

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: a situação contemporânea da educação de surdos no Brasil**

### **EDUCATIONAL POLICIES: the contemporary situation of deaf education in Brazil**

Rafael Leandro Götz<sup>1</sup>

Alexandra Rangel<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

Este artigo analisa a situação contemporânea da educação de surdos no Brasil, destacando a tendência de priorizar habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento das identidades pessoais nas escolas. Discute questões como a imposição da inclusão de surdos em ambientes regulares, justificada pelo politicamente correto e pela busca de eficiência e levanta questionamentos sobre a verdadeira eficácia dessa e de outras abordagens. O estudo busca compreender os desafios enfrentados pelos surdos nesse contexto, propondo reflexões críticas sobre as políticas educacionais vigentes e sugerindo possíveis caminhos para uma inclusão mais efetiva e respeitosa. Para tanto, consideraram-se principalmente os dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e apoiou-se nas reflexões em Skliar (1999), Franco (2000), Menezes; Chiella, (2022). Conclui-se que os documentos educacionais de cunho pedagógico, não somente os legislativos, tendem a promover a educação inclusiva. Porém, há algumas lacunas nesses documentos que evidenciam uma lógica mercadológica e tecnicista em que a educação é apenas um produto para fins capitalistas e uma lógica de uma diversidade seletiva. A escola bilíngue de surdos é uma alternativa para promoção de uma educação na qual os “falantes” se tornam “sujeitos”, estabelecendo, assim, um processo de formação de uma identidade social.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais Brasileiras; Educação Bilíngue; Educação de Surdos; Língua Adicional; Desenvolvimento de Identidades.

#### **ABSTRACT**

This article analyzes the contemporary situation of deaf education in Brazil, highlighting the tendency to prioritize technical skills over the development of personal identities in schools. It discusses issues such as the imposition of deaf inclusion in mainstream environments, justified by political correctness and the search for efficiency, and raises questions about the true effectiveness of this and other approaches. The study seeks to understand the challenges faced by deaf people in this context, proposing critical reflections on current educational policies and suggesting possible paths towards more effective and respectful inclusion. To this end, it mainly considered the provisions of the National Education Guidelines and Bases

---

<sup>1</sup> Letrista com formação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa pela UNISINOS e UFRGS, estudante de mestrado em Psicologia pela UFCSPA e estudante de pós-graduação em nível de especialização dos cursos de Educação bilíngue e plurilíngue, Psicopedagogia e Educação inclusiva e atendimento educacional especializado.

<sup>2</sup> Terapeuta Ocupacional, Mestre em Ciências da Saúde, psicopedagoga, neuropsicopedagoga, Multiplicadora do Método das Boquinhãs®

Law (LDBEN/1996), the National Common Curriculum Base (BNCC/2017) and was based on the reflections of Skliar (1999), Franco (2000), Menezes; Chiella, (2022). It can be concluded that educational documents of a pedagogical nature, not just legislative documents, tend to promote inclusive education. However, there are some gaps in these documents that show a market and technicist logic in which education is just a product for capitalist purposes and a logic of selective diversity. The bilingual school for the deaf is an alternative for promoting an education in which "speakers" become "subjects", thus establishing a process of forming a social identity.

**Keywords:** Brazilian Educational Policies; Bilingual Education; Deaf Education; Additional Language; Identity Development.

## 1. INTRODUÇÃO

Os documentos legais que orientam as educações brasileiras - termo no plural devido ao plurilinguismo do país e, sobretudo, a pluralidade dos documentos e seus ensejos – foram e estão sendo elaborados a muitas custas em função de valores morais partidários, em grande parte, excludentes. Entendem-se como algo positivo essas políticas públicas educacionais em termos de haver algo oficial norteador. Porém, percebe-se que o processo dessa elaboração é de caráter na sua maioria unilateral, ou seja, as vozes consideradas das populações que compõem o Brasil são aquelas classificadas como de autoridade, excluindo as demais. Diante disso, geram-se conflitos pedagógicos potencializados quando essas políticas excludentes são postas em prática nos ambientes escolares, atrasando ainda mais o desenvolvimento educacional do país.

