

## Orientações curriculares dos estados do nordeste do Brasil para a educação inclusiva de surdos no ensino fundamental

Curricular guidelines of the northeastern states of Brazil for the inclusive education of deaf people in elementary school

Directrices curriculares de los estados del nordeste de Brasil para la educación inclusiva de sordos en la enseñanza fundamental

**Adriana Moreira de Souza Corrêa<sup>1</sup>**

*Professora da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, Brasil*

**Luberna Andrade Pinheiro Fernandes<sup>2</sup>**

*Egressa e participante de atividades de pesquisa na Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, Brasil*

**Aparecida Carneiro Pires<sup>3</sup>**

*Professora da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, Brasil*

**Recebido em:** 08/01/2025

**Aceito em:** 26/02/2025

### Resumo

A pessoa surda participa de uma minoria linguística usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), interagindo e aprendendo através da visualidade. Por isso, as atividades oferecidas pela escola, precisam considerar essa particularidade de acesso ao conhecimento por parte desses estudantes. Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as orientações para educação inclusiva de surdos presentes nos documentos curriculares publicados pelos estados do Nordeste brasileiro. Para tanto, foi feita a análise documental das nove orientações curriculares desses estados, publicadas entre 2018 e 2020, disponíveis na *internet*. Esses dados foram analisados em uma abordagem qualitativa, através da Análise de Conteúdo. Como resultados, identificamos que a abordagem dos documentos sobre a educação especial, educação inclusiva e a educação de surdos (profissionais, instrumentos e práticas), precisam ser explicitadas de maneira mais direta nos documentos.

**Palavras-chave:** Orientações Pedagógicas. Educação Inclusiva. Nordeste Brasileiro. Surdos.

### Abstract

The deaf person is part of a linguistic minority that uses the Brazilian Sign Language (LIBRAS), interacting and learning visually, so the school activities need to consider this particular way of accessing knowledge. Therefore, this piece of research aims to analyze the guidelines for inclusive education of deaf people present in the

<sup>1</sup> [adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br](mailto:adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br)

<sup>2</sup> [lubernapinheiro@gmail.com](mailto:lubernapinheiro@gmail.com).

<sup>3</sup> [aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br](mailto:aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br).

curricular documents published by the states of the Brazilian Northeast. To achieve this, a document analysis of the nine curriculum guidelines of these states, published between 2018 and 2020, which are available on the internet, was carried out. These data were analyzed in a qualitative approach by means of Content Analysis. Regarding the result, we identified that the approach of the documents on special education, inclusive education and the education of deaf people (professionals, instruments and practices) require to be made clearer and more explicit in the documents.

**Keywords:** Pedagogical Guidelines. Inclusive education. Brazilian Northeast. Deaf people.

## Resumen

La persona sorda participa de una minoría lingüística que utiliza la Lengua de Señas Brasileña, interactuando y aprendiendo a través de la visualidad. Por ello, las actividades ofrecidas por la escuela deben considerar esta particularidad de acceso al conocimiento por los estudiantes. En este contexto, esta investigación tuvo como objetivo analizar las orientaciones para la educación inclusiva de sordos presentes en los documentos curriculares publicados por los estados del Nordeste brasileño. Para tanto, llevó a cabo un análisis documental de las nueve orientaciones curriculares de estos estados, publicadas entre 2018 y 2020, disponibles en internet. Estos datos fueron analizados mediante un enfoque cualitativo, a través del Análisis de Contenido. Como resultado, identificamos que el enfoque de los documentos sobre la educación especial, la educación inclusiva y la educación de personas sordas (profesionales, instrumentos y prácticas) necesita ser explicitada de manera más directa en los documentos.

**Palabras clave:** Orientaciones pedagógicas; Educación inclusiva; Nordeste brasileño; Personas sordas.

## Introdução

A educação inclusiva é um paradigma educacional que pressupõe a reorganização da escola, suas práticas e a oferta de profissionais e serviços que visam assegurar às pessoas com deficiência o acesso às práticas educativas desenvolvidas pela instituição (Brasil, 2008). Ao se tratar da pessoa surda, que é uma minoria linguística usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e que tem na experiência visual, a sua principal fonte de acesso ao conhecimento (Brasil, 2002), é notório que para promover a inclusão desses estudantes, é necessário esclarecer as adequações que visam possibilitar a participação dos surdos nas atividades promovidas pela escola.

