabalhos e estudos sobre a educação de surdos, nas quais os surdos estejam presentes.

As duas últimas décadas apresentam um cenário importante para os estudos da inclusão de surdos. O surgimento do CBEE, em 2003, ofertou à Educação Especial um lugar de destaque no âmbito da pesquisa científica em Educação em nível nacional, e contribuiu

junto aos programas de pós-graduação para a ampliação de estudos e produções científicas na área da Educação Especial no Brasil. Dentre esses programas se destacou o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, que contribuiu (e ainda contribui) para a formação de mestres e doutores em Educação Especial e se preocupou em abrir um espaço científico para a área, promovendo e organizando eventos a fim de atender à demanda emergente por novas práticas decorrentes das diretrizes educacionais de inclusão escolar no Brasil.

Foi a partir desse contexto que a discussão na área de Educação Especial e Inclusiva começou a emergir no Brasil com mais força. Outros cenários foram também afetados tanto pelas leis educacionais como pela produção científica, novos eventos e novas pesquisas. Na ambiência estadual, o CBEI apresenta-se como uma face positiva. A UNEB é uma das instituições estaduais que fazem parte da organização desse evento. Na UNEB-Conceição do Coité, essa discussão ainda é pouco percebida¹⁵, no entanto vale destacar a importância dos componentes curriculares *Educação Inclusiva* e *Libras* que fazem parte da grade curricular dos cursos de licenciaturas, sendo ambos muito importantes para esta pesquisa.

Foi dentro deste cenário, que vivi como licencianda em História (2012-2017), e mais precisamente com os estudos em educação inclusiva e a inserção no grupo de estudos SERLIBRAS, que fui interpelada às pesquisas e formações na área de educação inclusiva. Há um engajamento profissional também pois tenho ministrado os componentes de *Libras* e *Inclusão* em faculdades particulares presentes no Território do Sisal.

Por fim, percebe-se que pesquisa foi se configurando nas escolhas teóricas identificadas nos trabalhos a partir da revisão sistemática e do conhecimento da importante historiografia dos eventos de estudos e pesquisas em inclusão que chegaram (chegam e chegarão) ao Território do Sisal e estão entrelaçadas a uma história nacional. A pesquisa também advém do processo histórico de pensar/fazer inclusão e da escuta atenta dos estudos teóricos, bem como dos *loci* de pesquisa, que inclusive me fez (re)encontrar narrativas de histórias de vida, da minha própria história vida.

2.3 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ESTUDOS

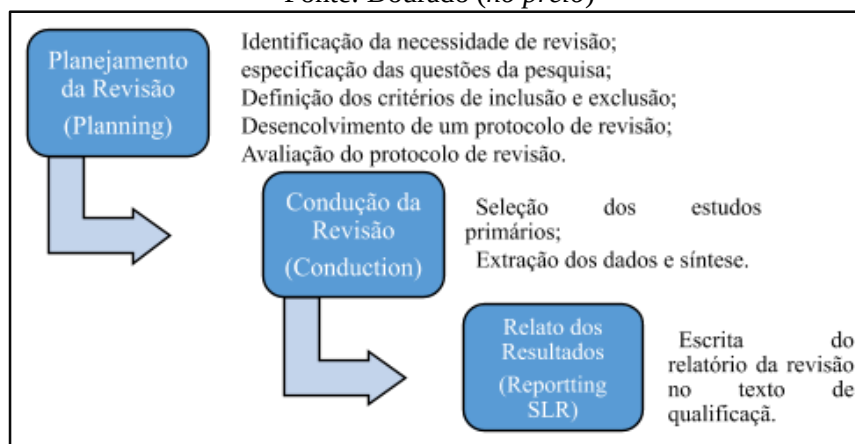
Assim como outros tipos de estudo, a revisão sistemática se consolida como uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e

¹⁵ Ressalte-se que o SERLIBRAS trabalha a partir de uma perspectiva de educação bilíngue.

síntese da informação selecionada (SAMPALHO & MANCINI, 2007). Temos na figura 1 as fases da revisão sistemática:

Figura 1: As Fases da Revisão Sistemática

Fonte: Dourado (no prelo)



A pesquisa de revisão sistemática foi realizada em três períodos:

- 1. Agosto a outubro de 2018:** trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – repositório de trabalhos produzidos no âmbito da pós-graduação brasileira;
- 2. Janeiro a março de 2019:** anais do CBEE, maior evento nacional na área e que também possui um repositório de trabalhos na perspectiva da educação especial e inclusiva;
- 3. Agosto a outubro de 2019:** busca no repositório de TCC, em nível de graduação, da UNEB-Conceição do Coité, bem como nos anais do CBEI

As buscas foram realizadas com os seguintes descritores: “SURDOS”; “ESCOLA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”; “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ESCOLARIZAÇÃO” AND “SURDOS”; “EXPERIÊNCIA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”.

A busca no repositório da CAPES apresentou os seguintes resultados para cada descritor:

- a) “SURDOS”: 2.297 trabalhos, sendo 1.645 dissertações e 404 teses;
- b) “INCLUSÃO”: 35.437 trabalhos, sendo 23.439 dissertações e 8.250 teses;

- c) “ESCOLA” AND INCLUSÃO” AND “SURDOS”: 384 trabalhos, sendo 282 dissertações de mestrado acadêmico, 55 dissertações de mestrado profissional, 40 teses de doutorado e 7 teses profissionalizantes;
- d) “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ESCOLARIZAÇÃO” AND “SURDOS”: 2.394, sendo 1.448 dissertações de mestrado acadêmico, 491 dissertações de mestrado profissional e 455 teses de doutorado;
- e) “EXPERIÊNCIA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”: 89 trabalhos, sendo 60 dissertações de mestrado acadêmico, 10 de mestrado profissional, 10 teses de doutorado e 1 tese profissionalizante.

A busca nos anais do CBEE foi feita seguindo os mesmos descritores e apresentou os seguinte resultados:

- a) “SURDOS”: 119 artigos;
- b) “INCLUSÃO”: 547 artigos;
- c) “ESCOLA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”: 41 artigos;
- d) “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ESCOLARIZAÇÃO” AND “SURDOS”: 29 artigos;
- e) “EXPERIÊNCIA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”: 69 artigos.

Na UNEB-Conceição do Coité, foram encontrados 5 TCC com o descritor “SURDOS” entre 2017 e 2019, não sendo encontrado nenhum trabalho com os demais descritores desta revisão sistemática.

Nesta revisão, foram incluídos trabalhos que:

1. Apresentassem os descritores no título, resumo e/ou palavras-chave;
2. Tivessem sido realizados entre 2002, ano de oficialização da lei que reconhece Libras como língua oficial (BRASIL, 2002a), e 2018;
3. Foram realizados em instituições públicas e com sede no Estado da Bahia;
4. Possuíssem surdos como participantes da pesquisa.

Quadro 6: Quantitativo geral dos trabalhos
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

DESCRITORES	CAPES	CBEE	CBEEI	UNEB	TOTAL
“SURDOS”	2.297	119	3	5	2.424
“INCLUSÃO”	35.437	547	9	0	35.964
“ESCOLA” AND “INCLUSÃO” AND	384	41	1	0	425

“SURDOS”					
“EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ESCOLARIZAÇÃO” AND “SURDOS”	2.394	29	4	0	2.423
“EXPERIÊNCIA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”	81	69	2	0	150

Foram excluídos trabalhos que não dialogavam com a proposta desta investigação e que não se encaixavam nos critérios de inclusão: não apresentaram as categorias de surdez, experiência, inclusão e escolarização; trabalhos realizados antes de 2002; pesquisas não provenientes de instituições públicas e baianas; não tinham surdos como participantes. A partir desses critérios foram selecionados 13 trabalhos, entre artigos, TCC, dissertações e teses:

Quadro 7: Quantitativo de trabalhos selecionados a partir dos critérios estabelecidos
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

DESCRIPTOR	TOTAL
“SURDOS”	4
“INCLUSÃO”	1
“ESCOLA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”	4
“EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ESCOLARIZAÇÃO” AND “SURDOS”	2
“EXPERIÊNCIA” AND “INCLUSÃO” AND “SURDOS”	2
TOTAL	13

Mediante os descritores, bem como os critérios de exclusão e inclusão estabelecidos, as 13 pesquisas que permaneceram dialogam com este trabalho:

Quadro 8: Quantitativo de trabalhos selecionados por categoria
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

TRABALHOS SELECIONADOS		
CATEGORIA	REPOSITÓRIO	QUANTIDADE
ARTIGO	CBEE	2
	CBEEI	4
TCC – GRADUAÇÃO	UNEB-Conceição do Coité	3
DISSERTAÇÃO	MESTRADO ACADÊMICO	2
	MESTRADO PROFISSIONAL	1
TESE	CAPES	1
TOTAL		13

Assim, após a utilização dos critérios de exclusão e inclusão, os trabalhos selecionados para leitura apresentam aprofundamento e embasamento tanto teórico quanto metodológico, sendo artigos, TCCs (Graduação), dissertações (mestrado acadêmico e profissional), tese, que dialogam com a presente pesquisa.

Os trabalhos apresentados a seguir são provenientes do CBEE:

Quadro 9: Informações de Ferreira *et al* (2018) – Anais do CBEE
 Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
AUTORES	Everton da Cruz Ferreira, Patrícia de Oliveira, Cinthia Cristina Medeiros de Oliveira Joatã Mota de Jesus, Aline da Cruz Porto Silva
INSTITUIÇÃO	IFBaiano – <i>Campus</i> de Catu
TÍTULO	Eu, surdo, no ensino médio integrado do IFBAIANO: relato de experiência
ENFOQUE	Narrar experiências de um aluno surdo matriculado no IF Baiano – <i>Campus</i> de Catu, no curso Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio
DISPOSITIVOS	Análise documental e relato de experiência
PARTICIPANTES	1 aluno surdo

O artigo apresenta a experiência de um estudante surdo do ensino médio integrado do IFBaiano - *Campus* de Catu. O estudante relata seu ingresso no curso em companhia de outra colega surda que acabou desistindo. Também descreve a sua relação com os componentes curriculares, professores e intérpretes, trazendo alguns apontamentos presentes na legislação vigente e na literatura sobre a educação de surdos com a finalidade de provocar uma reflexão acerca das suas experiências como aluno surdo em um curso de ensino médio integrado. Ele afirma que o desenvolvimento de metodologias e propostas pedagógicas para alunos surdos deve ser um processo de busca constante, a fim de aprimorar o que já se sabe sobre a educação desses sujeitos e encontrar novas maneiras de se ensinar, apontando a importância da divulgação e do ensino de Libras no espaço escolar com vista a promover a comunicação entre surdos e ouvintes.

Quadro 10: Informações de Neto, Salvadori & Jesus (2018) – Anais do CBEE
 Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
AUTORES	Daniel Neves dos S. Neto, Juliana Cristina Salvadori, Luciana Pereira de Jesus
INSTITUIÇÕES	IFBaiano, UNEB, GEEDICE/UNEB.
TÍTULO	O ganho surdo para a escola comum: benefícios na inclusão educacional de pessoas surdas
ENFOQUE	Apresentar parte dos resultados de uma pesquisa que teve como um de seus objetivos compreender a natureza dos benefícios evidenciados na educação em perspectiva inclusiva para pessoas surdas
DISPOSITIVOS	Entrevista semiestruturada, observação não-participante e tertúlia dialógica móvel por meio do aplicativo do <i>WhatsApp</i> .
PARTICIPANTES	Representante da equipe gestora, três intérpretes de Libras, cinco docentes e um/a estudante surdo/a.

Os pesquisadores são oriundos do MPED/UNEB-Jacobina e discutem, nesse artigo, os benefícios da educação inclusiva para a pessoa surda, tendo como metodologia a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação colaborativa. A pesquisa realizou-se numa escola pública e

utilizou como dispositivos de construção de dados a entrevista semiestruturada, a observação não-participante e a tertúlia dialógica móvel por meio do aplicativo *WhatsApp*. Participaram do estudo um representante da equipe gestora, três intérpretes de Libras, cinco docentes e um/a estudante surdo/a. O estudo concluiu que os benefícios da educação de surdos, na perspectiva da inclusão, recaem muito mais para as pessoas não-surdas, posto que estas passam a acessar, a partir do contato com os surdos, uma educação na qual as tensões relacionadas às diferenças e à diversidade movimentam novos discursos e práticas no contexto escolar; constituindo-o, assim, um *lócus* cujas práticas interacionais em Libras se revelam de grande potencial educativo.

O Quadros que seguem são referentes aos trabalhos encontrados nos anais do CBEI:

Quadro 11: Informações de Dourado, Jesus & Correia (2017) - Anais do CBEI
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
AUTORES	Amanda O. Dourado, Leticia S. de Jesus, Maria da Conceição A. Correia
INSTITUIÇÃO	UNEB
TÍTULO	A Inclusão de Alunos Surdos: Um Olhar Sobre as Práticas na Escola Municipal Duque De Caxias — Irecê – Ba
ENFOQUE	Discutir questões pedagógicas no ensino de alunos surdos
DISPOSITIVOS	Estudo de caso – entrevistas semiestruturadas, análise documental e questionários
PARTICIPANTES	Aluno surdos e ouvintes

Esse trabalho teve como objetivo compreender como ocorre o processo de inclusão do surdo na escola regular; busca conhecer as estratégias pedagógicas e as dificuldades encontradas pelos professores na prática com alunos surdos; identificar a presença do intérprete e como esse influencia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos; e analisar o atendimento ao surdo sob o olhar de representantes de alunos da escola. A pesquisa foi realizada Escola Municipal Duque de Caxias, localizada na cidade de Irecê (BA), e se utilizou do estudo de caso, uma vez que esse fornece instrumentos de coleta de dados viáveis: entrevistas semiestruturadas, análise documental e questionários.

Quadro 12: Informações Carvalho & Cardoso (2017) –Anais do CBEI
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
AUTORES	Maria Cezarela Oliveira de Carvalho, Juscely Maria Oliveira de C. Cardoso
INSTITUIÇÃO	UNEB
TÍTULO	Ludicidade e prática bilíngue na educação de surdos: articulando sequências didáticas inclusivas
ENFOQUE	Ludicidade e ferramentas mediadoras para aprendizagem de L1 e L2
DISPOSITIVOS	Sequência Didática – estudo de caso colaborativo
PARTICIPANTES	Alunos surdos, educadores e acadêmicos.

As autoras abordam uma experiência de ensino articulada à pesquisa-formação de cunho colaborativo, desenvolvida no ano de 2017 junto a alunos pós-graduandos em Libras e educadores que atuavam no AEE na cidade de Serrinha(BA). A pesquisa objetivava promover um estudo colaborativo e formativo, enfocando a ludicidade e o uso de artefatos lúdicos como ferramentas mediadoras e mobilizadoras para o ensino-aprendizado de Libras e de Português Escrito por surdos, numa proposta pautada pela abordagem bilíngue. A experiência se configurou como qualitativa, sendo um estudo exploratório e colaborativo que envolveu três educadores e dezoito acadêmicos.

Quadro 13: Informações de Ribeiro, Matos & Pimentel (2017) – Anais do CBEI
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
AUTORES	Sátilla Souza Ribeiro, Aline Pereira da Silva Matos, Susana Pimentel
INSTITUIÇÃO	UFRB
TÍTULO	A inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior: contribuições para os recursos da tecnologia assistiva
ENFOQUE	Tecnologia assistiva e inclusão de surdos
DISPOSITIVOS	Pesquisa documental
PARTICIPANTES	Surdos (na pesquisa documental)

Na atualidade, recursos de Tecnologia Assistiva estão sendo continuamente atualizados e inseridos no sistema social e educacional, e os surdos têm se apropriado dessas tecnologias como instrumentos eficazes para possibilitar a inclusão, haja vista que, com a utilização dos recursos tecnológicos, a pessoa com surdez se apropria de um espaço favorecedor de sociabilidade, pois eles minimizam as barreiras de comunicação, de informação e de aprendizagem. Assim, as autoras buscaram identificar e apresentar os *softwares* de recursos e Tecnologia Assistiva que contribuem para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. O estudo aponta como resultado a consolidação de um ensaio teórico que permite a amostragem de recursos de Tecnologia Assistiva como potencializadores para a inclusão do estudante surdo nesse nível da educação.

Quadro 14: Informações de Oliveira (2017) – Anais do CBEI
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
AUTORES	Julyana Cerqueira Oliveira
INSTITUIÇÃO	UEFS/FAEC
TÍTULO	O Surdo Na Escola Regular: Um Olhar Sobre o Ensino de Língua Portuguesa

ENFOQUE	Trabalho pedagógico e formação de Professores de Língua Portuguesa para ensino de surdos
DISPOSITIVOS	Pesquisa bibliográfica de experiências com surdos e professores de Língua Portuguesa
PARTICIPANTES	Estudantes surdos e professores

Nesse trabalho, a pesquisadora trata da aquisição da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos, principalmente das dificuldades enfrentadas por esses e pelos professores no processo de alfabetização na língua escrita. Para isso, a autora contextualiza as abordagens educativas utilizadas, a legislação que rege esse tipo de educação e como se dá o trabalho pedagógico, além de uma breve reflexão de como vem sendo feita a formação do professor de Língua Portuguesa para atuar com o aluno surdo. Percebendo que ainda existe muita dificuldade em alfabetizar esse sujeito em razão do desconhecimento que alunos e professores têm da Libras, do uso de metodologias inadequadas daquelas que ainda priorizam a oralidade em detrimento da língua de sinais, que é aqui que o surdo deve aprender como primeira língua. Segundo a autora, outro erro é o de ainda se tomar por parâmetro a escrita do ouvinte para analisar a escrita do surdo.

Já os trabalhos de pós-graduação selecionados do repositório da CAPES apresentam as seguintes informações:

Quadro 15: Informações de Duboc (2002) – Repositório da CAPES
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
CATEGORIA	Dissertação de Mestrado Acadêmico
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial Havana/Cuba e UEFS (Bahia /Brasil)
AUTOR/A (ANO)	Maria José Oliveira Duboc (2002)
TÍTULO	A formação do professor e a inclusão do aluno surdo em escolas estaduais de Feira de Santana
ENFOQUE	A adequação/inadequação na formação de professores no que concerne à inclusão dos surdos e suas experiências sociais, tendo como enfoque o estudo sócio-histórico cultural, discutindo também o comprometimento frente as necessidades educativas especiais
OBJETIVO	Busca-se conhecer os desdobramentos da proposta inclusivista, através dos desafios enfrentados pelo professor e dos mecanismos utilizados
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Formação de Professores; Experiências Sociais; Inclusão
MÉTODOS E DISPOSITIVOS	Entrevista, observação
CONSTATAÇÕES	A pesquisa realizada identificou a importância de novas alternativas para a formação de professor e de viabilizar um ensino que venha resultar no desenvolvimento do aluno
PARTICIPANTES	Professores, alunos, coordenadores, diretores

Duboc (2002) desenvolveu uma pesquisa qualitativa tendo como dispositivos de pesquisa as entrevistas e a observação de professores, alunos, coordenadores e diretores. Em seu trabalho, foram problematizadas as adequações e inadequações da formação de professores no que concerne à inclusão de surdos e suas experiências. O estudo teve um enfoque sócio-histórico-cultural das necessidades educativas especiais. Articulando o referencial teórico com métodos empíricos, a autora visou dar conta da proposta de pesquisa desenvolvida a partir de um estudo de caso que identificou o uso de novas alternativas na formação do professor que culminasse no desenvolvimento do aluno.

Quadro 16: Informações de Oliveira (2003) – Repositório da CAPES
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
CATEGORIA	Dissertação de Mestrado Acadêmico
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	FACED/UFBA
AUTOR/A (ANO)	Thereza Cristina Bastos Costas de Oliveira (2003)
TÍTULO	Sala de aula inclusiva: um desafio para integração da criança surda
ENFOQUE	Problematização da escola inclusiva, apresentação da necessidade de mediação entre as línguas, a diferenciação linguística como fator da não interação entre os alunos
OBJETIVO	Investigar e analisar se o contexto da sala de aula; favorece o processo de integração da criança surda com seus pares educativos: surdos e ouvintes
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Inclusão de surdos; Libras; Educação Inclusiva; Integração sócio-educacional
MÉTODOS E DISPOSITIVOS	Pesquisa Etnográfica, observação, leitura do parecer dado pela professora para seus alunos
CONSTATAÇÕES	Havia uma tendência de que as crianças surdas interagissem se comunicando através do uso das Línguas de Sinais; o uso da oralização pela professora dificultava a interação com os alunos surdos; os alunos surdos expressaram dificuldade com o Português e com a compreensão do que dizia a professora; a sala de aula inclusiva não favoreceu aos surdos; a supremacia da Língua Portuguesa, a não interação entre os alunos e a diferença linguística foram os marcos principais
PARTICIPANTES	Alunos surdos e ouvintes, professores

Oliveira (2003) investigou o contexto de sala de aula e o processo de interação entre pares educativos: surdos e ouvintes. A pesquisa etnográfica e de cunho qualitativo usou as técnicas de entrevista, questionários e a leitura do parecer dado pela professora. Um trabalho que também se desenvolveu a partir do viés analítico, tendo base os conceitos de *inconsciente*,

discurso, outro e sujeito. A abordagem etnográfica e os dados resultantes da pesquisa indicaram uma interação das crianças surdas entre si, o predomínio da língua oral na sala de aula e a organização da sala de aula desproporcional à interação entre as crianças surdas e ouvintes, tal como a utilização de Libras e Português.

Quadro 17: Informações de Neto (2018) – Repositório da CAPES
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
CATEGORIA	Dissertação de Mestrado Profissional
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	MPED/UNEB-Jacobina
AUTOR/A (ANO)	Daniel Neves dos Santos Neto (2018)
TÍTULO	Educação em perspectiva inclusiva: Implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA
ENFOQUE	Necessidade da inclusão a partir de metodologias visuais, invisibilização da pessoa surda, adaptação para inclusão
OBJETIVO	Compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos.
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Educação Inclusiva; Educação de Surdos; Libras; Intérpretes Educacionais de Libras; Análise do Discurso
MÉTODOS E DISPOSITIVOS	Qualitativa, cuja trajetória investigativa foi percorrida tendo como inspiração os princípios da pesquisa-ação colaborativa. Foram utilizadas observações não-participantes, entrevistas individuais semiestruturadas, análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição e a tertúlia dialógica móvel por meio do aplicativo <i>WhatsApp</i> . Os dados construídos foram analisados tendo como inspiração as teorias dos estudos da educação inclusiva, da educação de surdos e da Análise do Discurso
CONSTATAÇÕES	Essa pesquisa possibilitou constatar a presença de diversos discursos que evidenciam disputas de saberes e que se registram em práticas que tendem a invisibilizar e silenciar as diferenças surdas, marcadas pelas tensões emergentes do encontro da Libras com a Língua Portuguesa no espaço escolar. Essa é a dimensão da prática pedagógica mais resistente à adaptação para o contexto da inclusão, pois que ainda apresenta um perfil que desconsidera as diferenças da pessoa surda. Durante toda a trajetória investigativa a retomada discursiva ao profissional intérprete de Libras foi fundante em várias enunciações, sendo esse o profissional constituído nos discursos como principal responsável na promoção da acessibilidade à pessoa surda na escola comum
PARTICIPANTES	Equipe gestora, três intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, cinco docentes e três estudantes surdos

Neto (2018) desenvolveu, recentemente, uma investigação qualitativa, inspirada na pesquisa-ação colaborativa, que se utilizou da entrevista individual semiestruturada, da

análise documental e do discurso, tendo como participantes a equipe gestora, intérprete de Libras e três estudantes surdos. Em sua pesquisa, o autor buscou compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas de educação de estudantes surdos, com inspiração nos princípios da pesquisa-ação colaborativa. Nesse trabalho, desenvolvido numa escola pública estadual da cidade de Jacobina (BA) que atende estudantes surdos no noturno, os dados obtidos foram analisados através da inspiração das teorias dos estudos da educação inclusiva, da educação de surdos e da Análise do Discurso, propostas por Brandão (2014), Orlandi (2000) e Foucault (2014). As constatações do autor serviram de encaminhamento para a construção de propostas de intervenções formativas cujos desdobramentos foram direcionados para a formação de um grupo de estudos e para a oferta de um curso de extensão em educação de surdos.

Quadro 18: Informações de Bastos (2013) – Repositório da CAPES
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

INFORMAÇÕES	
CATEGORIA	Tese de Doutorado
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	PPGE/UFBA
AUTOR/A (ANO)	Edinalma Rosa Oliveira Bastos (2013)
TÍTULO	Experiências Culturais de Alunos Surdos em Contextos Socioeducacionais: O Que É Revelado?
ENFOQUE	A pesquisa foi realizada no AEE; trouxe à tona a visão das experiências culturais surdas como constructos sócias, problematizando os repertórios culturais e o lugar da escola no cotidiano cultural das pessoas surdas
OBJETIVO	Entender como ocorre a construção social de experiências culturais por alunos surdos, que atuam em favor da chamada cultura surda
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Experiências Culturais; Cultura Surda; Surdez
MÉTODOS E DISPOSITIVOS	Os construtos desta tese estão apoiados na concepção semiótica de cultura desenvolvidas a partir do estudo de caso etnográfico. Nesse contexto, foi utilizada a observação participante acompanhada da técnica do grupo focal, o que ajudou a compilar as informações no processo de coleta dos dados, Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo.
CONSTATAÇÕES	Legitimação das experiências que inseriam no campo da cultura; engendraram um processo de territorialização em um contexto socioeducacional, transformando-o em um espaço de atuação política e identitária; conquistas no campo da educação, a exemplo de autonomia e reconhecimento dos pares dos alunos surdos. A relevância da pesquisa reside no fato de trazer à tona essa visão, convidando a se pensar em “experiências culturais” como construtos sociais, povoados por hibridismos, bem como, mostrar que a escola não pode eximir-se de problematizar repertórios culturais pré-fixados, sob pena de tornar opaco o movimento do

	cotidiano cultural das pessoas surdas.
PARTICIPANTES	13 alunos surdos

Bastos (2013) se propôs a estudar a construção social das experiências culturais de alunos surdos a partir de uma pesquisa qualitativa e de abordagem etnográfica. Foram realizadas observações participantes, grupo focal e análise de conteúdo. A autora ressaltou que o seu trabalho é resultado, naturalmente, da existência de relações construídas com os próprios surdos. Tendo como foco as discussões alusivas às concepções de cultura (KUPER, 2002; COELHO, 2008; EAGLETON, 2005), Bastos entrecruza a concepção de cultura com os estudos pós-coloniais (BHABHA, 2007; HALL, 2003, 2006), tendo como campo de pesquisa um espaço de AEE, do qual foram selecionados 13 alunos surdos. Os resultados apontaram a prevalência de uma atuação cultural inserida em uma dimensão essencialista e rígida de cultura. A relevância da pesquisa reside no fato de trazer à tona essa visão, convidando a se pensar em “experiências culturais” como construtos sociais povoados por hibridismo.

Diante desta realidade, notamos que as aproximações das pesquisas se deram porque nelas os pesquisadores são ouvintes e pesquisam em escolas públicas, compreendendo a educação como potencialidade de inclusão; todas centralizam suas discussões nos seguintes eixos teóricos: Educação Inclusiva, Escola Inclusiva; Escola Bilíngue, Surdez e Inclusão; alunos surdos na/da Escola Regular; Líbrias; Identidades Surdas; Cultura Surda; Experiências de Inclusão. Selecionamos os 13 trabalhos supracitados por causa dessas aproximações, pois dialogam com o objetivo aqui proposto que é descrever as experiências de escolarização de surdos na perspectiva da inclusão da rede estadual de ensino de Conceição do Coité (BA). Por fim, a revisão sistemática demonstrou que não é somente nessa cidade que há uma necessidade de se discutir a inclusão ao evidenciar uma urgência de pesquisas que discutam a inclusão de surdos,, ainda que esses sejam uma minoria nas escolas.

O fato dos surdos serem minoria nas escolas regulares não desclassifica a relevância da presente pesquisa, pelo contrário, aumenta mais ainda sua importância, pois ela deve buscar entender as situações de exclusão que muitos surdos sofrem, bem como a possível não conclusão do ensino médio – a chegada desses ao ensino médio é de certa forma entendida como “louvável”. Não estão aqui sendo postas ou discutidas exclusões de cunho pedagógico – apesar de se reconhecer que seria uma opção de pesquisa, mas aquilo que se sobressaiu na escuta das narrativas: a grande angústia em razão das dificuldades enfrentadas pelos surdos para chegarem, permanecerem e concluírem o ensino médio.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2010), existem no Brasil 45 milhões de pessoas com deficiência visual, motora, auditiva e/ou intelectual. O representativo de deficientes visuais – o que inclui os surdos – é de cerca de 3 milhões . Daqueles 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, de acordo com o Ministério da Educação (2010), cerca de 59 mil crianças estão matriculadas na Educação Infantil, 614 mil no Ensino Fundamental e apenas 48 mil no Ensino Médio. Isso mostra que, apesar dos deficientes terem os direitos educacionais assegurados por lei, isso ainda não é completamente efetivado e se continua excluindo diversas pessoas do sistema de ensino por não haver, principalmente, recursos para ensiná-los.

Essa situação torna-se concreta a partir de quantitativos analisados em outras pesquisas, que inclusive estão na revisão sistemática deste trabalho, e nos dados fornecidos pelo Núcleo Territorial de Educação – NTE/04 – em relação ao quantitativo de alunos com algum tipo de “deficiência” que estão matriculados na rede estadual da cidade de Conceição do Coité como se mostra neste trabalho. A análise dos dados nor permite constata que a presença desses estudantes é escassa:

Apesar de não termos alcançado muitas evoluções ao que se pensa sobre a educação de surdos, é a angústia de ainda não termos chegado lá que nos mobiliza e nos coloca para frente a fim de garantir à comunidade surda todo o acesso e inclusão não só no processo educacional como na sociedade como um todo (AMORIM *et al*, 2017, p. 3).

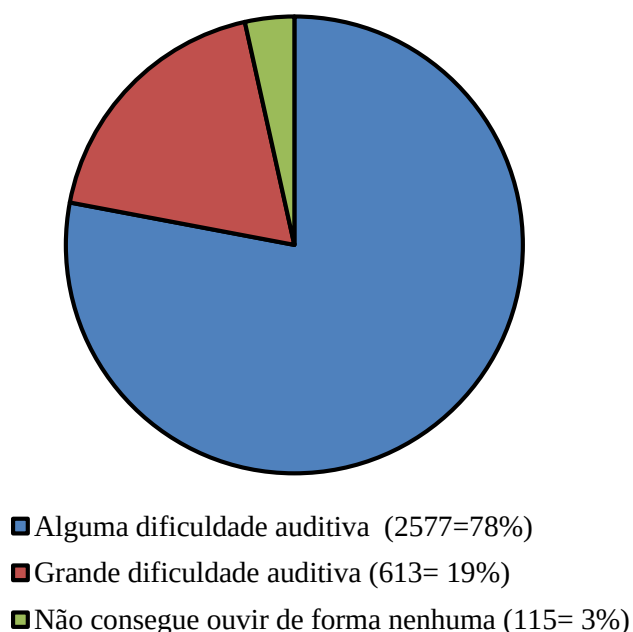
Dessa forma, as pesquisa mostraram que “possibilitar a participação de pessoas surdas significa ‘ouvi-las’ em seus anseios, desejos, suas perspectivas educacionais, tornando-as parte constituinte de todo processo de investigação” (NETO, 2018, p. 44). E, mesmo com as dificuldades de acesso e permanência no processo de escolarização, a abordagem da pesquisa narrativa e a presença dos surdos nessas pesquisas possibilitam novos olhares para as diferenças e concepções de inclusão e escolarização.

Nesse sentido, é importante refletir e problematizar os motivos pelos quais o quantitativo de surdos nas escolas é sempre pequeno, e é perceptível que esse número diminui de acordo ao avanço nas etapas educacionais. Da educação infantil ao ensino médio há sempre um registro maior de desistência dos surdos, consequência, muitas vezes, da falta de profissionais de apoio, principalmente do intérprete. Segundo Amorim *et al* (2017), o fracasso escolar dos surdos é resultado da não efetivação das políticas públicas que regulamentam os suportes necessários para esses alunos, além também da fragilidade formativa dos professores para recebeê-los em suas salas de aula: “Não basta declarar Libras como uma língua

nacional, como primeira língua da comunidade surda, e não a incluir no currículo escolar” (AMORIM *et al*, 2017, p. 14).

Os dados apresentados no Gráfico 1 são referentes ao quantitativo de surdos em Conceição do Coité e foram retirados de Côrtes (2016), que os adaptou do Censo de 2010 do IBGE. Em primeiro lugar, os dados apresentados independe de idade ou gênero, fazendo referência apenas ao grau de perda auditiva. Segundo os dados da autora, que são embasados pelo dados do IBGE (2010), a população de Conceição do Coité no senso do referido ano tinha uma população equivalente a 62.040 habitantes e os surdos correspondem a 5,16%, cerca de 3.200 pessoas. A pesquisa também constatou que na rede estadual não havia especificação do tipo de atendimento realizado e apenas uma especificidade que contempla apenas um grau de surdez, o de perda total.

Gráfico 1: População surda de Conceição do Coité
Fonte: Côrtes (2016)



Discutindo escolarização de surdos, rememoro meu processo de escolarização em escolas públicas municipais e estaduais Não me recordo de ver ou saber da existência de algum aluno surdo na escola. Isso, de fato, me deixou inquieta, pois em oito anos de um processo comum de escolarização a presença-ausente dos surdos se fez evidente. Rememorando, questiono-me: não havia/há na cidade uma escola bilíngue? O atendimento educacional especializado é feito ao estudante surdo em processo de escolarização? Na escola regular não havia essa presença? Onde estavam/estão os surdos? - uma vez que nas pesquisas

de mapeamento há divergência nos dados referentes à matrícula e participação nas redes, como veremos ao longo do texto, inclusive nos dados fornecidos pelo NTE/04.

Na Licenciatura em História, tive a oportunidade de realizar atividades acadêmicas de pesquisa exploratórias e de me encontrar com alguns estudantes surdos, ainda que poucos, no ensino fundamental II. Não foram e nem são situações simples, há muita carência estrutural, linguística, pedagógica, e isto fica mais intenso quando o mapeamento se faz no ensino médio; e o quantitativo de alunos, além de menor, é instável, com constantes informações de evasão ou desistência. Não é uma opção desta pesquisa e da pesquisadora falar mal, fazer denúncias, uma vez que as realidades educacionais são interpeladas por sua historicidade, conformada pela ação política, ou pela falta dela, mas algumas questionamentos precisam ser colocados.

3 TECENDO HISTÓRIAS INTERPELADAS: O CAMINHO METODOLÓGICO, A TRILHA INCLUSIVA E AS ENCRUZILHADAS DA EXCLUSÃO

Sou ouvinte, filha de pais ouvintes, tenho uma irmã ouvinte e não há nenhum parente de segundo ou terceiro grau surdo. O estranhamento causado pela escolha das experiências com a surdez como objeto de pesquisa se cristaliza na fala de minha mãe quando disse que não saber o porquê que eu estava pesquisando e estudando sobre surdez. Recentemente, ela iniciou narrativas acerca do meu primeiro contato com surdez ao dizer que havia uma “muda”(Maria Neide), filha de nossos vizinhos, e que desde que minha mãe foi morar no povoado elas sempre tiveram uma boa relação. Isso se intensificou na gravidez e após o meu nascimento.

Segundo mainha, a “muda” sempre ia em casa me ver, gostava de me pegar no colo, dizia por sinais que eu era bonita, e me fazia companhia na cama durante os meus primeiros meses de vida. E, quando Maria Neide ficou doente, ela pedia que mainha me levasse para visitá-la e que me colocasse na mesma cama que ela estava deitada. Essas experiências com a surdez, apesar de serem inconscientes em mim, conhecidas porque foram narradas em casa, me levaram a perceber que com Maria Neide eu já tecia uma história sinalizada. Oralmente, esse relato me leva a compreender que eu já escutava por sinais, uma vez que:

Desde o nascimento somos inseridos em mundo linguístico em que as imagens vieram bem antes das palavras. O mundo nos foi apresentado por expressões faciais ou corporais, gestos, apontamentos para os objetos que nos levaram a um ato de comunicar mesmo sem palavras (ALMEIDA, 2017, p. 28).