Na era de redemocratização do país, o primeiro documento e de maior expoente que abordava a educação foi a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Nesta, havia a menção da necessidade de ser produzido documento orientador das políticas públicas curriculares para a Educação Básica. Após oito anos a decorrer da Constituição Federal de 1988, o presidente Fernando Henrique Cardoso, sob muita pressão, sancionou a Lei nº 9.394/96 que apresentava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). A partir daí, outros documentos, referentes à atual Educação Infantil, ao antigo e atual Ensino Fundamental e ao antigo e atual Ensino Médio, foram sendo elaborados e postos à circulação e à utilização, gerando críticas ao modo de elaboração e ao conteúdo. Contudo, vale destacar que esses documentos são fundamentais, pois garantem direitos à educação de todos os cidadãos brasileiros e às aprendizagens de quase todos os cidadãos.

A partir dos dois grandes documentos de caráter mais legislativo (garantias ao acesso a uma educação), outros documentos surgem com o caráter mais pedagógico, tais como os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que abordam parâmetros educacionais, a oferta da etapa educacional brasileira obrigatória e as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento humano para cidadania democrática e inclusiva.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

O Plano Nacional de Educação (PNE), também vislumbrado na Constituição Federal de 1988, teve sua primeira versão em 2001, mas entrou em vigência em 2011 no mandato de Dilma Rousseff. Esse documento que, segundo o MEC, ultrapassa governos foi aprovado quatro anos depois, em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014 que instituiu o PNE 2014-2024. Diferentemente da LDB, o PNE foi produzido de forma mais democrática. Porém, de encontro aos movimentos educacionais não elitistas e pós-críticos, calcando-se em uma visão empresarial público-privada baseada em um ensino tecnicista. Segundo o MEC (s/d), o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

Por meio de um caráter prescritivo, segundo Silva (1995), os PCN constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola comum, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Dado isso, pode-se perceber que o foco dessa política não está no desenvolvimento da identidade dos sujeitos escolares. Mas, em um *modus operandi* conteudista.

Gilian (2014) apresenta que a versão preliminar dos PCN foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, esta foi encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em

setembro de 1996, nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação. Então, em outubro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido, para o atual Ensino Fundamental – séries iniciais. O material referente ao atual Ensino Fundamental – séries finais - foi disponibilizado pouco menos de um ano depois. Apenas em 2000, o material referente ao antigo Ensino Médio foi disponibilizado. Assim, pode-se perceber o caráter mais democrático da produção desse documento. Porém, salienta-se que os termos “uniformização” do currículo escolar brasileiro e o “currículo mínimo” trazem consigo traços excludentes, justamente por o Brasil ser um território plural (Cury, 1998). Indica-se a troca pelos termos orientação curricular ou currículo, norteador, considerando revisões periódicas.

Segundo Gilian (2014), na Introdução aos PCN para o Ensino Fundamental, podem ser encontradas as premissas básicas que nortearam a concepção desse documento. Assim, acerca de seus propósitos mais amplos, encontra-se a seguinte indicação: os PCN têm "a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade" (Brasil, 1998, p. 9). Além disso, os autores afirmam que os PCN "apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes" (Brasil, 1998, p. 9). Aqui, pode-se perceber uma tentativa de levar ao debate questões sociais, filosóficas e psicológicas. Porém, segundo Gilian (2014), algumas críticas pontuais podem ser levantadas. A primeira delas é a concepção de ensino e aprendizagem, ressaltando-se uma escolha por referenciais que valorizam a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento, ou seja, permeado por referenciais teóricos são os ligados às teorias de Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev e Ausubel (Brasil, 1998), ou seja, o excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presentes nos PCN. Em linhas gerais, os autores consideram que essa ênfase na psicologia, com pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos, empobrece a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa.

A segunda é a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e

descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A terceira é a ideia de que se pode identificar uma visão de escola "imune" à ação de causas extraescolares e uma opção clara por ignorar os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista. A própria concepção de trabalho por temas transversais, cuja orientação é considerada pouco clara no texto dos PCN, é apontada como uma contradição, posto que a centralidade da organização curricular por disciplinas é absolutamente mantida. Apesar das críticas, compreende-se a tentativa próspera de elaborar um material que desse suporte ao processo de formação escolar de crianças e de adolescentes brasileiros. Logo, o processo de definição de uma proposta curricular é sempre marcado por contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos (Gilian, 2014). Considera-se oportuno lembrar que "um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias" (Santos, 2002).