A título de esclarecimento, Perlin e Miranda (2003) explicam que a experiência visual é o uso da visão em substituição da audição como fonte de acesso aos estímulos e às informações que circulam no ambiente em que se vive. Portanto, para mediar a apropriação e a construção de conhecimentos veiculados pela oralidade, a escola inclusiva precisa modificar as suas práticas e, em turmas com surdos, deve utilizar métodos, práticas, tecnologias, recursos humanos e materiais para tornar acessíveis as ações de socialização e construção do conhecimento oferecidas por essa instituição.

Em virtude disso, surgiu o seguinte questionamento: Quais informações estão presentes nos textos de orientação curricular dos estados do Nordeste Brasileiro para orientar as práticas de ensino de

surdos, realizadas na escola inclusiva e o que elas indicam, orientam e asseguram? Para tanto, o objetivo deste estudo, é analisar as orientações para educação inclusiva de surdos presentes nos documentos curriculares publicados pelos estados do Nordeste brasileiro.

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, conforme descrito por Prodanov e Freitas (2013), que teve como *corpus* nove orientações curriculares disponibilizadas pelos estados do Nordeste, documentos que foram publicados no período compreendido entre 2018 e 2020, e estavam disponíveis na *internet*. A análise dos dados foi realizada através da Análise do Conteúdo (Bardin, 2010) e a pesquisa segue uma abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013). As discussões foram guiadas por seis unidades de análise: educação especial; educação inclusiva; o surdo; a Libras; profissionais para a educação de surdos; e recursos e práticas para a efetivação da educação inclusiva.

Este artigo está organizado em três seções seguintes à introdução e que antecedem as considerações finais. A primeira, aborda questões teóricas e legais da educação de surdos; a segunda, delinea a metodologia e a terceira, por fim, discorre sobre a análise dos documentos citados.

### **Educação inclusiva e o estudante surdo**

Para iniciarmos a nossa discussão, é pertinente diferenciar a educação especial e a educação inclusiva, tendo em vista que são práticas interdependentes, mas que têm funções específicas no âmbito educacional. A educação especial é a modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Sua função é oferecer ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a participação nas práticas educativas, a partir da disponibilização de profissionais especializados, recursos, serviços, métodos e técnicas que atendam às suas singularidades (Brasil, 1996). Assim, a educação especial é uma abordagem que possibilita que a educação seja inclusiva.

Em complementaridade, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Lei nº 13.146, no Art. 27, explica que a educação inclusiva deve ser assegurada a todos os estudantes com deficiência e tem como objetivo possibilitar “[...] o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

No que se trata do estudante surdo, o EPD, no Capítulo IV, que aborda o Direito à Educação, prevê a oferta de profissionais especializados, como o Tradutor-Intérprete da Libras/Português (TILSP),

responsável por verter ou mediar as informações entre os surdos e os ouvintes, que não são usuários da Libras. Além dos TILSPs, há a orientação de disponibilização de materiais acessíveis em Libras para favorecer a compreensão e o desenvolvimento do surdo.

Apesar de a Lei nº 10.436, reconhecer a Libras como sistema linguístico das pessoas surdas brasileiras, definir que essa língua não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002), o EPD entende que o surdo é usuário da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), preferencialmente, na modalidade escrita, e que a interação, por meio da Libras, deve ser garantida ao surdo como forma de equiparar as oportunidades e garantir a sua singularidade linguística e cultural (Brasil, 2015).

É relevante destacar que Libras é uma língua que pode ser adquirida naturalmente pelo surdo e que se constituiu mediante a forma com que esse estudante se relaciona com o mundo, ou seja, da experiência visual (Brasil, 2002). Outrossim, através da Libras e de outros artefatos culturais, a Cultura Surda é vivenciada e difundida. Entre os artefatos da Cultura Surda elencados por Strobel (2008) há: 1) a experiência visual; 2) a Língua de Sinais; 3) a organização familiar, predominando o uso das Línguas de Sinais nas relações; 4) a vida social e esportiva, com a formação de Ligas e Eventos esportivos para surdos; 5) a mobilização política, expressa nas lutas e movimentações, em prol da melhoria das condições de acessibilidade para o surdo; 6) a literatura surda, que reflete a cultura surda, ao utilizar a Libras e personagens surdos para entreter, perpetuar as tradições e refletir sobre as suas vivências; 7) as artes visuais, que envolvem as produções que expressam as vivências surdas; 8) os materiais, que são os recursos que os surdos se utilizam para interagir com o ambiente, como a campainha que em lugar do som, informa ao acender a luz, o despertador que emite vibrações em lugar de sons etc.