Por isto que esta pesquisa qualitativa faz uso da abordagem narrativa descritiva – não poderia ser de outra forma, pois foi em meio às narrativas que emergiu meu primeiro experienciar com a surdez que parecia ter se findado nos meus sete meses de vida, com o falecimento de Maria Neide, mas que estava sendo gestada dentro de mim e que me reencontrou na vida acadêmica. Além de uma narrativa pessoal, este trabalho orienta-se também por uma narrativa acadêmica, de abordagem qualitativa e que tem como objeto as narrativas das experiências escolares de sujeitos surdos e profissionais de educação da rede estadual de educação do município de Conceição de Coité (BA). A pesquisa qualitativa foi escolhida por entender que essa “é o retrato vivo da situação investigada tomada por suas múltiplas dimensões e sua complexidade própria” (ANDRÉ, 2008, p. 55).

É por causa disso que é recorrente em pesquisas educacionais a utilização de abordagens qualitativas, pois, segundo Pesce & Abreu (2013), essa escolha é justificada devido ao caráter interpretativo desse tipo de pesquisa, o que permite que narrativas, impressões e outros dados não considerados por enfoques quantitativos sejam validados e tratados como dados. Por isto, concordamos que ela é “o tipo de pesquisa que possibilita uma maior compreensão do objeto em estudo que se constitui a partir de um fenômeno educacional” (NETO, 2018, p. 28). Neste caso, é preciso demarcar que a língua e as linguagens de surdos e ouvintes são diferentes e isto estará presente no desenvolvimento deste trabalho a partir das narrações dos processos históricos de escolarização, das políticas específicas para os estudantes surdos, nas perspectivas de inclusão e, mais especificamente, na demarcação inclusiva através do uso da Libras e também nas narrações das experiências de escolarização vivenciadas, pois:

Para nós a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

A narrativa é uma das abordagens das pesquisas qualitativas. É válido salientar que a referida abordagem não pretende ser fixada somente na categoria de metodologia de trabalho científico, mas também como uma forma de olhar a vida e de descrever experiências e/ou vivências, delineadas nesta pesquisa como vivências-experiências-narrativas. Por isto, as narrativas são aqui definidas como “a melhor forma de representar e entender a experiência. *Experiência* é o que estudamos e a narrativa é uma forma chave e um modo chave de descrevê-la (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Existe, portanto, um real entrelaço entre os conceitos de *narrativa* e *experiência*, isso porque, segundo Clandinin & Connelly (2015), as narrativas ocupam um lugar tridimensional no tempo: passado, presente e futuro. Assim:

Uma característica da pesquisa narrativa é buscar situar o próprio pesquisador nos ambientes onde pretende coletar dados, posicionando-o no tempo atraído pela análise das experiências envolvendo sujeitos e suas relações mais íntimas em que o pesquisador também é envolvido (ALMEIDA, 2017, p.. 38).

Construir narrativas e justificativas para mim e para os outros, inclusive para minha, quando questionada sobre o porquê desta pesquisa. Então, pelo que caminho que tracei até chegar a presente pesquisa, sempre busquei sujeitos surdos e ouvintes para partilharem histórias - narrativas sobre suas vidas e processo de escolarização – mas o entrelaço já estava em mim.

Segundo Benjamin (1994), ao escutar uma história, o ouvinte passa a estar em companhia do narrador. Nesse sentido, a narrativa está entrelaçada à experiência do viver e contar tal, emerge de sua importância singular para o narrador. Daí que, na minha autonarrativa de formação acadêmica, eu tenha construído a justificativa da minha trajetória nos estudos surdos com a participação “acidental” no curso de Libras, e depois no SERLIBRAS. Mas, ao ouvir as narrativas outras, me fiz companhia da narradora – minha mãe, que me apresentou uma outra narrativa que advém antes mesmo das minha lembrança, considerando que o inconsciente é não se lembrar do se sabe. Ambas narrativas, a minha e a do(s) outro(s), se entrelaçam e emergem dando singularidade a esta pesquisa.

Como licencianda em história, me (re) encontrei com a surdez a partir do curso de Libras desenvolvido no SERLIBRAS. A atividade de encerramento do curso foi a elaboração de uma proposta que respondesse à seguinte questão: como você mudaria a vida de um surdo? Na época respondi: “Acredito que para mudar a vida de alguém (surdo ou não) é necessário uma auto-avaliação, pois será mais fácil conseguir que outras pessoas ‘mudem’ com o exemplo do que com um (uns) contra testemunho. Digo isto pois se mudar a própria vida não é fácil, imagine a vida de outros?”.

Para os surdos, de maneira especial, quero dizer que a mudança já começou em mim, pois, conhecer a surdez da forma como o curso me proporcionou, me fez descobrir um outro universo. Com isso, fui tirando de mim o preconceito para com os surdos, a visão de castigo de Deus, de anormalidade e procurei conhecer/entender a sua história de direitos e deveres ao longo do tempo. Daí mais surgiu uma maior responsabilidade, uma vez que a paixão se tornou Amor, e esse demanda um conhecimento muito mais profundo. Como ninguém ama aquilo que não conhece, foi pertinente uma maior aproximação, a participação no SERLIBRAS. Os estudos, as leituras e os mapeamentos desenvolvidos nesse grupo de estudos contribuíram para uma união (definitiva?). E como consequência surge, não do acaso, pois não acredito nele, o desejo de pesquisar Libras ainda que não soubesse nem onde nem como? Mas comecei! E desenvolvi o TCC da licenciatura em História com o tema: “ensino de história para surdos na rede municipal: desafios e (im)possibilidades” (CERQUEIRA, 2017). E é com a surdez que pretendo caminhar.

E essa passou a ser minha explicação para pesquisar temáticas voltadas à surdez, uma vez que eu desconhecia o meu primeiro contato com a surdez. Porém, ao começar a conhecer minha história com Maria Neide, percebi que “o passado nunca será eliminado totalmente da nossa vida independentemente dos contextos e dos tempos acontecidos, o passado se fará presente em algum momento em nossa vida” (SARLO, 2007, p. 12). Portanto, essas narrativas

me permitem como pesquisadora ouvir histórias, ver relatos sinalizados advindos dos sujeitos surdos, pois “o pesquisador narrativo pode notar histórias, mas mais frequentemente registrar ações e fazeres, além de acontecimentos, tudo aquilo que constitui expressões narrativas” (CLANDININ, 2015, p. 117).

Em uma das atividades do SERLIBRAS, a professora e coordenadora do grupo, Ms. Anna Karyna Torres Côrtes, diante dos achados nos mapeamentos realizados nas escolas públicas e privadas na cidade de Conceição do Coité (CÔRTEZ, 2016), questionou aos membros do grupo: Como é possível mudar a vida de um surdo? Naquela oportunidade, construí as seguintes respostas:

1. Aceitar o outro com suas diferenças;
2. Continuar estudando Libras, tanto a parte teórica quanto a prática;
3. Participação no Núcleo de Educação e Atendimento aos Surdos (NEAS);
4. Cobrar das autoridades os direitos que os surdos têm, e demonstra –los que ele também tem deveres;
5. Como cristã, me baseio nos ensinamentos de Cristo, pois ele ensinou a “Amar o outro” e fazer o que gostaria que fizéssemos a nós;
6. Como cidadã e futura professora, me proponho a não desistir da Libras, e concluo com a frase utilizada na pesquisa de campo no 2º semestre¹⁶:

Essas foram as minhas respostas por compreender que:

Anormal é aquele que por ignorância não consegue olhar com respeito a diferença, que deficiente é sociedade que tenta padronizar exclui muitos cidadãos negando-lhes seus direitos, e que especiais são todas as pessoas que buscam um mundo mais justo e uma sociedade com igualdade e inclusão (CERQUEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Neste atual contexto, relendo as respostas dadas, ouço novamente inquietações sobre a pergunta proferida e tenho nova oportunidade de responder à pesquisa:

1. Inspirada em Strobel (2018), percebo a necessidade de tomar a diferença como princípio do ser e estar no mundo, e para a surdez, de forma mais acentuada, entender as diferenças como sua singularidade;

¹⁶ No 2º semestre da licenciatura em História, eu e minha colega Maria fizemos uma pesquisa de campo na Escola Castro Alves (Conceição do Coité/BA), que culminou num relatório final.

2. Conhecer o processo de inclusão e escolarização de surdos que advém dos componentes curriculares das disciplinas da graduação, especialização e mestrado, bem como das pesquisas desenvolvidas em campos e ambiências diversas, demonstram para mim o ganho da formação inicial e continuada;
3. também é importante enfatizar os belíssimos textos das políticas educacionais para a inclusão e a efetivação destas políticas como direito e exercício da cidadania plena advinda da Constituição Federal (BRASIL, 1988);
4. Num atravessamento do meu eu-pessoa percebi que meu olhar inclusivo não se fechou aos portões da escola, mas se abriu a novos olhares, dando importância a outros espaços inclusivos tal como os templos religiosos os quais participo. Isso também é fruto de estudos e pesquisas que, na especialização em Libras, pude fazer no espaço religioso junto à Igreja Católica e à Pastoral do Surdo (CERQUEIRA, 2018), vendo esses espaços e redes de socialidade como caminhos para inclusão dos surdos e também percebendo a ausência de discussões/ações inclusivas em outros ambientes.

Obviamente que a condição de ouvinte afetada pela surdez conforma minha trajetória, seja no ambiente formativo da universidade, pelos estudos (auto)formativo, ou pelo que ouvi da minha mãe: fui e estou afetada e entrelaçada com a surdez. Não sendo surda ou deficiente auditiva, as narrativas de/com surdos trazem novas possibilidades e sentidos à tarefa da pesquisadora ao “trabalhar com as histórias narradas com uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos afirmando-os como autores e autoras também protagonistas em nossos estudos” (FERRAÇO, 2001, p. 171). Isso só é possível porque a tessitura das narrativas se utiliza de memórias, linguagens e sentidos. Portanto, há o lugar do surdo falar de si. Mesmo que omitidos/rasurados de sua língua e da escolarização, suas experiências e narrativas sempre existiram.

Falar em surdez numa perspectiva educacional não é tão simples como se imagina. Primeiro porque optei por uma pesquisa na qual os surdos estão presentes não somente como categoria teórica, mas como participantes que narram suas experiências de escolarização. E um dos grandes desafios desta pesquisa foi encontrar estudantes surdos que tivessem conseguido chegar a escolarização na rede estadual, uma vez que a maioria das escolas estaduais de Conceição do Coité são de ensino médio. Pensei que pelo menos o número de surdos matriculados encontrados no mapeamento realizado pelo SERLIBRAS, entre 2014 e 2015, tivesse se mantido. Não é que eles não estejam simplesmente nesta pesquisa, mas que,

na segunda década do século XXI, ainda se faz necessário e urgente perguntar: onde estão os estudantes surdos?

Após a defesa se iniciou a organização documental para a submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição. Dias tensos, envolvidas por tudo o que me tocava naquele momento pós-qualificação: mudanças significativas de um texto que se entrelaçava comigo mais do que eu imaginava. Era a experiência visual-gestual de Neide (a “muda” da minha infância) que me encontrava e motivava nova metodologia de pesquisa.

A partir de setembro, a submissão ao CEP aconteceu e com isso era preciso esperar a aprovação para ir ao encontro dos participantes da pesquisa. Enquanto isso, fui novamente aos colégios, certifiquei-me da participação desses na pesquisa. Por questões éticas, os colégios participantes serão aqui nomeados por elementos do território do sisal: Colégio Fibra, Colégio Palha, Colégio Raiz, Colégio Caule. Nesse retorno, tive conhecimento de que a intérprete do Colégio Palha havia pedido remoção do seu contrato diante da aprovação na seleção num mestrado em outra cidade. Isso me deixou triste e preocupada, pois raros são os intérpretes existentes na cidade, assim como pouca a quantidade de surdos matriculados nas escolas. Com os mesmos sentimentos, fui informada, no mapeamento realizado, sobre a desistência da única aluna que havia no Colégio Raiz.

Ir aos colégios para confirmar os participantes, ao mesmo tempo que fazia um novo mapeamento do quantitativo de surdos existentes neles, me pré-advertia do cenário que estaria a enfrentar. Paralelo às visitas, construía mais entrelaço no SERLIBRAS como membro e pesquisadora. De dezembro/2019 a fevereiro/2020, eu fui fazendo modificações no texto, baseada em leituras – muitas leituras, retomando a revisão sistemática, percebendo alguns erros e buscando corrigi-los. Fazia uma releitura mais minuciosa as DIE-BA e do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue –Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC, 2014). Esses trabalhos desenvolvidos partiam das categorias: *Experiência – Escolarização – Inclusão - Surdez*.

Entre 17 de fevereiro e 17 de março de 2020, retornei aos colégios e, desta vez, solicitei à direção o PPP para uma leitura prévia e, em seguida, analítica. Nesse mesmo período retornei ao ao CESI, me apresentei à coordenação que mais uma vez me permitiu fazer o mapeamento da presença dos estudantes surdos que lá estavam sendo atendidos e assistidos. Com todas as dificuldades de localizar os participantes, fazer e refazer agenda prévia das entrevistas, verificar as perguntas, inicia-se, em março, aqui no Brasil, a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). A priori, pensei que as coisas não seriam tão afetadas, mas fui percebendo que as tensões, medos e incertezas ganhavam espaço nos programas de

televisão, nas redes sociais e, principalmente, no pronunciamento da orientadora, enfatizando que teríamos que fazer mudanças diante da prioridade que é cuidar da Vida – da nossa e dos nossos participantes.

Tudo mudou. Consegui ir a campo apenas dois dias, 17 e 18 de março, conseguindo realizar apenas duas entrevistas presenciais, pois no dia 18 à tarde saiu o Decreto Municipal nº 2.673 que paralisava as aulas, sendo corroborado pela Portaria Federal nº 454, de 19 de março, e pelo Decreto Estadual nº 19.549 que determinava o fechamento das escolas e cancelamento das atividades e serviços não essenciais por 30 dias. Esses documentos vêm se renovando, se flexibilizando em determinados setores, mas as aulas continuam suspensas.

Então, surpresos e perplexos com tudo o que estava acontecendo, o dia 19 de março amanheceu estranho. Nos primeiros dias não conseguia ler, escrever, refletir. As pesquisas entravam em crise? Talvez! E a vida das pessoas se reconheceram interligadas: o outro ao mesmo tempo que é importante é também uma ameaça. O campo sofreu modificações, bem como a pesquisa vivia as transformações movidas pelas pausas, (des)caminhos, aderências, desistências. O momento me desafiava como pesquisadora, como professora: o que fazer? Era a pergunta que cercava meus dias. Dias após fui retomando as leituras, as escritas, se iniciava um novo jeito de fazer pesquisa, antes inimaginável, do qual este trabalho é também produto.

3.1 ESCUTAR POR/COM SINAIS

A opção pela narrativa não estava definida como caminho metodológico. Ela emergiu na reta final para qualificação em 2019, e com isso emergiram também outras significações e novas formas de pensar a pesquisa. Após as considerações da banca de qualificação a opção pela narrativa ficou evidente, no entanto, surgiam inquietações acerca de fazer uma pesquisa narrativa em que surdos e ouvintes narrassem suas experiências de escolarização. Com as novas leituras, esse fazer foi sendo construído, sendo que emergiram como possibilidades as narrativas orais e sinalizadas que ganharam espaço. Com o movimento da escrita e reescrita foi sendo possível não somente perceber que as narrativas podiam estar ao longo de todo trabalho, mas que as minhas narrativas como pesquisadora e os entrelaços com minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional também tinham um lugar.

A história oral e a história sinalizada são abordagens utilizadas neste trabalho para descrever as experiências de escolarização que estudantes surdos e professores e gestores

ouvintes vivenciaram ou vivenciam na rede estadual de Conceição do Coité. Bom Meihy considera que:

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações com transcrição, com a conferência do depoimento, com autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (BOM MEIHY, 1996, p. 316).

Segundo a historiografia, a história oral surge no início do século XX, inicialmente com o objetivo de relatar grandes histórias políticas e econômicas. No entanto, a partir de 1960, passou a ser uma fonte que possibilitou o uso da palavra aos excluídos e silenciados (JOUTARD, 2001). Além dessa, a história sinalizada foi outra modalidade de narrativa que possibilitou aos estudantes surdos narrarem, em sua língua, as próprias experiências. Para isso, contei com o apoio colaborativo de Maynara Costa, intérprete de Libras, mestranda em Educação e Diversidade (MPED/ UNEB-Jacobina). Conhecemo-nos e aproximamo-nos no ateliê desenvolvido pelas turmas de *Pesquisa Aplicada à Educação* e passamos a partilhar as nuances do fazer pesquisa.

Como a pesquisa é narrativa, e por não ser intérprete, recorri ao grupo SERLIBRAS. No entanto, a intérprete justificou sua impossibilidade de colaborar com as interpretações. Neste momento, mesmo Maynara não sendo do Território do Sisal, ou da rede estadual de Conceição do Coité, me desafiei a fazer-lhe a proposta para colaborar com minha pesquisa no que diz respeito as interpretações e ela de imediato aceitou. Com isto também percebi a importância que há nas pesquisas e nos entrelaços colaborativos que rompem barreiras geográficas/territórias. Em razão da pandemia, as reuniões do Grupo do Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), da UNEB-Jacobina, estão sendo feitas *online* e tendo em vista o fortalecimento da rede MPED¹⁷, eu priorizei a participação no GEEDICE e com isto muitos novos aprendizados se deram. Pude ver como possibilidade, mesmo diante da minha dificuldade, o uso das ferramentas tecnológicas, como o fazer *lives*. No momento da minha inserção ao grupo, percebi que é possível aprender sobre inclusão também sendo inclusa.

Foi a partir da relação com o GEEDICE e a Maynara Costa que as interpretações foram feitas e são compartilhadas aqui neste trabalho. As narrativas sinalizadas precisaram do apoio tecnológico para serem feitas, bem como da ação colaborativa, entendendo que mais

¹⁷ Me refiro ao fortalecimento dos laços afetivos e institucionais estabelecidos entre os *campi* de Conceição do Coité e Jacobina, departamentos nos quais o MPED está.

que fontes de recursos tecnológicos e metodológicos, as narrativas textuais, orais, imagéticas e sinalizadas são indispensáveis em pesquisas:

[...] necessidade dos diálogos com os praticantes dos espaçotempos em suas práticas sociais nas tantas redes educativas cotidianas em que vivem e nas narrativas que produzem sobre suas ações nelas – tanto imagéticas, como em sons diversos, como nas tantas formas de escrever e falar que sabem e usam. Só assim, nós os pesquisadores e pesquisadoras, podemos tecer os conhecimentos necessários à compreensão dos tantos cotidianos vividos, com suas tantas ações sempre/nunca repetidas (ALVES, 2001, p.5).

A oralidade pode estar junto com as sinalizações uma vez que o intérprete pode oralizar a fim de que, além da filmagem, haja também a tradução oral da entrevista narrativa. Haja vista que a comunicação se dá de forma oral e/ou sinalizada, essas formas permitem que experiências, sentimentos, vivências, ideias sejam compartilhadas (BORDENAVE & PEREIRA, 1999). As línguas de sinais, que são repletas de recursos visuais, oportunizam aos surdos falarem sobre si. Uma vez que a Libras é uma língua gesto-espacial, a utilização de celulares, notebooks, bem como das redes sociais (*WhatsApp, Facebook*), e extremamente importante, pois serviram como meio de comunicação, tornando possível que o surdo narrasse-se; e a partir delas também as narrativas surdas puderam ser gravadas e enviadas. Em tempos de pandemia as redes sociais foram mais que úteis para a pesquisa, uma vez que, como afirma Strobel (2018), as percepções visuais abrangem as expressões faciais e corporais, as atitudes dos seres vivos em circunstâncias diversas.

Almeida (2017) expôs que as línguas de sinais fazem o mesmo papel da história oral, sendo diferenciadas apenas pela maneira de narrar, como também pela sua forma de interpretar, uma vez que aquelas exigem também um campo visual-espacial na comunicação/interação e uma interpretação, sendo, neste caso, de suma importância a presença do intérprete e a sua experiência frente a surdez e aos surdos. Seja a partir das línguas de sinais ou oralidade, as narrativas, assim como as experiências, advêm dos acontecimentos, e, segundo Reis (*apud* COLACIQUE 2018), para expandir o presente e contrair o futuro será necessário viver e narrar na perspectiva de multiplicar as experiências; compreendendo que as experiências se dão com os outros:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais; que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a

ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1987, p.77).

As palavras de Freire (1987) me interpelam primeiramente como *gente* e, nesse movimento de *ser gente*, fazer é narrar histórias, percebendo que não a faço sozinha. Quando a feitura em *ser gente* se configurou num trilhar acadêmico e de pesquisadora, fui encontrando em mim e nos meus as narrativas de histórias por mim e comigo vivenciadas. Então, falar, pesquisar, narrar, sinalizar sobre surdez e inclusão tem a ver comigo sendo *gente* e se faz concreto nas opções de pesquisa acadêmica – é um constante entrelaço.

Para a análise das narrativas documentais, orais e sinalizadas, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006 [1977]; FRANCO, 2008), que se dá a partir da palavra, mas que como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal, oral, gestual, escrita, silenciosa, figurativa ou documental. Esse tipo de análise se caracteriza por ser uma abordagem dos significados e sentidos. Sendo assim, “a análise de conteúdo requer que as descobertas sejam teóricas, uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou as características do emissor” (FRANCO, 2008, p. 19). Segundo Franco (2008), a Análise de Conteúdo se configura da seguinte forma:

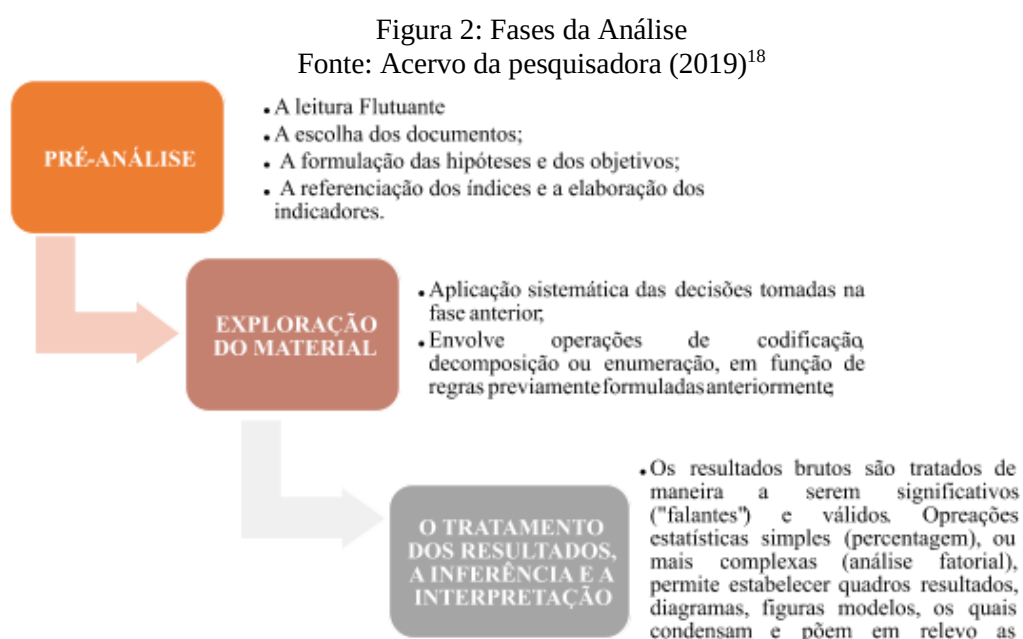
Quadro 19: Descrição dos processos sequenciais da Análise de Conteúdo
Fonte: Adaptado de Franco (2008)

Fonte (Emissor)	Processo de Codificação	Mensagem	Processo de Decodificação	Receptor
Quem?	Por quê?	O quê?	Com que efeito?	Para quem?

Nesse referido tipo de análise é de suma importância as implicações e comparações, discernindo-as entre semelhanças e diferenças. Também é permitido ao pesquisador realizar suas interferências a partir do conteúdo, sobre o qual são geradas hipóteses de leitura, sendo a codificação, a classificação e a categorização básicas nessa fase (BARDIN, 2006 [1977]). O analista deve buscar compreender as comunicações e o seu processo de construção, de forma que o conheça quem emite a mensagem, o meio que habita (habitou) e com isso trabalhar cuidadosamente com os índices e procedimentos. Para isso, a Análise de Conteúdo se divide em três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) Tratamento do resultado junto às inferências e interpretação (BARDIN, 2006 [1977]). Essas fases são de grande importância e por isso estão entrelaçadas, não necessariamente sequenciadas.

Nos momentos iniciais, a seleção dos documentos a serem analisados foi feita a partir das categorias existentes neste trabalho, em seguida, realizadas as leituras, a primeiras impressões, e identificação de outras categorias foram surgindo. A análise realizada buscou responder à questão norteadora deste trabalho investigativo: *de que forma profissionais da educação, estudantes e egressos surdos da rede estadual de ensino de Conceição do Coité narram suas narrativas de experiências de escolarização na perspectiva da inclusão?* Diante disso, foi surgindo a necessidade de formulação de hipóteses a serem dialogadas ou questionadas com o referencial teórico orientador desta pesquisa.

Para além da narrativa documental, há também as narrativas dos participantes da pesquisa (professores, coordenadores, intérpretes e estudantes surdos). Considerando-se essas narrativas, a análise deste trabalho é construída no entrelaço entre os dados coletados nas entrevistas e os teóricos que norteiam esta pesquisa.



As categorias da pré-análise foram *experiências, escolarização, surdos e inclusão*. A partir da (re)leitura dos documentos, percebemos que outras categorias como *deficiência, educação inclusiva, Libras e vivências* foram acendendo.

¹⁸ Inspirada em Jesus (2018).

3.2 OS ACONTECIMENTOS: A TRAMA E O DRAMA NA PESQUISA

A UNEB está em mim desde 2011, quando pude iniciar o cursinho pré-vestibular UPT/UNEB, e que tenho muito orgulho de, após 8 anos, em 2019, ter sido monitora da disciplina de História. Dois anos após iniciada a licenciatura em História, surgiu um dos grandes desafios: o componente de *Pesquisa em História*; que tinha como professora a Dra Iris Verena – a qual reencontrei no dia da entrevista durante o processo de seleção para aluna regular do MPED em 2018. Da graduação ao mestrado, a inquietude, a militância e a afeição pela inclusão se mantiveram mesmo em meio às mudanças, sejam de concepções advindas das realidades emergidas nos cenários e ambiências da escolarização, seja das transformações que estas pesquisas foram causando em mim.

No atual cenário de pesquisa (2018-2020), ousou dizer que volto à UNEB sem nunca ter saído, sendo impossível não lembrar do abraço que recebi da diretora do departamento, a Profa. Dra. Rosane Vieira, ao finalizar a colação de grau em março de 2017. Na oportunidade, ela disse que estavam lutando pelo mestrado no nosso *campus* e que não deveria me afastar da UNEB, e assim fiz. No semestre 2017.2, quando iniciava a primeira turma do MPED na UNEB-Conceição do Coité, eu consegui minha primeira aproximação como aluna especial da disciplina *Cotidiano escolar e Profissionalização e Docência*, e, naquele momento, também mantive minha aproximação do colegiado de História junto a organização do evento da ANPUH-Bahia¹⁹.

O Anteprojeto nasceu nesse contexto e entrelaçava *Inclusão, Ensino de História, Libras e Educação Bilíngue*. Com a aprovação, os novos estudos e experiências com/do pesquisar, as mudanças no eu-pesquisadora, e conseqüentemente na pesquisa, foram inevitáveis. A inconstância do quantitativo de surdos nas escolas mudava a cada mapeamento realizado e esse número diminuía, isso me assustava. Também fui percebendo com as orientações e as disciplinas que as mudanças ao longo da escrita eram constantes e iriam requerer de mim desapegos, sendo o mais difícil para mim as mudanças da metodologia após a qualificação por perceber que, por mais que a comunidade surda defenda o bilinguismo,, era preciso voltar aos estudos de inclusão e perceber que deles também ecoam potencialidades e fragilidades.

Percebi isso no nível teórico durante o processo de reescrita ao lançar um novo olhar atento aos movimentos da pesquisa. Por vezes as certezas se transformavam em incertezas, no entanto, as disciplinas e os encontros das turmas do MPED de Conceição do Coité e Jacobina,

¹⁹ Site do evento: <http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/>.

chamado de *Seminário de Formação* (2018.2 e 2019.1), potencializaram a pesquisa para o contexto da qualificação. Na banca de qualificação, as fragilidades, potencialidades e possibilidades do pesquisar (re)apareceram. As professoras que compuseram a banca contribuíram de forma significativa para o constante (re)fazer do texto, como já fora dito e destaque: a mudança na metodologia, o emergir da narrativa oral e sinalizada frente aos colaboradoras da pesquisa. Nessa defesa também foi indicada uma aproximação com uma escrita mais histórica e do diálogo mais entrelaçado com o colegiado de História/UNEB-Conceição do Coité, percebendo como, de um contexto macro a micro, emergem as pesquisas em inclusão e surdez, e que podem e devem suscitar muitas outras para/no Território do Sisal.

3.2.1 Narrativas da pesquisadora: experiências em (ir) à campo

Por trás do relatado no tópico anterior está o sentimento de ansiedade e espera pela aprovação do CEP, a grande expectativa em ir à campo, encontrar os colaboradores, processo interrompido pela pandemia da COVID-19 e pelos decretos estaduais e municipais que suspenderam/cancelaram as atividades escolares e aglomerações. Os primeiros quinze dias após o primeiro decreto que cancelava as atividades e enfatizava a importância de ficar em casa me deixaram apavorada, me perguntando: “o que fazer”? Era a pergunta que sedia meus dias, ora por medo do vírus ora por me sentir ameaçada, em razão das minhas dificuldades, pela tecnologia. Sabia pouco utilizar essas questões tecnológicas, apenas utilizava o *Facebook* e o *Whatsapp*, não tinha afeição por *lives*, não sabia como fazê-las, e o celular que tinha também não comportar muitos aplicativos.

Diante desse cenário, ficava a pensar “como conseguirei dar sequência à pesquisa? Haverá a possibilidade de continuar com a pesquisa após a pandemia?”. Esses pensamentos, medos e inquietações foram sendo partilhados com a orientadora que foi, e tem sido, uma grande incentivadora neste meu processo de aprendizagem. Ela acolheu as minhas inquietações e me dizia: “nós vamos aprender juntas. Vamos fazer valer a nossa rede colaborativa no GEEDICE, quem já sabe faz primeiro e os demais vão aprendendo”. Eu me senti incluída, percebi que falava sobre inclusão e que estava vivenciando-a, experienciando-a por meio da proposta dos Encontros Formativos do GEEDICE, que se realizaram entre junho e julho de 2020, com convidados diversos. Esses encontros aconteceram por meio de *lives* exploratórias no Instagram e encontros de aprofundamento da temática na plataforma *Google Meet*.

Comecei, então! Baixei o aplicativo do *Google Meet*, não sabia nem para onde ia, mas lá estava o GEEDICE assessorando. Nas reuniões iniciais, aprendi a entrar, abrir e fechar microfone e câmera. Fui aprendendo em rede colaborativa, percebi que era possível, entendia que havia possibilidades. Então criei uma conta no *Instagram*, pois a dinâmica formativa semanal do GEEDICE passou a ser organizar como por meio de *live* nessa rede social e de um encontro formativo no *Google Meet*. Nesse movimento de aprendizagem inclusiva, fui percebendo que a pesquisa podia continuar, não mais da mesma forma, mas com outras possibilidades.

No início de março, antes dos decretos pandêmicos, realizei presencialmente a entrevista do Professor Presença, mas faltavam as entrevistas com outros colaboradores. Foi com uma (prévia) coragem, nascida dos encontros do GEEDICE, que entrei em contato com as professoras, professores gestoras, intérpretes, falando que diante da pandemia a pesquisa passava por transformações que inclusive os interpelavam. Não podendo nos encontrar pessoalmente, eu os convidei a me concederem as entrevistas pelas redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*). Algumas respostas foram afirmativas logo de imediato, outras falaram em desistência, outras também não responderam. Diante dos sins, partilhei com a orientadora e reorganizamos a sequência narrativa.

A essa acontecimentos se intermeiam narrativas e histórias de vida e são, como dizem Benjamin (1994), uma forma artesanal de comunicação, e por que não uma experiência que me fez pensar *no que não sou eu e no que não dependem de mim*, entendendo que:

A experiência é isso que me passa que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (LARROSA, 2011, p. 2).

Era uma novo jeito de fazer pesquisa, bem diferente do que havíamos imaginado, programado; era um contexto educacional, uma sociedade com novos/outros modos de vida e com um acusado desejo de sobrevivência. Estávamos todas e todos a passar por uma pandemia, a escola e a escolarização enfrentando desafios para os quais as respostas ainda precisam se fazer.

Diante desse contexto, os meses de abril e maio me aproximaram do que e de quem estava distante, também me possibilitaram refletir sobre aproximação e colaboração. Sentia muito falta do SERLIBRAS e de uma colaboratividade que, mesmo à distância, fosse ao menos territorialmente próximo. No entanto, apesar dos convites para uma ação interventiva

junto a esse grupo, isso não aconteceu. Foi então que tomei a coragem de propor junto ao GEEDICE uma *live* no *Instagram*, sendo media pela Profa. Ms. Maria Cezarela Carvalho no dia 04 de junho de 2020 às 18h, e um encontro via *Google Meet* com a Profa. Dra. Jusceli Maria Cardoso no dia 05 de junho de 2020 às 14h.

Foram temáticas riquíssimas que também me ajudaram, enquanto pesquisadora, a pensar a Inclusão, a proposta interventiva e a, de fato, perceber quem estava tendo aderência à pesquisa. Foi um desafio e tanto passar uma hora fazendo a mediação da *live*, parecia interminável. Na prática, conseguimos fazer boas discussões e reflexões. No dia seguinte, no encontro pelo *Google Meet*, já me senti mais à vontade, menos nervosa e mais confiante. A pesquisa me desafiava a cada dia e etapa.

Pós *lives*, procurei estabelecer contato com as surdas egressas, conseguindo o contato telefônico das duas. Ambas utilizavam o *WhatsApp* e Facebook, então mandei um vídeo curto e enviei para cada uma delas, que responderam com uma resposta positiva, aderindo a proposta da narrativa. Infelizmente, o único estudante surdo matriculado na rede estadual, que foi localizado e identificado, optou por não fazer a sua narrativa nessa nova modalidade. É preciso destacar também que, durante a pandemia, o uso das redes sociais, com todo seu aspecto positivo, passou a sobrecarregar as pessoas, principalmente os professores que, em muitos casos, estão se utilizando das redes sociais e dos diversos aplicativos para suas aulas e mediação de aprendizagem de seus filhos e filhas. Essa realidade faz com que o ciberespaço esteja agora mais presente do que nunca (COLACIQUE, 2018).

Entre os meses de junho e julho, recebi essas narrativas através do *WhatsApp* e Facebook. Fiz uma prévia leitura, uma vez que não sou intérprete, e solicitei à Maynara Costa, do MPED/UNEB-Jacobina, que fizesse as interpretações. No entanto, mesmo com a aparente facilidade, não foi tão simples conseguir os relatos dos estudantes surdos, devido à necessidade do intérprete ou de algum mediador familiar para aqueles que não sabiam Libras.

Nessa pesquisa, a necessidade de ter um intérprete ou de algum familiar, amigo – que conheça a língua de sinais familiar utilizada pelo surdo, me fez refletir, enquanto pesquisadora, acerca do processo de escolarização de surdos que, por vezes, não tem a presença do intérprete ou o surdo não sabe Libras, tendo que se comunicar por meio de gestos ou sinais familiares. Essas situações fazem com que muitos surdos desistam/evadam da escola, como aconteceu com uma das surdas colaborados desta pesquisa. Essas reflexões também foram trazidas pelas professoras colaborados e dialogam a narrativas documentais que defendem que é necessário que as singularidades linguísticas, pedagógicas e sociais e culturais sejam

valorizadas e que novos caminhos mais apropriados sejam encontrados (COLACIQUE, 2018).