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE**

Inicialmente traçou-se um breve histórico sobre as políticas educacionais brasileiras que garantem direito à educação aos sujeitos. Na sequência, analisou-se cada política, sua contribuição e seu viés pedagógico e verificou-se também como se deu a inclusão dos sujeitos surdos nessas políticas. Por fim, apresentou-se a educação bilíngue de surdos como alternativa na efetivação do desenvolvimento da identidade social desse público à sociedade brasileira.

#### **3.1 As políticas educacionais brasileiras em vigor e o direito e o acesso às educações**

Tomando como base os princípios éticos, políticos e estéticos que constituem a sociedade, a BNCC (Brasil, 2017) está orientada a desenvolver uma formação humana e integral que objetiva a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Diante

disso, pode-se perceber que o desenvolvimento do ser humano não está ligado somente a fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares. Mas também a fatores de transmissão ou interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida intelectual. Falar de um direito à educação é, portanto, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo (Piaget, 2002). Portanto, uma escola que promove práticas de letramento insere os estudantes no exercício de agir e reagir no/ao mundo para resolução de problemas (Guimarães; Carnin; Kersch, 2015). É a partir desse exercício que há a reflexão sobre um determinado tema, seu desenvolvimento e o de estratégias que conduzem esses estudantes ao êxito, isto é, em meio a este terceiro espaço entre a escola e a vida dos estudantes que se oportunizam meios de aprimorar sua leitura e escrita e, conseqüentemente, seu poder de crítica, resultando em indivíduos que exerçam sua cidadania de forma democrática e inclusiva.

Segundo, Larissa Lima do Portal MEC (s/d), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras. O documento norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A orientação estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica. A BNCC pretende que o estudante vá além do conteúdo tradicional de sala de aula. A ementa sugere que o estudante desenvolva competências éticas, humanas e técnicas para ser capaz de refletir, analisar, comparar situações, além de utilizar o conhecimento na prática, por meio das tecnologias disponíveis.

Diante disso, entende-se que a BNCC atende às várias esferas da formação do sujeito, como filosóficas, pedagógicas, sociais e psicológicas. Porém, sua construção vertical – em que o movimento pela base faz referência a duas fontes de legitimidade: os “especialistas” e a “sociedade civil organizada”, recorrendo tanto à legitimação técnico-científica quanto à da vontade geral. Contudo, entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao universo corporativo – (Michetti, 2020), no mandato de Michel Temer, em que não houve uma participação efetiva dos cidadãos e de outros pesquisadores na elaboração do documento até sua versão final, apenas interferências externas na Educação que se consolidam por meio

da ação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as instituições filantrópicas e/ou fundações, ou pela vinculação a organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação (Branco *et al.*, 2019). Pode-se perceber aí uma visão antidemocrática, ignorante, elitista e classista.

Segundo Michetti (2020), um dos agentes que compõem parte nessas visões são organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo. Elas atuam de diversas maneiras, como em parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação, na formação de “líderes”, em premiações de “boas práticas”, no financiamento de pesquisas na área de educação e na formação de “coalizões” para a consecução de políticas educacionais de amplo escopo, como a criação da chamada “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). Logo, as disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes - com acúmulos desiguais de variados capitais e com *ethos*, interesses e estratégias diversas - buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios. O espaço social onde se dá a disputa sobre a BNCC é formado por agentes do poder executivo dos três níveis de governo, que conformam o “pacto federativo” da educação no país, e do legislativo federal, no qual a Comissão de Educação (frente parlamentar Evangélica, chamada também de “Bancada Evangélica”, tem assumido centralidade nas discussões sobre educação na Câmara, trazendo propostas como a retirada do termo “gênero” do PNE e da BNCC) tem centralidade.