Essas formas do surdo de interagir e expressar a sua cultura, precisam ser internalizadas pelas instituições educacionais e fazer parte da organização da escola, do planejamento e das práticas dos educadores que atuam em turmas inclusivas com surdos. Sobre isso, Campello (2008, p. 129), apresenta práticas que podem ser utilizadas nas aulas com surdos, dentre elas:

Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais”.

Para favorecer esse processo, além do TILSP e da modificação das práticas pedagógicas no

âmbito da sala de aula, segundo Damazio (2007), deve ser garantido ao surdo, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço ofertado no contraturno das aulas, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e é dividido em três momentos: 1) o AEE de Libras, voltado ao ensino dessa língua para os surdos que chegam à escola sem o domínio desse sistema linguístico; 2) o AEE em Libras, que consiste na ampliação de conhecimentos, que servirão para que o estudante comprehenda os conteúdos abordados na sala regular, utilizando-se dessa língua de sinais; 3) e o AEE para ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, que corresponde ao processo de ensino do Português como L2, conforme pressupõe a Lei da Libras (Brasil, 2002).

É relevante destacar que a escola inclusiva deve contar com profissionais capacitados e profissionais especializados em educação especial. De acordo com a Resolução nº 2/2001, os professores capacitados são aqueles que, na sua formação, construíram conhecimentos que o permitam perceber as necessidades do estudante, flexibilizar as suas ações nas práticas educativas, avaliar o desenvolvimento do discente e atuar em parceria com outros docentes e profissionais da equipe de educação especial. Os professores especializados em educação especial, por sua vez, são aqueles que:

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, p. 5).

Entendemos que existem orientações gerais para a implementação da educação inclusiva, contudo, é possível que os sistemas de ensino estaduais organizem, com base nas referidas leis, em outras diretrizes que busquem direcionar os seus educadores na internalização de organizações e de práticas inclusivas no âmbito escolar, e é sobre isso que trataremos a seguir.

## **Metodologia**

Com vista a identificar a orientação sobre o ensino de surdos oferecido pelos sistemas de ensino dos estados do Nordeste brasileiro, primeiramente, buscamos conhecer as discussões sobre a temática literatura científica, ou seja, uma pesquisa bibliográfica que seguiu as orientações de Prodanov e Freitas (2013). Para tanto, nos debruçamos sobre artigos, dissertações, teses e outros trabalhos científicos

(Prodanov; Freitas, 2013), com o intuito de identificar os conceitos principais que sobre o assunto e, desse modo, compreender as nuances dessa proposta.

A pesquisa documental – também seguindo os pressupostos de Prodanov e Freitas (2013) - foi realizada na segunda etapa e foi voltada para a identificação das orientações para a educação inclusiva de surdos publicadas pelos estados do Nordeste brasileiro. Além dos documentos relacionados à educação de surdos, foram estudadas as legislações que versam sobre a educação especial e educação inclusiva, a fim de, posteriormente, procedermos a busca pelas orientações estaduais nordestinas.

Para identificar as referidas orientações, realizamos uma busca livre na *internet* e selecionamos a versão mais recente de cada documento para compor o *corpus* da pesquisa. A coleta de dados foi realizada no período de 16 de janeiro a 07 de fevereiro de 2024 e, a partir das leituras e análise dos seguintes critérios: documentos publicados em *sites* de secretarias de educação dos estados nordestinos que versavam em algum ponto do texto sobre a educação inclusiva e que mencionavam a educação de surdos. Diante disso, selecionamos nove documentos, publicados entre os anos de 2018 e 2020, conforme descritos no Quadro 1:

**Quadro 1**  
Orientações curriculares nos estados do Nordeste

Título do documento	Autor(es/as)	Ano de publicação
Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental	Secretaria da Educação e da Cultura	2018
Curriculum de Sergipe	Secretaria da Educação do Estado de Sergipe	2018
Curriculum de Pernambuco	Comissão Estadual de Construção Curricular	2019
Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Estado de Maranhão	2019
Referencial curricular de Alagoas	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas	2019
Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental	Secretaria da Educação do Estado da Bahia	2020
Orientações Pedagógicas para 2020	Secretaria da Educação do Estado do Ceará	2020
Proposta curricular do Estado da Paraíba: educação infantil e ensino	Secretaria de Estado Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba	2020

fundamental		
Curriculum do Piauí: um marco para a educação do nosso estado	Carlos Alberto Pereira da Silva, Clayton Ferreira das Neves, Elenice Maria Nery, Marília Daniela Aragão dos Anjos	2020

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Após a coleta de dados, foi realizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2010), por meio da qual elencamos seis categorias de análise, delimitadas *a posteriori*: 1) educação especial; 2) educação inclusiva; 3) o surdo; 4) a Libras; 5) profissionais para a educação de surdos; 6) recursos e práticas. Esses dados foram analisados em uma abordagem qualitativa, conforme discutiremos a seguir.

### **A educação inclusiva de surdos nos documentos curriculares do nordeste do Brasil**

As considerações presentes nesta seção, são frutos das análises das autoras acerca dos documentos citados no Quadro 1, que correspondem às orientações curriculares publicadas pelos estados do Nordeste brasileiro, são eles: Rio Grande do Norte (2018), Sergipe (2018), Pernambuco (2019), Maranhão (2019), Alagoas (2019), Bahia (2020), Ceará (2020), Paraíba (2020) e Silva et al. (2020) (que compreende a publicação do estado do Piauí).

Ao analisar os documentos selecionados para compor esse escrito, identificamos a presença e o tratamento das seguintes informações: no primeiro momento, buscamos a conceituação da educação especial e da educação inclusiva; no segundo momento, analisamos as referências à pessoa surda, à Libras; aos profissionais envolvidos na educação de surdos; e aos recursos e práticas utilizados na educação de surdos.

#### *Educação Especial e Educação Inclusiva nos documentos curriculares do Nordeste*

No que se refere à educação especial, notamos que as orientações curriculares dos estados da Bahia, Maranhão, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, destinaram uma seção específica para abordar o tema, o que reflete a visibilidade e a importância que a temática detém nesse escrito.

O referencial da Bahia (2018) apresenta a educação especial como modalidade de ensino e elenca as legislações federais que abordam o AEE, a exemplo da lei 7.611/2011 e sua antecedente, o EPD, Lei nº 13.145/2015, além de notas técnicas e resoluções federais. No âmbito estadual, cita o Documento Orientador do referido estado, publicado em 2017, que elenca as Diretrizes da Educação

Inclusiva no Estado da Bahia (Bahia, 2017).

Esse documento afirma que: “a transformação da escola não deve ser entendida como uma mera exigência do ordenamento legal, e sim um compromisso inadiável das escolas, família e sociedade, como forma de garantir a esses estudantes o acesso à educação” (Bahia, 2018, p. 52). Logo, entende que o atendimento de qualidade a todos os estudantes é um compromisso social que perpassa os muros da escola e, por isso, precisa ser implementado de maneira colaborativa entre os grupos sociais em que a criança vive.

A seção específica da educação especial traz essa modalidade como sinônimo de educação inclusiva e, como orientações para a sua efetivação, destaca: o compromisso da comunidade escolar na transformação da escola; a oferta do AEE; a participação dos profissionais da educação inclusiva; a implementação de atividades e oferta de tecnologias que favorecem a participação do estudante público-alvo da educação especial e a inserção dessas práticas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Bahia, 2018).

O documento do Rio Grande do Norte conceitua a educação especial, apresenta o AEE e se baseia em várias leis, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), no EPD e no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, para indicar o público-alvo dessa modalidade de ensino, bem como os parceiros na efetivação dessa proposta, a exemplo dos centros públicos e instituições filantrópicas. A orientação curricular de Pernambuco traz a conceituação dessa modalidade de ensino e referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de enfatizar o papel do AEE na implementação da educação inclusiva.

Os estados da Paraíba, do Piauí e de Sergipe, em seus textos, citam o termo, mas não trazem esclarecimentos ou desdobramentos sobre essa modalidade de ensino. O documento do estado de Alagoas faz referência utilizando o texto da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). O documento do Ceará, por sua vez, não traz referências ao termo no corpo do texto.

Ao analisar os referidos documentos, notamos que é perceptível a referência ao AEE como principal ação para a efetivação da educação especial, todavia, destacamos que os estados da Bahia e do Rio Grande do Norte, trazem outras informações que permitem ao educador compreender essa modalidade de ensino, seu público-alvo e as modificações necessárias para a sua efetivação. Ainda mais, o documento da Bahia (2018, p. 53) apresenta que:

Para uma efetiva aprendizagem e sucesso das práticas pedagógicas em uma escola que se orienta pela marca da inclusão, o currículo deve ser apoiado por componentes específicos do Atendimento Educacional Especializado, tais como: Ensino do Sistema Braille, Técnicas de Soroban; Orientação e Mobilidade; Educação Física Adaptada, Aulas de Atividade da Vida Autônoma, Ensino do Uso de Recursos de Tecnologia Assistiva, Ensino do Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa; Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, Guia Intérprete para Surdos-cegos; Estratégias para o Desenvolvimento dos Processos Mentais, Ensino de Escrita Cursiva, Ensino do Uso de Recursos Ópticos Não Ópticos, Informática Acessível etc.

Já o documento do Rio Grande do Norte (2018) remete às 14 estratégias presentes no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte para promover a inclusão no sistema educacional e, com base nelas, foram compilados 11 pontos: 1) a flexibilização no tempo e na abordagem dos conteúdos; 2) a organização do tempo na seleção e uso de recursos didáticos e estratégias, como também na composição do agrupamento de estudantes e na construção do processo avaliativo; 3) a promoção da acessibilidade nos processos interativos, nos usos dos ambientes da instituição de ensino e na participação das atividades pedagógicas; 4) o estímulo à prática de planejamento colaborativo, envolvendo o professor capacitado, o professor especializado e demais profissionais que dão suporte às atividades da escola; 5) a formação continuada dos docentes; 6) a interlocução entre os professores da escola e aqueles que atuam em centros especializados; 7) a articulação da escola e dos educadores que atuam no atendimento educacional hospitalar e domiciliar (AEHD); 8) a elaboração e aplicação de um plano de atendimento educacional especializado, para orientar as ações do AEE, que favoreça a superação das dificuldades do estudante; 9) a elaboração do Plano Educacional Individualizado, que orienta as ações realizadas na sala inclusiva; 10) a flexibilização do plano de atividades para os estudantes que precisam de maior suporte para o desenvolvimento de atividades e a ampliação dos desafios propostos nas atividades, quando se trata de estudantes com superdotação; 11) o uso de tecnologias para ampliar as possibilidades de participação do estudante nas atividades propostas.

A avaliação também recebe destaque e é orientada a atenção às potencialidades da criança, o uso de instrumentos diversificados, a flexibilização do tempo, além de indicar adaptações específicas para estudantes com deficiência ou transtornos, contudo, como este estudo, busca focar no surdo, serão discutidas adiante, aquelas que remetem a este grupo de discentes.

Desse modo, consideramos que detalhar essas informações, é relevante para que os educadores leitores desses documentos iniciem o processo de mudanças nas suas instituições de ensino. Acreditamos que os demais documentos deveriam apresentar, ainda que de maneira sucinta, a

conceituação dessa modalidade de ensino, o público-alvo, legislações que pautem e assegurem a sua efetivação e as estratégias profissionais e rede de apoio para que os gestores vislumbrem os caminhos legais e da prática para a implementação da educação especial.

A educação inclusiva, por sua vez, nos documentos de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e Maranhão, é trabalhada em um tópico associado à educação especial, entretanto, Pernambuco retoma o tema em dois outros momentos no texto: no ensino de língua inglesa e nas práticas da área das ciências humanas. A valorização da diversidade humana, o combate à exclusão e a presença dessa modalidade de ensino no PPP e o AEE, também são destacados nesse texto.

A orientação curricular do Rio Grande do Norte, elenca algumas legislações que garantem esse paradigma de ensino – como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) - e aponta os caminhos para a implementação dessa modalidade de ensino, tais como a flexibilização metodológica e do tempo na realização das atividades propostas, formação continuada docente, ação colaborativa entre os educadores, oferta do AEE, uso de tecnologia assistiva e adoção de estratégias diversificadas de avaliação que atendam às características dos estudantes.

O documento do Maranhão aborda a educação inclusiva como um direito e adverte que para que ela seja realizada, é preciso que haja a mudança atitudinal, o levantamento de dados sobre os estudantes e suas necessidades, como também alterações na proposta pedagógica, na estrutura organizacional, nas estratégias de ensino, nos recursos utilizados e nas parcerias firmadas.

A diretriz de Sergipe traz a inclusão como um princípio norteador, associa essa prática em outros momentos do texto ao princípio democrático, além de destacar a relevância da mediação do professor para o aprendizado dos estudantes com deficiência e para o combate às ações discriminatórias relativas a esses discentes. Esse texto aborda, ainda, as práticas inclusivas no desenvolvimento de competências nas áreas de linguagens, ciências humanas e ciências da natureza, bem como na conscientização para a promoção da inclusão, sem esclarecer as formas como proceder a implementação destas práticas.

A orientação do estado de Alagoas traz um tópico para tratar da educação inclusiva, entretanto, restringe as práticas inclusivas ao atendimento oferecido pela SRM. A parceria com serviços da assistência social e da saúde, são apenas citados como necessários, mas sem indicar profissionais e possíveis articulações.

O documento do estado da Bahia, ao abordar o tema, remete a um referencial publicado em 2017, que trata especificamente da educação inclusiva. O texto associa a educação inclusiva ao AEE, delimita o público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e elenca serviços e

materiais que podem favorecer a participação do estudante com deficiência (Bahia, 2017). Além dessa referência, traz a educação inclusiva como uma proposta que visa eliminar a exclusão e o preconceito e que, ao ser efetivada, precisa investir na formação dos educadores, considerar as características dos estudantes e a realidade local.

O referencial do estado do Piauí traz referência à essa abordagem, somente ao discorrer sobre as disciplinas de “Educação Física” e de “Geografia”, com enfoque no papel do professor para a efetivação das práticas inclusivas. O documento da Paraíba cita a educação inclusiva como uma competência associada à disciplina de Arte. Já o documento do estado Ceará, não traz referências ao termo no corpo do texto.

Ao analisar os documentos, consideramos que a educação inclusiva precisa ser conceituada no decorrer do texto das diretrizes curriculares, de maneira que os professores, gestores e educadores, entendam que a efetivação desse paradigma de ensino, envolve o planejamento e a realização de atividades educacionais e de socialização de maneira acolhedora a esse público. Essas práticas também precisam ser demarcadas textualmente na explanação dos conteúdos, competências e habilidades do currículo, de modo que sejam esclarecidos e orientados momentos nos quais as adaptações nas práticas e o desenvolvimento dos estudantes com características diversas, seja assegurado.

#### *Educação de Surdos nos documentos curriculares do estado do nordeste*

Entre os estudantes que são público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, delimitaremos, nesse estudo, o surdo, e, para tanto, buscamos nos documentos, as conceituações trazidas acerca desses discentes.

O documento do Piauí apenas cita a pessoa surda ao elencar pessoas com particularidades diversas, no que se refere às características físicas (brancos, pardos e amarelos) culturas compartilhadas (ouvinte, surdo, indígena e quilombola) ou locais em que vivem (cidade, campo, litoral, comunidades ou bairros). Nos referenciais de Sergipe, Bahia e do Rio Grande do Norte, a menção ao estudante surdo, ocorre na enumeração de competências voltadas para a sonoridade e uso da voz, à medida que nesses trechos, é reafirmado que os docentes precisam realizar as ações respeitando as singularidades de interação que é apresentado pelo estudante surdo.

Na orientação do estado do Maranhão, as referências ocorrem apenas em dois momentos em que são sugeridas atividades de ampliação do repertório lexical e de escrita, para evidenciar a necessidade de abordar esses conteúdos de maneira diferenciada com o surdo, ou seja, mediar a

aquisição do conhecimento, por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Já os documentos do Ceará, de Alagoas, da Paraíba e de Pernambuco, não trazem referência ao termo.

Desse modo, consideramos que o surdo, por fazer parte de uma minoria linguística que interage por meio da visualidade, precisa ter a sua conceituação presente no documento, pois o acesso ao currículo ocorre, principalmente, por meio da Libras. Ressaltamos a evidência de que alguns documentos destacaram a necessidade de modificações para o acesso ao currículo, contudo, esta menção é observada em poucos momentos. Reafirmamos que a experiência visual, o uso da Libras como língua de instrução e o acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita, deveriam estar presentes, de maneira recorrente nesses documentos.

No que se trata da Libras, a língua reconhecida pela Lei nº 10.432/2002, identificamos que as orientações curriculares do Piauí e Pernambuco, citam esse sistema linguístico apenas como uma das linguagens nas quais o conhecimento pode ser expresso. Já os documentos de Alagoas, Bahia, Sergipe e Paraíba, além dessa representação, citam essa língua em algumas competências da área de linguagens, sem destaque às singularidades desse sistema linguístico, ou seja, diluída entre as formas de expressão possíveis no uso da linguagem.

O referencial do Rio Grande do Norte traz a Libras como um direito do estudante surdo e assevera que a educação desse discente, deve ocorrer mediada por essa língua. A orientação do estado do Maranhão remete à Lei da Libras (Brasil, 2002) para informar que a referida língua de sinais deve ser inserida no currículo das escolas brasileiras e, também a cita, ao abordar as diferentes manifestações da linguagem. Já o documento do Ceará, não faz referência ao termo.

Entendemos que as menções às características e à conceituação da Libras, precisam estar delineadas de maneira clara e objetiva no currículo, porque, na educação inclusiva, as atividades de ensino, devem envolver todos os estudantes e, para que o surdo participe desses momentos, como discorre o Decreto 5.626 (Brasil, 2005) e o EPD (Brasil, 2015), é fundamental a inserção e divulgação dessa língua de sinais, como contempla o documento do Rio Grande do Norte.

Sobre os profissionais, o referencial do estado da Bahia apresenta a inclusão como trabalho do professor regente (o professor capacitado) e aborda também a interlocução com os docentes do AEE, os TILSPs e os guia-intérpretes para surdocegos.

O documento do Rio Grande do Norte remete aos profissionais ao citar outro documento, a Resolução nº 3/2016, e elenca o professor da SRM, TILSPs, professor de Libras, professor de Língua Portuguesa como L2 para surdos, guia-intérpretes, professor itinerante, professor do atendimento

educacional hospitalar, professor de atendimento domiciliar, profissionais de apoio, auxiliares, tradutor braile, revisor braile, leitor, escriba e o profissional de orientação e mobilidade, sendo os quatro primeiros envolvidos diretamente à educação de surdos (Rio Grande do Norte, 2016).

Os referenciais de Pernambuco e Alagoas abordam apenas o trabalho do docente da SRM que oferta o AEE. O documento de Sergipe cita o trabalho do AEE, mas não delimita os profissionais que devem trabalhar nesse ambiente da escola. Já os documentos dos estados do Ceará, do Piauí, da Paraíba, do Maranhão de Sergipe, não especificam o papel dos profissionais que realizam os serviços da educação especial.

Dessa forma, para favorecer o acesso ao currículo e para buscar alternativas para flexibilizá-lo, é necessário conhecer o papel dos profissionais que podem apoiar o estudante com deficiência e o professor da sala regular nas atividades oferecidas pela escola. No que se concerne ao surdo, a presença de mediadores linguísticos e de outros profissionais, como o TILSP, professor ou instrutor de Libras e professor de Língua Portuguesa como L2 para surdos, é fundamental para promover a fluência nas línguas que esses estudantes utilizarão para o acesso ao conhecimento e na socialização. Assim, acreditamos ser necessário elencar e definir a função de cada um desses colaboradores no processo de efetivação da educação inclusiva de surdos e de outros estudantes público-alvo nas atividades escolares nas normativas que indicam a efetivação das práticas escolares.

No que comprehende os recursos e práticas utilizadas na educação de surdos, identificamos que os documentos dos estados de Alagoas e Bahia, apontam os recursos de tecnologia assistiva e as ações da educação especial, tais como a interlocução do professor da sala regular com o AEE e a oferta de TILSPs, entretanto, não explicita as práticas que o professor da sala regular pode realizar para implementar a educação inclusiva. O estado do Maranhão, em seu texto, cita a necessidade de se “flexibilizar e adaptar seus currículos, utilizar metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento do estudante com deficiência” (Maranhão, 2019, p. 38), todavia, não explicita como deveriam ser efetivadas essas ações.

O referencial do estado do Rio Grande do Norte retoma a LDB nº 9.394/1996, para indicar a necessidade de realização de recursos, métodos, profissionais, serviços e organização específica para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, considerando as suas possibilidades. Cita ainda a flexibilização e a adaptação do trabalho com os objetos do conhecimento, a organização metodológica, a promoção da acessibilidade, o trabalho coletivo entre os educadores, a formação continuada e os recursos e serviços ofertados nas SRMs. Os documentos dos estados do Ceará, de

Pernambuco, da Paraíba, de Piauí e de Sergipe, não citam instrumentos e práticas voltados, especificamente, para a implementação da educação inclusiva.

Nesse sentido, consideramos que o currículo precisa considerar as especificidades dos estudantes e, sempre que possível, explicitar as adequações necessárias para a sua implementação. Em salas com surdos, por exemplo, é necessário que a Libras esteja presente no planejamento do professor, no delineamento da ação e no uso de materiais e recursos que promovam a acessibilidade desses estudantes.

Em síntese, consideramos que os documentos precisam inserir informações explícitas sobre as competências, profissionais e ações que promovam a educação inclusiva, em especial no que se refere à educação de surdos.

### **Considerações finais**

Este artigo buscou analisar a abordagem das orientações curriculares dos estados do nordeste, com ênfase nas discussões sobre a educação especial, a educação inclusiva, o surdo, a Libras, os profissionais para a educação de surdos e os procedimentos, instrumentos e práticas voltados para a implementação do currículo, considerando a presença desses estudantes na escola regular.

Ao analisarmos os nove documentos publicados pelos estados do nordeste, notamos que a definição da educação especial e do paradigma inclusivo, aparece de maneira tímida, em grande parte dos documentos. Apenas os estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e Maranhão destacam seções para a discussão do tema e, no que tange à educação de surdos - que deve envolver a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita - identificamos que essa particularidade linguística precisa ser delineada nas informações contextuais e nas competências e habilidades do currículo, tendo em vista que as adaptações decorrentes dessa percepção, delinearão a prática dos professores da sala regular e outros profissionais envolvidos na educação inclusiva.

Nos documentos, a necessidade de implementação da inclusão é evidente, no entanto, são necessários delineamentos que permitam o docente reconhecer as possibilidades para a sua realização. Em síntese, acreditamos que as orientações curriculares, além de apresentarem a conceituação de educação especial e da educação inclusiva, indicando os papéis dos educadores e equipe de apoio que subsidiarão essa prática, precisam ainda, explicitar as características dos estudantes, especialmente, o surdo, e exemplificar ações que permitam o acesso desses estudantes ao currículo.

## Referências

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas.** Secretaria do estado de Educação: Maceió, 2019.

Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia Para Educação Infantil e Ensino Fundamental.**

Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/documento-curricular-bahia>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BAHIA. **Diretrizes para a Educação Inclusiva na Bahia (Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação).** Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Salvador, 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educcacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4a. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura [MEC]. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, DF, Brasil, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC: Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em:  
<file:///C:/Users/HONEY/Downloads/258871.pdf> Acesso em: 19 abr. 2024.

CEARÁ. **Secretaria da Educação do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em:  
[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-2020-final\\_dezembro.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-2020-final_dezembro.pdf) Acesso em: 16 jan. 2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez**. MEC: Brasília, 2007.

MARANHÃO. **Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Estado de Maranhão**. FGV Editora: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ma.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf) Acesso em: 17 jan. 2024.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**: educação infantil e ensino fundamental. Conselho Estadual de Educação: João Pessoa, 2020.

PERNAMBUCO. **Curriculum de Pernambuco**. Secretaria de Educação e Esportes: Recife, 2019. Disponível em:  
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf> Acesso em: 16 de jan. 2024.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**. n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249/15462> Acesso em: 9 abr. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação (CEB). **Resolução n. 3/2016**. Natal, 2016. Disponível em:  
[http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20161210&id\\_doc=557370](http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370). Acesso em: 28 abr. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: ensino

fundamental. Secretaria da Educação e da Cultura: Natal, 2018. Disponível em:  
<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF> Acesso em: 17 jan. 2024.

**SERGIPE. Currículo de Sergipe:** educação infantil e ensino fundamental. Secretaria da Educação do Estado de Sergipe: Aracaju, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricularse.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricularse.pdf) . Acesso em: 17 de jan. 2024.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da. *et al.* **Curriculum do Piauí:** um marco para a educação do nosso Estado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

Revisão textual e de normas ABNT realizada por: José Carlos Redson.