3.2.2 Etapas da pesquisa

Em agosto/2018, a pesquisa começou, com a reestruturação e ampliação do projeto de pesquisa, levantamento bibliográfico mais amplo e específico e aproximação com os possíveis *loci* de pesquisa, além do diálogo com as gestões escolares e com a coordenação do CESI. Entre fevereiro e maio de 2019, iniciou-se a segunda etapa, a escrita do texto de qualificação. Uma nova visita aos colégios foi realizada, agora com uma carta de apresentação do MPED e com o objetivo de obter algumas informações oficiais sobre os *loci* – quantitativo de alunos, professores, intérpretes, localização geográfica e historicidade da presença dos surdos. Foram também feitas visitas ao NTE/4 e elaborados os termos de compromisso para os que livremente colaboraram com a pesquisa, uma vez que após o mês de março, houveram desistências por parte de alguns/algumas colaboradores e calaboadoras.

Após a qualificação e devida submissão/aprovação da pesquisa pelo CEP, o estudo continua com efetiva inserção nas escolas da rede estadual que tem ou tiveram estudantes surdos matriculados, afim de que os professores e gestores – que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o termo livre e esclarecido (Apêndices) – narrassem suas experiências sobre o processo de escolarização de/com os surdos, sendo as entrevistas gravadas oralmente pela perspectiva da história oral e realizadas através de vídeo-gravações contemplando a proposta da história sinalizada.

Buscava-se descrever as narrativas-práticas escolarização de/com estudantes surdos e mapear as práticas adotadas pelas escolas da rede estadual de Conceição do Coité. E, em seguida, propor a construção de uma proposta de intervenção com a meta de a partir do que foi vivenciado e experienciado, elaborar coletivamente um grupo de estudos em Inclusão na UNEB-Conceição do Coité.

O cronograma a seguir detalha as etapas da pesquisa, desde a pesquisa exploratória iniciada em 2018, até a proposta de acompanhamento previsto até agosto de 2021.

Quadro 20: Cronograma da Pesquisa
Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

CRONOGRAMA		
ETAPA	AÇÃO	DISPOSITIVO/ PRODUTO
Exploratória Agosto/2018 a Dezembro/ 2019	Reestruturação do anteprojeto; Elaboração da revisão sistemática; Busca e acesso a novas bibliografias; Visita aos colégios estaduais para mapeamento dos estudantes surdos; Visita ao NTE/Serrinha (Núcleo territorial de educação) para levantamento de dados; Atualização do mapeamento dos surdos na rede estadual de ensino; Definição de categorias teóricas; Construção do capítulo metodológico e teórico para a banca de qualificação; Realização de parceria com o CESI; Aproximação com os <i>loci</i> ; Construção do texto para qualificação; Elaboração dos termos de compromisso para os que livremente colaboraram com a pesquisa; Análise documental	Levantamento bibliográfico; Revisão sistemática
Campo Janeiro/2019 a Junho/2020	Construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa: entrevistas narrativas orais e sinalizadas (aprovadas pelo CEP); Revisão dos capítulos metodológicos e teóricos a partir das sugestões da banca	Entrevistas (Vídeo-gravações); Análise documental; <i>Lives</i> /Reunião via redes sociais e plataformas digitais
Análise dos Dados Dezembro/ 2019 a Agosto/2020	Análise dos dados documentais e dos que foram revelados nas entrevistas	Transcrição e Análise de Conteúdo; Interpretação dos Dados
Produto 1 da Pesquisa Maio a Outubro/2020	Finalização do memorial para a defesa	Relatório parcial de pesquisa
Produto 2 da Pesquisa Agosto/2020 a Março/2021	Delineamento da proposta de intervenção construída colaborativamente a partir dos dados dos <i>loci</i>	<i>Lives</i> e encontros formativos com estudos das DIE-BA e fomentação da construção de um grupo de estudos em Educação Especial e Inclusiva na UNEB- Conceição do Coité, inicialmente na modalidade <i>online</i>
Acompanha- mento Agosto /2020 a Agosto/2021	Apresentação da proposta de intervenção; Execução da proposta	Relatório final de pesquisa

A cada etapa experienciada, surgiam novas narrativas, ousaria também dizer que em cada uma delas houve apegos, afetos, aproximações e rompimentos. A etapa exploratória trouxe consigo as novidades do movimento de pesquisar, exigindo um desapego do que trouxe no texto do anteprojeto e uma abertura para os novos caminhos. Nesse momento fazia-se necessário um desapego não porque o texto deveria ser descartado, mas porque ele

precisava ser transformado. Então, na primeira etapa, foi preciso definir o que ficaria do anteprojeto, quais categorias e teorias iriam inicialmente orientar os estudos, quais (novas) leituras deveriam ser (re)feitas, e isso foi feito nas disciplinas de *Pesquisa Aplicada à Educação, Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiências, Trabalho Orientado* – as orientações. A partir das discussões e partilhas realizadas nessas disciplinas, um novo olhar foi emergindo e a possibilidade de um estudo de caso emergia, uma vez que vez que haviam surdos matriculados e frequentando as escolas da rede estadual como mostrou o mapeamento realizado.

Com a reestruturação do anteprojeto e com o auxílio das discussões do *Seminário de Formação*, bem como da revisão sistemática, que aconteceu de forma lenta e minuciosa, o capítulo teórico-metodológico do texto para a qualificação foi sendo escrito, marcado pelas rasuras, potencialidades e fragilidades. Ao finalizar a escrita para banca de qualificação e elaborar os termos de esclarecimento e livre consentimento (Apêndice), escolhemos os professores colaboradores e agendamos um encontro, que aconteceu no dia 18 de julho de 2019, para apresentação da proposta de pesquisa.

A etapa de campo demorou de começar por causa da lenta aprovação do CEP e da pandemia que, junto com as transformações e mudanças sugeridas na qualificação, também contribuíram para um novo processo de escrita e pesquisa. Vale ressaltar que a essa etapa foi pensada de janeiro a junho/2020, mas só aconteceu no período de março a julho/2020, com a novidade dos auxílios das tecnologias no processo das narrativas.

A etapa da análise documental aconteceu entre dezembro/2019 e agosto/2020. Os PPP foram solicitados às escolas através das visitas para mapeamento, realizadas após a qualificação, submissão do projeto ao CEP. Então, para análise documento, foram os PPP dos *loci* de pesquisa, as DIE-BA e a resolução municipal (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2013). A fase de leitura e análise documental aconteceu entrelaçava as demais, tais como a elaboração, construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa. Consegui os PPPs dos *loci* se deu em cenários um pouco difíceis, pois alguns gestores resistiam a enviar o texto via e-mail.

Diante disso, tive que ir várias vezes à escola para fazer a leitura e as devidas anotações dos pontos cruciais, por isso talvez alguns detalhes tenham passados despercebidos. Contudo, essa dificuldade não se deu em todas as escolas, pois alguns laços foram criados em algumas escolas, como já dito nesta narrativa, e, em razão disso, ao fazer a solicitação não houve nenhuma resistência, sendo o PPP enviado via *e-mail*. Mas nem sempre os laços afetivos foram suficientes, algumas escolas, mesmo me conhecendo enquanto pesquisadora, exigiram a apresentação de uma declaração de matrícula feita pessoalmente para que o

documento pudesse ser enviado por -email. A leitura minuciosa se dava na expectativa do que seria encontrado sobre o processo de inclusão e escolarização, bem como de possibilidades de atendimentos para a surdez ou outras especificidades da escola; no entanto não foi fácil encontrá-los.

Esta fase se estendeu mais do que previamente estava prevendo. Toda a pesquisa foi interpela pela pandemia, principalmente alteração da modalidade presencial para *online*, adaptação necessária para que as entrevistas fossem realizada. As entrevistas orais após ouvidas foram transcritas na íntegra e as sinalizadas tiveram as perguntas norteadoras interpretadas em Libras e enviadas via *WhatsApp* e *Facebook* das estudantes surdas, sendo depois intepradas pela intérprete de Libras Maynara Costa (MPED/UNEB-Jacobina). As respostas não vieram de imediato, mas, à medida que narrativas chegavam, eu começa um processo de pré-análise desse material.

Após esse processo, várias leituras foram feitas, buscavando compreender as narrativa pelo olhar teórico-metodológico dos estudos surdos e da Análise de Contéudo. Além disso, as surpresas e novidades que emergiram do/no campo possibilitavam olhar o movimenta da pesquisa e as tessituras das quais cada narrativa emergia. Não foi uma etapa fácil, as surpresas e percalços do caminho por vezes se apresentavam instavéis, mas cada narrativa que recebia era um *sim* importante e motivador para dar continuidade. Narrativas diferentes nas ambiências e nas experiências, que por vezes surpreendiam-me como pesquisadora.

Com o processo narrativo, as interferências da pandemia e o que emergia a partir das narrativa, este processo interventivo foi vivendo mudanças. Inicialmente, a proposta estava pensada em construir junto as escolas uma intervenção presencial com todos e todas que haviam aceitado participar da pesquisa. No entanto, com a desistência de um quantitativo de participantes e a da pandemia atual, que proibiu aglomerações e, por decreto, não se pode ter aulas presenciais, a intervenção passou a ser repensada a partir da pergunta questionadora “o que fazer? Como fazer?”.

Durantes meses - a pandemia já dura 6 meses – de estudo, leitura, escrita de artigos, releituras e reescritas do presente texto, participação em eventos *online*, situações que interpelam a pesquisa, fui percebendo que meu campo de pesquisa e as minhas intervenções precisavam ser feitas com quem aderirá à proposta e do que emergia de cada narrativa oral ou sinalizada, de cada *sim*, *não*, *talvez* ou silêncio.

Após ter acompanhado várias *lives* e ir partilhando, no GEEDICE, os aprendizados sobre essa opção, decidi, juntamente com a orientadora, repensar as opções que teria e traçar novos caminhos; era algo que não esperava, mas que aconteceu. Ao reler as narrativas e me

perceber diante das desistências, entendi de forma não tão fácil que era preciso ater-me às pessoas que estavam aderindo à pesquisa e com elas traçar possibilidades. Percebi que estava mais próxima da UNEB no âmbito da graduação e, de forma especial, junto ao colegiado de História e com isso surgiram os convites à Profa. Maria Cezarela Carvalho para pensarmos juntas nossa 1ª live formativa e interventiva realizada junto ao GEEDICE e os *campi* da UNEB de Serrinha, Jacobina e Conceição do Coité.

Foi nesse novo cenário que percebi a necessidade/possibilidade das intervenções serem formativas e objetivarem, a construção, junto ao colegiado de História e da UNEB-Conceição do Coité como um todo, de um grupo de estudos em Educação Especial e Inclusão, sempre sendo apoiada pela Profa. Maria Cezarela. Com isso conseguimos montar um cronograma de *lives* formativas/interventivas junto ao GEEDICE, ao MPED e à UNIASSELVI20, uma nova parceira nesse momento. Essas intervenções serão narradas no tópico a seguir e aconteceram via *Instagram, Youtube, Google Meet, Microsoft Teams* serão narradas no tópico a seguir.

3.3.3 Intervenção

Nas pesquisas educacionais, mais precisamente nos mestrados profissionais em educação, existe a possibilidade da construção de um produto de pesquisa que seja resultado do processo de engajamento do pesquisador com o seu *lócus* de pesquisa – e essa é a diferença entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico. Por isso, a pesquisa do mestrado profissional não deve ser vista apenas como o trabalho de um pesquisador que, ao se inserir no *lócus*, faz constatações, mas como um processo de compromisso profissional do pesquisador que busca soluções para situações e/ou problemas identificados ao longo da pesquisa, ou seja, o TCC do mestrado profissional (a intervenção) deve trazer, de fato, benefícios para além da relevância acadêmica – no caso desta pesquisa, benefícios para o cotidiano do pensar /fazer a inclusão.

Atualmente, a Portaria nº 389 (BRASIL, 2017) apresenta, como sendo um dos objetivos, que os mestrados e doutorados profissionais devem:

Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriado (BRASIL, 2017, s.p.).

Assim, neste trabalho, a proposta intervencionista é realizar encontros formativos que objetivam tecer estudos e encaminhamentos sobre as DIE-BA, com o apoio dos colaboradores desta pesquisa, dos membros do GEEDICE e do GEPLET, egressos e graduandos da UNEB-Conceição do Coité, de forma especial do curso de História, e com o apoio da Profa. Ms. Maria Cezarela de Carvalho. Essa ação se faz com as experiências dos colaboradores desta pesquisa, dos egressos e graduandos da UNEB-Conceição do Coité e dos demais que se dispuseram a participar, tendo em vista que é muito importante a participação de graduandos e egressos da universidade.

A intervenção aqui pensada não pretende sanar todas as mazelas exclusivistas que existem, principalmente no âmbito educacional, mas dialogar e fortalecer as discussões e reflexões, embasadas também nas DIE-BA, acerca da inclusão. Essas diretrizes devem ser estudar e conhecidas, com o objetivo de fomentar e fortalecer as pesquisas no âmbito da Inclusão que muitas vezes fica/ficou “menosprezada”, a ponto de se ouvir que quem deve pensar em inclusão não são os licenciandos, mas os pedagogos ou tão somente os profissionais do AEE.

Foi “escutando” as narrativas que comecei a pensar na possibilidade das *lives*, nas temáticas que poderiam ser trabalhadas e, conseqüentemente, num (re)pensar o produto desse mestrado profissional. Apresento a seguir trechos de algumas dessas narrativas:

A minha comunicação com ele se dava através da tentativa de leitura labial, gestual ou escrita. Apesar das leis sugerirem suporte principalmente de um tradutor, nós não dispomos desse profissional nem de outros recursos garantidos em lei para o trabalho com pessoas com essa especialidade (PROFESSORA DESAFIO, 2020).

Na perspectiva das realidades narradas sobre escolarização e inclusão, a percepção que não existem ou não são aplicadas as Lei de inclusão ficou evidente, adjuntos a outras características mais, como a questão apresentada pela Professora Desafio de que a escola não dispõe do intérprete e de outros recursos. Nesse trecho, ela reconhece a comunicação como elemento inclusivo para escolarização de surdos e que apesar da existência leis não há, em sua ambiência de trabalho, o profissional nem recursos que garantam o cumprimento da lei. Apesar de uma narrativa no singular, já se sabe, neste texto, quão variadas são as leis, decretos e diretrizes que garantem tais direitos, mas há uma fragilidade no cumprimento, como também descreveu o Professor:

Eu sempre digo o DV deficiência visual houve um avanço maior, conquista maior que permaneceram, e a questão de que está aí., então os surdos se esbarraram na questão do papel que não prosseguiu, ai ó, na pra realidade

parou o avanço do processo de inclusão, dentro das políticas públicas para o surdo (PROFESSOR POSSIBILIDADE, 2020).

Para esse professor, esbarra-se nos papéis, o que dialoga com o que percebe a Professora Desafio. As leis existem, mas só existem, não se consegue fazer muito, principalmente, segundo o professor, para os surdos, não se avançou na prática das políticas públicas para os surdos. Dentro dessa narrativa é preciso também pontuar que, apesar dessa pesquisa ser sobre escolarização de surdos na rede estadual, a garantia da Lei é para todo o processo educacional, desde a educação infantil, como se observa tanto nestes dois documentos:

A educação especial será oferecida e implementada nas redes pública e privada, a partir da educação infantil, considerando o que estabelece a Constituição Federal, no capítulo III. art., 208, inciso III a seguintes moldes que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (COITÉ, 2013, s.p).

Neste primeiro, que versa sobre a defesa que a educação especial seja colocada em prática em escolas públicas ou privadas, também são enfatizados como garantia desde 2005, conforme observamos o decreto a seguir

Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; [...]. Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, s.p).

Também foram narradas experiências nas quais a escola contou com a presença do intérprete ao longo do processo de escolarização dos surdos, no entanto, essa mesma escola também contou com evasão de alunos surdos apesar de ter uma sala multifuncional e a presença do intérprete. No entanto, a Diretora, que também é professora, ao falar sobre as políticas educacionais no processo de escolarização, disse:

Com relação às políticas públicas a contratação da intérprete foi fundamental, uma grande avanço das políticas públicas para inclusão, porque quando eu fui colega de um aluno, de um surdo, não tinha intérprete e por muito tempo não tinha esse intérprete em sala de aula, então foi um grande ganho ter um intérprete de Libras à disposição desse aluno fazer esse trabalho, tentando ajudar, mas o que percebo é que o intérprete é um ganho, é um avanço, mas não é suficiente (PROFESSORA TRAJETÓRIA, 2020).

A garantia das Leis de Inclusão precisa ser responsabilidade da escola, rompendo com a ideia de que somente o professor é o agente inclusivo. Não deveria ser clichê, nem muito

menos utópico, que a inclusão fosse pensada e construída para além da escola, tendo-a como referência. Sabemos que o processo de inclusão foi sócio-historicamente sendo interpelados pelas transformações que ocorrera na sociedade, sendo, portanto, importante efetivar que, mesmo percebendo as fragilidades educacionais que temos, ela também possibilita o emergir de estudos e pesquisas. A intenção desses, na perspectiva do mestrado profissional, é fazer emergir/gera mudanças, e isso é perceptível no relato da Professora Criativa que se sente interpelada a (re)pensar sua prática com alunos surdos, descrevendo, em sua narrativa, aspectos muito importantes sobre sua realidade de professora e o que observa e sente – as suas experiências:

Eu acho que ainda me falta muito conhecimento sobre docência com alunos surdos, pois nossa carga-horária é muito extensa e acaba não temos tempo para nos debruçarmos sobre essas questões que envolvem a aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Dá um certo desespero, pois quando nos colocamos no lugar do outro ficamos imaginando como nós podemos incluir ou excluir alguém sem ter certeza do que estamos fazendo (PROFESSORA CRIATIVA, 2020).

Dentro desta narrativa, há o apelo para formação, para uma reformulação curricular que oportunize docentes a resolverem as questões que surgem no cotidiano escolar. No entanto, podemos também refletir que toda formação é limitada, mesmo a continuada, a qual também experimento enquanto professora-pesquisadora. A formação continuada potencializa os profissionais e a escola, mas também percebo que ainda há um olhar isolado para as questões dos alunos com surdez, ou, como disse a Professora Criativa, alunos com necessidades especiais. Esses alunos são vistos de acordo às suas necessidades e fragilidades, que muitas vezes são também fragilidades formativas e pedagógicas dos profissionais que os assistem.

Foi tendo em vista as fragilidades e as potencialidades dos *loci* que pensamos as *lives*. As *Lives Formativas e Interativas* promovidas por esta pesquisa se constituíram de um movimento exploratório e preparatório, já integrando à proposta de intervenção. O quadro que segue sistematiza o que já foi realizado acerca dessa experiência:

Quadro 21: *Lives* Formativas e Interventivas
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

INFORMAÇÕES	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES
Data: 04/06/2020 Plataforma: <i>Instagram</i> Tema/Título: Ecoar potencialidades dos diferentes, é	Iniciar a proposta da <i>live</i> formação – interventiva; Apresentar o processo histórico escolarização na perspectiva da educação	Esta primeira <i>live</i> possibilitou potencializar os encontros entre os <i>campi</i> da UNEB de Jacobina, Conceição do Coité e Serrinha e perceber as aderências para a

possível ser melhor pós pandemia? Convidada: Profa. Ma. Maria Cezarela Carvalho (UNEB-Conceição do Coité)	especial inclusiva; Potencializar as discussões de inclusão na UNEB que ecoam possibilidades dos/das diferentes.	pesquisa, bem como um retorno de entrelaços ao colegiado de História
Data: 05/06/2020 Plataforma: <i>Google Meet</i> Tema/Título: Inclusão e os desafios para as práticas inclusivas na escola Convidada: Profa. Dra. Jusceli Maria Cardoso (UNEB-Serrinha)	Discutir o conceito e práticas de Inclusão; Partilhar experiências de Inclusão na escolas e Universidade; Potencializar os estudos em Inclusão; Fomentar a discussão para implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.	Neste segundo movimento, a professora apresentou narrativas de experiências de inclusão de/com surdos e das inter-relações entre UNEB e escola básica; Foi esta <i>live</i> que me confirmou a potencialidade que há nos grupos de pesquisas e no entrelaço com a escola básica e outros espaços de inclusão, como centros de atendimentos;
Data: 19/09/2020 Plataforma: <i>Youtube</i> Tema/Título: Diretrizes da/para Educação Inclusiva: quando chega(rá) às escolas? Convidadas: Profa. Ms. Maria Cezarela Carvalho (UNEB-Conceição do Coité) e Profa. Ma. Crizeide Freire (UNEB-Jacobina)	Discutir as diretrizes da educação inclusiva do estado da Bahia; Pensar colaborativamente encaminhamentos para a construção das Diretrizes de Escolarização de surdos no território; Fortalecer a articulação para construção do grupo de estudos em Inclusão na UNEB Campus XIV; Partilhar experiências formativas das professoras convidadas;	Verificar os esbarros encontrados para efetivação da DIE-BA. Após ouvir com unanimidade, por parte das professoras e do professor, que não há políticas de inclusão nas escolas e/ou que faltam efetivação e desengavetamento das que já existi(ram), esta <i>live</i> propôs um estudo entrelaçado entre as realidades narrativas que emergiram nesta pesquisa e o que descreve o texto que deveria estar norteando as práticas de inclusão em nosso estado.
Data: 23/09/2020 Plataforma: <i>Microsoft Teams</i> Tema/Título: A inclusão do surdo no contexto do AEE Convidada: Luciana Rios, Psicóloga e Especialista em AEE para surdos	Conhecer experiências sobre o AEE para surdos; Partilhar as experiências, as potencialidades e as fragilidades desta modalidade; Fazer pontes entre egressos unebianos e demais interessados pela temática;	Esta atividade aconteceu de forma diferente, a partir de um entrelaço com a UNIASSELVI, instituição particular recém-chegada na cidade. Muitos dos seus acadêmicos são também egressos da UNEB, principalmente nos cursos de segunda licenciatura, inclusive Letras/Libras. Quando a <i>live</i> acontece estávamos no setembro azul, e a <i>propus</i> almejando tecer relações, articulando e divulgando as possibilidades de estudos/pesquisa.

Data: 09/10/2020 Plataforma: <i>WhatsApp</i> Tema/Título: Grupos de Estudos: Conhecendo e articulando Convidada: Profa. Ma. Maria Cezarela Carvalho (UNEB-Conceição do Coité)	Partilhar experiências de participar de grupos de estudos e pesquisa; Elaborar uma pré-inscrição mapeando interessados em participar e suas respectivas intenções de pesquisa; Criar um <i>card</i> divulgando a proposta do grupo e disponibilizar os números de contatos das proponentes; Agendar uma data de encontro para os pré-inscritos; Partilhar junto aos professores do colegiado de História a proposição do grupo.	Esta reunião aconteceu para fazer os encaminhamentos do que já temos construído e articular novas proposições a serem feitas a partir deste mês de outubro, pautando as atuais situações de encontros virtuais devido a pandemia e organizando/esperando os encontros presenciais e parcerias com o colegiado de História e demais colegiados da UNEB-Conceição do Coité.
---	---	---

O próximo quadro apresenta o panorama geral das intervenções:

Quadro 22: Panorama geral das intervenções

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

O QUE FAZER? QUANDO FAZER?	COM QUEM FAZER?	COMO FAZER?	PARA QUE FAZER?
<i>Live</i> reunião pelo <i>Google Meet</i> Junho/2020	Participantes do GEEDICE; Profa. Dra. Juscely (UNEB-Campus XI); Profa. Ma. Maria Cezarela (UNEB-Campus-XIV); graduandos de História (UNEB-Campus XIV; Pedagogia (UNEB-Campus XI).	Elaborar convite para professoras que com divulgação nas redes sociais, o <i>card</i> e os textos para estudos das temáticas propostas;	Discutir a inclusão e o diálogo entre Universidade e Escola básica; e possibilidades de construção de redes colaborativas entre os <i>campi</i> ; Reunir os gestores dos <i>campi</i> XIV, IV, XI da UNEB para uma reunião do NAI
<i>Live</i> sobre políticas Educacionais e estudo das Diretrizes Parte 1 Setembro/2020	Participantes da pesquisa, membros do GEEDICE, convidados, egressos e graduandos do curso de História (UNEB-Campus XIV) – coordenados pela Profa. Cezarela na disciplinas de <i>Educação Inclusiva</i> e <i>Políticas Educacionais</i>	Elaborar convite informando a data e a rede social para os colaboradores da pesquisa, egressos de graduandos da UNEB e demais interessados na temática. As interações, perguntas e serão via <i>chat</i> e, no decorrer da <i>live</i> serão	Socializar os estudos e experiências sobre políticas educacionais e ênfase nas DIE-BA. Expor também o motivo da <i>live</i> e a proposta da ação interventiva intercalada com <i>Lives</i> e Fóruns Inclusivos.

		socializadas.	
Fórum Inclusivo e Encontro com os participantes da pesquisa – articulando a formação do grupo de estudos. Setembro/2020	Participantes da pesquisa e convidados, a exemplo dos acadêmicos egressos e atuais da MPED/UNEB e da UNIASSELVI, articulados pela pesquisadora e com o apoio da UNIASSELVI, na pessoa da tutora Débora Ferraz.	Através das inscrições <i>online</i> foi criada uma reunião para esta <i>live</i> que contou com o <i>card</i> e divulgação nas redes sociais da pesquisadora e da UNIASSELVI. Nesta atividade serão apresentadas a história do setembro azul e a modalidade de educação inclusiva divulgando e fortalecendo a proposta de elaboração do grupo de estudos, bem como ouvir dos participantes os anseios e inquietações sobre a temática, justificativas e pautar a ação colaborativa na intervenção.	Articular a elaboração do grupo de estudos em Educação Inclusiva e sua metodologia
Reunião de articulação para o grupo de estudos Outubro/2020	Participantes da pesquisa e convidados, a exemplo dos acadêmicos egressos e atuais da MPED/UNEB	Esta reunião se deu de forma a efetivar e consolidar a proposta do grupo de estudos, fazendo estudos sobre Inclusão e pautando a organização de ficha de inscrições prévias, mapeamento das atuais pesquisa e intenções de pesquisa entre graduandos; disponibilização dos contatos das professoras Ma.	Partilhar as experiências de inclusão e escolarização de/com surdos

		Maria Cezarela e Larissa Mota (a pesquisadora).	
Defesa do memorial Novembro/2020	Banca com as professoras colaboradoras da pesquisa, acadêmicos egressos e atuais do curso de História e colegas do MPED, GEEDICE, DIFEBA, FEL, GEPLET	A defesa será pela plataforma <i>Microsoft Teams</i> . Será defendido o texto final da pesquisa e dado os encaminhamentos para a continuidade da ação-interventiva em desenvolvimento. O convite para a defesa se estende para além da banca: os acadêmicos atuais e egressos da UNEB/MPED, colegas e colaboradores da pesquisa.	Fortalecer as possibilidades do fazer pesquisa pautando-a numa escolarização inclusiva
<i>Live</i> com o tem “Inclusão em pesquisas/tecendo possibilidades Dezembro/2020	Participantes da pesquisa, acadêmicos egressos e atuais da UNEB e interessados na temática	Apresentar as considerações sobre a defesa e a <i>live</i> pautando novos caminhos e possibilidades de pesquisa. Tecer encaminhamentos para o 1º encontro presencial na UNEB-Campus XIV. Indicar que os encontros serão intercalados: um presença e um <i>online</i> .	Contribuir com o território educacional coiteense no que diz respeito ao direito à escolarização de surdos
Seminário Inclusivo e encaminhamento para o grupo de estudo Março/2021	Colaboradores da pesquisa, egressos e graduandos do <i>campus</i> e interessados pela temática	Após a defesa encaminhar card e a ficha de pré-inscrição para os interessados se inscreverem, e descreverem sua intenção de pesquisa, assim estaremos	Fortalecer os estudos de Inclusão Educacional na UNEB Campus XIV; Criar o Grupo de Estudos em Inclusão na UNEB Campus XIV;

		mapeando e organizando previamente este encontro que está sendo pensado presencialmente, em caso de ainda não ser possível, utilizaremos o <i>Google Meet</i> .	
Roda de conversa: Saberes entrelaçados: dialogando com componentes curriculares na UNEB Maio, Junho/2021	Graduandos da UNEB (<i>Campus XIV</i>) e convidados.	Com atividade dos componentes curriculares de Educação Inclusiva, Políticas Educacionais e Libras, e Estágio promover um encontro de partilha acerca das realidades escolares encontradas e buscar coletivamente ações – interventivas entre UNEB – Escola e Escola e UNEB.	Construir entrelaços entre componentes curriculares na Universidade bem como o diálogo entre Universidade e Escola Estudar Coletivamente as DIE-BA; Refletir a partir das realidades escolares e do que diz o texto das DIE-BA.
Inclusão em redes: Evento entre grupos de Estudos em Inclusão Julho, Agosto/2020	Graduandos, Graduandas, egressos e egressas da UNEB (<i>Campus XIV</i>); Convidados do GEEDICE/ UNEB-Jacobina (<i>Campus IV</i>), GETEL/UNEB-Serrinha (<i>Campus XI</i>) Serrinha e representantes do FEL e GEPLET/MPED/UNEB		

Com as *Live Formativas e Interventivas* e as discussões emergidas junto as DIE-BA, percebemos as potencialidades das discussões e da efetivação da proposta do grupo de estudos em Inclusão. Essas *lives*, bem como as que aconteceram pelo canal do *Youtube* do GEEDICE, contribuíram muito para que pensasse a diversidade e as diferentes formas de incluir, pois através delas também pude experimentar a inclusão, como disse anteriormente. Através delas percebi o dinamismo e a potencialidade das diferenças: mulheres, pesquisadoras, professoras, de ambiências diferentes, e com distintas histórias de vida, se

encontrando em meio às redes sociais para uma ação coletiva de intervenção. Foram reflexões bastante enriquecedoras que fortaleceram nesta escrita as potencialidades da inclusão e do diálogo com graduandos, egressos e professores.

Nesse entrelaço colaborativo, a ação interventiva foi sendo (re)construída. A *live* no dia 03 de junho de 2020 fez ecoar as potencialidades dos diferentes, fazendo-nos refletir se é possível pensar um mundo melhor pós-pandemia. A Profa. Maria Cezarela Carvalho trouxe discussões no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de se pensar uma sociedade inclusiva, humanitária, pautada na ética do cuidado com o planeta e com os habitantes – corroborando com o que defendeu Ailton Krenak. Freiriana assumida, a professora Maria Cezarela se denominou também ativista pelo afeto na academia, principalmente na UNEB-Conceição do Coité, onde atua. Ela vê no afeto um caminho viável de incluir, e com isso ecoar potencialidades.

A próxima *live* foi com a Prof. Dra. Maria Jusceli, e contamos com a presença de professores, mestrandos e graduandos dos *campi* de Serrinha, Jacobina, Paulo Afonso e Conceição do Coité. O tema da reunião foi *Inclusão e os desafios para as práticas inclusivas na escola*. Enquanto debatedora, referenciei as discussões com artigos publicados em revistas com autores e temáticas diversos e assistimos ao curta-metragem “Cuerdas”. Na oportunidade, a Profa. Dra., M^a. Jusceli foi acolhida pelas palavras da coordenadora do NUPE da UNEB-Jacobina e orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Juliana Salvadori. Este movimento em rede entrelaçou ideias colaborativas e a convidada iniciou sua fala com uma poesia, *Brindando a Ciência*²⁰.

Este encontro formativo e as experiências docentes da convidada possibilitaram perceber a importância de um engajamento com a pesquisa, o ensino e a extensão. Narrou seu entrelaço professora universitária e de escola pública da rede estadual, pois seu caminho formativo e profissional é perpassado por estudos, pesquisas, longas horas de reflexões. A narrativa da professora nos fez perceber que os desafios de se construir enquanto docente que discursa e pratica o exercício diário da inclusão, num processo de buscas, incertezas e de consciência da necessidade de uma construção colaborativa.

As intervenções *online* realizadas em junho, com as Profa. Maria Cezarela e Jusceli, emergem junto ao movimento da pesquisa que não é linear, fazendo emergir novos fazeres, participações e encaminhamentos. O primeiro deles, com a Profa. Maria Cezarela Carvalho, diz respeito também a uma superação pessoal em participar e mediar uma *live*, o que concerne inclusive no tema escolhido – ecoar potencialidades. Um outro movimento interessante é o

²⁰ Foi uma poesia feita para o encontro via *Google Meet*.

diálogo estabelecido com o colegiado de História da UNEB-Conceição do Coité, com a própria professora e com os graduandos de história. Também percebo um entrelaço firmado com o GEEDICE e o curso de Pedagogia da UNEB-Serrinha, o que pode gerar novas pesquisas inclusivas. Nessas primeiras *lives*, também fomos imbuídos a pensar colaborativamente em diretrizes para escolarização de surdos, dialogando com os cursos de História (UNEB-Conceição do Coité) e Pedagogia (UNEB-Serrinha), bem como uma reunião com a gestão dos *campi* de Jacobina, Conceição do Coité, Serrinha a fim de conhecer melhor o *Núcleo de Atendimento e Inclusão* na universidade.

As narrativas da Profa. Maria Cezarela Carvalho trouxeram uma preocupação com a *Educação Inclusiva* e com o olhar que ministrar essa disciplina, na UNEB-Conceição do Coité, possibilita: conhecer realidades de inclusão/exclusão. A Profa. Crizeide Freire, que ministra o componente de estágio, mencionou a ausência dessas discussões em seu *campus*. Nas anotações que fiz, pude perceber o quão importante é um diálogo multidisciplinar da/na própria universidade, que dialogue colaborativamente com a educação básica, seja por meios da pesquisa, ensino e/ou extensão.

Percebemos a necessidade uma universidade inclusiva com ações que oportunizem aos graduandos e graduandas mais oportunidades acerca das realidades educacionais e suas modalidades. Com isso firmamos um compromisso, eu e a Profa. Maria Cezarela Carvalho, de estarmos junto a outros *campis* fortalecendo a discussão e implementação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, bem como da efetivação do grupo de estudos em Inclusão.

Também foi realizado junto à UNIASSELVI, a organização de um evento intitulado de *Alusão ao Setembro Azul*, com a temática apresentada pela Psicóloga Luciana Rios, como descrito acima. Ela narrou, aos presentes na live, sua trajetória de Psicóloga e Especialista em Atendimento Educacional Especializado para surdos, um momento diferente, a priori não havia sido planejado, porém, a partir de um diálogo junto à equipe gestora dessa instituição, essa temática foi indicada e, além do aprendizado, também foi uma oportunidade de conhecer outras narrativas sobre as possibilidades do acontecer a inclusão de surdos frente ao AEE, tendo em vista que não há na cidade nem na rede estadual de ensino a oferta da escola bilíngue.

A *live* com a Psico. Luciana Rios aconteceu no dia 23 de setembro de 2020 e teve duração de 1h15min. Nesse tempo se apresentou a história do movimento azul, as modalidades de inclusão, a classificação da surdez, os recursos tecnológicos e o AEE entrelaçando à surdez e à escola regular. Com essa oportunidade surgiu uma aproximação

entre eu, Larissa, e a referida psicóloga, que se interessou em participar de outros momentos, inclusive do grupo de estudos em inclusão.

Finalizando a sequência de *lives* para a elaboração do fórum inclusivo que apresentará um panorama das pesquisas realizadas sob o paradigma inclusivo e lançara a proposta do grupo de estudos, foi realizada, no mês de outubro, uma reunião com a Profa. Maria Cezarela Carvalho, para a organização de alguns estudos referente ao grupo de estudo em inclusão, ao fórum inclusivo, bem como a organização das inscrições para esse evento. O fórum inclusivo será online e contará com a participação de egressos, graduandos, colaboradores da pesquisa e demais interessados na temática.

Com os atrasos decorrentes das diversas situações experienciadas esse ano, houve a prorrogação do prazo de defesa do memorial, marcada agora para novembro. A apresentação do memorial será uma oportunidade também de encontro do SERLIBRAS e do GEEDICE, os membros poderão acompanhar e fazer suas anotações, partindo do seu lugar de pesquisador, egresso, professor para, colaborativamente, tecermos considerações sobre estudos e pesquisas em Inclusão. Na oportunidade, celebrativa, também agendaremos uma reunião para o mês de dezembro para os encaminhamentos do processo do texto norteador acerca da Educação Inclusiva em Conceição do Coité e de formação do grupo de estudos em inclusão.