Outra crítica à BNCC é o termo polissêmico “competência”, que, segundo Branco *et al.* (2019), é atribuído à função de formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender ao mercado. De acordo com Saviani (2013), a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, a partir da matriz behaviorista. Para o autor, as competências se identificam com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação. Porém, nos anos 90, esse termo assume outro significado. Por meio de uma visão capitalista, segundo Holanda *et al.* (2009), o

termo competências ganhou força principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital, corroborando em tempo e espaço com as políticas neoliberais latentes no país. Assim, segundo Saviani (2013), a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.

Para Branco *et al.* (2019), é nesse sentido, de preparação para o mercado de trabalho, bem como para a disseminação do ideário neoliberal que, na educação, tem-se buscado a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, primeiramente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990 e, nos dias atuais, com a implantação da BNCC, validada por meio das abordagens educacionais dos anos 90 que tinham como objetivo principal apoiar as muitas exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal. Portanto, as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias pautadas no lema do “aprender a aprender” (Branco *et al.*, 2019). Assim, a educação passa a ter a premissa de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista, o qual demanda mão de obra qualificada, favorecendo o surgimento da pedagogia das competências, nos espaços escolares, calcada no objetivo de “aprender a aprender” e voltada à adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado.

### **3.2 E quanto a essas políticas e à educação de surdos?**

Sabe-se que as maneiras de fracasso escolar são múltiplas (Sousa *et al.*, 2015; Lahire, 2004), tais como os arranjos familiares da cultura escrita, condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de alteridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico (Lahire, 2004), bem como a gestão escolar, a formação de professores e uma legislação excludente.

Dentre essas formas de exclusão e enfraquecimento escolar supracitadas, abre-se, agora, uma discussão exclusiva relacionada à educação inclusiva (Brasil, 2008; Mendes, 2006; Sasaki, 1997) – entendida como acesso e fidelização de todos ao processo de escolarização comum e especializado, a partir de suas necessidades de aprendizagem.

A fim de promover a inclusão, a LDB (Brasil, 1996) em seu art. 58 do capítulo V do título V informa que o público da educação especial é composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

assegurados pelo parágrafo primeiro da referida lei, quando necessário, têm serviços de apoio especializado na escola comum e especializada para atender às suas peculiaridades, e a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) em seu art. 2º, parágrafo primeiro, que define e valida com mais especificidade o termo deficiência: pessoa que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esses dispositivos legais asseguram direitos a esse público de educação especial no que tange ao seu desenvolvimento pedagógico escolar.

Considerando a educação de surdos (pano de fundo deste ensaio), calcada no paradigma do suporte (Aranha, 2005), a partir de um modelo pós-social (Bisol, Pegorini, Valentini, 2017), não há como discorrer sobre o assunto sem retomar às políticas educacionais vigentes do território nacional. Sabe-se que elaborar, implementar e pôr em prática políticas educacionais não é uma tarefa fácil, dado o tamanho do nosso país, sua configuração em meio a tanta diversidade e valores morais de governantes. Mas compreende-se que é de extrema importância tê-las para promover a cidadania democrática e inclusiva, desde que sejam políticas abertas às pluralidades culturais do Brasil.

Além da LDB (Brasil, 1996), há outros documentos de caráter mais pedagógico, já mencionados, como os PCN e a BNCC, que norteiam os currículos escolares brasileiros da escola inclusiva. Sabe-se que a educação tem papel crucial nesse contexto na medida em que é tida como um poderoso instrumento para desenvolver sentimentos de tolerância e aceitação entre os indivíduos. Fala-se, nesse sentido, em uma educação “para a paz”. Diante disso, a educação dos aprendizes surdos tem-se apresentado como um campo de interesse à reflexão acerca dos seus fundamentos legais, sua abordagem, e suas representações linguísticas e culturais. Logo, é nessa perspectiva que o discurso em defesa do pluralismo vem fazendo parte dos documentos das agências da ONU e sendo incluído nas atuais políticas de currículos nacionais em diversos países. A partir de um pressuposto pluricultural, procura-se passar para os professores, bem como para a opinião pública, a ideia de que a escola está aberta para atender a todos. Que o convívio social com as diferenças levará à formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade, seja ela cultural, social, de necessidades educativas especiais (Lopes, 1997).

Em relação à adaptação dos PCN na época (1999) para o público com necessidades especiais, Macedo (1999) aponta que nessas adaptações a prioridade se concentrava na importância dos componentes curriculares (disciplinas), para que os estudantes dominassem o saber socialmente acumulado pela sociedade em detrimento daquilo que poderia ser tecido de forma autêntica pelos diferentes grupos envolvidos na produção de sentido do conhecimento.

Assim, fica muito evidente no documento das “adaptações” a noção de um conhecimento universal e o não questionamento do papel da escola como mediadora do processo de seleção, socialização e de produtora de identidades. Portanto, as adaptações, quando visam integrar o aluno “deficiente” à dinâmica da sala de aula regular, não prevê qual agrupamento de necessidades (Franco, 2000), levando a um isolamento desses aprendizes, na maioria das vezes, espalhados nas diversas salas de aula, mas nivelados pelo dispositivo do seriamento, sendo mantidos, portanto, os mesmos elementos que evidenciam a estrutura hierarquizante do conhecimento, causando um sentimento de incapacidade por parte dos estudantes com necessidades especiais.

Segundo Behares (1995), “surdo” é a expressão mais comum na cultura padrão para fazer referência à pessoa que não ouve. É o termo com o qual os surdos se autorreferenciam. A utilização do termo surdo em detrimento de deficiente auditivo ressitua a elaboração do conceito de surdez no marco sociocultural e o retira do âmbito clínico. Nos PCN, encontra-se o termo “deficiente auditivo” que carrega consigo uma definição do âmbito clínico-terapêutico. Sabe-se da importância do termo “deficiente auditivo”, pois é a partir dela que o público tem direitos à saúde e à educação. Porém, no âmbito escolar, as designações promovidas pela saúde não têm um peso propriamente dito. No âmbito da educação, interessa-se pelo processo de ensino e aprendizagem dos surdos e das suas culturas, nas quais a língua está inserida. Por isso, fala-se em educação de surdos e cultura surda, nas quais a LIBRAS tem papel de fundamental importância. Ela é o meio para elaboração do sujeito no exercício de sua cidadania.

Franco (2000) esclarece que ao falamos em Educação de Surdos, em se tratando de escola, de um processo de ensino/aprendizagem e fazendo a retirada da surdez do âmbito clínico que sempre a caracterizou, temos o entendimento do estudante surdo como sendo integrante de um grupo linguístico minoritário. O surdo não é apenas um indivíduo deficitário que não ouve e sim um sujeito dotado de outra língua, não majoritária, que tem sofrido esmagador processo de enclausuramento.

Diante disso, algumas críticas são tecidas aos posicionamentos adotados nos PCN. Elencaram-se três críticas à luz de Franco (2000). A primeira faz referência a esta língua ser entendida apenas como uma mímica, de forma instrumental, usada com restrições e não como elemento fundador de identidade desse mesmo grupo linguístico minoritário. A segunda se relaciona ao “politicamente correto”, tendo em vista que no documento oficial é aconselhado o uso da língua de sinais, mas não é indicada a sua viabilização. Para Franco (2000), a forma

de viabilizar uma língua é por meio de uma negociação criativa e, acima de tudo, com a interação entre os pares. Uma língua é produzida socialmente através de interlocução e, sobretudo, transforma-se num lugar de constituição de relações sociais no qual os “falantes” se tornam “sujeitos”, estabelecendo, assim, um processo de formação de uma identidade social. A terceira está relacionada à garantia do desenvolvimento da língua de sinais. Assim, o espaço que garante o desenvolvimento afetivo e cognitivo é a escola especializada de Surdos, lugar no qual os surdos são entendidos e atendidos em suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. Sem esse espaço, o surdo sofre do que se chama “diáspora surda”, processo no qual os surdos são distribuídos na escola comum de forma dispersa. O ensino de português como segunda língua e a oficialização da língua de sinais como primeira língua e língua de instrução dos aprendizes surdos (bilinguismo) são condição necessária para esse desenvolvimento, sendo pouco viável sua adequação à dinâmica do ensino comum, sem que haja prejuízo para esse grupo. Diante disso, ao estar matriculado em uma escola comum não especializada, o surdo, por lei, tem direito a um intérprete de libras e material adaptado. Vale salientar que um currículo para surdos não necessariamente é um currículo regular “traduzido” em língua de sinais. Vislumbra-se uma visão que incorpore a identidade e cultura surda como constituinte do processo de ensino e aprendizagem e, para isso, a presença dos surdos num mesmo espaço escolar é fundamental.