3.3 NARRATIVAS DOCUMENTAIS: DOCUMENTOS EM ANÁLISE E CATEGORIAS EMERGENTES

A inspiração em realizar nesta pesquisa uma Análise de Conteúdo veio das leituras de Bardin (2006 [1977]) e Franco (2008). Compreendo-a como um conjunto de técnicas de análise de comunicações a partir do uso de procedimentos sistemáticos, tais como descrever conteúdos das mensagens e compreender as comunicações para além do que aparentemente significam. A Análise de Conteúdo se dá através da compreensão de uma mensagem que pode ser exposta de várias formas, e, neste sentido, as narrativas orais, sinalizadas e documentais são contempladas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa regida pela Análise de Conteúdo, existem muitos desafios que vão sendo encontrados ao longo do caminho após as definições do referencial teórico, da escolha documental e material (entrevista orais e sinalizadas). No que se refere a esta pesquisa, os desafios foram se configurando de várias formas. Inicialmente por ser a única pesquisadora de educação inclusiva no MPED/Conceição do Coité. Desafio superado com o entrelaço feito com o GEEDICE, através do qual fui me fortalecendo

enquanto pesquisadora desta temática. Outro desafio foi em relação ao mapeamento do quantitativo de surdos existentes na rede estadual de ensino de Conceição do Coité, pois os dados continham algumas informações sobre a surdez e a evasão escolar dos surdos ou deficientes auditivos que se desconstruíam. A pandemia trouxe mais um desafio, porque ela gerou uma (nova) dificuldade de comunicação com alguns surdos egressos que não dominam Libras, pois se utilizam de uma língua de sinais familiar, algo que dificultou muito a comunicação.

Em relação às fases que caracterizam a Análise de Conteúdo, Bardin (2006 [1977]) e Franco (2008) pontuam e descrevem fases que contribuem significativamente para o bom desenvolvimento da análise: 1) organizar o material e fazer a leitura; 2) realizar um estudo embasado e orientado pela escolha teórica e questão norteadora; 3) desenvolver a codificação e classificar as categorias; 4) refletir sobre os dados empíricos entrelaçando-os com as categorias classificadas.

No que concerne às narrativas orais elas são analisadas através da escuta atenciosa e criteriosa transcrição, observando-se a mensagem e suas unidades; as narrativas sinalizadas têm também como base para análise a mensagem a partir do campo gestual-espacial, das expressões visuais dos estudantes surdos e das suas narrativas sinalizadas através da língua de sinais familiar ou da Libras. Por sua vez, as narrativas documentais são constituídas a partir das DIE-BA, dos PPP dos *loci* desta pesquisa, da Resolução nº 005 (CONCEIÇÃO DO COITÉ (2013); essas narrativas serão observadas pelo crivo de sua mensagem exposta.

As análises das narrativas são feitas a partir das seguintes categorias: 1) Surdez/surdos; 2) Inclusão; 3) Escolarização; 4) Experiências. Tais categorias foram construídas e identificadas ao longo desta pesquisa. Além dessas há também subcategorias: 1) deficiência, deficiência auditiva; 2) educação inclusiva e bilíngue; 3) acesso e matrícula; 4) currículo inclusivo.

Quadro 23: Categorias teóricas e subcategorias em diálogo com a teoria
Fonte: Acervo da Pesquisadora (2020)

CATEGORIA TEÓRICAS	SUBCATEGORIA S	DIÁLOGO COM A TEORIA
Surdez	Deficiência Deficiência auditiva Libras	Skliar(1998), Quadros & Karnopp (2004), Gesser (2009), Vygotsky (2011)
Inclusão	Inclusão escolar Interação	Documentos norteadores: PNEE (BRASIL, 2008), <i>Diretrizes Baianas da Educação Especial e inclusiva</i> (BAHIA, 2017), Projetos Políticos Pedagógicos dos <i>loci</i>

Escolarização	Acesso Educação Inclusiva Escola Inclusiva	Documentos norteadores: <i>Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa</i> (MEC, 2014) Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), Mendes (2006), Mattos (2017)
Experiência	Experiência visual Vivência	Larrosa (2002), Skliar (1998), Quadros (1997)

Compreendemos que o PPP é um documento que deve ser construído coletivamente, objetivando não apenas atender a uma determinação da LDB (BRASIL, 1996), mas também “articular, sistemática e intencionalmente, ações a serem empreendidas na escola a partir da problematização de diversas questões que têm relação direta com as práticas pedagógicas docentes” (NETO, 2018, p. 117). Os PPP dos colégios têm em seu texto essa especificidade de serem construídos coletivamente, pautados numa constante reformulação, principalmente a partir de 2017. O único PPP que em sua narrativa não apresenta reformulações recentes é o do CESI, e com isto já se percebe que não há nesse centro inferências no que diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e às DIE-BA.

No entanto, percebe que apesar dos PPP dos colégios terem passado por reformulações 2 anos depois da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e no mesmo ano das DIE-BA, não há menção a esses documentos nas narrativas dos professores colaboradores, nem no próprio texto documental. Com isso, busquei construir um laço entre as narrativas documentais e a realidade, apresentando os PPP em meio as suas fragilidades e potencialidades.

Os documentos que norteiam a educação especial e inclusiva na cidade é a Resolução nº 005 (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2013) e o PPP do CESI (2015). Ao longo da leitura, e desde a pré-análise, percebi que em ambos os documentos emergem os conceitos de Educação Especial e Inclusiva, mas a resolução esclarece que a sua efetivação se dá apenas para os alunos matriculados na rede municipal de ensino:

Art. 2º - A educação Especial tem como finalidade possibilitar a formação de educandos por meio do AEE - Atendimento Educacional Especializado, através de apoio curricular de caráter complementar e suplementar viabilizando o acesso a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas unidades de ensino do sistema municipal de educação de Conceição do Coité (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2013, p. 2).

Nesse sentido há um desencontro entre a Resolução nº 005 (CONCEIÇÃO DO COITÉ, 2013) e o PPP do CESI (2015), pois aquela limita o acesso apenas a alunos da rede municipal, enquanto esse oferece o AEE também aos estudantes da rede estadual. O PPP do CESI estabelece apenas que é muito importante saber o perfil do alunado para executar a proposta de educação inclusiva, pois “na escola inclusiva, o sujeito com deficiência é um aluno especial, cujas necessidades específicas demandam recursos, equipamentos e níveis de especialização [...] o alvo a ser alcançado é a interação da criança deficiente” (PPP 2015).

O CESI adota a concepção de inclusão do paradigma inclusivo, compreendo que “a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais implica no redimensionamento curricular dos processos de ensino-aprendizagem, bem como do acesso aos diferentes espaços físicos da escola” (PPP 2015). Esse PPP também assume que a diferença não está no *ser deficiente*, assumindo que todos são diferentes uns dos outros e que, portanto, todos somos especiais. Considerados ora como deficientes ora como especiais, os surdos estão inclusos no PPP que estabelece um apoio pedagógico e ensino de Libras no contra turno da escola regular.

No Colégio Fibra, ao fazer a visita de mapeamento para saber a quantidade de surdos e me entrelaçar com a comunidade escolar, obtive da secretaria a informação de que não havia surdos matriculados atualmente no colégio e que o último registro foi entre os anos de 2016 e 2017, quando um surdo estudou as séries finais do ensino fundamental (8º e 9º ano). O PPP do colégio, que possuía 132 páginas, apresentou a informação de que nos anos de 2016 e 2017 a escola tinha em torno de 560 alunos matriculados divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Considere-se que o Colégio Fibra tem um público diverso, pois atende tanto a sede do município como a zona rural.

Num diálogo com a coordenação e a direção, essas me concederam documentos que apenas podiam ser lidos na própria escola e, com o auxílio da coordenadora, pesquisei no PPP que regia as atividades escolares nos anos que o surdo se fazia presente. A análise do PPP se deu pelas categorias *inclusão*, *surdez*, *escolarização* e *experiência*, contudo, as categorias de *surdez* e *inclusão* não foram entradas no PPP de 2017. A categoria *experiência* foi encontrada no objetivo geral que buscou “promover a interação entre sujeito, conhecimento e sociedade, buscando a partir das experiências de ensino e aprendizagem a formação do cidadão ético, autônomo e socialmente responsáveis” (PPP, 2017, s.p.)²¹. No entanto, na narrativa já apresenta neste trabalho, ao se tratar da inclusão de surdos, essa experiência de ensino esbarra

²¹ Por questões éticas, os PPP não serão apresentados nas referências deste trabalho. Tendo em vista isso, se apresentará apenas essa sigla acompanhada do ano inicial de vigência do projeto.

em questões linguísticas entre surdos e ouvintes (L1 e L2), como também na carência de propostas e efetivações práticas dessas no processo de escolarização.

Na dualidade do ensino e aprendizagem sob o prisma da interação, conceito que é utilizado também como referencial nos estudos de educação especial e inclusiva, a interação e a experiência partem do princípio de não estar só, ou seja, interagir e experienciar no contato com o outro, com outras pessoas. Ao se falar em interação nos estudos de inclusão, percebemos que há rasuras em seu conceito, uma vez que a interação não pode substituir a inclusão. Interação seria os laços de conviência estabelecidos no cotidiano escolar, mas as experiências de inclusão exigem mais do que isso, pois os direitos legais da inclusão não podem ser sucumbidos pela simples interação.

O PPP do Colégio Fibra põe como objetivo “oferecer condições de ensino e educação compatíveis, criar condições de aprendizagem, desenvolver habilidades, favorecer potencialidades dos educando” (PPP, 2017, s.p.). Esses objetivos nos permitem entrelaçar *surdez*, *deficiência* ou *necessidades educativas*, categorias que foram silenciadas ao longo do documento. Algumas mudanças ocorreram no PPP após 2017 e é importante ressaltar que foi nesse ano que o Governo do Estado da Bahia elaborou diretrizes norteadoras para a educação especial e inclusiva no estado (BAHIA, 2017). Apesar de já haver outras leis e documentos sobre inclusão em nível federal, essas diretrizes foram e têm sido o documento norteador das práticas inclusivas na Bahia.

Tais demandas são visíveis também nos PPP dos Colégios Palha e Força. Durante o mapeamento e nas conversas de apresentação da proposta de pesquisa, também pontuei nessas e noutras escolas a necessidade de ter acesso a esse documento para leitura, conhecimento e análise. Após a qualificação, fui buscando consegui-los, o que não foi uma tarefa fácil, em algumas escolas precisei esperar a liberação do CEP. Percebi nestes esbarros não somente a burocracia, mas o medo e a ausência das políticas de educação inclusiva.

O texto do PPP do Colégio Força, que tem 29 laudas, apresenta os profissionais, a missão e os objetivos gerais e específicos pautados na valorização da escola pública, e das capacidades dos educandos que nela estudam, tais como:

Criar condições de aprendizagem que desenvolvam habilidades e competências que possibilitem aos nossos alunos condições reais para que possam dar prosseguimento em sua formação acadêmica, pessoal e profissional;

Desenvolver no educador e no educando comportamentos de reflexão, de pesquisa, de leitura e de questionamento constante da realidade circundante;

Conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira, bem como aspectos socioculturais, baseado em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PPP, 2019, s.p.).

O PPP do Colégio Palha apresentava alguns aspectos pedagógicos que permeiam as atividades realizadas no ambiente escolar, defendendo em seu texto que toda a unidade escolar deve se pautar pelos princípios do PPP, mostrando a influência que esse exerce em toda a sua organização. Nesse sentido, o PPP “se configura como elemento de reflexão, explicitando sua importância no ambiente educacional para o desenvolvimento e concretização do processo educativo” (PPP, 2019, s.p.). No entanto, mesmo sendo um documento recentemente reformulado, contando a escola com alunos surdos – o mapeamento que realizamos em 2019 mostrou a presença de 2 deficientes auditivos, o PPP do Colégio Palha não possui em seu texto nenhuma pauta ou discussões sobre inclusão ou surdez, não possuindo nenhuma referência direta ou indireta às diretrizes baianas (BAHIA, 2017).

A única categoria que emergiu desse PPP foi a do sentido profissional/formativo, no qual o ensino é entendido como uma troca de experiências e saberes que deve acontecer principalmente entre os professores nos momentos de planejamento, o que contribui “para a execução de um planejamento mais integrado” (PPP, 2017, s.p.). Infelizmente, os professores e a equipe gestadora, quando procurados novamente, se recusaram a ceder as entrevistas na modalidade *online*. Diante disso, pontuei sobre a possibilidade de uma narrativa escrita, mas a maioria também se recusou, apenas uma pessoa da direção se disponibilizou, mas depois não fez. Enviei algumas mensagens via rede social lembrando, mas não tive nenhuma resposta, então optei por não insistir.

O Colégio Palha atende à modalidade de ensino de médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O atual PPP, com 79 laudas, passou por algumas alterações em 2017. Ele descreve a história da unidade escolar, mapeando os funcionários e explanando a missão, valores e objetivos, bem como um plano de ação com diversas atividades coletivas e interativas entre a comunidade escolar e a família. Também nessa escola o PPP é definido como uma ação coletiva, constituindo, assim, a expressão da autonomia da escola, que, baseada na realidade social, cultural e econômica do aluno, visa “à formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (PPP, 2019, s.p.).

O presente PPP não cita, em nenhum momento, as categorias teóricas consideradas nesta pesquisa, nem as palavras *Libras*, *integração*, *deficiência*, *escola*, *inclusiva* –categorias que emergiram das narrativas dos professores – aparecem no texto, mesmo o Colégio Palha sendo o único que atualmente possui um aluno surdo matriculado no 3º ano do ensino médio,

com o qual tive contato, bem como com sua família, até no início da pandemia aqui no Brasil. No mapeamento realizado no início do mês de março, a equipe gestora narrou que ele não sabia Libras na íntegra e que também não gostava muito da intérprete.

Em relação à presença desse aluno surdo na escola, a equipe gestora informou que era um aluno presente, que se enturmava com os colegas que se comunicavam com ele por gestos estabelecidos no convívio, uma espécie de língua de sinais escolar, e contava também com o auxílio do irmão que também estudava na escola. Por conhecer esse aluno de pesquisas anteriores e do convívio religioso, posso narrar que ele tem feito tratamento e usou por muito tempo aparelho para auxiliar na escuta e para aprender a falar. Ao encontrar com ele em outras ambiências, percebi que ele entende e responde saudações e frases curtas em Libras, não se mostrando ser um jovem isolado, estando sempre em companhia do irmão.

Na narrativa documental de Lacerda (1998), essa realidade é apontada como algo positivo, pois as políticas de inclusão vêm ganhando força no mundo todo desde a década de 1990, havendo um maciço incentivo para as práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares. Contudo, a autora coloca que a implantação desses modelos de inclusão acabam gerando, em muitos casos, uma escolarização pouco responsável. Dessa forma, percebemos que:

A escola até recebe bem a criança inicialmente, se mostrando aberta, mas o dia a dia revela poucas ações efetivas para que esteja realmente sendo atendida em suas necessidades. Para a autora, as fragilidades das propostas de inclusão residem, frequentemente, no discurso que contradiz a realidade prática do sistema educacional brasileiro, já com tantos sinais de precariedade (COLACIQUE, 2018, p. 96).

Apresento a análise do último PPP, o do Colégio Raiz, que se apresenta como um documento que expressa a proposta educacional dessa instituição, enfatizando principalmente o processo de ensino-aprendizagem, “visando a sua melhoria, mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática que a equipe escolar vai desenvolver para atingir os objetivos definidos coletivamente” (PPP 2017, s.p.). Esse PPP, em suas 49 laudas, foi o único que trouxe explicitamente a necessidade de uma acessibilidade estrutural, pautando a acessibilidade aos banheiros e a necessidade de uma sala de recursos multifuncional e de um intérprete de Libras. No entanto, a única aluna surda que ainda havia na escola desistiu no final do ano letivo de 2019, não retornou mais este ano. Sobre isso, a atual diretora narrou:

Em 2018, novamente a aluna foi matriculada na escola e eu novamente fui professora dela, e eu já tinha mais intimidade com ela, a intérprete dessa vez

tinha sido trocada passou a ser [NOME]²² e aí é, parecia que a coisa ia ser diferente. Minha experiência com [NOME] eu me lembro da alegria, sentada maravilhada, que a professora colocou uma música e ela sentiu a vibração não sei se ela chegou a ouvir, ouvir não, ela sentiu a vibração, ela estava encantada. Me contando dessa experiência dela, eu fiquei assim maravilhada porque ela tinha participado da aula, porque esse passou a ser o desafio, o desafio de incluir. [...] Quando em 2019 eu assumi a direção eu entrei em contato com a família, tentamos de toda as formas mas [NOME] desistiu. Tinha uma questão bem interessante com a mãe de [NOME], uma luta porque ela não via essa importância de [NOME] está na escola. A própria mãe não achava que a escola fosse para ela, por mais duro que seja dizer isso é a realidade. A mãe achava que ela já tinha aprendido a fazer o nome, ela já era mais ou menos alfabetizada porque ela conseguia ler alguma coisa e que isso era suficiente (PROFESSORA TRAJETÓRIA).

Diante dessa narrativa, podemos perceber que a existência da aluna surda e da intérprete de Libras colaborou para o processo de inclusão, também a sensibilidade e atenção da professora, hoje atual diretora, nos faz perceber a sua preocupação e atenção para com a aluna surda e com o seu processo de aprendizagem. Contudo, a inclusão não se limita apenas à escola, mas precisa ser um movimento de toda a sociedade, pois a não inclusão nesse caso acontece por parte da mãe da surda que, em razão dos constructos sociais, entende que a mulher necessita apenas saber escrever seu nome.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Além de se pautar na questão democrática, a lei também se baseia na carência dos serviços públicos existentes no Brasil, postulando que a legislação deve avançar na garantia dos deficientes, fazendo com que a deficiência deixe de ser reconhecida como um atributo de uma pessoa e passe a ser conceituada como a falta de acessibilidade que a sociedade e os estados são e estão ofertando.

O Governo do Estado da Bahia, em 2016, aprovou o Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016) que traz em seu texto questões relacionadas a algumas categorias desta pesquisa, as quais comento no quadro que segue:

Quadro 24: Análise do Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016)
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

INCLUSÃO	
O QUE DIZ A LEI	COMENTÁRIO
Incentivar a inclusão, como temática formativa, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de	Ao longo da Lei e do anexo com as metas a palavra surdez aparece 8 vezes. No entanto,

²² Expressões que estejam em maiúsculas e dentro de colchetes são acréscimos nossos, utilizados para indicar que algo foi substituído/omitido, visando preservar a identidade dos colaboradores desta pesquisa.

formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais técnicos relacionados com o atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.	apenas uma única vez na meta que especifica Educação Especial e Inclusiva. Neste caso, quando citada, emerge como intenção formativa para cursos de Licenciatura e não como prática na escolarização de surdos.
SURDEZ	
O QUE DIZ A LEI	COMENTÁRIO
4.7. Estimular a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do que dispõe o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e os arts. 24 e 30 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; 4.12) estruturar, até o fim do quinto ano de vigência do PEE-BA, a ampliação das equipes de profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, com professores, pessoal de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, a fim de estruturar o serviço de Educação Especial nas escolas, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; 4.18) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos, com o aval do Conselho Estadual de Educação, em comum acordo com os Conselhos Municipais de Educação.	Na estratégia 4.7 nota-se que o objetivo é que haja a oferta da Educação Bilíngue para os estudantes surdos que também estão nas escolas inclusivas, ofertando e garantindo o ensino da Libras e de outras garantias de inclusão para os surdos que tenham ‘outras’ deficiências. É também perceptível a separação dos conceitos de surdez e deficiência, mas é perceptível que há situações como surdo-cego, em que a surdez e a deficiência se entrelaçam. Assim, percebe-se que o auxílio dos profissionais de Libras, que estruturaria o serviço de Educação Especial, ora se aproximam, ora divergem entre/com a Educação Especial, a modalidade regular, inclusiva ou Bilingue. Ou seja, as realidades das diversas modalidades podem emergir como potencialidades para os cenários de escolarização e demandas para a Inclusão.
ESCOLARIZAÇÃO	
O QUE DIZ A LEI	COMENTÁRIO
4.12) estruturar, até o fim do quinto ano de vigência do PEE-BA, a ampliação das equipes de profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, com professores, pessoal de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, a fim de estruturar o serviço de Educação Especial nas escolas, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.	O termo escolarização aparece neste documento 5 vezes, mas na meta da Educação Especial Inclusiva, emergiu apenas uma vez, na 4.12, pautando que a escolarização é uma demanda que precisa ser oferecida aos estudantes com deficiência. A PNEE (BRASIL, 2008) colocou a educação especial como responsável pela inclusão, porém a especificidade da surdez, no processo de escolarização de surdos, perdeu questões identitárias, culturais e linguísticas, seguida pela ordem da “normalização” e da “integração” que compunha o cenário educacional brasileiro, além da forte tendência

	filantrópica e assistencialista da educação especial e do tratamento aos alunos considerados especiais ou excepcionais; e, neste caso os surdos estavam inclusos. No entanto, as discussões postas nos Estudos defendem não o uso do conceito de deficiência, indicando o quanto, no passado, essa nomenclatura foi agressiva para os surdos, aderindo a uma perspectiva ouvintista e patológica da surdez. Cardoso (2018) pontua que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) expõe que há diversas atividades que integram a dimensão do AEE, podendo ser utilizado, por exemplo, o estudo de caso no qual o profissional estuda a individualidade do estudante e elabora um plano de AEE, que deve atender às necessidades educacionais de cada estudante enfatizando o trabalho inclui a surdez.
--	---

Após um ano da elaboração e aprovação do plano (BAHIA, 2016), em 2017, houve também a conclusão das diretrizes baianas (BAHIA, 2017) que buscam orientar as práticas pedagógicas voltadas para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cuja tramitação se tinha iniciado no ano de 2014. As DIE-BA se constituíram como um marco orientador para a prática pedagógica dos professores da rede estadual, reestruturando a Secretaria da Educação no que tange à inclusão do público-alvo da educação especial. Como o próprio documento sinaliza, as diretrizes não foram elaboradas de modo isolado das discussões em nível nacional. O movimento inclusivo na Bahia atinge não somente as pessoas com deficiência, mas há também outros movimentos referenciais que buscam fortalecer a inclusão social, como o Programa Todos pela Educação que busca uma prática pedagógica sensível e humanizadora, que seja “capaz de promover experiências significativas na construção de saberes por todos os sujeitos, independentemente das suas diferenças culturais, sociais, de gênero, de formas de aprendizagem etc.” (BAHIA, 2017, s.p.).

Como dito, a elaboração das diretrizes, que aconteceu entre os anos de 2014 e 2017, acompanhou as discussões em âmbito nacional, como as que aconteceram em torno da aprovação do *Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (MEC, 2014). Esse relatório foi produzido por 24 professores (surdos e ouvintes) provenientes de diferentes instituições de nível superior e demais órgãos públicos do sistema educacional brasileiro e enfatiza a importância do cumprimento da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a) e do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Quadro 25: Categoria de *Experiência*
 Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

CATEGORIA DE EXPERIÊNCIA	
SUBCATEGORIAS	DISPOSITIVO
– Apropriação dos conhecimentos - construção de saberes - educação experiências visuais, experiências educacionais inclusivas - experiência de atuação; – Experiências de vida– experiências vividas- experiência cotidiana, dando significado ao aprendizado fazendo a ponte entre a teoria e a prática; – Troca de experiência com os colegas, - troca de experiência, como também promover uma maior interação; – Troca de experiências para interagir de forma positiva e ativa consigo mesmo, com o outro e com o meio - troca de experiências contribuindo para a execução de um planejamento mais integrado	Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (BAHIA, 2017)
– Experiências de vida– experiências vividas- experiência cotidiana, dando significado ao aprendizado fazendo a ponte entre a teoria e a prática – Troca de experiência com os colegas, - troca de experiência, como também promover uma maior interação. – Troca de experiências para interagir de forma positiva e ativa consigo mesmo, com o outro e com o meio - troca de experiências contribuindo para a execução de um planejamento mais integrado.	Projetos Políticos Pedagógicos

No que diz respeito à experiência, cabe o destaque para as surpresas da pré-análise e da análise dos dados, pois ao ir definindo a categoria temia não a encontrar nos documentos. Uma outra surpresa positiva foi perceber as subcategorias que emergiram dos dados da categoria *experiência*, sendo guiada por aquilo que Bardin (2006 [1977]) propôs: organizar e selecionar os documentos, iniciar a fase da pré-análise e partir disto sistematizar as ideias iniciais.

Na leitura flutuante (Figura 2: Fases da análise), foi bem notória a presença da categoria *experiência* e seus entrelaços com *conversação*, *interação*, *experiências cotidianas*, *troca de experiências*. Nas DIE-BA e nos PPP, percebe-se que a *experiência* está presente em grande parte dos documentos, a experiência não é aquilo que se passa ou acontece, mas o que toca de forma peculiar o sujeito, ou seja, a experiência do acontecimento. Desse modo, ao refletir sobre a educação na perspectiva da inclusão, Skliar (1998) afirma que ou se entende a educação como experiência de conversação com os outros e dos outros ou se acaba por a normalizar e a fazer refém do “nós” e do “eu” educativo, um “nós” e um “eu” tanto improváveis como fictícios.

Este conhecer o mundo para o sujeito surdo perpassa sua própria experiência cultural que é a visual e se diferencia da experiência auditiva dos ouvintes. E uma das formas de identificar as diferenças entre os mundos surdo e ouvinte é apontado por Strobel (2018) quando cita o artefato linguístico. Segundo a autora, a experiência visual existe em ambos os mundos, porém é a partir dos seis meses, quando o bebê surdo chega à fase de balbuciar

palavras, algo que não acontecer por ele não ouvir os sons que estão à sua volta, que há um desenvolvimento maior de formas de comunicação que se utilizam mais do campo visual, sendo a língua de sinais “uma das primeiras marcas de identidade do povo surdo[...] uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos” (STROBEL, 2018, p.53).

É em razão dessa diversidade de experiências que o trabalho com narrativas requer tempo e cautela, pois o narrado é também tocado por aquele que narra, pois ele é identificado:

[...] por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção com uma receptividade primeira. Como uma disponibilidade fundamental, com uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

De acordo com Larrosa (2002), a experiência é um encontro com algo que se pode provar e que o sujeito da experiência tem algo de fascinante que é posto à prova, que se expõe. As experiências não serão “apenas” narrativas, os sujeitos das experiências, e as próprias experiências, estarão fundados numa ordem que é epistemológica e ética, com força em forma do saber, é “o saber da experiência se dá entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26), é sobretudo um espaço no qual tem lugar os acontecimentos. Destarte, o ser humano é um ser dotado de experiência e, por conseguinte, um ser capaz de transforma-se pela experiência e/ou de ser transformado por ela. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com tudo aquilo que se prova. O acontecer da experiência não se dá de forma isolada, mas com duas ou mais pessoas – coletivamente. Todavia, mesmo a experiência partindo do coletivo, ela é única, pois para cada um a experiência é singular. Segundo Larrosa (2002, p. 27 e 28), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permitem apropriar-nos de nossa própria vida”, uma vez que a experiência “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem ‘pré-ver nem pré-dizer’”.

É a experiência visual que também categoriza e identifica a pessoa surda, uma vez que ela é considerada como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, s.p.). A categoria de *surdez* não emerge dos níveis de perda auditiva (BRASIL, 2005), mas da relevância da experiência visual no processo de (auto)identificação da pessoa surda e de como está se utiliza da Libras, uma língua visual-espacial, para compreender e interagir com o mundo. Isso porque é da “experiência visual [que] surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo

diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo” (PERLIN & MIRANDA, 2003, p. 218). Entretanto, as experiências oriundas da surdez não são acometidas por uma homogeneidade, pois, como pontuou Skliar (1998), a diferença da surdez não unifica as singularidades que compõe a cultura surda.

Nesse sentido, vale reiterar que o processo de inclusão deve reconhecer as diferenças existentes e não normatizá-las, pois não se deve almejar transformar um surdo em ouvinte, nem padronizar as experiências dos surdos, uma vez que, mesmo que haja a supremacia do ouvintismo e da oralidade nas práticas pedagógicas, não se deve negar o direito à diferença linguística e cultural do alunado surdo. Entendemos, então, que é de suma importância garantir o direito ao aprendizado da/em Libras adquirido para os surdos e ouvintes, como rege o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2002), gerando, assim, um currículo mais aberto às diferenças e que consequentemente reconhece a presença do grupo minoritário, os estudantes surdos.

Diante da realidade educacional mapeada em Conceição do Coité, mais precisamente na rede estadual, compreendemos que se faz necessário o desenvolvimento do campo da heterogeneidade não somente dos surdos, mas também dos ouvintes que compõem o espaço escolar em lugares e temporalidades diferentes. Os colégios estaduais que têm ou tiveram a presença da surdez devem:

Compor um espaço educacional aberto à curiosidade e a indagação sobre o mundo e os seus sujeitos, fomentando a investigação e a experiência como elemento condutor na apropriação dos conhecimentos, acolhendo os diversos saberes e formas de expressões e interações (BAHIA, 2017, s.p.).

Uma comunidade surda pode ser formada também por ouvintes que são, geralmente, membros da família de algum surdo, intérpretes, professores, amigos, colegas, que compartilham de interesses em comuns em relação à surdez. Nota-se que a escola pode ser um local no qual se efetive a construção de uma comunidade surda, na qual as experiências visuais e/ou orais sejam construídas a partir da interação dos seus membros. Portanto, a inclusão, chamada por Strobel (2018) de espaço de representação da diferença cultural linguística, traria questões interculturais, como o hibridismo cultural, que, por sua vez, oportunizaria surdos e ouvintes a exercerem uma relação intercultural com partilhas e trocas de experiências.

Neste sentido, o conceito de experiência visual para surdez é apontado por Strobel (2018) como um artefato da cultura surda que está interligado a uma identidade e cultura de interação. A compreensão da experiência visual dos sujeitos surdos implica o entendimento da ausência de audição e do som, uma vez que é a partir dos olhos que os surdos veem e

compreendem o mundo. As percepções visuais dos surdos fazem com que o que se passa e acontece se torne as suas próprias experiências que estão interligadas à cultura, à língua e à identidade. As línguas de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma peculiaridade da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências desses sujeitos e o leva a transmitir e a adquirir novos conhecimentos (STROBEL, 2018).

No que diz respeito à questão cultural da surdez, muitas vezes se faz presente a romantização de que esses sujeitos, por serem surdos, são iguais. Isso contribui muitas vezes para uma negação/afirmação da cultura ouvinte: “não sou ouvinte, sou surdo”. Segundo De Certeau (1995), essa negação/afirmação é primeiro passo ideológico para a formação do laço simbólico que une diferentes grupos étnicos e linguísticos, e é algo extremamente necessário num primeiro momento. Isso nos permite entender que, seguindo a linha dos estudos da cultura surda desenvolvidos por Quadros (1997), e fundamentos em Hall (2003), a cultura surda precisa ser tomada como a “identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo característica que são específicas, ela é visível e traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes” (QUADROS, 1997, p. 10).

Sendo assim, para Strobel (2007; 2018), a cultura surda se define pelos artefatos ou peculiaridades culturais, linguísticas, familiares, bem como pela literatura surda e pela vida social. Para Strobel (2008), os acontecimentos visuais, decorrentes da ausência de audição e som do surdo, faz com que esse sujeito perceba “o mundo através dos olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cão[...] até uma bomba estourando[...] pelas alterações ocorridas no ambiente” (STROBEL, 2008, p. 39).

A diferença entre surdos e ouvintes existe e é marcada na/pela diferença cultural e linguística, pela diferença da experiência de ser surdo e de ser ouvinte; uma diferença que nunca se reduzirá e que impõe a existência da alteridade. Assim, é fundamental se pensar a pessoa surda e a contribuição da subjetividade do sujeito ouvinte como um acontecimento, como parte de um processo de encontro.

Nesse sentido, o povo surdo é identificado como “o conjunto de sujeitos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado” (STROBEL, 2007, p. 61). Mediante os estudos culturais e a significação do conceito de cultura como campo de produção de significados, a língua é

contemplada. Por isso que a Libras, primeira língua do surdo, é entendida como um sistema de signos compartilhados por uma comunidade linguística comum (QUADROS, 1997).

A fala ou os sinais são expressões de diferentes manifestações culturais que, por sua vez, são responsáveis pelas trocas sociais, culturais e políticas. Como já é sabido a comunicação dos surdos se dá pela modalidade visual-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de seu aparato cultural que é o campo visual, originado da experiência visual (PERLIN, 1998). Na experiência do surdo, “o olhar passa a ser fundamental. Ele colabora para o decentramento do sujeito moderno, obrigando o uso do corpo de forma diferente dos códigos cotidianos . Implica numa modalidade dos olhos da cabeça, do rosto, das mãos, dos braços de forma diferente” (LUKIN, 1998, p. 44).

Um narrativa sobre experiências de escolarização de surdos precisa esses sujeitos sejam “ouvidos” e que narrem-se, com um cuidado para que não aconteça uma cristalização folclórica, e exótica da surdez, pois “entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam, no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte. E interpretá-las a partir da diferença” (LUNARDI KEIN, 2006, p. 17). E reconhecer a importância dos estudos surdos no campo educacional provocará uma virada conceitual e educacional da surdez, com novos desvelamentos e desconstruções das antigas narrativas normatizadoras.

As narrativas dos próprios surdos são uma elemento importante na compreensão e acolhimento de outras formas de expressões e interações. Elas possibilitam compreender como o surdo se entende enquanto tal em razão do seu histórico familiar e/ou pessoal de aceitação ou não da surdez, uma vez que a surdez é entendida também, pelos estudos culturais, como um campo de luta em torno da significação social e do entendimento e (não) aceitação da surdez como uma identidade diferente e não como uma deficiência que simplesmente pode ser revertida clinicamente.

É o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender o processo de escolarização de surdos que faz com que os documentos oficiais proponham mudanças:

A realização de mudanças curriculares com ênfase na sua experiência essencialmente visual e que enfatizem a Libras, sua estrutura gramatical, o Português como segunda língua (L2), o processo histórico da educação do Surdo, das comunidades surdas, o seu sistema de significações e expressão do mundo e a participação de surdos educadores na mediação do processo ensino-aprendizagem (BAHIA, 2017, s.p.).

Segundo esse documento, a escolarização de pessoas com deficiência não pode substituir os espaços privados ou os centros de AEE, uma vez que, nesses espaços, são

atendidas com uma metodologia apropriada. Em Conceição do Coité, o AEE é oferecido no CESI, espaço no qual os alunos são atendidos com horário marcado e assistidos por um profissional que se utiliza de várias metodologias. Sobre esse tipo de instituição, as DIE-BA regem que:

A instituição especializada pode dispor de equipe interdisciplinar, equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e tem também enquanto atribuições oferecer formação e orientação para profissionais da área da educação e familiares. Trata-se de um espaço que deverá se constituir como centro de estudos e pesquisas na área da Educação Especial (BAHIA, 2017, s.p.).

Ou seja, mesmo o CESI não sendo o lugar no qual a escolarização deve acontecer para o surdo é, muitas vezes, o lugar onde efetivamente Prova disso é que, como mostram as narrativas dos colaboradores do CESI, o surdo desiste das aulas regulares da rede estadual, mas não das aulas do CESI.

Foi a não existência de escola/classe bilíngue para os surdos que fez com que esses fossem inclusos nas escola regulares e que no processo de escolarização desses sujeitos aparecesse o AEE, modalidade de ensino não defendida pela comunidade surda.

Em Conceição do Coité, as pesquisas sobre os surdos matriculados na escola regular têm relatado e exposto uma pequena quantidade de surdos que frequentam essa modalidade de ensino e alguns (poucos) egressos que conseguiram concluir o ensino médio e outros que desistiram ao longo dos anos letivos. Atualmente, o CESI atende 7 surdos, dos quais apenas 2 estão matriculados na rede estadual de ensino. Os dados também revelam uma grande disparidade entre os números de estudantes ouvintes e de surdos. Escolarizar foi e continua sendo um desafio para a escola e também para o Estado.

As pesquisas realizadas pelo SERLIBRAS tem demonstrado que os surdos matriculados e/ou aqueles que permanecem nas escolas têm suas dificuldades acentuadas pela falta da Libras. Sendo assim, fica demarcado que a perspectiva de escolarização dos surdos deve ser pautada numa dimensão inclusiva, pois as experiências de escolarização não estão desvinculadas das políticas de inclusão social que culminou na elaboração das políticas de inclusão educacional, iniciada na metade do século XX e com grandes repercussões em pesquisas acadêmicas desde os anos 2000.

Mediante o exposto e proposto, a presente pesquisa somará ao debate da educação inclusiva no Brasil, particularmente no Território do Sisal, por ser o primeiro trabalho que discute experiências de/com surdos na rede estadual em Conceição do Coité. A expectativa é

que tenha ganho acadêmico e teórico-prático no que concerne à conscientização e valorização das políticas de inclusão no campo da surdez. Nesse sentido, esta investigação propõe construir um modelo de intervenção a partir das experiências relatadas por estudantes, professores e gestores.

É sabido que Educação inclusiva se refere ao processo de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino em todos os níveis – da pré-escola ao ensino superior (BRASIL, 1998 *apud* BAHIA, 2017). A partir dela o princípio da inclusão escolar passa a ser defendido como “uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p. 395). Visto que para se assegurar o trato democrático e público da diversidade é preciso se construir, destacando-as politicamente, as singularidades e identidades de grupos historicamente excluídos, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre eles (BAHIA, 2017).

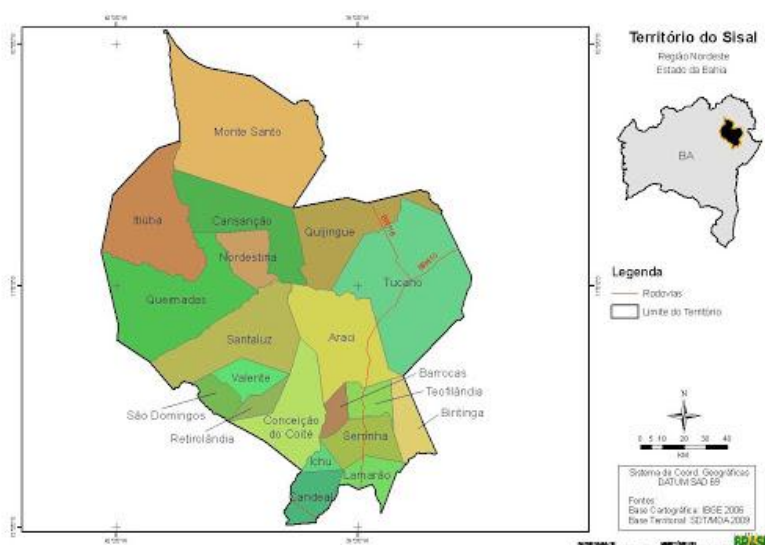
A perspectiva inclusiva implica também construir um processo bilateral para equiparação de oportunidade, promover uma educação para as diferenças e ter uma política orientada para o respeito e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, segundo Chincon (2015, p. 214), “a educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garanti o acesso básico que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive aqueles públicos, alvo da Educação Especial”. Nesse sentido, o espaço escolar é um local no qual existem várias normas, valores, crenças e diferenças, o que lhe possibilita ser um espaço inclusivo por excelência e que tem sido alvo de reflexões e debates. Por isso que, no percurso da escolarização se faz necessário responder à pergunta “escola para quem?”, pois os ganhos legais conquistados por meio das políticas educacionais especiais e inclusivas ampliaram o processo de escolarização para os surdos. Contudo, a inclusão precisa ser entendida como garantia de acesso, permanência e sucesso do aluno na escola. Por isso, a educação inclusiva deve se constituir como uma modalidade de educação orientada para o respeito e a valorização das diferenças, algo que o atual governo não compreende ao implementar uma nova política nacional de educação especial intitulada como *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, com o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020b), assinado pelo então presidente Jair Bolsonaro em 30 de setembro de 2020.

4 O PALCO E AS HISTÓRIAS: A REDE ESTADUAL E OS CENÁRIOS DA ESCOLARIZAÇÃO

O caminho trilhado como pesquisadora me fez perceber que a pesquisa tinha mais a ver comigo do que imaginava. Fui buscando ter uma escuta sensível junto às colaboradoras e ao mesmo tempo ouvir as narrativas de familiares, vizinhas, que trazem em suas memórias a minha relação com a surdez. Nesse momento percebo com mais veemência que a história pode ser contada por narrativa oral ou sinalizada, pois, ao ouvir sobre a minha história, os familiares de Neide diziam: “ela falava por gestos. A gente percebia que ela gostava de você, ela gostava de ficar em sua casa, de lhe fazer rir”. Mesmo com a ausência da Libras, a narrativa sobre Neide me apresenta uma história sinalizada: não era somente Neide que via o mundo com os olhos, mas as pessoas também a viam pelo olhar, pois, como elenca Perlin e Miranda (2003), a experiência visual representada na cultura surda é expressada pelo modo diferente de ser, de conhecer e de estar no mundo.

As narrativas que compõe esta escrita são de professoras (e um professor), gestoras e intérpretes, que residem no Território do Sisal, também conhecido como Região Sisaleira da Bahia, localizado no domínio morfoclimático do semiárido do nordeste do estado (AGEITEC, 2019). As cidades que compõem o Território do Sisal estão distante cerca 200 km da capital baiana. Conceição do Coité está localizado a 212km de Salvador, com um população entorno de 66 mil habitantes, dos quais cerca de 3.025 são surdos ou deficientes auditivos (IBGE, 2019).

Figura 3: Mapa ilustrativo da região do território do sisal e seus respectivos municípios
Fonte: Calila Notícias (2020, s.p.)



Segundo o NTE 04²³, a região possui 57 escolas estaduais espalhadas pelos 20 municípios que compõem o Território do Sisal. Em Conceição do Coité, a rede estadual é formada por 10 colégios localizados na zona rural e urbana, que atendem em média 5.300 alunos. Os colégios também receberam nomes fictícios, tendo em vista questões éticas: Colégio Fibra, Colégio Raiz, Colégio Espinho, Colégio Mandacaru, Colégio Resíduo, Colégio Semente, Colégio Motor, Colégio Palha, Colégio Fruto e Colégio Caule. Participaram desta pesquisa os colégios Fibra, Palha, Raiz e Caule, mais o Centro do Sisal que é um centro de AEE da rede municipal. Portanto, 5 *loci* compõem os cenários da escolarização deste trabalho são constituídos.

A partir do levantamento realizado em 2018, os colégios estaduais que tinham surdos matriculados foram visitados e a proposta de pesquisa apresentada oralmente num diálogo com a gestão. Essa foi aceita com a ressalva de que a pesquisa começaria não naquele ano, mas no ano seguinte, possibilitando, assim, o envolvimento dos professores e estudantes. Assim, a assinatura do Termo de Consentimento (Apêndice) ficou prevista para o mês de julho de 2019, sendo antes necessária uma nova visita a fim de constatar a permanência dos estudantes surdos nos referidos colégios e, em caso de transferência, buscar novos contatos.

No ano de 2019, estavam oficialmente matriculados 2 surdos, segundo os dados do NTE/04:

Quadro 26: Alunos matriculados na rede estadual de Conceição do Coité
Fonte: NTE/04 (2019)

ESCOLA	TOTAL DE MATRICULADOS	POSSUI SURDEZ
Colégio Fibra	565	0
Colégio Raiz	355	1
Colégio Espinho	586	0
Colégio Mandacaru	423	0
Colégio Resíduo	308	0
Colégio Semente	232	0
Colégio Motor	557	0
Colégio Palha	420	0
Colégio Fruto	326	0
Colégio Caule	1.042	1
TOTAL	5.341	2

Em ambos colégios, que aparecem nesse quadro, os surdos continuaram matriculados e aceitaram emitir narrativas sobre a experiência de escolarização. No Colégio Caule, durante a visita de 2018, haviam 3 surdas matrículas, mas uma pediu transferência para

²³ Localizado na Rua José Carneiro da Silva, nº 534, Ginásio, Serrinha-BA. CEP: 48700-000.

Modalidade EJA, que acontece no noturno, e evadiu. Nesse ano de 2020, ela se encontra apenas como matriculada no AEE do CESI, e, segundo relatos dos funcionários do centro, raras são as vezes que ela falta aos atendimentos. As outras duas estavam em 2018 cursando o 3º ano do ensino médio e não consegui encontrá-las em 2019 para convidá-las a participar desta pesquisa. O Colégio Caule não tinha nenhum profissional de apoio ou intérprete de Libras. E a surda que conseguia interagir oralizava através do uso de aparelho. Esse método oralista foi utilizado com surdos por se acreditar que com ele a potencialidade oral do surdo pudesse ser desenvolvida:

A filosofia oralista visa a integração da pessoa com surdez à comunidade de ouvintes através do uso da fala [...] A estimulação oral e auditiva, no oralismo, busca possibilitar o aprendizado da língua portuguesa (no caso do Brasil), fazendo com que a pessoa com surdez possa interagir com os ouvintes a fazerem uso de uma mesma língua. Uma das técnicas utilizadas é o desenvolvimento da leitura labial (CARMOZINE & NORONHA, 2012, p. 40).

Durante o mapeamento em 2019, fomos informadas pela gestão do Colégio Palha que 1 aluno surdo estava matriculado, mas esse não aparece nos dados do NTE/04 como percebemos no quadro 26; em alguns momentos desta pesquisa, os dados informados pelos gestores se desencontravam dos informados pelo NTE/04. Esse aluno surdo estava cursando o 2º ano do ensino médio e, segundo informações, contava com o apoio do intérprete, que o auxiliava nas atividades. Em 2020, cursando o 3º ano do ensino médio, esse estudante surdo foi convidado a participar da pesquisa, contudo, mesmo informado que as entrevistas seriam realizadas com a ajuda de um intérprete de Libras e que o questionário seria traduzido para Português escrito, optou por não participar. O contato com ele foi feito através da mãe e do irmão, familiares que poderiam tornar a pesquisa mais humanizada, mas mesmo assim ele não quis participar.

Ainda no início deste ano letivo (2020), solicitei ao NTE/04 novos dados a cerca da escolarização de surdos na rede estadual de Conceição do Coité, que solicitou um prazo para o concedimento das informações. Ao ser liberada pelo CEP, fiz um novo levantamento com as gestoras dos colégios que tinha surdos em seu alunado nos anos anteriores, conseguindo os seguintes dados: 1 surdo atualmente matriculado e frequentando a rede regular de ensino e 2 surdas que desistiram no final do ano letivo de 2019, uma vez que não compareceram ao colégio para efetivação da matrícula e continuação dos estudos. Contudo, conversando com o Professor Possibilidade, que trabalha com o AEE no CESI, fui informada de que uma dessas surdas, mesmo não estando matriculada na rede regular de ensino, mantinha sua frequência no

CESI. Busquei então fazer contato com ela e consegui via *Facebook*, que me disse que não estava estudando esse ano, mas que retornaria à escola em 2021.

O quadro que segue apresenta o quantitativo de aluno com algum grau de surdez que estão devidamente matriculados, em 2020, na rede estadual de ensino regular:

Quadro 27: Panorama dos alunos com algum grau de surdez

Fonte: NTE/04 (2020)

ESCOLA ²⁴	SURDOCEGUEIRA	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	SURDEZ
Colégio Fibra	0	0	0
Colégio Raiz	0	0	0
Colégio Espinho	0	0	0
Colégio Mandacaru	0	0	0
Colégio Resíduo	0	0	0
Colégio Semente	0	0	0
Colégio Motor	0	0	0
Colégio Palha	0	2	0
Colégio Fruto	0	0	0
Colégio Caule	0	1	0
TOTAL	0	3	0

E, de forma geral, a rede estadual possui atualmente 37 alunos matriculados e que possuem algum tipo de deficiência:

Quadro 28: Panorama dos alunos com alguma especificidade

Fonte: NTE/04 (2020)

DEFICIÊNCIA	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Cegueira	2
Baixa visão	12
Surdocegueira	0
Deficiência Física	3
TGD/Autismo	3
Deficiência Intelectual	13
Altas Habilidades/Superdotação	0
TGD/Transtorno Desintegrativo da Infância	0
Deficiência Auditiva	3
Surdez	0
TGD/Síndrome de Asperger	0
TGD/Síndrome de Rett	0
Deficiência Múltipla	1
TOTAL	37

Entendendo que o ambiente escolar é composto por uma diversidade de pessoas, foram ouvidas as narrativas de professores, gestores, estudantes surdos atualmente

²⁴ Apenas os Colégios Fibra, Colégio Palha, Colégio Raiz e Colégio Caule participaram desta pesquisa.

matriculados nas escolas estaduais, assim como egressos. Alguns desses alunos surdos já participaram do projeto SERLIBRAS e, a partir do incentivo da professora e coordenadora do projeto, a Profa. Ms. Anna Karyna Côrtes, chegaram a fazer o curso pré-vestibular UPT/UNEB, que tinha como intérprete uma integrante do SERLIBRAS.

Os participantes foram escolhidos seguindo os seguintes critérios de inclusão:

- Gestores dos colégios estaduais que têm ou tiveram estudantes surdos matriculados, conforme adesão;
- Professoras das disciplinas de História, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física que têm ou tiveram experiências com estudantes surdos;
- Estudantes surdos atualmente matriculados na rede estadual;
- Estudantes surdos egressos identificados como alunos das escolas que fazem parte da pesquisa;
- Intérpretes que atuam nas escolas que fazem parte dessa pesquisa.

Os critérios de exclusão foram os seguintes:

- Gestores de colégios que não tem ou não tiveram estudantes surdos;
- Professores da área de Linguagem e Ciências Humanas que não aceitaram colaborar com a pesquisa;
- Estudantes surdos de outra rede de ensino que não seja a rede estadual;
- Intérpretes que não tenham experiências com estudantes surdos da rede estadual e, conseqüentemente, com o processo de escolarização desses.

Após a banca de qualificação, a pesquisa foi apresentada aos professores a partir dos critérios de inclusão e exclusão. Diante da proposta feita, 30 pessoas aceitaram participar concedendo as narrativas (orais ou sinalizadas):

Quadro 29: Número estimado de colaboradores da pesquisa

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

PARTICIPANTES	
CATEGORIA	QUANTIDADE
Gestores	4
Professoras/Professor	8
Alunos Surdos	4
Alunos Egressos	5
Intérpretes	2
Coordenadora do CESI	2
EQUIPE SERLIBRAS	5
Total	30

No entanto, as entrevistas não ocorreram logo após a qualificação, pois o trabalho foi submetido ao CEP que autorizou somente em março deste ano, início também da pandemia e o cenário era outro. Dessa forma, além da espera pela aprovação do CEP, tínhamos que aprender a lidar com a experiência da pandemia do novo coronavírus que chegava de uma forma mais próxima às cidades do interior, e sentíamos/vivíamos isso por meio dos Decretos Federais, Estaduais e Municipais que suspenderam as aulas.

Dessa forma, o (novo) contato com os participantes foi por meio das redes sociais (*Facebook, Instagram, Whatsapp e e-mail*) que favoreceram o contato, permitindo um esclarecimento em relação à nova modalidade de entrevistas à qual seríamos acometidos. Não foi um momento fácil, momentos de angústia e de um contínuo refazer não somente do caminho metodológico, mas também da pesquisa. As redes sociais passaram a ser para mim mais relevantes e importantes, pois não tinha muito conhecimento e habilidade com elas. E foi neste contexto em que me aproximei do GEEDICE, e expondo minhas dificuldades com uso das tecnologias que li uma frase dita por minha orientadora no grupo do Whatssap “as que já sabem vão fazendo e ensinando as demais, o grupo serve para aprendermos fazendo juntos”. Neste momento fui tomada por estas palavras inclusivas e que me motivaram a querer aprender.

Acompanhei por semanas o fazer juntos das lives das colegas e, enquanto isso, eu entrava em contato com as colaboradoras: algumas não responderam as mensagens, outras pediram um prazo e cumpriram me concedendo as narrativas, outras pediram desculpas e optaram em não mais participar, e outras me surpreenderam pois fiz o contato apenas uma vez e recebi a proposta com tamanho empenho e colaborativação. Com isso, o cenário

quantitativo entre os que até março haviam dito sim e os que participaram mudaram como percebemos nos quadros 29 e 30.

Como já narrado neste texto, entrei em contato com os colaboradores/colaboradoras que se dispuseram a participar, e, para a minha surpresa, o cenário quantitativo e colaborativo para a pesquisa foi alterado: das 30 pessoas que haviam aceitado, apenas 9 continuaram com sua resposta positiva.

Quadro 30: Número de colaboradores da pesquisa
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

PARTICIPANTES	
CATEGORIA	QUANTIDADE
Gestores	2
Professoras	2
Surdas Egressas	2
Aluna Surda	1
Equipe do CESI (Intérprete)	1
Equipe Serlibras (Intérprete)	1
Total	9

Quadro 31: Nomes fictícios dos colaboradores da pesquisa
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

PARTICIPANTES	
NOME	CATEGORIA
Alegria	Colaboradora (Surda Egressa)
Esperança	Colaboradora (Surda Egressa)
Expectativa	Colaborada (Surda Matriculada)
Trajetória	Professora/Gestora
Desafio	Professora/Gestora
Criativa	Professora
Luz	Professora
Possibilidade	Professor/Intérprete (CESI)
Girassol	Intérprete (SERLIBRAS)

Dessa forma, o contato com os participantes foram por meio das redes sociais: Facebook, Instagram, Whatsapp, e o e-mail que favoreceu o contato no envio de mensagens, bem como do esclarecimento em relação a nova modalidade a qual seríamos acometidos. Não

foi um momento fácil, gerou uma angústia e um refazer contínuo não somente do caminho metodológico, mas da pesquisa também. As redes sociais passaram a ser para mim mais relevantes e importantes, pois não tinha muito conhecimento e habilidade com as mesmas.

A delonga na aprovação CEP também contribuiu para que, de certa forma, o cenário do quantitativo de surdos nas escolas e dos que concordaram em conceder as entrevistas diminuísse. A qualificação ocorrida em julho gerou uma expectativa que, no máximo, em outubro/novembro, o CEP já teria uma resposta positiva. No entanto, foi requerida por esse comitê uma segunda versão detalhando a metodologia narrativa oral e sinalizada que emergiu na pesquisa e estava naquele momento se consolidando. Também foi solicitada uma descrição da ação do intérprete frente às narrativas sinalizadas. A segunda versão foi enviada em setembro e a resposta da aprovação só chegou em meados de março.

O texto enviado para o CEP descreveu enfaticamente acerca dos riscos e cuidados com os participantes durante as entrevistas, uma vez que essas podem (re)lembrar aos colaboradores eventos que provoquem alguma tristeza, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva. Descreveu-se também o risco do cansaço e/ou do desgaste físico e/ou emocional, além do possível risco de quebra de sigilo, bem como os benefícios em contribuir para realização de uma pesquisa acadêmica que versa sobre o processo de experiência e escolarização de/com surdos. Deixou-se claro que os sujeitos poderão, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização – como aconteceu e os quadros com o quantitativo de participantes evidenciam.

Todos receberam uma cópia do Termo de Consentimento (Apêndice), no qual consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação a qualquer momento atendendo a Resolução CNS nº 466 (UNEB, 2012) e Resolução CNS nº 510 (UNEB, 2018). Esta explanação sobre os riscos e benefícios expostos nos convites realizados aos colaboradores puderam ser entendidos e, de certa forma, atendidos, deixando-os livres para seguirem colaborando com pesquisa, desistirem diante dos riscos ou de atravessamentos pessoais.

4.1 AMBIÊNCIAS E PERSONAGENS: CONHECENDO OS SUJEITOS E SEUS LOCAIS

Esta pesquisa se deu no cenário da rede estadual de ensino de Conceição do Coité, com ênfase nas turmas do ensino médio. Tendo em vista isso, realizamos primeiramente mapeamentos com os gestores das escolas estaduais e delimitamos as escolas que teriam/tem estudantes surdos matriculados ou egressos. Além dos estudantes surdos, a pesquisa

aconteceu com as colaboradoras que aderiram a proposta de forma livre e consciente. Mas, quem são e de onde falam? São gestoras, professoras, professor intérpretes, surdas egressas. Todas com alguma experiência no processo de escolarização de surdos na perspectiva inclusiva, ou em sua busca.

Narrando sobre si, a Colabora Expectativa assim se descrevem:

Oi, meu nome (...) e meu sinal é esse daqui (configuração de mão fechada em a, e o dedo indicador tocando duas vezes próximo aos lábios, numa mancha) [...]O professor que é meu amigo ouvinte ele é muito famoso lá, muito conhecido lá e lá também tem muitos surdos lá perto, e eu aprendi que preciso ajudar essa é minha responsabilidade e eu aprendi isso e eu sei e também todos os ouvintes são meus amigos (COLABORADORA EXPECTATIVA, 2020).

Encontrar-me com a Colaboradora Expectativa e ver a sua narrativa me fez voltar ao diário de campo dos estudos e pesquisa da graduação, pois ela também foi uma das colaboradoras naquele momento de pesquisa em 2016 (CERQUEIRA, 2017). Havia perdido o contato com ela, mas ao chegar ao Colégio Caule, fazendo o mapeamento no ano 2019, soube que ela havia se matriculado, mas no segundo semestre havia desistido do ano escolar. Consegui entrar em contato com ela via *Facebook*, e, na oportunidade, fiz um vídeo curto me (re)apresentando e dizendo que estava fazendo uma nova pesquisa e a convidei para participar. Ela de imediato retornou a mensagem dizendo que não estava estudando e que só voltaria à escola no ano que vem. Repliquei dizendo que mesmo assim poderia participar, ao que ela aceitou. Não quis me passar o contato do seu *WhatsApp*, por isso nossas conversas e as narrativas foram através do *Facebook*.

A Colaboradora Expectativa se apresentou com o seu nome e o sinal, o que quer dizer que conhece, ainda que limitadamente, a Libras e que esse aprendizado se deu “lá no centro” – fazendo referência ao CESI, onde há surdos e um professor que ensina Libras e realiza uma AEE para surdez. A colaboradora deixa emergir que é no CESI que ela aprende, inclusive convivendo com ouvintes, tendo o professor (ouvinte) como seu referencial. Sendo assim, nesta primeira narrativa, há um entrelaço entre o AEE e a inclusão, ainda que o paradigma não seja a modalidade buscada e aceita pela comunidade surda. Essa busca romper com a modalidade inclusiva, colocando dúvidas constantemente sobre os poderes e os saberes arraigados a essa prática educacional, que, para Vieira-Machado (2010), ainda produzem e sustentam o fracasso das pessoas com deficiência, considerando-o um mal necessário.

Contudo, a experiência da Colaboradora Expectativa junto ao CESI, evidenciada na sua narrativa, revelam outras possibilidades de inclusão, pois se trata de uma aluna da rede

estadual que por vezes desistiu da escola regular – inclusive durante esta pesquisa, mas que se encontrava cumprindo os horários de atendimento no CESI e aponta-o, inclusive em sua narrativa sinalizada, como o seu ambiente de escolarização.

O professor a qual a colaboradora se refere também se fez presente na pesquisa desenvolvida na graduação durante o ano de 2016; e mais uma vez se dispôs a colaborar. Sobre ser professor, ele narrou:

Na formação a gente buscou entender? Muito cursos tanto para definição da própria escola, no sentido de atender todas as demandas. Aí buscamos curso em Salvador, aí propomos na época da UNEB no campus XI, né? Serrinha, com o professor [NOME] se eu não me engano aí teve uma capacitação de cento e poucas horas e visitas e treinamentos, então a trajetória foi especificamente essa, depois a gente fez a pós-graduação, eu mesmo fiz voltada para Libras, um monte coisas, na UEFS também e na UFBA. Então a gente procurou, várias demandas a isso. E mais o que me deu mais suporte para isso foi a Pedagogia, que foi bastante significativa (PROFESSOR POSSIBILIDADE, 2020).

O professor apresenta seu lugar motivacional: a sua área de atuação. Destacando que seus entrelaços com a educação especial e a Libras aconteceu num processo de formação continuada, na qual ele e outros colegas se interessaram e buscaram.

Uma outra narrativa é da Professora Desafio, Mestra em Educação e Diversidade (UNEB) e professora de Língua Inglesa. Nos encontramos a primeira vez quando estive na escola em razão do Projeto *Libras na Escola Básica*, em que as proponentes (eu e uma colega) foram as escolas da rede estadual ofertar um curso básico de Libras para as turmas em que havia alunos surdos. Na época, como vice-diretora, ela nos acolheu e mediu a possibilidade da ação na escola, que aconteceu em um sábado letivo. Nos reaproximamos no MPED, nas aulas do componente *Cotidiano Escolar e Profissionalização Docente*, a colaboradora como aluna regular e eu como especial. Depois ingressei no MPED/UNEB-Conceição do Coité como aluna regular, e ela sempre prestativa e atenciosa. Fomos ouvindo e compartilhando nossas histórias de vida e, numa dessas, nos encontramos do grupo de pesquisa *Formação, Experiência e Linguagem (FEL)*, a convidei para fazer parte da pesquisa e ela se dispôs.

A minha afinidade com o ser professora vem desde minha infância, quando brincava muito de escolinha com minhas amigas, amigos e vizinhos, e na brincadeira eu só queria ser a professora; quando essa função ficava com outra pessoa, era motivo de chantagem e ameaças de não mais participar da brincadeira. Fui crescendo e continuava com a mesma ideia. Ao chegar no Ensino Médio, gostaria de ter feito o curso Magistério, o que não foi possível em virtude do número de vagas que a escola dispunha. Nesse período, ainda me vinha a ideia de ser professora, mas também outras

possibilidades me ocorriam. Filha de família humilde, minha mãe sempre deixava claro que não tinha condições financeiras de nos manter (eu e meu irmão mais velho) numa universidade em outra cidade. Dessa forma, só restava a nós fazermos um curso de licenciatura, disponível na universidade pública de minha cidade. Ao iniciar a graduação no curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas - Licenciatura, começava a compreender os desafios da profissão. Quando iniciei o trabalho numa escolinha particular de Educação Infantil e Fundamental I, pude sentir o quão difícil era ser professora. Gostava de ensinar, mas, por outro lado, começava a sentir o peso da profissão e até a me questionar se realmente tinha feito a escolha certa, se é que posso chamar de escolha. Depois de prestar concurso e ser aprovada, iniciei meu trabalho há oito anos na rede pública Estadual da Bahia, no [COLÉGIO FIBRA], onde permaneço até os dias atuais. [...].

Desde meu início no sistema educacional enquanto professora minha primeira aproximação com um estudante surdo se deu a aproximadamente há quatro anos quando recebemos para matrícula um estudante com esta especialidade. Considerando que mesmo não havendo no nosso quadro docente nenhum professor que já havia se especializado ou acessado nenhum curso de preparação para o trabalho com surdos nós não poderíamos negar matrícula a este estudante (PROFESSORA DESAFIO, 2020).

A narrativa da Professora Desafio emana um autoconhecimento de sua história de vida e de seu entrelaço com a profissão escolhida, inicialmente como uma saída por não ter muitas opções, e, no trilhar profissional como concursada da rede estadual, descreveu seu primeiro contato com o aluno do surdo da escola que trabalha. Ela aponta como obrigatoriedade a garantia, por parte da escola, da garantia do acesso à escola, no entanto, a fragilidade educacional se relevava por não haver professores da rede que soubesse lidar com essa deficiência. A presença do surdos faz emergir um movimento atencioso para outras realidades: o acesso à escola como direito inegável, a carência das escolas estaduais em dialogar sobre propostas inclusivas e tencionar a formação inclusive. Nesse sentido, como aponta Bragança (2009, p. 3), “a escola e a formação buscam essas pontes, um entrelaçamento complexo entre as diversas dimensões formativas, entre saberes acadêmicos e experienciais, memórias e narrativas, práticas e teorias”. A Professora Desafio expressa essas características em sua narrativa: um prazer docente tensionado por sua história de vida e pelas interpelações da/na escola e dos processos de escolarização de/com surdos.

Por ser uma das mais antigas formas de comunicação, a narração também contribui para a interação e formação humana, consiste em histórias de vida, guardadas na memória passada e presente; o modo pelo qual os sujeitos experimentam o mundo; histórias contadas e recontadas inúmeras vezes, a alguém que se predispõe a ouvi-las (ALVES, 2001). Em sua narrativa, além do entrelaço entre narração/formação e sua experiência como professora/gestora, há também um dado muito importante, apresentado no final desse trecho. Após sua longa narrativa, ela diz que somente há 4 anos teve contato com um aluno surdo e

que isto aconteceu numa escola onde não havia professores ou demais profissionais que soubesse lidar com aquela especificidade. *Como isso pode ter ocorrido se as DIE-BA são de 2017, e elas deveria alterar o cenário escolar, uma vez que tem como objetivo “nortear e balizar ações para uma práxis pedagógica sensível e humanizadora, capaz de promover experiências significativas na construção de saberes por todos os sujeitos, independentemente das suas diferenças culturais, sociais, de gênero, de formas de aprendizagem” (BAHIA, 2017, p. 8)?*

Também no mesmo ambiente educacional da Professora Desafio, conheci a Professora Luz, pois ela compunha o quadro dos professores do Colégio Fibra e estava presente na ação do projeto *Libras na Escola Básica*. Tivemos também a oportunidade nos reencontrarmos nas experiências profissionais como monitoras e colegas no cursinho pré-vestibular UPT/UNEB. Após seis meses de convivência, fiz o convite para que participasse da pesquisa, e sobre isso ela narra:

Bom, eu sou a [PROFESSORA LUZ], sou formada em Letras Vernáculas pela UNEB Campus XIV e sou mestre em educação de jovens e adultos pela UNEB também, campus 1. Tenho algumas experiências formativas na área de Educação e Língua Portuguesa e como avaliadora do ENEM tenho cursos nessa área e outras atividades todas relacionadas ao uso de tecnologias digitais na educação de jovens e adultos, formação de professores e outras produções: artigos, apresentações de trabalho, todas nesse campo do uso das tecnologias digitais na educação. Sou professora do ensino superior e também da educação básica tanto na rede estadual como privada. As minhas práticas pedagógicas e os lugares em que atuei, certamente desde de 2010, 2008 como bolsista do PIBID e até hoje tenho atuado na educação pública e na educação privada, mas passando maior tempo na rede pública e agora na rede privada. No ensino superior sou professora da pós-graduação na UFRB e na FACITE dando aulas a jovens e adultos, também já tive experiência como professora de redação na UPT da UNEB (PROFESSORA LUZ).

A narrativa da Professora Luz nos aponta um entrelaço entre sua formação e atuação. Ao narrar-se, e com detalhes datados e ambiências nomeadas, a ela aponta para u diálogo entre a escola e a universidade ou universidade e escola. Seus atravessamentos como professora e sua opção formativa fizeram emergir seus estudos e atuação junto a escolas particulares e públicas, assim como à EJA, e enfatiza outras experiências com o ensino na graduação/pós graduação. A narrativa da Professora Luz:

traz uma reflexão sobre a prática docente, as primeiras imagens constituídas, os sentidos atribuídos à profissão, o desenrolar de uma trajetória, mas também os acontecimentos biográficos instituintes de reflexão, de reorganização de caminhos na docência (BRAGANÇA, 2009, p.8).

Sendo egressa da UNEB-Conceição do Coité, a Professora Luz retornou à essa universidade como professora/monitora da UPT/UNEB, e foi, nesse contexto, que nos reencontramos (eu e a Professora Luz), por sermos colegas na monitoria da UPT. É importante perceber que não somente com as professoras supracitadas, mas também com outras que também narram suas experiências de escolarização de/com surdos, a UNEB está presente em seus cenários formativos, como também na aderência delas às pesquisas em razão das (re)aproximações com a UNEB, seja no Mestrado como alunas especiais ou regulares, seja como participantes de grupos de pesquisa.

Também emergiram do grupo de pesquisa FEL e do MPED conhecer a Professora Trajetória, que é diretora de um dos colégios da rede estadual, e a Professora Criatividade. Após uma reunião do FEL, mediada pela Profa. Dra Iris Verena, houve a apresentação dos participantes e, quando elas narraram sobre si e sua ambiências de escolarização, percebi que estava diante de duas possibilidades de colaboração e, após a reunião, conversei com ambas, me apresentei, bem como a pesquisa que estava desenvolvendo. Escutaram-me e se colocaram à disposição para narrar suas experiências, e assim o fizeram:

Meu nome é [TRAJETÓRIA], sou professora da rede estadual e estou atualmente como gestora do [COLÉGIO RAIZ], vou relatar um pouquinho como eu cheguei aqui. Comecei minha trajetória escolar na escola pública com uns 5 anos, de idade isso em Queimadas, depois eu vim para Coité, quer dizer, sou filha de Coité, mas em função de uma separação dos meus pais eu fui para Queimadas e passei mais ou menos 1 ano lá, foi quando comecei estudar tinha uns 5 anos, foi quando retornei para Coité, e fui estudar no colégio, é, na [ESCOLA MUNICIPAL]. Lá estudei todo fundamental 1 e depois fui para o [COLÉGIO CAULE] onde estudei todo ensino fundamental 2 e ensino médio, terminei de uma pausa, não entrei direto para faculdade, fui trabalhar, passei um ano em Curitiba, quer dizer, antes disso eu passei uns 6 meses lecionando, no município que foi feito um contrato pela prefeitura, numa turma de multisériado numa comunidade da Zona Rural, aí depois fui para Curitiba, passei um ano lá e retornei. Prestei vestibular para UNEB e paralelamente, passei a trabalhar numa loja de produtos fotográficos na Silva e Rios, na SR o que, na Silva Colo, e, depois em 97/98, fiz vestibular passei em Letras com Inglês na UNEB e trabalhando no comércio. E depois fui convidada por uma colega para lecionar na escola dela, e comecei a atuar como professora aí sair do comércio e continuei a lecionar até terminar a faculdade aí recebi o convite em um projeto em parceria da UNEB com a fundação Carlos Chagas e SEC, quer dizer a fundação Luís Eduardo gente que Carlos Chagas? Luís Eduardo Magalhães. E, aí fiquei por um período trabalhando com Língua Portuguesa nesse projeto de regularização do fluxo escolar, atuando com os professores da rede estadual e municipal no polo várias cidades e depois aí nesse período já tinha feito concurso do estado, fui convocada aí fui pedi final de lista e foi em 2005 mesmo assumi minha vaga e fui trabalhar em [CIDADE], nesse período mesmo também cheguei a trabalhar em Queimadas na Secretaria de Educação do Estado, do Estado o que, do município, e aí depois assumi

minha vaga e desistir lá de queimadas, porque já estava noiva e estava de casamento marcado (risos), aí casei e assumi minha vaga no Estado e fiquei trabalhando durante 7 anos em Serrinha. Desses 7 anos que eu trabalhei em Serrinha, 3, os 3 primeiros foram em sala de aula, depois na primeira eleição que teve para gestores eu fiquei como vice direção, como vice diretora até 2012, quando a escola passou para municipalização, aí recebi um convite para vim para Coité, vim e assumi o [COLÉGIO ESTADUAL MUNICIPALIZADO], e fiquei em 2014, e também passei num processo de municipalização, aí cheguei e fui trabalhar no [COLÉGIO RAIZ], onde estou hoje 20 horas, e a noite 20 horas como vice diretora do CENEB até o ano passado, quando o CENEB fechou aí assumi a direção do [COLÉGIO RAIZ] (PROFESSORA TRAJETÓRIA, 2020).

Conforme narrou a Professora, suas ambiências e experiências formativas são interpeladas por sua história de vida e pelos movimentos do existir circunstanciados pelos contextos históricos. No entanto, a ênfase da narrativa centra-se nos processos de escolarização que interpelaram a vida da professora enquanto estudante da escola pública e professora formada na universidade pública. A presença dessas instituição dizem muito sobre/para o existir profissional e formativo da professora, e, como nos aponta Bragança (2009), isso é positivo, pois quando se põe a formação longe da vida, há dificuldade de tocar os sujeitos, de aflorar a experiência e de favorecer a vivência pontual ou fragmentada. Por isto, uma das perspectivas, que já se vem colocando em diversas pesquisas e práticas, “é a busca de uma formação ancorada em uma racionalidade mais humana, e, portanto, necessariamente mais sensível e dialógica” (BRAGANÇA, 2009, p. 3).