Em relação à BNCC (Brasil, 2018), há dois pontos para abordar sobre a educação dos surdos. O primeiro é a respeito do direito à LIBRAS, e o segundo é a respeito ao viés adotado na formulação das competências propostas pela base, tomando como referência a educação para os surdos.

De forma indireta, pode-se perceber que o direito à educação dos surdos (destacando a LIBRAS) é mencionado por meio do pacto interfederativo e a implementação da BNCC ao pôr em destaque a palavra “equidade”, como a seguir.

[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (Brasil, p. 15-16, 2018)

Diante disso, sabe-se que as discussões sobre bilinguismo de surdos em contexto brasileiro são de pelo menos 30 anos, tendo como finalidade a viabilização de um ambiente bilíngue de qualidade. Porém, é possível visualizar que poucos avanços aconteceram (Menezes; Chiella, 2022), tais como a existência da chegada das crianças surdas em escola comum sem o uso ou desenvolvimento com atrasado da língua materna (LM), LIBRAS, interferindo também no desenvolvimento da LA (língua adicional), língua portuguesa brasileira.

Embora haja a menção de “equidade” na BNCC (Brasil, 2018), há também a menção de “LIBRAS e/ou sinais”, abrindo margem há vários questionamentos sobre as competências e menções propostas pelo documento ao tratar-se de currículos bilíngues para surdos, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Menções da LIBRAS na BNCC**

	<b>PÁGINA DA BNCC</b>	<b>TEXTO</b>
1 <sup>a</sup>	p. 9	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA [...] 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
2 <sup>a</sup>	p. 63	A ÁREA DE LINGUAGENS [...] As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.
3 <sup>a</sup>	p. 65	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL [...] 3 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4 <sup>a</sup>	p. 70	4.1. A ÁREA DE LINGUAGENS/4.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (p. 67-8). [...] Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, [...] de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar

		discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.
5ª	p. 447	ÉDIO/CURRÍCULOS: BNCC E ITINERÁRIOS/ [...] I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.
6ª	p. 481/482	5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO/5.1. A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS [...] No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, a BNCC procurou garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais e internacionais. No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).
7ª	p. 486	5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO/5.1. A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS [...] Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança).

**Fonte: Menezes, Chiella (2022)**

Em relação às referências específicas da LIBRAS na BNCC, é importante destacar que não há apagamento da LIBRAS no documento. Pelo contrário, ela compõe as discussões sobre as competências gerais da Educação Básica e todo o eixo da área de Linguagens, tanto no ensino fundamental e quanto no médio. Para Menezes e Chiella (2022), há presença clara de contradições da BNCC, tanto diante de outra legislação em vigor, quando aponta que “No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), [...]”, enquanto a Lei n.º 10.436/02 a estabelece, não como língua, mas como forma de comunicação e expressão de comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002). Ou seja, a Libras não é oficializada, mas reconhecida, quanto internas do próprio documento, quando, apesar das recorrentes relações da Libras e Linguagens, no trato do componente curricular da língua portuguesa aborda que “[...] Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, [...]” ou no tópico da etapa do ensino médio, quando diz “[...] linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes [...] que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”

(p. 477), referências que dão o devido *status* de língua, conforme vários estudos da área (Pizzio; Quadros, 2015; Quadros; Karnoop, 2004).

Em verdade, para Menezes e Chiella (2022), isso só não fragiliza o direito por uma educação bilíngue para os surdos, antes pela força dos movimentos surdos, e hoje, pelos movimentos, que agora tem ao seu lado a Lei nº. 14.191/21, que alterou a LDBEN (Brasil, 2021), destacando a educação bilíngue para os surdos como modalidade de ensino.

Assim, é entendido que a BNCC é base para toda a educação bilíngue brasileira, incluindo a oferta da educação bilíngue para surdos. Portanto, é fundamental que as escolas devem adequar seus currículos para que estejam em conformidade com as especificidades da instituição, considerando o público que nela circula. No desenvolvimento do currículo escolar, é indiscutível que a BNCC impacta na educação bilíngue, não somente para surdos, pois, por direito, ela tem que ter obrigatoriamente a LIBRAS como componente curricular em todos os níveis de ensino, envolvendo o ensino dos níveis linguísticos. Ademais, a LIBRAS deve ser valorizada na qualidade de componente curricular. Portanto, não pode ser vista de modo instrumental, como uma linguagem ou como meio de acesso à aprendizagem da língua portuguesa brasileira.

Menezes e Chiella (2022) chamam atenção ao destacar que a LIBRAS é a especificidade da escola bilíngue de surdos. Porém, não se podem negligenciar os direitos de aprendizagem que a BNCC garante para todos os estudantes. A língua portuguesa brasileira deve ser ensinada na perspectiva de ensino de LA e a relação dos estudantes surdos com ela é similar ao ensino de uma língua adicional. Logo, os currículos específicos precisam ser construídos com base nos princípios e nas competências da BNCC, mas de acordo com a realidade local, e por isto precisam expressar desde o projeto político pedagógico da escola. Ao planejar, é necessário olhar o que ensinar e resgatar as competências fundamentais da BNCC, que podem ajudar o estudante a desenvolver os princípios políticos, éticos e estéticos.

Vale chamar atenção para que os currículos bilíngues de surdos sejam elaborados com base em uma LIBRAS calcada na perspectiva funcional. Ou seja, ao encontro da perspectiva de Menezes e Chiella (2022), em uma LIBRAS que se proporcione o desenvolvimento de consciência metalinguística.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Skliar (1999), a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Esta lógica impõe, por exemplo, a inclusão de pessoas surdas em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do politicamente correto, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes.

A Constituição Federal de 1988 garante documentos ou políticas educacionais que viabilizem o desenvolvimento da educação brasileira. É um documento pouco vago, pois não mostra o que fazer e como fazer. Contudo, pode-se visualizar a tentativa de promover a educação para todos. Com a LDB (Brasil, 1996), mais um passo à frente foi dado, porque nela é apresentada a estrutura da educação brasileira e o público a que se destina. Porém, há algumas lacunas como definições das estruturas, que são reelaboradas a partir dos avanços em pesquisas sobre educação. As grandes críticas estão na elaboração dos PCN e da BNCC e nos pontos de vistas adotados nesses documentos. Sabe-se que, de uma forma diacrônica, conceitos sobre educação inclusiva foram revistos e reelaborados, porém, a lógica mercadológica está acima de uma educação democrática, inclusiva e para cidadania. Diante disso, pode-se perceber que a assertiva de Skliar (1999) está em consonância com as políticas educacionais supracitadas (PCN e BNCC), pois a forma como foram elaboradas/idealizadas apresentam, em boa parte, visões antidemocráticas, excludentes, tecnicistas e classistas.

Quando Skliar (1999) afirma que “a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento das identidades pessoais”, compreende-se o excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presentes nos PCN. Ou seja, para Gilian (2014), adota-se uma ênfase na psicologia, com pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos, empobrecendo a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa. Além da ideia de que se pode identificar nos PCN uma visão de escola "imune" à ação de causas extraescolares e uma opção clara por ignorar os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista.

Outro ponto relevante, em relação à educação bilíngue de surdos, à assertiva de Skliar (1999) é o que Franco (2000) critica sobre a LIBRAS ser entendida apenas como uma mímica, de forma instrumental, usada com restrições e não como elemento fundador de identidade desse mesmo grupo linguístico minoritário. Menezes e Chiella (2022) apresentam

que a visão sobre a língua de sinais na BNCC (Brasil, 2018) é de não ser oficializada, mas reconhecida. Essa visão fragiliza o direito por uma educação bilíngue para os surdos, pois não se considera a luta dos movimentos surdos ao longo do tempo, além da Lei nº. 14.191/21. Sendo assim, evidente que as escolas bilíngues para surdos devam adequar seus currículos para que estejam em conformidade com as especificidades da instituição, considerando o público que nela circula e a ampliação dessas identidades como parte da diversidade da cultura brasileira.