Neste sentido as experiências narradas pela professora estão interpelada pela sua historicidade, pelos movimentos pessoais e pelos atravessamentos acadêmicos e formativos pelos quais a escola e seus sujeitos, sejam eles ouvintes ou surdos, professoras, gestoras, passam. Diante disto, entende-se que

No movimento dialético da narrativa, os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela resignificação da trajetória pessoal/profissional. A biografia educativa coloca ênfase no movimento reflexivo, toma como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro, e, assim, transforma a rememoração em formação (DOMINICÉ, 2000 *apud* BRAGANÇA 2009 p. 3).

No mesmo contexto da Professora Trajetória, também foi realizada uma conversa inicial com a Professora Criativa, que também estava participando da reunião do Grupo FEL na UNEB-Conceição do Coité, bem como já estava se aproximando do MPED/UNEB-Conceição do Coité, sendo aprovada na seleção para aluno regular 2019.2. Na oportunidade, apresentei a proposta de pesquisa e, ao saber que tinha experiência com o processo de

escolarização de surdos, a convidei para colaborar como uma das entrevistadas. Ela prontamente aceitou, me concedeu seu número de telefone e, em março, diante da situação de pandemia que gerou um distanciamento social, fiz contato com ela via *WhatsApp* explicando como as narrativas se dariam através das redes sociais e ela optou por utilizar o *WhatsApp*.

Eu sou a [PROFESSORA CRIATIVA], professora de [POVOADO], eu me tornei professora muito jovem, tinha apenas 17 anos, pois na época em que fiz o Ensino Médio, em Santaluz, cidade onde nasci e vivi até os 23 anos, só havia o curso de magistério, então naquela época eu acreditava que fui para a educação por falta de opção, no entanto hoje já com 42 anos de idade e 23 de magistério, vejo que estou no lugar certo, pois sinto-me feliz no ambiente da sala de aula em contato com meus alunos e alunas [...] Aos 18 anos comecei a dar aulas de Inglês e Arte em uma escola particular no Ensino Fundamental II, depois dos estágios, foi minha primeira experiência como docente, inteiramente responsável por uma sala de aula, [...] comecei a dar aulas de Inglês para o Ensino Fundamental II e ao mesmo tempo em que cursava a universidade e então podia experimentar o que eu via na UNEB com meus alunos no [COLÉGIO]. Ao concluir o curso de Letras passei no concurso para a rede estadual e passei a dar aulas de Inglês no Ensino Médio, e então achei que era hora de fazer um curso de Especialização para me atualizar e melhorar a minha prática pedagógica, só que fiz dois cursos ao mesmo tempo: Linguística e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, gostei muito dos 2, foi muito cansativo, mas também foi enriquecedor e contribuiu para a minha docência [...] pedi transferência para Conceição do Coité, trabalhei um ano em uma escola da sede até que a mesma fosse municipalizada e eu ia mudar de escola mais uma vez. Passei a trabalhar em uma escola no Distrito de [NOME] no [COLÉGIO RAIZ], onde estou até hoje. Lá eu dou aula de Inglês e Arte, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (PROFESSORA CRIATIVA, 2020).

A narrativa da professora apresenta-nos uma panorama a priori territorial, nascida no território do Sisal, numa cidade localizada a 62km de Conceição do Coité, pautando inicialmente sua formação como *única opção* e, depois de anos, percebe que seu entrelaçamento com a educação não fora somente por falta de opção, se reconhecendo como uma profissional que está no lugar que queria/quer estar. A professora fala de seus espaços formativos e que participam ativamente de seus movimentos profissionais, inicialmente como uma professora jovem que fez sua experiência como professora logo após concluir o Ensino Médio, enfatizando também a presença da UNEB-Conceição do Coité em seu processo formativo. É a UNEB interpelando vidas e experiências formativas.

Sendo professora de Artes e Língua Inglesa e tendo feito especializações na área de atuação, emerge assim, em sua narrativa, a potencialidade da formação continuada e dos saberes fazeres da docência, com isto, percebemos que a, como afirma Bragança:

Temporalidade assume grande relevância nessa abordagem, pois trabalhar com as histórias de vida traz o desafio de ultrapassar a linearidade

paralisante do paradigma simplificador, e coloca-nos na intensidade de reflexões que cruzam passado, presente e futuro (BRAGANÇA, 2009, p. 4).

As experiências de vida/formativas/acadêmicas estão entrelaçadas pelas ambiências escolares pela universidade, percebendo que tais ambiências e experiências estão interpeladas e que a vida, a formação e os processos acadêmicos não são estáticos. Esse dinamismo faz surgir dúvidas, inquietudes, presença da não comodidade, que, como afirma Neto:

São elementos fundantes e constituintes dos meus muitos eus – pesquisador, estudante, profissional, acadêmico, professor, técnico, pedagogo, - que, de uma forma ou de outra, continuarão e me mover à busca, à continuidade, ao incessante e sinuoso devir (NETO, 2018, p. 260).

No percurso acadêmico do mestrado, fui percebendo a importância de estar em grupos de estudos e pesquisas e, com isso, construir coletivamente as minhas pesquisas, entendendo que a participação nesses grupos revela experiências e representações das/nas investigações realizadas; configurando-se, assim, a experiências das narrativas: possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, análise e interpretação. Como aponta Miorin (2006), a institucionalização dos grupos de pesquisa no Brasil, através do CNPq, com a ampliação e atualização dos mesmos, é uma prática que revela importância dos grupos de pesquisa no Brasil e que esses grupos são responsáveis por grande parte das investigações realizadas na atualidade e também pela formação de inúmeros pesquisadores.

Ainda dentro desse contexto, a próxima narrativa a ser partilhada advém também de uma experiência de aproximação do SERLIBRAS. Quando a Colaboradora Girassol ingressou neste eu já fazia parte, e com isso percebia que com ela poderia desenvolver uma pesquisa na área da surdez, pois sua vida é interpelada pela experiência com sua irmã que é surda e que também aceitou participar desta pesquisa, a Colaboradora Esperança. No primeiro momento, ela aceitou ser a intérprete das narrativas dos surdos e também ser entrevistada por ser intérprete profissional e também exercer essa função no SERLIBRAS, no entanto, por questões pessoais ela optou em não fazer as interpretações e somente permanecer como entrevistada. A sua narrativa apresenta sua vida entrelaçada à de sua irmã, à surdez e à inclusão,

[GIRASSOL], baiana, de Conceição do Coité, mãe de uma filha de 10 anos, e irmã de uma surda. Minha mãe quando estava grávida sofreu de rubéola e foi informada pelo futuro médico que sua filha poderia ter uma sequela. Ao nascer e passados alguns meses, a criança foi diagnosticada com surdez profunda, um resultado que mudou toda uma estrutura familiar. Não foi uma tarefa fácil, principalmente para a surda que teria um o processo de adaptação, a família percebia o desafio à frente ao lidar com situações

diferentes, buscando melhorias no relacionamento e na comunicação [...]. Na rede estadual no momento inicial ela não se aceitava ainda como surda, passou por novas escolas, novos processos de adaptação. Teve um dos colégios que os colegas zombavam dela, ela se escondia deles, usavam termos pejorativos: mudinha, a surda, a menina boba (COLABORADORA GIRASSOL, 2020).

O trecho da história narrada revela o lugar de fala de uma intérprete, bem como seus familiares, que aprendeu a conviver com a surdez na sua vida e que esteve ao lado de sua irmã nos momentos de dificuldades e de possibilidades de inclusão. Diante das fragilidades educativas e de escolarização foi na/com a família que a autoformação sobre a surdez aconteceu, e os acontecimentos do processo de escolarização, sendo narrados em casa, estendia e potencializava a presença da família nos ambientes escolares. A narrativa da Colaboradora Girassol, atualmente intérprete e proprietária de um centro de cursos, dentre os quais um curso de Libras, foi interpelada pela história de vida que convivera com sua irmã e pelas experiências de cotidiano marcado que pela oralidade é surpreendido pela surdez, que se apresentou àquela família como uma diferença.

A irmã de Girassol, surda egressa do ensino médio da rede estadual, também compartilhou sobre sua experiência de escolarização:

Oi a todos, boa tarde, meu nome é [ESPERANÇA], meu sinal esse aqui certo? Eu sou surda, verdadeiramente surda, minha mãe quando engravidou e eu ainda era um neném em sua barriga, depois ela me teve em seus braços, com o tempo ela percebeu algo de errado com minha audição, algo não estava normal. Cuidou em me levar ao médico e acabou virando costume, ela sempre ia ao hospital. Minha família, meu pai minha mãe sempre com cuidado ficava preocupada sem saber o que havia comigo. Minha mãe chorava, sofreu porque tentava falar comigo mexendo nos lábios, mas eu não entendia nada. Só me dava um sorriso sempre e ficava observando as coisas. O tempo foi passando e eu comecei a estudar. Do meu primeiro ao quarto ano eu sempre estive sozinha, todo mundo era ouvinte, só eu era surda, é, na 5º série eu fui para uma outra escola [COLÉGIO CAULE] lá também foi ruim eu não compreendia nada lá, também todo mundo era ouvinte e eu a única criança surda, eu tive uma amiga que estava sempre junto comigo, era a minha vizinha, nossa comunicação era por meio de gestos, ela falava comigo usando gestos pois, pois não sabia Libras, ela me ensinava, dizia que eu podia copiar as atividades dela mais eu tinha vergonha, mas tudo bem. (COLABORADORA ESPERANÇA, 2020).

Ao se apresentar fazendo a datilologia do seu nome e em seguida fazendo seu sinal, a Colaboradora Esperança assume que é verdadeiramente surda, tendo adquirido a surdez ainda na gestação de sua mãe. As preocupações diante do novo, e a percepção do erro e da anormalidade tendenciava as concepções clínico-terapêuticas, e de fato esse processo foi iniciado: buscou-se um diagnóstico. Por vezes, em sua narrativa, emergem a solidão e

expressões de sofrimento que se dão em muitas histórias no processo de escolarização de surdos, e isso tende a acontecer como consequência dos parâmetros de aceitação e hegemonia impostos ou já convencionados pela cultura ouvinte (STROBEL, 2018).

Em sua narrativa, a Colaboradora Esperança inicialmente expõe ser “verdadeiramente surda” o que pode e leva a pensar que há alguém ou grupo de surdos que não sejam. Teria então uma pessoa falsamente surda? Quem criaria essa categoria ou daria estabelecera essa dicotomia, verdadeiro surdo e falso surdo? Diante disto, buscando responder a essas inquietações, busquei a retórica narrativa sobre povo surdo e comunidade surda. Para Strobel (2018), povo surdo é definido com um grupo que tem e usa a mesma língua, costumes e histórias, sendo a comunidade surda um grupo de pessoas que, não sendo surdas, apoiam os objetivos das pessoas e comunidades surdas. Nesse sentido, ao dizer que é “verdadeiramente surda”, a Esperança é, nas concepções de Strobel (2018), participante do povo surdo.

No entanto, percebemos que a expressão “verdadeiramente” ganha dimensões outras, como por exemplo a homogeneização e/ou a concepção de unicidade de um povo, o que incorre ao se negar as diferenças existentes, podendo essas serem territoriais, raciais, de níveis de escolaridade, dentre outras, como por exemplo. Essa concepção de unicidade é percebida na narrativa de Esperança quando ao falar sobre a escolha por uma escola para surdos, algo que não aparece na narrativa da Colaboradora Alegria, também egressa do da rede estadual. Ela não demarca esta opção, mas elenca os pontos entendidos como positivos acerca de sua escolarização, o que também se difere da experiência da Colaboradora Expectativa – que evadiu da Colégio Caule, permanecendo no CESI – que sinalizou em sua breve narrativa que optou pelo processo de ensino e aprendizagem na modalidade do AEE.

Diante disso, nota-se que há:

Uma indagação que deve subjazer à leitura do presente texto é: haverá uma certa performance mítica de termos colhidos no campo das Ciências Humanas quando aplicados a contextos de militância identitária? Da crítica que todos fazíamos à neutralidade positivista não teremos derivado para outro tipo de normatividade igualmente parcial? [...] A busca do mito de pureza étnica dos surdos está fortemente presente quando se narra o povo surdo como alguma sociedade unitária e ágrafa: bons selvagens dispersos pela diáspora liderada pelos ouvintes (CARVALHO, SALVADORI, LEITE, 2018, p. 216).

Essas considerações, adjunto à narrativa de Esperança, nos apresentam um campo de disputa que é também conceitual, definido pelo povo/comunidade surda como critério de inserção na cultura surda legitimada e, por consequência, marginaliza os que não são pertencentes ao povo surdo e ao que é posto como legitimação, Assim o termo “cultura

surda”, utilizado no singular, estabelece um universalismo monolítico e binário, equiparando-se ao que diz combater (CARVALHO, 2018, 2019; CARVALHO, SALVADORI, LEITE, 2018).

Vieira-Machado (2010) destacou a importância da narrativa surda, pois com ela podem emergir novos desvelamentos, localizando a narrativa na sua trama histórica e assim poder analisar e relacionar com a discussão educacional. É isso que Esperança faz em sua narrativa ao se apresenta como a filha diferente em seu contexto familiar. Ela expressa que inicialmente seu processo de surdez fora compreendido como uma patologia e por isso a procura por médicos que explicassem o que estava acontecendo. Ao adentrar o processo de escolarização o sentimento de solidão e diferença, inclusive linguística, surgem com muita potência, pois necessitava entender o que estava fazendo na escola e tecer relações comunicativas. No entanto a escola é reverberada por sua fragilidade inclusiva que, de certa forma, foi também uma fragilidade de inclusão, que também fora expressa pela família. Nesse sentido, o que fica nítido é que deve haver nas escolas e noutros ambientes a necessidade da Libras “como língua oficial que os [os surdos] insere no mundo da linguagem [...] por uma educação que realmente os inclua na sociedade de forma justa, por uma escola que realmente atenda às necessidades linguísticas e educacionais” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p.114)

A narrativa a seguir é também de uma surda, egressa da rede estadual de ensino em Conceição do Coité:

Oi, tudo bem?! Meu nome é [ALEGRIA] e o meu sinal é este aqui. Bom, seu convite é um prazer. Larissa, você me perguntou sobre a escola, se tive amigos... sim, eu tive, verdade. Eu já concluí. Então, quando eu tinha 8 anos eu entrei na escola, me mudei para uma escola de surdos, aprendi alguns sinais básicos lá, e isso foi bom. Depois me mudei para uma outra escola, mas não era de surdos, era uma escola inclusiva. Surdos não tinha, só tinham 5 pessoas, na inclusão a maioria eram ouvintes. Depois eu fiquei confusa, então comecei a viver novos prazeres, tive um/a colega que começou a se interessar pela soletração manual, alfabeto em Libras, então eu passei a ensinar o básico dos sinais e foi muito bom e assim a gente foi passando, sendo aprovados Depois o amigo surdo se mudou para outra escola e eu fiquei sozinha, então eu tive a ideia de me juntar com um amigo ouvinte e estabelecer uma troca de aprendizagem e compartilhamento de ensino, isso foi muito bom (COLABORADORA ALEGRIA, 2020).

Nas palavras e expressões da narradora percebe-se outro movimento emergido de sua relação com a escola e com seu círculo/vínculo de amizades construído. Nessa narrativa a escola é vista como inclusiva, como um bom espaço de aprendizado e de relações sociais, também é perceptível que a narradora, propondo diálogos e aproximações não somente com surdos, mas também com ouvintes, busca “estabelecer troca de aprendizagem”. Essa iniciativa

da surda não exclui a responsabilidade da escola no seu papel inclusivo e das políticas educacionais, mas nota-se que há um sentimento de possibilidade do fazer inclusivo e das boas experiências geradas e construídas nas escolas entre surdos e ouvintes:

A escola, nesse aspecto, é o lugar ideal para quebra de paradigmas e para a promoção do respeito às diferenças de forma prática, no convívio diário com a diversidade e não somente por meio de discursos enfadonhos impostos pela obrigatoriedade da inserção dessa temática no currículo (MOTA, 2019, p. 4).

Como afirma Neto (2018), há um consenso de que a educação de surdos deve ser realizada em escolas/salas bilíngues:

Há um consenso entre movimentos surdos e entre órgãos setoriais do governo de que a educação bilíngue, seja nas escolas e classes bilíngues, seja nas escolas de perspectiva inclusiva, é a melhor proposta educacional para os/as surdos/as na atualidade. De fato, considerando-se que a grande maioria dos/as surdos/as é filha de pais/mães não-surdos/as não falantes da Libras e que por isso mesmo, na maioria das vezes, esta chega à escola falando apenas uma língua de sinais “caseira” (ou língua de sinais da família) não compartilhada por uma comunidade maior de pessoas sinalizantes em Libras, a educação bilíngue configura-se como a proposta mais adequada para se fomentar a criação de ambientes favoráveis à aquisição da Libras (NETO, 2018 p. 97).

Contudo, mesmo diante da proposta de que a educação de surdos se faça numa escola/sala bilíngue, deve-se também pensar nas realidades e diferenças que há entre os diversos surdos/surdas existentes, propondo uma ação prática, pois a espera pela escola bilíngue pode fazer com que surdos/surdas fiquem à margem do sistema educacional. A não existência da escola/classe bilíngue não pode privar o estudante surdo de ser incluso numa escola regular a partir da metodologia da educação especial e inclusiva. Essa discussão é fomentada tanto pela demanda inclusiva, pela realidade escolar e pelas DIE-BA. É então válido pontuar como a escolarização se interligou ao AEE (modalidade que a comunidade surda não defende):

Para a efetiva inclusão do aluno surdo no âmbito escolar e social, é necessário que, inicialmente, ele se constitua como sujeito linguístico bilíngue, ou seja, que ele adquira a sua língua natural, a de sinais (em interações sociolinguísticas), e a língua majoritária de seu país, na modalidade escrita. Desta forma, recomenda-se que o seu processo de escolarização seja realizado na escola bilíngue ou em classes bilíngues para surdos, principalmente na Educação Infantil e no Ensino fundamental, período no qual está se consolidando a aquisição da língua (BAHIA, 2017, s.p.).

Compreende-se que para que haja de fato um processo de escolarização do estudante surdo esse deve adquirir a Libras como primeira língua e o Português Escrito como segunda língua. Assim, orienta-se que sejam oferecidos aos estudantes surdos e aos seus familiares a opção de uma escola/classe bilíngue. Contudo, na rede de ensino de Conceição do Coité não há uma escola/classe bilíngue e os mapeamentos realizados ao longo dessa pesquisa demonstraram que o número de estudantes surdos ou deficiência é bem inferior ao dos estudantes ouvintes, o que dificulta a dimensão do bilíngue, e essa realidade se agrava pela ausência de um intérprete de Libras nos colégios com estudantes surdos, mesmo que esses sejam menos que ou ouvintes.

As DIE-BA, embasadas no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), consideram que no caso de estudantes surdos ou com deficiência auditiva dev-se observar o disposto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e o que se faz presente na Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), na meta 4, estratégia 4.7:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2014, s.p.).

Tendo em vista que o acesso à Libras, é de suma importância para a escolarização acontecer de forma inclusiva e que para isso é necessária a presença do intérprete, chamado também de técnico de educação inclusiva, instrutor de Libras, intérprete educacional de Libras/Português, instrutor, mediador, brailista, revisor ou profissional de apoio escolar, por ser “o servidor que exerce uma função técnica e pedagógica de apoio ao processo de escolarização dos estudantes da educação especial” (BAHIA, 2017, s.p.).

No que diz respeito ao acesso dos estudantes surdos, a escolarização compreende que esse se dá, de fato, primeiramente, por meio matrícula, sendo um direito humano inquestionável do aluno e, segundo as DIE-BA, possibilita que as unidades escolares, em tempo hábil, se organizem para receber o aluno com deficiência:

A matrícula antecipada tem o objetivo de possibilitar às unidades escolares tempo hábil para a organização do ambiente, tendo em conta as especificidades que o estudante requer: qualificação do corpo docente e dos demais profissionais da escola, adequações arquitetônicas e de mobiliário, aquisição de materiais e equipamentos, eliminação de barreiras linguísticas, planejamento de atividades de sensibilização para convivência social e pedagógica entre estudantes com e sem deficiência numa mesma turma,

dentre outros requisitos de acessibilidade que visem ao processo de inclusão e a permanência dos estudantes na unidade escolar (BAHIA, 2017, s.p.).

A matrícula, ao ser realizada antecipadamente, objetiva que as escolas possam identificar previamente o quantitativo dos estudantes com deficiência para realizar as adequações necessárias para o processo de escolarização. No entanto, ao longo da pesquisa e dos mapeamentos realizados, percebemos alguns desencontros entre os dados fornecidos pelo NTE/04 sobre o quantitativo de surdos ou deficientes auditivos e os que foram informados pelas escolas. Essas informações precisam convergir para que o previsto nas diretrizes se efetue, pois surdes e deficiência auditiva necessitam de atendimentos diferentes e a oferta desse atendimento acaba sendo ainda mais difícil de ser efetivada diante dessa divergência de dados.

Por fim, ressaltamos que presença da surdez na escola precisa ser acolhida com um olhar que também é cultural, pois a compreensão de que a Libras é uma língua de modalidade gestual-espacial fará com, no espaço escola, atitudes simples promovam a inclusão. Sobre esta presença, mesmo que ainda com um quantitativo pequeno, mas que em meio as fragilidades e potencialidades ecoam potencialidades e modalidades do fazer inclusão, as narrativas que subseguem expressarão-nas.

5 ENTRE NÓS E LAÇOS: INCLUSÃO, EXPERIÊNCIAS E SURDEZ

Neste capítulo apresentamos, discutimos e analisamos as categorias de escolarização, experiência e inclusão de surdos, partindo das narrativas orais e sinalizadas e fazendo análise documental da Lei nº 13.559 (BAHIA, 2016), que aprovou o PEE (2016 – 2026), e das DIE-BA, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Franco (2008) e Bardin (2006 [1977]).

As categorias *escolarização* e *experiências de/com surdos* buscam potencializar as narrativas como fonte para práticas de educação inclusiva com alunos surdos, dialogando com os aparatos legais e teóricos. O cotidiano de/com os surdos, as suas experiências de escolarização e de inclusão serão relacionadas com as experiências descritas nos relatos das surdas sobre a vivência como estudantes surdas na escola regular inclusiva e a busca pela inclusão. Segundo Perlin (1998), a educação precisa desconstruir os vários preconceitos instituídos pelo império do oralismo e as experiências dos estudantes surdos, descritas por eles, bem como as experiências dos ouvintes tendem a fortalecer uma cultura inclusiva no/do espaço escolar.

A narração das experiências de escolarização requer tempo e cautela, pois o narrado toca também aquele que escuta. Segundo Larrosa (2002), aquele que escuta a narrativa o faz de forma passiva, receptiva, disponível e aberta, para o autor, “trata-se, porém, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção com uma receptividade primeira. Como uma disponibilidade fundamental, com uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24). Nesse sentido, a experiência é um encontro com algo que se pode provar: o sujeito da experiência tem algo de fascinante que é posto à prova, se expõe e busca sua oportunidade de transformação (LARROSA, 2020).

Dessa forma, as narrativas não são “apenas” narrativas: os sujeitos das experiências, e as próprias experiências, fundam-se numa ordem que é epistemológica e ética com força em forma do saber; e “o saber da experiência se dá entre o conhecimento e a vida humana, é sobretudo tudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 26). A experiência então, em primeiro lugar, estabelece um encontro ou uma relação com tudo aquilo que acontece, e esse acontecer da experiência não se dá de forma isolada, mas coletivamente, convivendo com as/na diferença (PERLIN & MIRANDA, 2003). Contudo, mesmo sendo coletiva, a experiência é algo único “pois para cada um a experiência é singular, é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem ‘pré-ver nem pré-dizer’”

(LARROSA, 2002, p. 27). Essas questões são experienciadas na narrativa da Colaboradora Esperança:

Com o tempo foi marcado uma avaliação, sentamos juntos mas a professora era ruim, quando ela viu aquilo pediu para a gente se separar, eu fiquei muito chateada, fiquei pensando como seria fazer aquela prova difícil, em português que eu já nem nada entendia a não ser algumas palavras. Apesar disso eu consegui passar de ano fui para o 6º ano e permanecia sem entender muita coisa, tive alguns problemas com a professora que era má e preconceituosa, não só ela mas a direção também, não se preocupava com o surdo não se preocupava com nosso aprendizado. Minha mãe ficou surpresa e extremamente magoada quando a gente contou, chegou a ir na escola para questionar, mas simplesmente falaram que a gente podia sair da escola, eu simplesmente fiquei muito angustiada, minha mãe saiu dizendo que ia procurar um advogado, eu fiquei preocupada será que vou perder o 6º ano? Minha mãe continuou pesquisando e encontrou uma nova escola cujo nome [COLÉGIO MUNICIPAL], que tinha é, minha mãe conversou com a diretora e ela acabou aceitando. Minha mãe pediu para ser no matutino, mas a professora disse que a tarde era mais simples e era melhor aí minha mãe aceitou. A diretora me apresentou a sala, falou que eu era surda e que oralizava um pouco, pois sempre usei aparelho auditivo. Eu morri de vergonha. Todos os alunos e a professora ficaram admirados olhando para mim, e eu consegui passar direto do 6º ano. Tive ajuda dos meus colegas e eu também tentava me comunicar com Libras. Fiz algumas amizades a professora também era boa, me ensinava bem e nunca foi preconceituosa. Ela era simples, e assim eu conclui o fundamental 2 (COLABORADORA ESPERANÇA, 2020).

A narrativa de esperança revela vários movimentos do processo de escolarização de surdo, o qual ela mesma experienciou. Apresenta, num primeiro momento, sua primeira escola do fundamental 2, escola essa da rede estadual. A falta das políticas educacionais inclusivas, bem como a dificuldade da linguagem e comunicação foram os pontos iniciais da narrativa de escolarização. Esperança pontua que, na escola da rede estadual, a professora e a direção não se preocupavam com o seu aprendizado, representado para ela e sua mãe uma maldade. Com esse sentimento, a Mãe da Colabora Esperança procura uma outra escola, a qual a colaboradora permaneceu até concluir o ensino fundamental 2.

As experiências de escolarização de surdos trazem consigo uma trajetória histórica de luta pela inclusão escolar com respeito à diferença, uma vez que a definição de surdez não se pauta apenas pela ausência da audição, mas se amplia para abarcar questões culturais e linguísticas. Nesse processo, os surdos podem construir representações possíveis da sua cultura e assumi-las, compreendendo que “as pessoas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas” (HALL, 2006, p. 88). Perlin e Miranda (2003, p. 218) argumentam que a surdez é uma experiência visual e que dessa “surge a cultura representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de

ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”.

A Colaboradora Girassol partilhou suas experiências em relação à escolarização de/com surdos, experimentadas ora como intérprete ora como irmã de surda:

É preciso reinventar novas formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, os modos lineares de pensar e agir no que se refere a escolarização. Uma das dificuldades enfrentadas na prática na sala de aula eram as palavras desconhecidas tanto língua portuguesa quanto nas libras, faziam-se paradas explicativas, isto é, no momento em que o professor era sinalizado fazer uma pausa. Após explicado do significado de cada palavra, seguia-se o assunto, percebendo a importância dos alunos de aprender aqueles significados para aprimorar seu aprendizado. Nas aulas de história, os surdos se encantavam pelos fatos compartilhados, em alguns momentos paravam a aula para agradecer o aprendizado ressaltando ser a primeira vez que ouviam o tema. Os estudantes (ouvintes) e o professor ficam assustados com aquela realidade e impressionados com a força de vontade dos surdos em meio às dificuldades (COLABORADORA GIRASSOL, 2020).

Esse trecho narrativo expõe características do acontecer cotidiano para fazer a inclusão acontecer, uma vez que os surdos citados pela intérprete em sua narrativa de escolarização tiveram pela primeira vez a presença do intérprete em sala de aula, quando estudaram no cursinho pré-vestibular UPT/UNEB. É preciso compreender que a escolarização não está associada apenas a matrícula e sim à cultura escolar, suas pluralidades e diferenças, mas “a escola pode ser concebida como uns *lócus* em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores culturais se entrelaçam” (CANDAU, 2012, p. 43). Reconhecer essa pluralidade favorece um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter monocultural da escola inviabiliza a construção de novas identidade, saberes, tradições e crenças.

Não se pode esquecer que além da LDB e das DIE-BA, existem as *Diretrizes Nacionais Comum Curriculares* (BRASIL, 2001) e a BNCC que, juntamente com aquelas, também devem/deveriam direcionar a educação brasileira numa perspectiva democrática e inclusiva. A BNCC apresenta a Libras como uma possibilidade de comunicação verbo-visual:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...]

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (BRASIL, 2017, s.p.).

A primeira competência faz alusão ao processo inclusivo e atende, particularmente, à especificidade da surdez. É de suma que seja efetivado um processo linguístico de educação inclusiva, na qual o surdo esteja inserido na escola regular com o apoio do intérprete, ou em uma escola/classe bilíngue, na qual surdos e ouvintes estejam. Para se potencializar o paradigma inclusivo e sócio-cultural é necessária a garantia de uma língua de comunicação, extremamente relevante para o entendimento mútuo. A segunda competência grifada, trata sobre a tecnologia, ancorada por três verbos: *comunicar*, *disseminar* *informar* e *produzir conhecimentos*. Contudo, o processo de escolarização de surdos requer reflexões e questionamento acerca de que língua os surdos irão se comunicar, com que língua irão obter as respostas necessárias. Então torna-se perceptível que só pode haver comunicação havendo língua e linguagens. E para isto a terceira competência aponta um caminho de valorização da diversidade e das vivências culturais.

O questão da comunicação, como destaca Vygotsky (1993), está intrínseco à linguagem, uma vez que ela esta na base do pensamento e é por meio dela que surgem todas as manifestações sociais. As crianças surdas, em sua grande maioria, não são expostas desde cedo à sua língua materna, gerando uma dificuldade de socialização e mesmo dificuldades na aprendizagem.

Considerando os saberes e conhecimentos necessários, a BNCC organiza os campos de experiências:

- o eu, o outro e o nós;
- corpo, gestos e movimentos;
- traços, sons, cores e formas;
- oralidade e escrita;
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesses pontos o que emana muito forte é a ausência da Libras, principalmente no ponto 4, porque a ausência Libras culmina em outras impossibilidades de comunicação oficial, uma vez que o surdo precisa aprender Português escrito para questões governamentais. Para além disso a Libras “é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos” (STROBEL, 2018, p. 53).

Perlin & Miranda (2003) continuam a apontar para uma reflexão a partir da compreensão de experiências, entendida como: 1) Experiência (estar fazendo), posta como

um ato de transformar-se, sendo assim as experiências acontecem no contato com a diferença. É portanto, um ato de ir construindo a identidade. Uma outra característica dita pelos autores é a existência; 2) Experiência exportada, essa é o tipo de experiência que se faz acontecer na dependência de que o outro seja igual; 3) Experiência de resistência ou fragmentação, que se faz através das trocas entre surdos e ouvintes. Essa última experiência é mais possível de ser encontrada nos relatos de escolarização de surdos, pois eles estão inseridos num contexto de escola de/para ouvintes (como relatam as narrativas nesta pesquisa). Contudo, reconhecemos que a defesa das autoras é de que a experiência não nos é dada e sim construída, tal como as identidades., mas as próprias parecem assumir a existência de algo diferente quando citam a experiência de resistência ou de fragmentação.

No entanto, o surdo não é diferente porque entra em contato com o ouvinte, as identidades surdas também se diferenciam, a exemplo de suas historicidades e individualidades, poi “a lógica passa ser o reconhecimento de que há a civilização da fala, da escuta, da leitura e que há também, a civilização dos surdos, da língua de sinais, da expressão corporal, do olhar. A experiência da diferença relativa as posições” (PERLIN & QUADROS, 1997, p. 175) Sá (2006) coropora quando afirma que “ a surdez é uma diferença legítima; é uma característica normal, natural. Mas existem diferenças que são marginalizadas” (SÁ, 2006, p. 333). A experiência da relativização das posições é muito importante no processo de escolarização no qual surdos e ouvintes se entrelaçam no mesmo espaço. Mesmo tendo existido ao longo dos séculos uma supremacia ouvintista que negou a inclusão escolar e social aos surdos, é preciso também assumir a existência de ouvintes admitindo a alteridade que há na existência do outro, que são experienciadas no acontecer dos entrelaços.

Ser ouvinte, irmã de uma surda e depois tornar-se intérprete fez com que a Colaboradora Girassol se aproximasse da experiência da surdez, apesar de não ser surda, mas ser interpelada pelas experiências de escolarização e de socialização que sua irmã, a Colaboradora Esperança, passava. Sobre a sua experiência, Girassol narrou:

No ano de 2017 minha irmã e outro surdo foram estudar no UPT, e foi informada que teria a presença do intérprete de Libras. No seu primeiro dia de aula a surpresa foi o intérprete na aula e um colega surdo também. A intérprete (eu) atendia aos 2 surdos dando as 4 horas aulas por noite, revisando os conteúdos dos vestibulares, de maneira rápida e dinâmica o professor trazia os conteúdos e eu, a intérprete fazia, a interpretação com rigor e ética para transmitir aos surdos. A dificuldade era grande, um amontoado de informações, mas os surdos participavam das aulas, davam opiniões, escreviam, faziam perguntas. Mas o intérprete de Libras sana parcialmente o problema, não é simplesmente detectar a matrícula do surdo e solicitar o intérprete é o coletivo que faz acontecer, o ensino de libras dentro

da escola regular permitiria grandes desenvolvimentos aos surdos. E é necessário perceber que o surdo vai além da surdez (COLABORADORA GIRASSOL, 2020).

Jesus (2012) apresenta a experiência como o lugar do acontecimento. Ela assume uma radicalização dessa experiência, desenvolvendo-a ao longo dos seus escritos a partir do termo “a-com-te-cer”, explicando que “o ‘a’ torna o termo o termo uma ação ou atividade [...] com – denota companhia, contiguidade [...] e tecer entrelaçar regularmente os fios” (CUNHA, 2007 *apud* JESUS, 2012, p.15). Neste sentido, para Jesus (2012), o *a-com-te-cer* tem uma ideia de performance. A experiência, então, é o que acontece em companhia com alguém, entrelaçando fios (de diferenças), sempre provocados por uma ação imprevista, e instável; e, nesse sentido, a escolarização é por excelência lugar de experiências e acontecimentos. Somado a essas referências, a experiência narrada por Girassol apresenta o acontecer das diferenças nas singularidades da surdez – eram dois surdos diferentes –, bem como da singularidade da intérprete em sua primeira experiência como intérprete em sala de aula, em um processo de escolarização “fora da escola (regular)” – era um cursinho do pré-vestibular, que também pela primeira vez tivera a presença de surdos.

Em outra narrativa, a Professora Luz descreveu sobre sua experiência, apresentando os arranjos feitos para que a comunicação acontecesse. Ela não sabia Libras, mas afirmava reconhecer as especificidades do aluno surdo e da dificuldade em tê-lo e dá a devida assistência/atenção em detrimento também da superlotação das turmas, e pensando isso numa escola estadual, sem intérprete.

Comigo e com os colegas ele tinha algumas facilidades, ele já tinha adquirido algumas formas de comunicar-se, mas eu não conheço a Linguagem de Libras e eu tive muita dificuldade. Eu tratava ele como os demais, embora sabendo que ele tinha suas especificidades, quando eu conseguia dá uma atenção maior a ele no contexto da escola pública e de escola de modo geral de você atender 35, 40 alunos ao mesmo tempo (PROFESSORA LUZ, 2020).

Essa narrativa mostra que para escolarizar é preciso “tornar a escola capaz de promover o acesso ao conhecimento de todos os alunos independente de gênero, classe social, cultura, condições físicas e sensoriais” (BRASIL, 2007, s.p.). Por isso, é preciso compreender que a escolarização não está associada apenas à matrícula, mas a um movimento da cultura escolar com suas pluralidades e diferenças. Assim:

A escola pode ser concebida como um *lócus* em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores culturais se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade favorece um diálogo crítico entre seus atores, romper com este caráter

monocultural da escola que inviabiliza identidade, saberes, tradições e crenças (CANDAU, 2012, p. 43).

A escolarização é um marco histórico, especificamente a historicidade da inclusão de surdos, para os que defendem a educação inclusiva. Para alguns, essa escolarização se iniciou com o INES, no século XIX, pois ele é considerado a primeira escola para surdos no Brasil. Contudo, esse processo é afetado, ainda no século XIX, pelo Congresso de Milão que proibiu o uso de qualquer método de ensino que se utilizasse de língua de sinais, sendo permitido apenas o ensino na modalidade oral (STROBEL, 2018). Após o momento inicial da escolarização de surdos no INES e da decisão do congresso supracitado, percebe-se que os surdos passaram a conviver com a modalidade oralista no ambiente de escolarização, o que ocasionou muitos retardos na difusão, aceitação e oficialização das língua de sinais, vindo acontecer no Brasil somente em 14 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Antes desses acontecimentos, os surdos já viviam com essas duas filosofias, oralismo e comunicação total, elas apenas foram disseminadas com a criação do INES e o Congresso de Milão. O método oralista “tem por objetivo, levar a pessoa surda a usar a língua [oficial do país] na modalidade oral da maneira o mais semelhante possível do modelo ouvinte” (SÁ, 1999, p.69). Dessa maneira ignora-se as subjetividades surdas, seus aspectos e marcas culturais. Esse método visava a integração da pessoa surda a comunidade de ouvintes. Por sua vez, “diferentemente do oralismo, a comunicação total não define a pessoa com surdez como um indivíduo possuidor de uma deficiência ou patologia que deverá ser suprimida, mas como indivíduo complexo, em que a perda de audição não o comprometeu como um ser socialmente ativo” (CARMOZINE; NORONHA, 2012, p. 47). Ambas filosofias, apesar de ter a participação dos surdos, não contribuíam de forma efetiva para o aprendizado da Língua de sinais, uma vez que apesar da comunicação total se aproximar ao ensino da língua de sinais, ainda era pautada em uma abordagem bimodal, ou seja eram colocados os sinais em estruturas frasais da língua portuguesa, criando uma espécie de português sinalizado. E, de acordo com Sá (2006), qualquer abordagem, método ou teoria sobre e com a surdez que desconsidere a primeira língua dos surdos é apenas uma conveniência.

Pelo que foi exposto, não se pode negar que o processo de escolarização dos surdos traz a marca da língua oral como fator excludente, de inaceitação ou como necessidade de burlar tal língua em detrimento de outra – no caso brasileiro a língua portuguesa. No entanto, para o processo de escolarização dos surdos ser efetivado, não é necessário apenas a aceitação da Libras – apesar de ser muito importante, é preciso viabilizá-la, de forma que a língua

possibilite o acesso ao conteúdo curricular, compondo a efetivação das políticas educativas que “criam modalidades de escolarização para surdos” (SÁ, 2006, p. 90)

Para os estudos surdos e a comunidade surda, a defesa de uma escola/classe bilíngue se deu/dá frente a uma organização que visa garantir a inserção do surdo na escola e com o direito linguístico (utilizar a sua própria língua) como fator inclusivo. Os estudos surdos e a comunidade surda:

para considerar a existência da Libras como Língua natural dos surdos e a cultura surda como cultura das pessoas surdas, o bilinguismo – uma abordagem educacional, linguística e cultural – veio defender a competência linguística em duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, para que crianças surdas tenham acessibilidade nas escolas, seja nas escolas de surdos ou a escola inclusiva (CAMPOS; SANTOS, p. 20).

É importante ratificar que a escola/classe bilíngue deve ser uma escola/classe de mão dupla em que surdos e ouvintes tenham acesso às duas línguas (Libras e Português).

5.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

“Eu aprendi isso e eu sei e também todos os ouvintes são meus amigos”
(COLABORADORA EXPECTATIVA, 2020).

Não se pode negar que os movimentos de luta pela inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, registrados no cenário das sociedades modernas, serviram para a construção de um paradigma educacional inclusivo, pois tais movimentos organizados obtinham a ideia de construir a proposta da inclusão escolar. Como já pontuado, as políticas e propostas de inclusão no Brasil se sequenciam com a LDB e com o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) – o qual definia a educação especial como modalidade transversal. Também foram muito importantes as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) por se pautarem na defesa da inclusão, reafirmando o papel da educação especial e sua proposta de inclusão: “ que todas as crianças em idade escolar devem ser inseridas numa escola comum” (BRASIL, 2001, s.p.).

Antes dos marcos legais, que reconheceram e oficializaram a Libras, foram os movimentos de luta pela inclusão social e escolar de pessoas com deficiência que buscavam garantir o acesso à escola e, por conseguinte, a movimentação de um ciclo de aceitação dos desses sujeitos – algo que perdura até os nossos dias, mesmo com os marcos legais. Somente a partir de 2002, a inclusão de surdos ganha um reconhecimento oficial (BRASIL, 2002, 2005) e uma maior atenção ao que o processo de escolarização desses sujeitos demanda. As

narrativas de experiências de escolarização de/com surdos é o foco central deste estudo, compreendidas a partir do paradigma da educação inclusiva e dos estudos surdos. Essas experiências emergiram, nesta discussão, em diálogo com os dados com as narrativas, como uma categoria estruturante. Contudo, em cada narrativa emerge subcategorias pautadas na diversidade dos documentos (orais, escritos ou sinalizados).

Os dados são compostos pelas narrativas documentais e pelas narrativas de experiências (orais e sinalizadas) de sujeitos envolvidos no processo de escolarização de surdos. Busca-se relacionar esses dois tipos de narrativas num contínuo diálogo, como se evidencia neste trabalho, apresentando as potencialidades e fragilidades da proposta de inclusão de surdos em escolas regulares. As narrativas traçam um panorama da diversidade acerca dos processos de inclusão, da surdez.

Como evidencia a narrativa da Colaboradora Esperança, algumas vezes há uma negação da diversidade no processo de inclusão e de aceitação da surdez, consequência talvez de não ver a surdez de forma natural, mas como uma anomalia/anormalidade:

Eu sou surda, verdadeiramente surda, minha mãe quando engravidou e eu ainda era um neném em sua barriga, depois ela me teve em seus braços, com o tempo ela percebeu algo de errado com minha audição, algo não estava normal (ESPERANÇA, 2020).

Esperança narra um momento de sua história que a conduz a outras histórias, inicialmente a uma memória narrativa dos momentos da sua gestação e nascimento, depois ao demonstrar a centralidade da mãe em sua história de vida, bem como a percepção e a preocupação diante do que foi reconhecido como não normal, muito intrínseco na perspectiva da patologia. Provavelmente a percepção de que era surdez se ofuscava no discurso de uma possível doença, pois Esperança narra que sua mãe ficava preocupada pela falta de entendimento – em uma de suas narrativas a colaboradora narra de que a surdez era “desconhecida”, ou não reconhecida. Segundo Esperança, foi muito difícil para sua família entender que seu nascimento apresentava ao mundo da sua família de ouvinte uma cultura (língua, costumes e desafios) diferente. Percebemos isso também no realto da Colaboradora Girassol, irmão de Esperança:

Não foi uma tarefa fácil, principalmente para a surda que teria um o processo de adaptação, a família percebia o desafio à frente ao lidar com situações diferentes, buscando melhorias no relacionamento e na comunicação. No começo dos tratamentos médicos, nossos pais foram para Feira de Santana almejando a conquista da audição, e assim sucederam tratamentos com o fonoaudiólogo, uso do aparelho auditivo e de métodos simples a complexos e alternativas como natação. Atividade física, seguimentos religiosos com a

finalidade do desenvolvimento da fala e audição, mas sem sucesso esperado (COLABORADORA GIRASSOL, 2020).

Conforme destaca Campos (2014), há, no contexto da inclusão, diversas imposições de formas de normalização da pessoa surda, formas que buscam por uma resposta ou tratamento eficaz. Segundo Vygotsky (1997, 2011), um estudioso do desenvolvimento humano, quando uma criança é deficiente busca-se uma compensação da capacidade de um órgão ou função afetada, faz-se uma rota de alternância, por isso dizemos que os surdos falam com as mãos e escutam com os olhos. E é essa rota de alternância configura-se como uma cultura e experiência visuais (PERLIN, 1998,; STROBEL, 2018).

Segundo Martins (2008, p. 2908), “a educação de surdos passou um longo tempo direcionando-se basicamente pelos aspectos fisiológicos da limitação imposta pela perda auditiva e pela negação da surdez e das tecnologias criadas pelos surdos ao longo da história”. Para Vygotsky (2011), mesmo compreendendo a surdez a partir do conceito de deficiência, é necessário se criar estratégias para que o desenvolvimento do surdo seja concretizado por rotas alternativas; elencando o balbúcio infantil, a mímica e os gestos naturais como dotes naturais representados.

Nesta pesquisa, a surdez emergiu como uma subcategoria:

Quadro 32: Surdez e as subcategorias de análise emergidas do campo

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS (DADOS EM CAMPO)	DISPOSITIVOS
Surdez	Pessoa com deficiência – como experiência visual – dificuldade em escutar e ouvir. Deficiente auditivo	Análise documental
	Como vou me comunicar com essas meninas? Fazia uma leitura labial que eu chegava a esquecer que ela não ouvia; Identidade surda	Entrevista Narrativa
	Preocupação com a troca das duas línguas; Dificuldade de incluir; Anormalidade	Entrevista narrativa
	Surdez e segregação Dificuldade de incluir	Entrevista narrativa

Como dito, Vygotsky (2011) compreende a surdez como uma deficiência e essa concepção, em alguns momentos, confronta-se como os estudos surdos (SKLIAR, 1998). Mas, o próprio percurso elenca a possibilidade de diálogo:

Os termos defectologia e criança anormal, utilizados no título e ao longo do artigo, foram mantidos na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vygotsky produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente. Além do interesse histórico e da indiscutível relevância de fazer traduções diretas da obra vigotskiana, destaca-se a postulação do desenvolvimento como um percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e a tese central do autor de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência (OLIVEIRA & MARQUES *apud* VYGOTSKY, 2011, p. 863).

A proposta dos estudos defectológicos possibilita ampliar as percepções sobre deficiência e o diálogo com os estudos da esfera sociocultural como elementos importantes que norteiam os debates e estudos:

A cultura é um dos elementos do social, quando que às vezes pareça incorporar toda sua totalidade[...]. Assim, a cultura não anula a natureza, mas a transforma, logo enfatiza a primazia do cultural sobre o biológico, não significa em hipótese alguma a realidade biológica, mas sim, enfatizar que o desenvolvimentos humano o mesmo é entrelaçado cada vez com maior intensidade pela cultura (PICCOLO; SILVA, 2014, p. 11).

É neste sentido que:

As crianças ao nascerem com deficiência auditiva, sobretudo com surdez, ou adquirem a condição da surdez ao longo da vida, na maioria das vezes, filhos de pais ouvintes, deparam-se com barreiras para a comunicação uma vez que, não utilizarão a linguagem falada para interagir com seus pares, procurarão outros meios para que haja uma comunicação. Isso, muitas vezes, se processa através de mímicas e outros gestos para a interação ocorrer. (CARDOSO, 2017, p. 45).

É preciso esclarecer que a surdez não impossibilita as pessoas de se desenvolver fisicamente emocionalmente e cognitivamente. Sendo assim, as oportunidades de experiência e convivência das pessoas surdas entre si e com ouvintes se dá naturalmente também pelo aspecto social. A força motriz mobilizadora das aprendizagens e do desenvolvimento dos sujeitos surdos são o desafio de aprender a conviver numa sociedade que se comunica hegemonicamente através da oralidade, relegando a planos secundário outras formas alternativas de comunicação. Para Vygotsky:

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança surda excedem suas possibilidades quando, por meio da resposta natural ela não consegue da conta da tarefa em questão (VYGOTSKI, 2011, p.811).

Dessa forma, na surdez, a língua de sinais é uma resposta natural do sujeito às suas necessidades, não podendo, portanto, ser compreendida apenas pelo viés clínico de correção. A compreensão disso é fundamental para todos, mas principalmente para os professores, pois:

Seria então importante, para o educador, entender e buscar estudar sobre os tipos distintos da surdez, a etiologia, sobre os graus distintos da perda auditiva, o desenvolvimento comunicativo e linguístico do sujeito, como também a idade de início da surdez no sujeito. Detalhes esses, que podem constituir pistas para que o educador possa traçar o perfil pedagógico do sujeito com o qual buscará interação, mediação e mobilização dos processos de ensino-aprendizagem (CARDOSO, 2018, p.52).

Não se pode negar que a concepção sobre a surdez tenha se ancorado nos estudos ligados à deficiência, contudo, houve ao longo das últimas décadas mudanças significativas e na atualidade a surdez não é vista somente como uma doença que impõe barreiras ao desenvolvimento humano, por isso é importante reler a narrativa da Colaboradora Girassol:

O surdo ouve com as mãos e a inserção do intérprete na sua rotina associado a relação e o olhar docente daquele estudante sem os clichês e uma turma acessível, torna-se parte do processo e inclusão de um espaço acessível (COLABORADORA GIRASSOL, 2020).

Na contemporaneidade, as pessoas com surdez ampliam a relação dos grupos que demonstram a necessidade de reivindicar seus direitos e firmar suas identidades (BASTOS, 2011). No entanto:

Essa mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social, vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de deficiente auditivo para surdo, ou ainda Surdo. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Agora, eles passaram a ser “diferentes”. Deficiente auditivo e surdo, ou Surdo [...] são termos ideologicamente marcados (BERGAMO & SANTANA, 2005, p. 568).

Os estudos surdos e culturais apresentam a surdez com discussões contemporâneas. Os autores que dialogam com tais estudos afirmam que a identidade diferencia a língua de sinais e abordam a questão cultural da surdez (QUADRO, 1997; PERLIN & STROBEL, 2014; STROBEL, 2018). A maioria desses estudos estão localizada no Sul do país, mais precisamente na universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Como afirma Cunha:

Skliar e Quadros (2004), por sua vez, também estiveram engajados no processo de difusão dos EC através da formação de grupos de pesquisa que buscam discutir as relações entre educação surda, estudos culturais e estudos

surdos, identidade surda e cultura surda dentro do espaço institucional da universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O resultado dessa articulação foram os Estudos Surdos (ES) (CUNHA, 2007, p. 55-56).

É relevante reconhecer que a construção da identidade é resultado das relações sociais que são vividas pelos surdos com seus pares. Ao entrelaçar as vivências, os surdos se perceberão não como deficientes, mas como sujeitos singulares.

Entre as narrativas da educação especial e dos estudos surdos nota-se impasses. Esses ganham força no que diz respeito a categoria deficiência, categoria apresentada pelos estudos surdos como decorrente da criação da educação especial e que trouxe marcas negativas para a historicidade do povo surdo. Para Vieira-Machado (2010, p. 42), “a educação especial tem seus olhares pautados na modernidade, o que reforçou a forma de representar o surdo pela prima da deficiência”. Os estudos surdos buscam romper com a modalidade da educação especial, a fim de que os estudos sejam constituídos a partir do entendimento das identidades, das línguas, dos projetos educacionais, da história, da arte, das comunidades e das culturas surdas; vistas não mais como deficientes, mas como diferentes. É em razão disso que “os estudos surdos em educação propõem dúvidas constantemente, dos poderes, dos saberes arraigados na prática educacional dos surdos, que ainda produzem e sustentam o fracasso ao considera-lo como um mal necessário” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 48).

Aos olhos da educação especial, a surdez é vista como um defeito reparável, apontando e apostando na potencialidade da área clínica, reabilitadora e com medidas curativas. O que por ventura cria/pode criar inúmeras fronteiras para o campo educacional da surdez, inclusive o linguístico. O que emerge dos estudos surdos é uma preocupação política, pois o termo deficiência pode fragilizar a resistência, ou seja, pode ser que, ao carregar o estereótipo do deficiência, o surdo não seja visto como capaz. Assim, a deficiência quer imprimir ao povo surdo a concepção de corpo danificado, mas “há uma história contada por esse povo que traz marcas do movimento e da resistência a essas representações estereotipadas” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 60).

A Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializou Libras como língua, completou 18 anos no dia 24 de abril. Diante disso é importante salientar que os surdos o eram antes da oficializam e continuam/continuarão sendo, pois antes utilizavam uma língua de sinais familiar, e muitos ainda continuam, essa forma de comunicação tem sido bastante utilizada também nas escolas, pois muitos surdos não foram/são alfabetizados em Libras. Isso mostra que, para além de regulamentar, é preciso dar acesso à Libras, pois o que se espera de que um país que tem Libras como segunda língua oficial é que ele a utilize. Portanto, como afirma

Gesser (2009), não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo e sim a falta de acesso a uma língua, pois a ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Essa ausência social da Libras é consequência de uma concepção histórica estigmatizada da surdez e de outras deficiências. Na nossa sociedade ainda há resquícios desta estigmatização, inclusive na concepção de normalidade e anormalidade dentro dos processos educativos. Nesse sentido, o ambiente educacional precisa romper com tais ideias excludentes., pois, como pauta Mattos (2017), toda educação deve, enquanto processo de formação e subjetivação do indivíduo, ser inclusiva.

Numa narrativa histórica percebemos que conceito de inclusão tem seu nascedouro em vários movimentos mundiais que floresceram no século XX e XXI, como na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesses momentos iniciais é de suma importância ressaltar que o conceito de Inclusão estava atrelado à proposta da educação inclusiva. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Se compreendia que a educação inclusiva era o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas (BRASIL, 1994)

No entanto, como já narrado neste trabalho, o olhar da comunidade surda para com a escola inclusiva é de exclusão, porque, segundo Wrigley (1996 *apud* VIEIRA-MACHADO, 2010), o movimento de inclusão contribuiu para a inclusão e a dispersão do surdo, visto que eles foram privados culturalmente. Entendendo o posicionamento da comunidade surda, contudo, tendo em vista as múltiplas situações e faces da inclusão, é também preciso pontuar, e mais precisamente questionar: *enquanto a escola bilingue não acontece o que fazemos com as surdas e os surdos que não estão em nossas escolas? O que fazemos com as nossas escolas para serem inclusivas não somente para a comunidade surda? O que fazemos na sociedade em outras instituições?*

Se a inclusão não ocorre somente nas escolas, como afirma (Strobel, 2018), compreendo que é possível pensar a inclusão potencializando as suas modalidades, entendendo que a identidade surda não é homogênea: há surdos que oralizam, que usam implantes; surdos que sabem e usam a Libras; surdos que sabem e não gostam da Libras; surdos que não sabem libras e que se comunicam com os seus próximos e familiares através de gestos, mímicas e etc. Com isso, não quero fortalecer o discurso que coisifica a inclusão e

suas modalidades, mas apontar que há outras possibilidades, que inclusive apareceram nas narrativas de experiência desta pesquisa, nelas/delas emergem diferenças no olhar inclusivo.

Quadro 33: Inclusão e as subcategorias de análise emergidas do campo
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS (DADOS EM CAMPO)	DISPOSITIVOS
Inclusão	Educacional como marco político, ideológico, social, cultural e pedagógico	Análise documental
	Carência do professor saber Libras; a presença do intérprete as políticas públicas de inclusão;	Entrevista Narrativa
	Incluir novas metodologias; Valor e diversidade	Entrevista narrativa
	A surdez como uma novidade não esperada pela escola e pelos professores	Entrevista narrativa

A legislação brasileira, principalmente do século XXI, pautada no movimento mundial pela educação inclusiva, compreende a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Muita das vezes esse direito é parcialmente garantido, como percebemos na narrativa a seguir, na qual a professora narra sobre a presença de uma aluna surda em suas aulas:

Como era difícil passar, trabalhar com coisas abstratas, como passar isso pra a dificuldade que era, mesmo porque a gente ficava meio sem ter certeza se a intérprete estava passando da forma que a gente gostaria que fosse, era sempre um desafio, para nós trabalharmos de fato e acontecesse a inclusão mas não foi possível de fato nesse período nenhum professor tinha feito curso de Libras ou não tinha um professor que soubesse (PROFESSORA TRAJETÓRIA, 2020).

As narrativas sobre inclusão partem de experiências distintas, o que revela as possibilidades que há na diversidade do incluir, ou das políticas de inclusão. A primeira diz respeito à escola regular e à novidade que emergiu com a sua chegada, não tão somente para a professora, mas para seus colegas e inclusive para a própria aluna surda que movimentava aquele cotidiano escolar, apresentando a Libras, buscando tanto ensinar quanto aprender, notificando a falta do intérprete que lhe era garantido por lei. Havia nesse processo uma luta por reconhecimento da surdez, compreendendo que “as diferenças que os apartam dos ‘superiores’, ‘normais’, ‘inteligentes’, ‘capazes’, ‘fortes’ ou ‘poderosos’ são, na verdade construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios” (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 39). Essa busca por reconhecimento tem evidenciado que a condição de

privilégio dos ditos “normais” – pois a escola, muitas vezes, é pensada para eles – é que gera os processos de exclusão das pessoas com deficiência.

Segundo Ferraço (2007), comumente a ideia de cotidiano escolar está atrelada à ideia de mesmice, ou seja, aquilo que acontece sempre, sem muita novidade e por isso associado a avaliações, provas, planejamentos. Porém, ter um aluno surdo na escola é um dos fatores que diferenciam o cotidiano escolar, pois essa mesmice deixa de existir para dar lugar à imprevisibilidade e à complexidade, e isto ocorre tão somente pela presença do “diferente”, mesmo essa diferença sendo linguístico-histórico-cultural (STROBEL, 2018).

Arelada à proposta de inclusão educacional, Mattos (2017) elenca que o pressuposto básico do movimento inclusivo é de que existem as diferenças na escola, enquanto espaço que por excelência é de aprendizagem, para beneficiar a todos os alunos, e que inúmeras pesquisas e observações acerca do cotidiano escolar têm indicado que, “na prática, significa dizer que há uma redução da diferença à deficiência, ou seja, consideram-se somente beneficiários das propostas de inclusão na escola os alunos com deficiência” (MATTOS, 2017, p. 41).

O Professor Possibilidade apresenta a sua experiência com a inclusão entrelaçada ao AEE com estudantes surdos. O Professor realiza atendimento agendado e individualizado, buscando ensinar a Libras como processo mediador da escolarização. Uma vez que o professor tem importância e influência os alunos, como já se demonstrou, isso pode provocar mudanças no comportamento dos alunos surdos:

A função de ensinar também é um processo dialético de aprendizagem e transformação, que pode tornar-se uma relação de poder tensa, se o professor não for aberto às necessidades de mudanças ou intervenções pedagógicas de forma dialógica, reflexiva e democrática na formação dos sujeitos (MARTINS, 2008, p. 39).

Saber a Libras e ser professor do AEE oportunizou ao Professor Possibilidade ter uma narrativa menos sofrida do que as demais professoras de surdos que apresentaram suas limitações em não saber o que fazer diante da interpelação causada pela surdez na escola. Seria uma novidade ou anormalidade? Isso também nos remonta à fragilidade da execução das políticas educacionais para inclusão, bem como a compreensão da inclusão não como homogeneização. Dessa forma, necessita-se que seja efetivado o paradigma da Educação Inclusiva pautado pelo princípio da defesa da inclusão escolar como “uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p. 395). Portanto, a educação inclusiva almeja assegurar o trato democrático e público da diversidade, sem minorizar um grupo por sua constitutiva diferença.

Luz, sendo professora ouvinte da rede estadual e com experiência em ensino, pautou sobre o não saber lidar com a surdez tanto pelo viés comunicativo quanto formativo, ou seja, as políticas inclusivas ainda não são tão esclarecidas, o que pode gerar para o professor um sentimento de culpa, acreditando que a inclusão não aconteceu por sua causa:

As políticas de inclusão não têm nenhuma que eu saiba e não tinha nenhum espaço para falar sobre essa experiência dessa só com os profissionais sobre a surdez, realmente a gente fica como no ditado “no mar sem boia”, realmente não sei lidar com isso (PROFESSORA LUZ, 2020).

Diante disso, percebemos que conhecer a legislação para inclusão e o aspecto formativo institucional e/ou a formação continuada, atrelados ao movimento de fazer pesquisa, é uma possibilidade de fazer emergir, de forma mais oficializada, cotidianos educacionais ora inclusivos ora regulares, adaptados ou até mesmo exclusivos. Com isso, nota-se as peculiaridades da Educação e da pluralidade da inclusão que requer espaços preparados para as diferenças culturais, pois, segundo Strobel (2018), a inclusão é um movimento que tem intenção de envolver toda uma sociedade o impasse é esta sociedade não se preparar para ver as diferenças existentes e que não necessariamente sejam passíveis de normalização, uma vez que, “nas escolas, a educação inclusiva não se refere apenas aos sujeitos surdos; refere-se a educação para todos” (STROBEL, 2018, p. 122).

Apesar dos impasses ainda percebidos entre a comunidade surda e o modelo educacional bilíngue para com a proposta da educação inclusiva, essa última tem emergido como possibilidade nas pesquisas, sendo discutida há décadas, e, apesar disso, ainda percebemos a não ou pouca efetivação da modalidade inclusiva. Ela que não é simplesmente uma forma integradora, mas um projeto de inclusão que visa dar condições essenciais aos surdos a partir de uma reestruturação das escolas como um todo. Inclusive que perpassasse o PPP e interpele a sala de aula, como adverte Miranda (2012), para que haja uma efetivação de uma prática inclusiva não efetiva apenas na sua parte física, mas de um preparo que vise reconhecer as diferenças existentes, seja nas escolas regulares ou inclusivas. Em lugares onde não há escolas bilíngues não se pode permitir que os surdos sejam também excluídos de outras modalidades escolares, e que sua presença também implique em mudanças e melhorias.

Nas narrativas dos colaboradores emergem a necessidade de repensar e reorganizar a escola e suas práticas pedagógicas para que, assim, sejam inclusivas e que no processo de escolarização inclusiva não sejam inviabilizadas as diferenças, que não são somente advindas da surdez, uma vez que a ideia de igualdade não deve ofuscar a existência das diferenças (OLIVEIRA, 2003). Isso porque o movimento de inclusão educacional tem o

pressuposto básico de que as diferenças existem na escola enquanto espaço por excelência de aprendizagens e benefícios para todos os alunos e “[...] a inclusão pressupõe a reorganização da escola (da sociedade) para atender adequadamente aos diferentes” (MATTOS, 2017, p 42). A inclusão escolar neste aspecto precisa ser compreendida como uma modalidade de ensino, como uma política pautada no respeito e na valorização das diferenças.

5.2 ESCOLARIZAÇÃO (INCLUSIVA): ECOAR POTENCIALIDADES EM MEIOS AS (IM)POSSIBILIDADES

Mediante o que já foi apresentado ao longo dos escritos desta pesquisa, a escolarização dos surdos ou dos deficientes auditivos se historizam no século XIX com o INES e ao longo dos séculos muitas mudanças ocorreram. Bastos (2013) aponta que nesse processo é dada supremacia para a experiência visual:

Enfatizando-a como aspecto de identificação do coletivo surdo; para a língua de sinais; para a escrita e para a Língua Portuguesa como segunda língua, aspectos vistos como imprescindíveis na vida dos surdos, por possibilitar-lhes acesso à escolarização, à resolução dos seus interesses e para exercitarem a cidadania (BASTOS, 2013, p. 6).

Nesse caso, a autora defende que a escolarização para os surdos parte do conhecimento da Libras e do Português (escrito), sendo elas muito importante para os surdos exercerem a cidadania. Também Duboc (2002) discute a escolarização de surdos paralelo com a educação especial, apresentando como possibilidade a integração dos surdos à escola especial. Contudo, houve mais mobilização para que a escolarização dos surdos acontecesse na escola regular. Ao mesmo tempo em que assume que no Brasil, apesar de ter ampliado as medidas educativas inclusivas, no que concerne a escolarização de surdos havia pouquíssimas escolas em que de fato isto se efetivava. Para Duboc (2002), a escolarização se faz na sala de aula.

Neto (2018), ao longo da sua dissertação, também pontua e discute a escolarização pautando que o paradigma da inclusão, se constitui como uma importante ferramenta para a promoção da equidade e da reparação social daqueles que, por muito tempo, têm sido excluídos do/no processo de escolarização. Sendo assim, tal processo tem como público os surdos e deficientes auditivos. O autor esclarece em seu texto que há propostas de inclusão dos surdos em escolas comuns:

É garantida ainda a oferta de escolarização para este público em classes e escolas bilíngues em toda a educação básica, conforme prevê o Decreto 5.626/05 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015.) [...] numa problemática cujo cerne se relaciona com os diversos desafios educacionais à escolarização da pessoa surda, cujas dimensões, muitas vezes, são desconhecidas por muitos/as dos/as profissionais que atuam na escola, tornando-a muitas vezes em espaço de tensões que não se coadunam em uma democracia das diferenças (NETO, 2018, p. 24).

No decorrer de sua dissertação o autor apresenta muitas faces narrativas do processo de escolarização de surdos: as escolas com e sem habilidade com Libras, a presença ou ausência do intérprete, a carência da Libras no currículo, e por conseguinte no cotidiano das práticas escolares, o processo de aquisição e de negação da Libras como língua. Todavia, diante dessas faces, o autor também esclarece que a perspectiva da educação bilíngue, sendo posta em prática adequadamente, “não estará em oposição à proposta de educação inclusiva, mas em constante diálogo com esta, tendo em vista que é somente por meio da educação bilíngue que os/as surdos/as poderão de fato estar incluídos no processo de escolarização.” (NETO, 2018, p. 250).

Sobre a LDB, Neto (2018) destaca que ela não trata apenas do acesso aos alunos com deficiências no ambiente escolar, mas também demonstra a existência de preocupação inicial também com a permanência desses estudantes no processo de escolarização. Diante disso entende-se a necessidade de haver uma reestruturação escolar em seus aspectos curriculares, pedagógicos, metodológicos e avaliativos. Isso sim, poderia ser chamado de um processo de escolarização inclusivo. Percebemos essa necessidade no trecho narrativo de Esperança:

O tempo foi passando e eu comecei a estudar. Do meu primeiro ao quarto ano eu sempre estive sozinha, todo mundo era ouvinte, só eu era surda, é, na 5 série eu fui para uma outra escola [COLÉGIO CAULE] lá também foi ruim eu não compreendia nada lá também todo mundo era ouvinte e eu a única criança surda, eu tive uma amiga que estava sempre junto comigo, era a minha vizinha, nossa comunicação era por meio de gestos, ela falava comigo usando gestos pois, pois não sabia Libras, ela me ensinava, dizia que eu podia copiar as atividades dela mais eu tinha vergonha, mas tudo bem (COLABORADORA ESPERANÇA, 2020).

Nessa narrativa, além de percebermos fortemente a necessidade do intérprete, também faço memória da falta de intervenção da Política de Inclusão através da Secretaria Estadual de Educação, pois falta uma formação continuada para os professores em exercício no que diz respeito às leis de inclusão, também é notável a ausência do intérprete e de uma ação inclusiva por parte desse órgão.

Não se pode justificar a ausência dos profissionais com “a escola não tem”, mas os órgão competentes precisam ser questionados, o Estado precisa fazer valer as políticas de inclusão. E isso não acontece, exemplo disso é que no último concurso público realizado pelo Estado não havia vagas para intérprete. Algum tempo depois o Estado realizou um concurso em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e nele havia vagas para intérprete, no entanto, da rede estadual na cidade, apenas uma escola foi contemplada, para as demais, mesmo havendo a matrícula e a presença dos surdos, não houve convocação. Sobre as legislações de inclusão, o Professor Possibilidade pontuou:

A questão das políticas públicas a gente ver assim até então; houve um avanço muito grande na questão da Lei em uma perspectiva muito grande, mas acho que esbarrou nas burocracias, das esferas: estadual e municipal, quer dizer: a Federal instituiu a lei mas até então a gente ver que a morosidade e as coisas não se atingi muito grande. Eu até então pensei que Coité tivesse um avanço imenso em relação a isso, até porque tem um centro e tem um suporte maior, tivemos um concurso agora, a pouco tempo e não tivemos e não abriu mérito ou procedência para que fizesse é, que é algum dos profissionais ingressasse no município no quadro que ora tem necessidade, o estado também a gente ver REDA, outros concursos e não fazem para isso. Então para mim a lei ficou engavetada, eles sentem essa necessidade que retome essa questão dessa cobrança da políticas públicas, porque houve um avanço e congelou. Eu sempre digo o “DV” deficiência visual houve um avanço maior, conquista maior que permaneceram, e a questão de que está aí., então os surdos se esbarraram na questão do papel que não prosseguiu, ai ó, na realidade parou o avanço do processo de inclusão, dentro das políticas públicas para o surdo (PROFESSOR POSSIBILIDADE, 2020).

É perceptível na narrativa do Professor que existe a carência da aplicabilidades das políticas públicas, que mesmo existindo é em muitos momentos uma narrativa desconhecida, engavetada e muitas vezes não chegam às escolas, às redes, para serem estudadas, compreendidas, aplicadas. Foi com essa intenção, na realidade, que me propus a fazer com a proposta de intervenção deste trabalho, mas percebi, no momento inicial da pesquisa, no qual fui apresentando a proposta, que algumas falas e expressões demonstravam medo ou insegurança diante das realidades de escolarização e inclusão. Identifiquei que, apesar dos estudos e leis da inclusão existirem, percebi ainda um comodismo nas escolas quando as pesquisas são feitas. Durante a pesquisa, numa outra narrativa uma colaboradora também pontou que:

Percebia a angústia dos colegas que tentavam dar uma atenção maior ao estudante que fazia uso de um aparelho auditivo para tentar captar a voz dos professores, mas que também tinha problemas na fala, dificultando a comunicação. Desse modo sem domínio de Libras, sem profissionais

capacitados e sem sala adaptada para um trabalho diferenciado com o estudante, infelizmente não podemos afirmar que houve uma assistência adequada e a garantia que houve um ensino/aprendizagem eficaz (PROFESSORA DESAFIO, 2020).

Nessa fala, que também coaduna com a do Professor Possibilidade, nota-se as carências da efetivação das políticas educacionais de inclusão, bem como a ausência da perspectiva formativa por parte da escola, o que também identifiquei como uma ressonância da carência citada.

Duboc (2002) faz sua investigação ancorada na formação dos professores que trabalham em sala de aula de classes comuns em Feira de Santana (BA). Tendo a presença de aluno surdos em seu estudo de caso, partindo da formação dos professores para mediar as experiências sociais dos alunos surdos em sala de aula, a autora, em sua pesquisa, buscou novas alternativas para a formação do professor e sua relação com a surdez na escola. Da pesquisa de Duboc (2002) também emergiu o entrelaçamento experiencial da escolarização, a necessidade de uma aproximação formativa e interventiva entre Universidade (componentes curriculares) e Educação Básica.

Uma narrativa feita pelo Professor Possibilidade refere-se a uma turma de surdos do fundamental 1 que estudavam juntos e em seguida passaram de etapa para o fundamental 2:

É, nesse processo de escolarização que colocamos os alunos para o ensino fundamental 2, a gente percebeu que houve um avanço muito grande tanto para os ouvintes que absolveram bastante a questão do estar próximo do surdo de ter curiosidade em conhecer a língua com eles mesmo, a vivência, e quando era trabalho de campo eles recorriam ao profissional e quando era em sala de aula eu deixava que eles vivenciasse ambas as línguas que é o bilíngue, então eles tinham uma troca os ouvintes tinha dava subsídio e procurava entender, porque eles mesmo procurava recursos de entendesse o que eles queriam passar na questão da língua deles que é a libras (PROFESSOR POSSIBILIDADE, 2020).

O Professor que tem sua função no AEE fazendo acompanhamentos e atendimentos no CESI percebeu que o avançar das séries, as mudanças de escolas e de acompanhamentos repercutiu na evasão dos estudantes surdos da escola e, de forma mais gritante, se percebe isso no ensino médio. Segundo o professor, mesmo o município não sendo responsável, é no CESI que os estudantes surdos da rede estadual fazem seus atendimentos. Ele também citou sua experiência de saber Libras e Português, o que é um fator positivo para os surdos que lá são atendidos, pois também têm a oportunidade de aprender Libras e por serem atendidos, assistidos com o uso de uma língua de sinais. Dessas narrativas emergem várias realidades escolares acerca da inclusão, bem como suas carências e ou necessidades: apoio pedagógico

inclusivo, conhecimento da Libras, apoio de núcleos inclusivos para sejam conhecidas e efetivadas a Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia.

A Libras, com segunda língua oficialmente reconhecida no Brasil (BRASIL, 2002), ainda tem encontrado algumas barreiras na sua difusão e aprendizado, e isto não é só com os ouvintes, mas principalmente com os surdos. A língua é um viés inclusivo e o aprendizado da Libras por parte de professores, alunos e demais colaboradores provoca na escola uma efetivação da inclusão; mesmo a escola não sendo bilíngue não se deve abrir mão da efetivação da Libras e da inclusão, pois se “o pressuposto básico é o de que existem diferenças na escola, enquanto espaço por excelência de aprendizagem com benefícios para todos alunos, [...] a inclusão pressupõe a reorganização da escola e da sociedade para atender adequadamente aos diferentes” (MATTOS, 2017, p.42). Nesse caso, a inclusão escolar precisa ser compreendida como uma modalidade de ensino, como uma política pautada no respeito e na valorização das diferenças.

A experiência é nesta pesquisa uma categoria que considera o sujeito surdo a partir de sua língua, de suas experiências culturais, de suas identidades, visto que na visão epistemológica dos estudos surdos, não se compreende a surdez como uma deficiência, mas como uma diferença marcada a partir de experiências linguísticas, culturais e identitárias que não tem o foco na ausência da audição, mas na presença de uma outra língua, de outras identidades e de outras experiências culturais visuais (NETO, 2018).). E, mesmo tendo a presença dos surdos e suas narrativas ao longo deste trabalho, não se quer dizer que estejam marcados pela “igualdade”, pois não existe um único modelo de surdez, nem um surdo universal, mas pessoas surdas com suas experiências e subjetividades diferentes.

6 PALAVRAS (IN)FINDADAS, SINAIS E HISTÓRIAS (IN)CONCLUSAS

Ouso dizer que não conclui a pesquisa, sei que ainda há muito o que fazer com as múltiplas respostas de sins e nãoos que recebi, caminhos e descaminhos pelos quais trilhei, potencialidades e fragilidades minhas e também encontrei, aprendizados que vivi, exclusões e (in)conclusões experienciadas. Pesquisar é sempre um caminho surpreendente, comecei achando que sabia qual caminho seguir, mas, na verdade, percebi que há vários caminhos, alguns muito novos, diferentes do que fora pensado.

Do anteprojeto de (2018.2) a atual escrita (2020.2), nos transformamos, eu e o texto. Inicialmente tinha uma temática e fui construindo passo a passo um novo olhar para a possibilidade de pesquisa, um caminho de (re)conhecimento, de leitura/descoberta de novos teóricos, um continuo refazer metodológico; observando que a cada etapa desde agosto de 2018, com a minha aprovação no mestrado, até o atual contexto de defesa, as ambiências, cenários, personagens, aderências foram sendo construídos.

Ao longo da pesquisa me percebi tanto participante quanto pesquisadora. A surdez estava gestada na minha história de vida, lá nas minhas experiências iniciais, ainda que desconhecidas para mim. E foi tomando forma, nascendo, me interpelando desde as escritas iniciais, atenta a tudo que me cercava e me fazia perceber que apesar das dificuldades do pesquisar, o processo estava me interpelando a um comprometimento pessoal, acadêmico e profissional; optei por isto ao longo de todo o caminho.

Mapear as narrativas de escolarização de surdos, na rede estadual de ensino, sob a perspectiva inclusiva e tentar responder à pergunta que norteia o trabalho, acrescida das justificativas, não foi de fato uma tarefa fácil. Esbarrei nas realidades de in/exclusão, na ausência dos surdos/surdas, na aderência e desistência de colaboradores, nas fragilidades e potencialidades a cada narrativa documental ou entrevista realizada, nas mudanças metodológicas para fazer acontecer a pesquisa e nas mudanças de dispositivos de última hora, tendo em vista que uma pesquisa qualitativa com narrativa oral e sinalizada, estava agora se fazendo em um contexto de distanciamento social.

Fui percebendo minhas grandes limitações e, junto ao GEEDICE, fui sendo incluída e melhorando, aprendendo colaborativamente/coletivamente. Iniciei o uso das tecnologias, fui sendo ensinada e aprendendo; era desafiador, mas possível. Diante dos cenários de pausas, reflexões e recomeços, como pessoa e pesquisadora, procurei me desfazer de prévias concepções sobre a atual pesquisa, e me permite viver os (des)caminhos, fui buscar, nas

narrativas documentais e de experiência, a teoria as possibilidades para um fazer inclusivo, demarcado por muitas realidades.

Percebemos que a escolarização de surdos tem uma trajetória histórica iniciada no século XIX, mas, no presente momento, vemos retrocesso das conquistas históricas com a nova PNEE e com a nova (des)proposta do Governo Federal (BRASIL, 2020b). No entanto, mesmo tendo ao longo do trabalho um quantitativo potente de leis, decretos, políticas nacionais/estaduais/municipais, diretrizes e PPP, identificou-se que a rede estadual de Conceição do coité ainda possui muitas fragilidades e rasuras no que diz respeito a inclusão de surdos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento e uma real aplicabilidade dessas políticas. Essa necessidade ficou evidente nas narrativas das colaboradoras, que estavam marcadas pelas diversas realidades de escolarização mapeadas.

Diante desta escrita que se entrelaça à vida e das oportunidades de aprendizado, pude ir percebendo, ao longo do processo, o fazer inclusivo, as suas modalidades e, de forma mais acentuada, para quem e com quem pensar inclusão. É neste momento que percebo também a potencialidade que as narrativas têm, pois elas me trouxeram novamente para o ambiente universitário, mais precisamente para a graduação ao iniciar um caminho de criação de um grupo de estudos em inclusão e acessibilidades e, junto a esse grupo, elaborar as propostas para uma diretrizes de inclusão e acessibilidade para o Território do Sisal, com total apoio da Profa. Ms. Maria Cezarela Carvalho, do Colegiado de História, do GEEDICE e GETEL.

Também pontuo a minha alegria em ter nesta pesquisa as narrativas sinalizadas, uma vez que desde sempre, como pesquisadora na graduação em História, na especialização em Libras e agora no MPED, priorizei que os surdos se fizessem presentes nos trabalhos, e esta pesquisa com as narrativas sinalizadas me permite, bem como às surdas potencializar as possibilidades de pesquisa em inclusão e escolarização de/com surdos. Em uma dessas noites, que adentram à madrugada, ouvi de um amigo, através de uma rede social: “Seus olhos brilham a falar de inclusão”. De fato, preciso assumir que meus olhos, gestos ou sinais dizem muito de mim, os utilizo em meu cotidiano, mas também tenho que assumir que pesquisar inclusão é algo que me traz afetos e histórias. A pesquisa é limitada, mas afetada pelas experiências de outros e outras, é uma aproximação em meio aos distanciamentos, e, acima de tudo, é uma pesquisa que não dará conta de todas as faces e possibilidades de escolarização e inclusão – e por isso é uma narrativa (in)conclusa.

Quando estava finalizando este texto, e percebendo que há um enorme quantitativo de leis acerca da Inclusão, uma nova lei entrou em vigência, o Decreto nº 10.502, que institui a “nova” PNEE. Após a sua publicação, surgiram várias análises e críticas sobre a sua proposta

e, assim como outros grupos, o GEEDICE, elaborou um texto com considerações coletivas diante da nova e talvez mais arcaica e emblemática PNEE.

A PNNE de 2008, resultado das publicações de normativas nacionais que acompanhavam historicamente as declarações internacionais construídas desde a década 90, é consequência de demandas apresentada pelos movimentos sociais e pela sociedade civil que se manifestavam em prol de um movimento de inclusão na educação daqueles que foram historicamente excluídos. Com isso a exclusão ganhava novas faces, identificadas não somente com a exclusão social, econômica, racial, territorial/geográfica, mas também com uma exclusão que cada vez mais estreitava suas margens: a exclusão dos deficientes (neste contexto, deficiência era o nome dado às necessidades específicas dos alunos e alunas).

A partir das referidas Políticas, advindas das declarações mundiais, houve uma crescente implementação e avanços inegáveis no processo de inclusão: expansão das matrículas de alunos-alvo da educação especial; ampliação da formação e do envolvimento de profissionais da educação básica, por conta do acesso desse alunado às escolas regulares; o comprometimento de outros profissionais de áreas afins na garantia do direito à educação desse público, pela via da compreensão de seus processos de escolarização; o aumento significativo de produção teórica na área de educação especial, incluindo grupos que antes não tinham visibilidade; a afirmação de um caráter pedagógico do atendimento educacional especializado, pela via da complementação e suplementação do currículo comum, em detrimento de uma perspectiva assistencialista e clínico-terapêutica.

Nas *lives* acerca da atual PNEE, a Profa. Dra. Eniceia Mendes, nas *lives Política de Educação Especial e Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, analisou que atualmente o governo brasileiro, adotando medidas de caráter de extrema direita, tem trazido consequências nefastas, principalmente para aqueles e aquelas que são mais vulneráveis, sendo a referente PNEE um retrato disso. De forma geral, entidades e associações têm se posicionado acerca da necessidade de uma avaliação da PNEE em vigência. No entanto, essa fosse feita considerando inclusive a produção do conhecimento acadêmico-científico sobre educação especial e inclusiva, socialmente referenciado, e nas manifestações dos membros de sociedades e associações científicas reconhecidas do campo, de grupos de estudos e pesquisas, bem como seus respectivos pesquisadores e pesquisadoras. As modificações na PNEE em vigência precisam ser feitas considerando as lutas pela inclusão, as singularidades dos sujeitos e, acima de tudo, os direitos historicamente conquistados – hoje incertos, deturpados, não esclarecidos.

Os resultados obtidos ao longo de dois anos de pesquisa, que são interpelados por outros mais acerca das realidades da escolarização de surdos em Conceição do Coité – e que já foram pautados ao longo deste texto –, nos dizem de uma acentuada carência de uma Política de Inclusão, de diálogos formativos e interventivos mais presentes na universidade que ultrapasse as disciplinas específicas de *Libras* e *Inclusão*, assim como o fortalecimento das ações de escolarização nos colégios da rede estadual e da necessidade da presença colaborativa dos pesquisadores e pesquisadoras junto aos colégios e suas demandas de inclusão.

Mesmo com este cenário, retifico minha satisfação por estar inserida em grupos de estudos e pesquisa, por fazer parte da UNEB e do MPED, pois, apesar das fragilidades das propostas de inclusão existentes, das carências estruturais, pedagógicas, formativas acerca do processo de escolarização de surdos, que por sinal, são demarcadas nas narrativas das professoras e do professor, é a partir da participação nesses lugares (grupos de estudo/pesquisa) que posso ir construindo, colaborativa mente, redes formativas e interventivas; percebendo com alegria a potência que há nas pesquisas, na interiorização da UNEB, na oportunidade de escrever cada palavra, sinalizar cada sinal e de encontrar, mesmo que virtualmente, cada colaborador desta pesquisa. Digo isso porque, em cenários de exclusão, criar possibilidades de redes inclusivas é um desafio – eu e outras mais estamos fazendo essas tessituras (in)findadas, (in)conclusas. Por Maria Neide (*in memoriam*) – a primeira colaboradora surda, com a qual tenho uma história entrelaçada –, pelos surdos, deficientes auditivos, pessoas ensurdecidas e demais singularidades/diferenças, estamos fazendo entrelaços, desfazendo nós, (re)criando potencialidades em meio às fragilidades. Estou dizendo nós, pois sou entrelaçada de/com tantas histórias que não se findam.

Sendo assim, diante de todo cenário histórico das Políticas Educacionais Inclusivas e das suas modalidades, tendo em vista todo processo de lutas pelo respeito à diversidade e à não segregação ou retrocesso – que inclusive vão na contramão dos ganhos legais e educacionais conquistados desde o final dos anos 80 do século passado – sendo assim enfatizar a defesa ao direito à EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.

REFERÊNCIAS

- AGEITEC. **O território do sisal**. Disponível em <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br>. Acesso em 23 jun.2019.
- ALMEIDA, D. B. de *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**, CE/USFM, Santa Maria (RS), v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.
- ALMEIDA, M. R. P. **Narrativas de sujeitos surdos**: relatos sinalizados de uma trajetória. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Catalão, 2017.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- AMORIM, G. S. *et al.* Evasão e Fracasso Escolar: O Fiasco de Políticas Públicas Para A Educação de Surdos. **Anais de Evento I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais**: Produzindo conhecimento e integrando saberes, Rio de Janeiro, p. 66-82, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial do Estado: Salvador, 2016.
- _____. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**: pessoas com deficiências, transtornos globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diário Oficial do Estado: Salvador, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006 [1977].
- BARROS, J. P.; HORA, M. M. **Pessoas Surdas**: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social. Monografia de Serviço Social Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2009.
- BASTOS, E. R. O. **Experiências Culturais de Alunos Surdos em Contextos Socioeducacionais**: O Que É Revelado? Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2013.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Obras escolhidas I**: Magia e Técnica, Arte e Política. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGAMO, A. SANTANA, A. P. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.

BOAVENTURA, E. M. A educação na constituinte de 1946: comentário. In: FÁVERO, O. (Org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: BOM MEIHY, J. C. S. (org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2005.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAGANÇA, I, F, de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRANDÃO, H. H. N. **Analizando o discurso**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial da União: Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Diário Oficial da União: Brasília, 1971.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Diário Oficial da União: Brasília, 1973.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial da União: Brasília, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**. Diário Oficial da União: Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2002.

_____. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Diário Oficial da União: Brasília, 2007.

____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP: Brasília, 2008.

____. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009.** Diário Oficial da União: Brasília, 2009.

____. **Decreto nº 7.611 em 17 de novembro de 2011.** Diário Oficial da União: Brasília, 2011.

____. **Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União: Brasília, 2014.

____. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Diário Oficial da União: Brasília, 2014.

____. **Lei nº 13.146 de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, 2015.

____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

____. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017.** Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Diário Oficial da União: Brasília, 2020.

CALILA NOTÍCIAS. **Território do Sisal** – Dos 20 municípios, apenas 7 não registram casos de Covid-19. Veja quais são e as medidas tomadas. Disponível em <https://www.calilanoticias.com/2020/05/territorio-do-sisal-dos-20-municipios-apenas-7-nao-registram-casos-de-covid-19-veja-quais-sao-e-as-medidas-tomadas>. Acesso em 14 de out. de 2020.

CANDAU, V. M. Educação e inclusão social: desafios para as práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática: questões contemporâneas.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

____. Memória(s), Diálogo e Buscas: aprendendo e ensinando didática. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática: questões contemporâneas.** Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2009.

____. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, nº118, jan./mar. 2012.

CARDOSO, J. M. O. C. Utilização pedagógica das novas TIC no atendimento educacional especializado a surdos nas escolas públicas inclusivas na cidade de Serrinha, Brasil. **UNINTER**, Asunción, 2017.

CARDOSO, J. M. O. C.; CARVALHO, M. C. O. Ludicidade e prática bilíngue na educação de surdos: articulando sequências didáticas inclusivas. In: **Anais do V Congresso Baiano de Educação Inclusiva: anais eletrônicos.** Bahia. Feira de Santana, 2017.

CARDOSO, J. M. O.; VARJÃO, L. M.; SILVA, M. R. J. M. Olhares discentes sobre o ensino remoto: vozes que ressoam em tempos de pandemia. In: **Anais VII CONEDU - Edição Online.** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69199>. Acesso em 11 nov. 2020.

CARMOZINE, M. M.; NORONHA, S. C.C. **Surdez e Libras**: conhecimento em suas mãos. São Paulo: Hub Editorial, 2012.

CARVALHO, A. L. F.; SALVADORI, J. C.; LEITE, K. C. N. Práticas pedagógicas no contexto da inclusão de alunos com deficiências. *In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*: anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018.

CARVALHO, L. C. C. **Lendas da Identidade**: o conceito de literatura surda em perspectiva. Curitiba: Appris, 2019.

_____. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA**: estudo colaborativo na escola professor Carlos Gomes da Silva. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia: Jacobina, 2014.

CERQUEIRA, L. M.; OLIVEIRA, M. J. **Relatório da Visita ao Centro Castro Alves**. Universidade do Estado da Bahia: Conceição do Coité, 2014.

_____. **Ensino de História para surdos**: desafios e (im)possibilidades. Monografia. Universidade do Estado da Bahia: Conceição do Coité, 2017.

_____. **E aos surdos fez ouvir (Mc 6, 37)**: a Pastoral do Surdo na Paróquia de Araci. Pós Graduação Latu Sensu. Faculdade Euclides da Cunha: Serrinha, 2018.

CHINCON, J. F. Educação Física na escola: caminhos para inclusão. *In: MENDES. E.G.; ALMEIDA, M.A (Org.). Educação Especial e Inclusiva*: legados históricos e perspectivas históricas. São Carlos: ABPEE, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, M. F. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, T. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

COLACIQUE, R. **Visualidades surdas na cibercultura**: aprendizagens em rede. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.

CONCEIÇÃO DO COITÉ. **Resolução nº 005**. Diário Oficial do Município: Conceição do Coité, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016**: Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde: Brasília, 2016.

CÔRTEZ, A. K. T. **Borboletas**. Universidade do Estado da Bahia: Conceição do Coité, 2014.

_____. **As políticas linguísticas públicas e a educação dos surdos na cidade de Conceição do Coité**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2016.

COSTA, D. A. F. Superando Limites: A contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

CUNHA, P. M. A. Cenas do Atendimento Educacional Especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder. *In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. vol. 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOURADO, A. O.; JESUS, L. S.; CORREIA, M. C. A. A Inclusão de Alunos Surdos: Um Olhar Sobre as Práticas na Escola Municipal Duque de Caxias — Irecê-Ba. *In: Anais do V Congresso Baiano de Educação Inclusiva: anais eletrônicos*. Bahia. Feira de Santana, 2017.

DOURADO, G. L. S. **Os estudos sobre as contribuições da Extensão universitária para a formação docente realizados pelos programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu de Esfera Estadual da Bahia**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia: Jacobina, no prelo.

DUBOC, M. J. O. **A formação do professor e a inclusão do aluno surdo em escolas estaduais de Feira de Santana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia: Feira de Santana, 2002.

EAGLETON, T. **A idéia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2005

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001; p. 91-108.

_____. Eu, caçador de mim. *In: GARCIA, R. L. (org.). Método: Pesquisa com o Cotidiano*. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, E. C. et al. Eu, surdo, no ensino médio integrado do IF BAIANO: relato de experiência. *In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial: anais eletrônicos*. Campinas, GALOÁ, 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GHIRALDELLI, P. J. **História da Educação**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1994.

GORDIANO, J. S. **Projeto Borboletas: Diretriz Para Uma Educação Bilíngue e reconhecimento do Sujeito Surdo**. Monografia. Conceição do Coité/BA, 2018.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades culturais e mediações necessárias**. Tradução Adelaine Resende et al. Belo Horizonte: EDUEMG, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro, 2006.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em 23 jun. 2019.

JESUS, R, M, V. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2012.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2001.

KUPER A. **Cultura a visão dos antropólogos**. Tradução Mirtes F. de Oliveira Pinheiros. Bauru: EDUSC, 2002.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKIN, S.A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998; p. 33-49.

LUNARDI, M.; KLEIN, M. Surdez Um Território de Fronteiras. Educação Temática Digital, **Revista Eletrônica da Faculdade de Educação da Unicamp**, São Paulo, v. 8 n.2, p.14-23, jun. 2006.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1969.

MACIEL, L. C. **Surdos Ecos da História: o silêncio do tema surdo**. Monografia. Universidade do Estado da Bahia: Conceição do Coité, 2018.

_____. **Surdos Ecos da História: o silêncio do tema surdo**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2019.

MANTOAN, M, T, E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, V. R. O. **Educação de Surdos e o paradoxo da inclusão com o intérprete de língua de sinais**: relações de poder e (re)criações do sujeito. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2008.

MATTOS, N. M. **Inclusão e docência**: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2014.

_____. A política da Educação Especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 37-43, Fev. 2017.

MAXIMINO V.; LIBERMAN, F. **Grupos e terapia ocupacional**: formação, pesquisa e ações. São Paulo: Summus Editorial; 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Educação Especial no Brasil**: Histórias e políticas públicas. São Paulo; Cortez, 1996.

MEC. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIORIN, V. F. Novas motivações na formação de profissionais em geografia agrária proveniente de grupos de pesquisa e do comprometimento das IES no desenvolvimento regional. *In*: **Encontro de Grupos de Pesquisa: agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais**, II., 2006. Uberlândia. Anais. Uberlândia:UFU, 2006.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTA, D. dos S. **Educação de Surdos no Contexto Rural**: A Realidade de Uma Escola Inclusiva. *Revista Educação e Ciências Sociais*. Salvador, v.2, n.3, 2019.

NETO, D. N. S. **Educação em perspectiva inclusiva**: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia: Jacobina, 2018.

NETO, D. N. S.; SALVADORI, J. C.; JESUS, L. P. de. O ganho surdo para a escola comum: benefícios na inclusão educacional de pessoas surdas. *In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*: anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018.

NORONHA, O. M. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). *In: XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. História da educação*: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

OLIVEIRA, J. C. O Surdo na Escola Regular: Um Olhar Sobre o Ensino de Língua Portuguesa. *In: Anais do V Congresso Baiano de Educação Inclusiva*: anais eletrônicos. Bahia. Feira de Santana, 2017.

OLIVEIRA, T. C. B. C. **Sala de aula inclusiva**: um desafio para integração da criança surda. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2003.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2000.

ORNELLAS, M. L. S. **[Entre]vista**: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In: SKLIAR, Carlos (Org.). Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Revista de Educação e processos inclusivos**, UFSC/CED/NUP, Florianópolis, n.5, 2003.

PERLIN, G.; QUADROS, R. Educação de surdos em escola inclusiva? **Revista Espaço Informativo técnico- Científico do INES**, Rio de Janeiro, ano IV, n.7, p.35-40, 1997.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

_____. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, nº 2, p. 17-31, 2014.

PESCE, L. ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PICCOLO, G. M.; SILVA, S. C. A Defectologia em Vygotski: do Proposto ao Pensado na Educação Especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 19, n. 192, mai. 2014.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. *In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINHO, M. C. **As mãos para além dos sinais**: histórias de aquisição do português escrito por surdos. Monografia. Universidade do Estado da Bahia: Conceição do Coité, 2019.

PINHO, M. C.; CÔRTEZ, A. K. T. As mãos para além dos sinais: histórias de aquisição do Português Escrito (PEsc) para surdos. *In*: CÔRTEZ, A. K. T *et al.* **Educação, Linguística e Literatura**: múltiplas faces do ensino. Vol. 2. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

QUADROS, R. KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

RABÊLO, A. C. *et al.* O gestor escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência. *In*: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**: anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018.

RIBEIRO, S. S.; MATOS, A. P. S.; PIMENTEL, S. A inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior: contribuições para os recursos da tecnologia assistiva. *In*: **Anais do V Congresso Baiano de Educação Inclusiva**: anais eletrônicos. Bahia. Feira de Santana, 2017.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Rio de Janeiro, EDUFF, 1999.

____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v.11, n.1, p. 77-82, jan./fev., 2007.

SANTIAGO, A. C. A.; COSTA, S. B. M. S. R.. O bilinguismo como proposta educacional para a educação dos surdos: uma contextualização. *In*: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**: anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018.

SANTOS, A. N.; CÔRTEZ, A. K. Bilíngue, eu? O professor de Língua Portuguesa para surdos em escola regular. *In*: CÔRTEZ, A. K. T *et al.* **Educação, Linguística e Literatura**: múltiplas faces do ensino. Vol. 2. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

SANTOS, L. A. J.; DUARTE, A. C. Formação continuada de professores de Ciências para uma escola inclusiva. *In*: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**: anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018.

SANTOS, L. C. M.; MIRANDA, T. G. Um software educacional para o aprendizado da criança surda usuária da Libras e do português. *In*: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**: anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018.

SANTOS, M. C. P. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana: Feira de Santana, 2015.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, F. de C. T. Algumas notas de análise sobre a Escolaridade dos Alunos com deficiência: por entre adaptações, flexibilizações e Diferenciações curriculares. *In*: MENDES. E.G.; ALMEIDA, M.A (Org.). **Educação Especial e Inclusiva**: legados históricos e perspectivas históricas. São Carlos: ABPEE, 2015.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, C. (org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, I. R. **Escolarização de Surdos**: estudo de caso em uma escola municipal de Irecê – BA. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia: Jacobina – BA, 2019.

STROBEL, K. L. **Os desafios da inclusão**: uma experiência pessoal. Revista Feneis, Rio de Janeiro, n. 9, 2007.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC. 2018.

UNEB. **Resolução CNS nº 466, de 12 de Dezembro de 2012**. Substituindo a Resolução CNS 196/96. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2012.

_____. **Resolução CNS nº 510, de 19 de outubro de 2018**. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2018.

_____. **Edital nº 007/2017**: Referente ao Aviso Nº 009/2017. Diário Oficial do Estado: Salvador, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: UNESCO, 1999.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Fundamentos de defectologia. *In*: **Obras completas**. Tomo V. Trad. De Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997; p. 74 - 87.

_____. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861- 870, dez. 2011.

XAVIER, M. E. S. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino da elite (1549-1920) . *In*: XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.



APÊNDICES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

TERMOS DE CONSENTIMENTO (LIVRE E ESCLARECIDO)

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**1 EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA
(PARTICIPANTES SURDOS/AS EGRESSOS/AS)**

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa “EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ”, de responsabilidade da pesquisadora Larissa Mota de Cerqueira, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia-Campus-XIV. Esta pesquisa tem como objetivo descrever as experiências de escolarização de surdos na perspectiva da inclusão em Conceição do Coité partindo da seguinte questão norteadora: de que forma gestão, professores e estudantes surdos da rede estadual de ensino de Conceição do Coite (BA) compreendem suas experiências de escolarização na perspectiva da inclusão?

Caso aceite o/a Senhor/a será entrevistado e observado em sala de aula pela pesquisadora há grandes chances da entrevista ser filmada, mas o senhor/a é livre para escolher se quer ou não. As entrevistas serão gravadas e utilizadas para a construção de dados a serem analisados nesta pesquisa. Os áudios da gravação e as possíveis filmagens não serão publicados.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá (re)lembrar de alguns traumas de ordem psicológica ou de alguns eventos que lhe provoque alguma tristeza, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva decorrentes de algum constrangimento

que possa surgir no momento das entrevistas. Há também o risco do cansaço e/ou do desgaste físico e/ou emocional, além do possível risco de quebra de sigilo.

Para minimizar estes riscos, o participante poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto, além de lhe ser facultado o resguardo de sua identidade, bem como a retirada do seu consentimento e a interrupção (temporária ou permanente) de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Visto que há o risco de possível quebra de sigilo, tentaremos evita-lo por garantimos que sua identidade seja tratada com sigilo. Portanto, o/a Senhor/a não será identificado.

Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o/a Senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016).

1.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

1.2 DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

- a) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ
- b) **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Larissa Mota de Cerqueira. Cargo/Função: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia - *Campus XIV*.

1.3 INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

- a) **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Larissa Mota de Cerqueira. Endereço: Rua João Ramiro dos Santos, 297, Cruzeiro, Conceição do Coité/BA. Telefone: (75) 9 9975-6678. E-mail: laricerqueira25@gmail.com.
- b) **ORIENTADORA RESPONSÁVEL:** Profa. Dra. Juliana Salvadori. Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina/BA. Telefone: (74) 9 9915-8283; e-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.
- c) **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – CEP/UNEB.** Endereço: UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel: (71) 31172445; e-mail: cepuenb@uneb.br.

1.4 CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar.

A Mestranda Larissa Mota de Cerqueira certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Conceição do Coité/BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientanda)

Assinatura do professor responsável (orientadora)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

TERMOS DE CONSENTIMENTO (LIVRE E ESCLARECIDO)

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**2 EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA
(GESTORES, PROFESSORES E INTÉRPRETES)**

O senhor/senhora está sendo convidado/a para participar da pesquisa “EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ”, de responsabilidade da pesquisadora Larissa Mota de Cerqueira, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Campus – XIV. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as experiências de escolarização de surdos na perspectiva da inclusão Conceição do Coité partindo da seguinte questão norteadora: de que forma gestão, professores e estudantes surdos da rede estadual de ensino de Conceição do Coité (BA) compreendem suas narrativas de experiências e escolarização na perspectiva da inclusão?

Caso aceite o/a Senhor/a será entrevistado e observado em sala de aula pela pesquisadora há grandes chances da entrevista ser filmada, mas o senhor/a é livre para escolher se quer ou não. As entrevistas serão gravadas, sendo utilizadas para a construção de dados a serem analisados nesta pesquisa. Os áudios da gravação e as possíveis filmagens não serão publicados.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá (re)lembrar de alguns traumas de ordem psicológica ou de alguns eventos que lhe provoque alguma tristeza, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva decorrentes de algum constrangimento que possa surgir no momento das entrevistas ou da observação realizada em sala de aula pelo pesquisador. Há também o risco do cansaço e/ou do desgaste físico e/ou emocional, além do possível risco de quebra de sigilo.

Para minimizar estes riscos, o participante poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto, além de lhe ser facultado o resguardo de sua identidade, bem como a retirada do seu consentimento e a interrupção (temporária ou permanente) de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Visto que há o risco de possível quebra de sigilo, tentaremos evita-lo por garantimos que sua identidade seja tratada com sigilo. Portanto, o/a Senhor/a não será identificado.

Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o/a Senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

2.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento _____ de _____ Identidade:

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

2.2 DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

a) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

b) PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa Mota de Cerqueira. Cargo/Função: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia - *Campus XIV*.

2.3 INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

a) PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa Mota de Cerqueira. Endereço: Rua João Ramiro dos Santos, 297, Cruzeiro, Conceição do Coité/BA. Telefone: (75) 9 9975-6678. E-mail: laricerqueira25@gmail.com.

b) ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Juliana Salvadori. Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina/BA. Telefone: (74) 9 9915-8283; e-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.

c) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – CEP/UNEB. Endereço: UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel: (71) 31172445; e-mail: cepuenb@uneb.br.

2.4 CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar.

A Mestranda Larissa Mota de Cerqueira certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Conceição do Coité/BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientanda)

Assinatura do professor responsável (orientadora)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

TERMOS DE CONSENTIMENTO (LIVRE E ESCLARECIDO)

**3 EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA
(PARTICIPANTES ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS)**

Seu/sua filho (a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa “EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ”, de responsabilidade da pesquisadora Larissa Mota de Cerqueira, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Campus – XIV. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as experiências de escolarização de surdos na perspectiva da inclusão em Conceição do Coité partindo da seguinte questão norteadora: de que forma gestão, professores e estudantes surdos da rede estadual de ensino de Conceição do Coite (BA) compreendem suas experiências de escolarização na perspectiva da inclusão?

Caso aceite o/a Senhor/a será entrevistado e observado em sala de aula pela pesquisadora há grandes chances da entrevista ser filmada, mas o senhor/a é livre para escolher se quer ou não. As entrevistas serão (vídeo) gravadas sendo utilizadas para a construção de dados a serem analisados nesta pesquisa. Os áudios da gravação e as possíveis filmagens não serão publicizados.

Devido a coleta de informações seu filho ou filha poderá (re)lembrar de alguns traumas de ordem psicológica ou de alguns eventos que lhe provoque alguma tristeza, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva decorrentes de algum constrangimento que possa surgir no momento das entrevistas ou da observação realizada em sala de aula pelo pesquisador. Há também o risco do cansaço e/ou do desgaste físico e/ou emocional, além do possível risco de quebra de sigilo.

Para minimizar estes riscos, o participante poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto, além de lhe ser facultado o resguardo de sua identidade, bem como a retirada do seu consentimento e a interrupção (temporária ou permanente) de sua participação na pesquisa a qualquer

momento. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Visto que há o risco de possível quebra de sigilo, tentaremos evita-lo por garantimos que sua identidade seja tratada com sigilo. Portanto, o/a Senhor/a não será identificado.

Caso queira, seu filho/ sua filha poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o/a Senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

3.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

3.2 DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

- a) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

- b) PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Larissa Mota de Cerqueira. Cargo/Função: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia - *Campus XIV*.

3.3 INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

- a) PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Larissa Mota de Cerqueira. Endereço: Rua João Ramiro dos Santos, 297, Cruzeiro, Conceição do Coité/BA. Telefone: (75) 9 9975-6678. E-mail: laricerqueira25@gmail.com.
- b) ORIENTADORA RESPONSÁVEL:** Profa. Dra. Juliana Salvadori. Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina/BA. Telefone: (74) 9 9915-8283; e-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.
- c) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – CEP/UNEB.** Endereço: UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel: (71) 31172445; e-mail: cepuenb@uneb.br.

3.4 CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar.

A Mestranda Larissa Mota de Cerqueira certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi

uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Conceição do Coité/BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientanda)

Assinatura do professor responsável (orientadora)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

TERMOS DE CONSENTIMENTO (LIVRE E ESCLARECIDO)

**4 EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA
(COORDENAÇÃO DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO)**

O senhor/senhora está sendo convidado/a para participar da pesquisa “EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ”, de responsabilidade da pesquisadora Larissa Mota de Cerqueira, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as experiências de inclusão escolar de/com estudantes surdos na rede estadual de Conceição do Coité: de que forma gestão, professores e estudantes surdos da rede estadual de ensino de Conceição do Coite (BA) compreendem suas experiências de escolarização na perspectiva da inclusão?

Caso aceite o/a Senhor/a irá colaborar na construção e participação da proposta de intervenção desta pesquisa. Devido a elaboração e realização da proposta o/a senhor/a poderá (re)lembrar de alguns traumas de ordem psicológica ou de alguns eventos que lhe provoque alguma tristeza, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva. Há também o risco do cansaço e/ou do desgaste físico e/ou emocional, além do possível risco de quebra de sigilo.

Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o/a Senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

4.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

4.2 DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

a) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

b) PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa Mota de Cerqueira. Cargo/Função: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia - *Campus XIV*.

4.3 INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

a) PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa Mota de Cerqueira. Endereço: Rua João Ramiro dos Santos, 297, Cruzeiro, Conceição do Coité/BA. Telefone: (75) 9 9975-6678. E-mail: laricerqueira25@gmail.com.

b) ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Juliana Salvadori. Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina/BA. Telefone: (74) 9 9915-8283; e-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.

c) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – CEP/UNEB.

Endereço: UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel: (71) 31172445; e-mail: cepuenb@uneb.br.

4.4 CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar.

A Mestranda Larissa Mota de Cerqueira certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Conceição do Coité/BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientanda)

Assinatura do professor responsável (orientadora)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

TERMOS DE CONSENTIMENTO (LIVRE E ESCLARECIDO)

**5 EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:
(EQUIPE DO SERLIBRAS)**

O senhor/senhora está sendo convidado/a para participar da pesquisa “EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ”, de responsabilidade da pesquisadora Larissa Mota de Cerqueira, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Campus – XIV. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as experiências de escolarização de surdos na perspectiva da inclusão em Conceição do Coité partindo da seguinte questão norteadora: de que forma gestão, professores e estudantes surdos da rede estadual de ensino de Conceição do Coite (BA) compreendem suas experiências de escolarização na perspectiva da inclusão?

Caso aceite o/a Senhor/a irá colaborar na construção e participação da proposta de intervenção desta pesquisa. Devido a elaboração e realização da proposta o/a senhor/a poderá (re)lembrar de alguns traumas de ordem psicológica ou de alguns eventos que lhe provoque alguma tristeza, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva. Há também o risco do cansaço e/ou do desgaste físico e/ou emocional, além do possível risco de quebra de sigilo.

Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o/a Senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

5.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____
Nome do responsável legal: _____
Documento de Identidade: _____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: _____

5.2 DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

- a) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** EXPERIÊNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO DE/COM SURDOS NA REDE ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DO COITÉ
- b) **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Larissa Mota de Cerqueira. Cargo/Função: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia - *Campus XIV*.

5.3 INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

- a) **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Larissa Mota de Cerqueira. Endereço: Rua João Ramiro dos Santos, 297, Cruzeiro, Conceição do Coité/BA. Telefone: (75) 9 9975-6678. E-mail: laricerqueira25@gmail.com.
- b) **ORIENTADORA RESPONSÁVEL:** Profa. Dra. Juliana Salvadori. Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina/BA. Telefone: (74) 9 9915-8283; e-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.
- c) **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – CEP/UNEB.**
Endereço: UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555,

Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel: (71) 31172445; e-mail: cepuenb@uneb.br.

5.4 CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar.

A Mestranda Larissa Mota de Cerqueira certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Conceição do Coité/BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientanda)

Assinatura do professor responsável (orientadora)