Quando Skliar (1999) afirma “dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado”, entende-se que se focaliza a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências exclusivas do mercado (Gilian, 2014). Logo, frente às discussões principalmente em relação às pautas do caderno de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013) que menciona que a educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz.

Ao dizer que “a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do politicamente correto”, Skliar (1999) questiona o que Macedo (1999) aponta sobre a estrutura dos currículos a partir dos PCN. A concentração dessa política educacional (suas adaptações) se concentra na importância dos componentes curriculares (disciplinas), para que os estudantes dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade em detrimento daquilo que poderia ser tecido de forma autêntica pelos diferentes grupos envolvidos na produção de sentido do conhecimento. Assim, fica muito evidente no documento das “adaptações” a noção de um conhecimento universal e o não questionamento do papel da escola como mediadora do processo de seleção, socialização e de produtora de identidades. Outro ponto importante em relação ao “politicamente correto” é trazido por Franco (2000) quando afirma que no documento oficial é aconselhado o uso da língua de sinais, mas não é indicada a sua viabilização. Para Franco (2000), a forma de viabilizar uma língua é por meio de uma negociação criativa e, acima de tudo, com a interação entre os pares. Uma língua é produzida socialmente através de interlocução e, sobretudo, transforma-se num lugar de constituição de relações sociais no qual os “falantes” se tornam “sujeitos”, estabelecendo, assim, um processo de formação de uma identidade social. Portanto, garantia do desenvolvimento da língua de sinais é a escola especializada de Surdos, lugar no qual os

surdos são entendidos e atendidos em suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. O ensino de português como segunda língua e a oficialização da língua de sinais como primeira língua e língua de instrução dos aprendizes surdos (bilinguismo) são condição necessária para esse desenvolvimento, sendo pouco viável sua adequação à dinâmica do ensino comum, sem que haja prejuízo para esse grupo. Uma tentativa para que as línguas sejam desenvolvidas de maneira funcional é a proposta curricular de ensino de língua portuguesa brasileira escrita como segunda língua para surdos (Brasil, 2021), tentando mudar o que Vilhalva (2004) apresenta em seu livro “Despertar do Silêncio”, a negligência em que os surdos são tratados.

## **REFERÊNCIAS**

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BEHARES, Luiz Ernesto. A língua materna dos surdos: reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos. **Revista Espaço**. Informativo Técnico-Científico do Ines, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, pp. 40-48, mar. 1997. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/download/25838/21535>

BERNARDI, M., DAUDT, S.D. **Paradigmas do Conhecimento e abordagens pedagógicas**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2014.

BISOL, C. A., PEGORINI, N. N., VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, 24(1), 87–100. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular de ensino de língua portuguesa brasileira escrita como segunda língua para surdos**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.**

FRANCO, Monique. **\_A sala de aula inclusiva e a diversidade linguística e identitária**. In: ENDIPE – X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Ensinar, aprender: sujeitos e saberes, tempos e espaços. Rio de Janeiro, 2000.

FRANCO, Monique. Currículo & Emancipação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. pp. 213-224.

GILIAN, C.V.A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.** 44 (153). set. 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142768>

GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

HOLANDA, F. H. de O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. 1. ed., 2. impr. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar – Processos de seleção cultural e mediação didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 22, pp. 95-112, jan./jun. 1997.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo – Políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999.

MENEZES, A.; CHIELLA, V. Políticas Públicas, a BNCC e o Currículo na Escola de Surdos. **Revista Momento – diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 69-92, mai./ago., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14500>

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.** 35 (102), 2020. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de **Aspectos fonético-fonológicos da libras**. Vol. 1. Terezina: Universidade Estadual do Piauí, NEAD/UESPI, 2015.

QUADROS, R. M.; KARNOOP L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 7-13.

SOUSA, K.P. de A., NOBREGA, J.M FREITAS, R. M. **Compreendendo o Fracasso Escolar como uma produção histórica e social**. Resenha da obra: Patto, M. H. S. (2015). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004. 76 p. (Coleção Cultura e Diversidade). E-book. Disponível em <https://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf>