



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIDIANE BARRETO ALVES ZWICK

ESCOLARIZAÇÃO, SURDEZ E ENSINO MÉDIO: Espaços institucionais e percursos
escolares no estado do Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE

2020

LIDIANE BARRETO ALVES ZWICK

ESCOLARIZAÇÃO, SURDEZ E ENSINO MÉDIO: Espaços institucionais e percursos
escolares no estado do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Zwick, Lidiane Barreto Alves
ESCOLARIZAÇÃO, SURDEZ E ENSINO MÉDIO: Espaços
institucionais e percursos escolares no estado do Rio
Grande do Sul / Lidiane Barreto Alves Zwick. -- 2020.
153 f.
Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação Especial. 2. Ensino médio. 3. Alunos
com surdez. 4. Alunos com deficiência auditiva. I.
Baptista, Claudio Roberto, orient. II. Título.

Lidiane Barreto Alves Zwick

ESCOLARIZAÇÃO, SURDEZ E ENSINO MÉDIO: Espaços institucionais e percursos
escolares no estado do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Aprovado em 22 janeiro de 2020.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof^a. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Carlos Henrique Ramos Soares

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Prof^a. Dr^a. Carla Cazelato Ferrari

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

AGRADECIMENTOS

Escrever um texto, muitas vezes, pode ser uma tarefa solitária, mas não seria possível sem a participação de algumas pessoas. Assim, agradeço a todos que compartilharam este momento comigo.

Agradeço ao meu orientador, professor Claudio Roberto Baptista, pela generosidade, dedicação, apoio e incentivo durante toda a construção desta pesquisa. Muito obrigada por tantos ensinamentos!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos significativos ensinamentos.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, pela acolhida afetuosa, pelo compartilhamento de ideias, pelas produtivas discussões, pelo apoio e constante incentivo. Em especial às amigas Scheila Fucks e Mônica Marquet, pelo incentivo, por compartilhar angústias e alegrias, por acreditarem que sempre podemos aprender mais.

À minha família, que sempre me incentivou durante esta caminhada. Aos meus pais, Antonio e Ruth, pelo carinho, atenção e constante apoio. Aos meus irmãos Fernanda e Juliano, meu muito obrigada por cada palavra de incentivo e carinho recebido. Ao meu esposo Paulo, por me apoiar, compreender as minhas “ausências”, agradeço pelo seu amor e paciência. Ao meu filho Pedro, por entender que a mamãe “precisa estudar”, obrigada por cada beijo e abraço recebido!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central analisar a escolarização de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, considerando os espaços institucionais e os percursos escolares no Estado do Rio Grande do Sul, tendo como referência o ano de 2018. A base teórica são os estudos acadêmicos sobre educação especial, inclusão escolar e ensino médio, em sintonia com o pensamento sistêmico e as reflexões de estudiosos como: Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Maria José Vasconcellos e Frijot Capra. Esse referencial favorece uma análise que busca a contextualização dos fenômenos observados. Trata-se um estudo de cunho qualitativo, no qual foram utilizados prioritariamente três procedimentos metodológicos: revisão de literatura, análise dos índices educacionais (Micro dados da Educação Básica 2018) e entrevistas semiestruturadas. Buscamos identificar quem são os alunos do ensino médio com deficiência auditiva e surdez no Rio Grande do Sul, considerando sua inserção em diferentes espaços escolares. Durante a análise, foram observadas as tipologias de serviços educacionais – ensino comum, classes especiais e escolas especiais -, as regiões de concentração de matrículas no Rio Grande do Sul e as características de apoios especializados. O estudo mostrou que, no ano de 2018, as matrículas dos alunos com surdez que estavam frequentando o ensino médio encontravam-se principalmente em classes especiais e escolas especiais, 58% na modalidade de ensino propedêutica. As matrículas dos alunos com deficiência auditiva estavam associadas, predominantemente às escolas de ensino comum, 86% na modalidade de ensino propedêutica. Destacamos que a dependência administrativa estadual é responsável por grande parte do processo de escolarização destes estudantes, sendo que essa rede oferta atendimento no ensino exclusivamente especializado e em escolas de ensino comum, com o apoio de serviços como: o tradutor/intérprete de Libras e o Atendimento Educacional Especializado. Observamos que a região metropolitana de Porto Alegre concentra grande parte das escolas especializadas para o atendimento aos alunos com surdez. A partir da análise, foi possível identificar que esses estudantes encontram dificuldades para concluir o ensino médio, pois existem diferentes fatores que favorecem o afastamento dos espaços escolares: concentração geográfica de escolas especiais e dificuldades de acesso a esses espaços que, muitas vezes, se encontram distantes da residência dos alunos; precariedade de apoio especializado, com reduzido número de intérpretes para o trabalho em escolas de ensino comum; a necessidade de ingresso no mercado de trabalho para auxiliar no sustento de suas famílias. Foi possível identificar que trajetória escolar dos alunos com surdez e com deficiência auditiva apresenta dificuldades que associam os desafios vinculados à comunicação e às alternativas de escolarização, as quais ainda são intensamente associadas a espaços especializados de ensino exclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino médio. Alunos com surdez. Alunos com deficiência auditiva.

ABSTRACT

The present study has as its main objective to analyze the schooling of deaf and students with hearing deficiency considering the institutional environment and the school paths in the state of Rio Grande do Sul having as reference the year of 2018. The theoretical basis is composed by the academic studies on special education, school inclusion and high school, in line with systemic thinking and the reflections of scholars as: Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Maria José Vasconcellos and Frijot Capra. This framework favors an analysis that seeks the contextualization of the observed phenomena. This is a qualitative study in which three methodological procedures were used as a priority: literature review, analysis of educational indexes (*Microdados da Educação Básica*, 2018) and semi-structured interviews. We seek to identify who are the high school students with hearing deficiency and deafness in Rio Grande do Sul considering their insertion in different school environments. During the analysis the typologies of educational services were observed – common teaching, special classes and special schools - the regions of enrollment in Rio Grande do Sul and the characteristics of specialized support. The study showed that in the year of 2018 the number of enrollment of deaf students attending high school was mainly in special classes and special schools, 58% in the propaedeutic education modality. The enrollments of hearing deficiency were associated predominantly to the common teaching schools, 86% in the propaedeutic education modality. We emphasize that the state administrative dependence is responsible for much of the schooling process of these students, this network offers services in exclusively specialized education and in ordinary schools, with the support of services such as: the Libras translator/interpreter and Specialized Educational Service. We note that the metropolitan region of Porto Alegre concentrates most of the specialized schools for the care of deaf students. From the analysis, it was possible to identify that these students find it difficult to complete high school because there are different factors that favor the removal of school spaces: geographical concentration of special schools and difficulties in accessing these spaces which are often distant from students' homes, precariousness of specialized support, with a small number of interpreters to work in ordinary schools the necessity to enter the labor market to help support their families. It was possible to identify which school trajectory of deaf and hard of hearing students presents difficulties that associate the challenges related to communication and to schooling alternatives which are still strongly associated with specialized spaces of exclusive teaching.

Key-words: Special Education. High School. Deaf Students. Students with hearing deficiency.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População de pessoas segundo o grau de perda auditiva – Estado do Rio Grande do Sul	30
Gráfico 2 – Quantitativo de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2018.....	49
Gráfico 3 – Matrículas do ensino médio conforme modalidade de ensino RS – 2018.....	50
Gráfico 4 - Matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns no ensino médio de acordo com o modelo de ensino Brasil-2018.....	57
Gráfico 5 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes especiais no ensino médio de acordo com modelo de ensino Brasil – 2018.....	58
Gráfico 6 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns no ensino médio de acordo com modelo de ensino RS - 2018	59
Gráfico 7 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes especiais no ensino médio de acordo com modelo de ensino RS - 2018	59
Gráfico 8 - Matrícula de alunos com surdez e com deficiência auditiva nas escolas de ensino comum, nas classes especiais e escolas especiais no RS – 2018 - Ensino Médio propedêutico	65
Gráfico 9 - Matrículas dos alunos com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas especiais e classes especiais, no estado do RS em 2018, de acordo com a dependência administrativa.....	68
Gráfico 10 - Matrículas dos alunos com surdez no ensino médio nas escolas especiais e classes especiais no estado do RS em 2018 de acordo com a dependência administrativa.....	69
Gráfico 11 - Matrículas dos alunos com deficiência auditiva no ensino médio nas classes comuns no estado do RS em 2018 de acordo com a dependência administrativa.....	70
Gráfico 12 - Matrículas dos alunos com surdez no ensino médio em classes de ensino comuns, no estado do RS em 2018, de acordo com a dependência administrativa	71
Gráfico 13 - Matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas especiais e classes especiais no estado do RS em 2018 de acordo com as mesorregiões	73
Gráfico 14 - Matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas de ensino comum no estado do RS em 2018 de acordo com as mesorregiões.....	74
Gráfico 15 - Distribuição por sexo dos estudantes público-alvo da educação especial, segundo a modalidade do ensino médio em escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018	84
Gráfico 16 - Distribuição por sexo dos estudantes público-alvo da educação especial, segundo a modalidade do ensino médio em escolas especiais e classes especiais no Rio Grande do Sul em 2018.....	85

Gráfico 17 - Distribuição por sexo dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escola especial e classe especial no Rio Grande do Sul em 2018	86
Gráfico 18 - Distribuição por sexo dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a etapa/modalidade da educação básica em escola especial e classe especial no Rio Grande do Sul em 2018	62
Tabela 2 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a etapa/modalidade da educação básica em escola de ensino comum no RS em 2018.	63
Tabela 3 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escola especial e classes especial no RS em 2018	67
Tabela 4 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em classe comum no RS em 2018.	67
Tabela 5 - Distribuição por cor/raça dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio nas escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018.....	80
Tabela 6 - Distribuição por cor/raça dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio em escolas especiais e classes especiais no Rio Grande do Sul em 2018.....	80
Tabela 7 - Distribuição por cor/raça dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, do ensino médio em escolas especiais e classes especiais no Rio Grande do Sul em 2018	81
Tabela 8 - Distribuição por cor/raça dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018.....	82
Tabela 9 - Distribuição por dependência administrativa dos tradutores/intérpretes de Libras no estado do Rio Grande do Sul em 2018.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Graus de surdez.....	27
Quadro 2 – Escolas especiais para alunos com surdez no Estado do Rio Grande do Sul.....	75

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

dB – Decibéis

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Hz - Hertz

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Intérprete educacional

INEP – Instituto nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MP – Medida Provisória

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PR – Paraná

RS – Rio Grande do Sul

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OS CONTEXTOS QUE PRODUZEM UMA PESQUISADORA	13
1.2 A BUSCA DE POSSÍVEIS RESPOSTAS.....	16
2 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: OS NEXOS ENTRE MÉTODO E PENSAMENTO SISTÊMICO	19
3 DEFICIÊNCIA AUDITIVA, SURDEZ E EDUCAÇÃO	25
4 EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ: BREVE HISTÓRICO E ABORDAGENS EDUCACIONAIS.....	36
5 APRESENTANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	48
5.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	48
5.2 DEFICIÊNCIA E CONTEXTOS ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO	55
5.2.1 Espaços Institucionais de Escolarização dos Alunos com Surdez e com Deficiência Auditiva: Distribuição e Concentração das Matrículas do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul .	61
5.2.2 Regiões de Concentração de Matrículas dos Alunos com Surdez e com Deficiência Auditiva no Estado do Rio Grande do Sul em 2018.	71
6 JUVENTUDES E ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO: QUEM SÃO OS ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL?.....	78
6.1 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E COM SURDEZ: escola de ensino comum, classe especial e escola especial.....	89
6.1.2 A Escola de Ensino Comum e os Serviços de Apoio: Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional para Alunos com Surdez e o Tradutor/Intérprete de Libras.	96
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS.....	118
ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
ANEXO B - Roteiro de entrevista - Escolas.....	120
ANEXO C - Roteiro de entrevista - Serviços ofertados pela rede estadual de educação para os alunos com surdez e com deficiência auditiva	121
ANEXO D – Mapa das Coordenadorias da Secretaria de Educação do Estado do RS.	122
ANEXO E – Número de alunos com surdez e deficiência auditiva - alunos incluídos em classes comuns do ensino regular - RS 2018	123
ANEXO F - Professor em Exercício por Escola (em Sala de Aula) - Tradutor Intérprete de Libras - RS 2018	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 OS CONTEXTOS QUE PRODUZEM UMA PESQUISADORA

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo. (MATURANA, 2002, p. 27)

Considerando os seres humanos como estruturalmente determinados, sujeitos a perturbações externas, relaciono minhas experiências profissionais e acadêmicas com as inquietações que direcionam o desenvolvimento deste estudo.

As inquietações que tenho sobre como a educação de surdos configura-se no contexto educacional brasileiro, especialmente no estado do Rio Grande do Sul, foram me interpelando ao longo da minha formação acadêmica e atuação profissional tanto como educadora especial, como tradutora/intérprete de Libras, e acabam produzindo uma pesquisadora.

A aproximação com a temática educação de surdos surge em 2003 quando ingresso no curso de Educação Especial – Licenciatura Plena - Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria. Este curso de licenciatura tinha como objetivo a formação dos futuros profissionais que atuariam na escolarização das pessoas surdas, os componentes curriculares¹ disponibilizavam subsídios teóricos para a constituição desse profissional, assim estagiei em uma escola especial para esse público.

Inserida neste contexto, havia a recente a Lei Nº 10.436/2002, que reconhecia a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, posteriormente foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005 trazendo, em seu capítulo VI, uma série de

¹ A Universidade Federal de Santa Maria ofertava dois cursos de Educação Especial: Educação Especial – Licenciatura Plena - Habilitação Deficientes da Audiocomunicação e Educação Especial – Licenciatura Plena - Habilitação Deficientes Mentais. Atualmente houve uma reformulação no currículo dos cursos, sendo que é ofertado o curso de Educação Especial Licenciatura Plena.

normativas sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Nos anos seguintes, surgem outros documentos oficiais no âmbito nacional, que tratam potencialmente sobre perspectiva educacional inclusiva, retomando as diretrizes apontadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e na Declaração de Salamanca- 1994). Sobre a Declaração de Salamanca e suas consequências, Bueno (2001) relata que dois fatores foram decisivos para que vários países começassem a adotar um posicionamento favorável às políticas inclusivas, sendo eles: a perspectiva política de construção de um sistema escolar de qualidade e a constatação de que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas.

A perspectiva educacional inclusiva começava a ser discutida nas agendas², quando participei do curso de formação de tradutor/intérprete de Libras, proporcionado pela UFSM. O curso de tradutor/intérprete de Libras acabava por constituir um profissional que atuaria num contexto regular, enquanto o curso de licenciatura proporcionava uma formação que contemplava o aluno surdo no espaço da escola especial³. Cursos distintos, com perspectivas diferentes, mas voltados para um mesmo público, pessoas surdas em contextos educacionais e sociais diferenciados.

Neste momento, surgem as primeiras desconfortos provocadas pela perspectiva educacional inclusiva, instaura-se o desequilíbrio e o caos. Segundo Maturana (2002, p. 52) “[...] há caos somente quando perdemos nossa referência emocional e não sabemos o que queremos fazer, porque nos encontramos recorrentemente em emoções contraditórias”. Essa desconforto se tornou mola propulsora na continuidade de minha formação, pois a escola que atende exclusivamente a alunos público-alvo da educação especial era um espaço de referência na constituição dos educadores especiais que desejavam trabalhar com as pessoas com surdez.

Após a conclusão dos cursos, em 2007, começo a trabalhar em uma escola municipal de ensino fundamental em Capão da Canoa – RS, exercendo a docência com alunos surdos

² “Define a agenda como sendo: lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento da série atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associada às autoridades” (KINGDON, 1995, p. 222)

³ Atualmente o perfil do Professor de Educação Especial formado pela UFSM objetiva que o diplomado tenha competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva.

incluídos, esse espaço proporcionou a minha primeira atuação na perspectiva da educação inclusiva. Nesse contexto as inquietações ressurgem, já que exercer um trabalho pedagógico e de socialização na perspectiva educacional inclusiva era desafiador, pois o paradigma configura-se diferentemente das experiências que me constituíram nos estágios acadêmicos. Conforme Pistóia (2009, p.76), a estabilidade dos sistemas vivos nunca é absoluta, “A estabilidade de um sistema vivo é continuamente testada por suas flutuações e, em certos momentos, uma ou várias delas podem tornar-se tão fortes [...]”, essa flutuação me proporcionou outras formas de pensar a educação de pessoas com surdez em consonância com a perspectiva educacional inclusiva.

Atuar no contexto educacional inclusivo foi para mim uma experiência inovadora e enriquecedora, pois colocou em suspensão as premissas que foram construídas durante esse processo inicial da minha formação e de minha constituição como educadora especial. Autores como Suzana (2014) e Soares (2017) destacam que a educação das pessoas com surdez possui direcionamentos opostos, polarizados, já que não há um consenso sobre qual tipo de escolarização deve ser ofertada a esses sujeitos.

Pesquisadores como Skliar (2013), Rangel; Stumpf (2015) defendem que a escolarização desses sujeitos ocorra em escolas exclusivas, sob o argumento que, a escola na perspectiva inclusiva, não atende às especificidades desses sujeitos.

Numa perspectiva diferente, Damázio (2005) traz algumas contribuições sobre o agrupamento por deficiências:

Consideramos que a escola comum é a melhor escola para as pessoas com surdez. O agrupamento pelas deficiências baseia-se na padronização e essa referência prejudica o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois suprime o contraditório, o ambíguo, o desafio provocado pelas diferenças. (DAMÁZIO, 2005, p.13)

Interpreto as questões referentes à escolarização das pessoas com surdez, considerando a complexidade das relações na constituição dos sujeitos, as formas simplistas de caracterizar esse grupo de pessoas como se houvesse uma homogeneidade instaurada. Compartilho com o posicionamento de Soares (2017) sobre a ideia de que o coletivo de surdos não possui uma única identidade:

Acredito que, no coletivo de pessoas surdas, podemos encontrar, como naquele de ouvintes, grande variedade de perfis identitários, que se constituem por meio da interação com figuras paternas e das vivências familiares e escolares, bem como da forma que se dá a relação com esse entorno. (SOARES, 2017, p.74)

Na busca de entender a perspectiva educacional inclusiva, participo de dois cursos de especialização: o primeiro em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos (2008 - 2010), oferecido pela UFSM; o segundo, em Atendimento Educacional Especializado (2010 - 2012), viabilizado pela Universidade Estadual de Maringá (PR). Os conhecimentos na área da educação não se esgotam, a busca por novos subsídios teóricos auxilia na compreensão dos contextos educacionais que se configuram com a implementação da Política Educacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Após alguns anos atuando no ensino fundamental municipal em sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2014, assumo o cargo de tradutora/intérprete de Libras em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Assim finalizo a minha caminhada junto à perspectiva educacional inclusiva no ensino fundamental, contudo me aproximo de outras etapas de escolarização, o ensino médio e o ensino superior.

1.2 A BUSCA DE POSSÍVEIS RESPOSTAS

Desde o ingresso no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, o tema educação de surdos em contextos educacionais inclusivos vem se fortalecendo em mim, inquietando-me, desequilibrando-me e me constituindo como pesquisadora. No decorrer desta experiência, foi possível ter acesso a diferentes trabalhos acadêmicos e verificar que há um número considerável de publicações referentes à inclusão de estudantes com surdez e com deficiência auditiva no ensino fundamental e superior, contudo, quando nos reportamos ao ensino médio, há poucos estudos publicados sobre a temática.

O ensino médio apresenta novos desafios associados à pluralidade disciplinar e de interlocução com diferentes docentes. Nesse sentido, esta etapa possui uma maior seletividade em relação ao ensino fundamental, pois muitos alunos evadem e apresentam dificuldades para concluí-la. No atual contexto educacional brasileiro, o ensino médio está passando por reformulações que têm tensionado os pesquisadores da área. Neste momento surge novamente a inquietação, indagação: Onde estão os alunos com surdez e deficiência auditiva do ensino médio do estado do Rio Grande do Sul? Essa questão me mobiliza a pesquisar sobre a temática da educação de surdos em toda a complexidade que constitui esse grupo de pessoas.

O objetivo geral desta investigação é analisar a escolarização para os alunos de ensino médio com surdez e deficiência auditiva no estado do Rio Grande do Sul, considerando os espaços institucionais destinados a esses estudantes e suas trajetórias escolares.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- ✓ Identificar quem são os alunos do ensino médio com deficiência auditiva e surdez no Rio Grande do Sul, considerando ainda onde eles se encontram em termos de espaços escolares.
- ✓ Conhecer as tipologias de serviços educacionais – classes e escolas -, as regiões de concentração de matrículas no Rio Grande do Sul e as características de apoios especializados oferecidos a esses alunos.
- ✓ Analisar, por meio dos indícios relativos ao processo investigativo, as trajetórias escolares dos alunos com surdez e deficiência auditiva no ensino médio.

No segundo capítulo, apresento os caminhos metodológicos seguidos pela pesquisa tomo como base os estudos realizados por Bogdan e Biklen (1991), Gil (2002), Minayo (2002), Marconi e Lakatos (2003), Flick (2009), Gerhardt e Silveira (2009), que versam sobre a metodologia e os procedimentos adotados nesta análise. O Pensamento Sistêmico subsidiou esse processo investigativo, nele se observa a complexidade do contexto, a pluralidade dos sujeitos, elementos que potencializam a discussão sobre o processo de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva. Esse paradigma distancia-se da compreensão sobre um mundo estático, simplista e objetivo, assim apresento os estudos realizados por Maturana (2002), Pistóia (2009), Capra e Lusi (2014), Vasconcelos (2018).

Já no terceiro capítulo, busquei sistematizar as informações sobre as terminologias surdez e deficiência auditiva, apresentando a etiologia da surdez, suas implicações no dia a dia desses sujeitos, e seus possíveis efeitos no espaço escolar. Apresento as abordagens tradicionalmente utilizadas quando se tenciona a temática da surdez em contextos escolares: clínico-terapêutica e socioantropológica.

No quarto capítulo, faço uma breve retomada histórica sobre os processos de escolarização no contexto mundial e brasileiro, para compreender as discussões que permeiam a escolarização de alunos com surdez e deficiência auditiva. Investiu-se no estudo das diferentes abordagens pedagógicas adotadas na escolarização desses alunos: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O quinto capítulo apresenta o ensino médio brasileiro, considerando algumas questões como a constituição dessa etapa escolar e sua recente proposta de reforma viabilizada pela Lei Nº 13.415/2017 que normatiza modificações na LDB (1996) para esta etapa, e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e suas implicações na formação dos alunos participantes do ensino médio. Apresento um levantamento de dados sobre o processo de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva e inicio a discussão central relativa a esses alunos no estado do Rio Grande do Sul. Investiu-se na apresentação do quantitativo de matrículas nas diferentes modalidades do ensino médio, dependências administrativas, espaços de escolarização comum e exclusivo, bem como a distribuição das matrículas nas sete mesorregiões do estado do Rio Grande do Sul.

No sexto capítulo, inicia-se a caracterização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva, evidencia-se o pluralismo constitutivo destes sujeitos, considerando outros aspectos além da presença da surdez como: sexo, cor/raça, idade, e classe social. Buscou-se observar as trajetórias escolares desses estudantes, a frequente escolarização em espaços exclusivos e a tendência à evasão escolar, muitas vezes associada à questão de classe socioeconômica.

A pesquisa procurou, por meio da análise de diferentes dimensões que envolvem as matrículas desses alunos no ensino médio, colocar em destaque os espaços escolares existentes no estado, as modalidades de serviços que são encontradas no âmbito privado e público de oferta de escolarização, além de buscar indícios sobre como tem ocorrido as trajetórias escolares desses alunos.

2 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: OS NEXOS ENTRE MÉTODO E PENSAMENTO SISTÊMICO

Viver e conhecer são mecanismos vitais. Conhecemos porque somos seres vivos e isso é parte dessa condição. Conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos integrativos com os outros indivíduos e o meio. Aurora Rabelo

Neste capítulo são apresentadas bases teórico-epistemológicas que fundamentam a pesquisa e os caminhos elencados para a construção da análise, ou seja, o método. Para Marconi e Lakatos (2003), o método consiste num conjunto de atividades sistemáticas que, com maior segurança, nos permitem alcançar o objetivo, delimitando o percurso a ser seguido, permitindo detectar erros e auxiliar nas decisões do pesquisador.

As análises realizadas, durante a trajetória deste processo investigativo, estão embasadas nas contribuições do pensamento sistêmico orientando-se nos estudos de Francisco Varela (1995), Frijot Capra (2006), Gregory Bateson (1986), Humberto Maturana (2002) e Maria José Esteves de Vasconcellos (2018). A partir desta abordagem, em sintonia com a produção de conhecimento nas áreas de educação especial, inclusão escolar e ensino médio, procura-se analisar a escolarização para os alunos de ensino médio com surdez e deficiência auditiva no estado do Rio Grande do Sul, considerando os espaços escolares destinados a esses estudantes. As lentes analíticas do pensamento sistêmico auxiliam o pesquisador na compreensão dos processos de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva, pois nos permitem ampliar o foco, e observar uma teia de fenômenos interligados: espaços de escolarização, ensino médio, serviços de apoio, contextos e trajetórias de vida da juventude.

Pistóia (2009, p. 71) esclarece que “O pensamento sistêmico é pensamento de processo, a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação à interação e os opostos são unificados pela oscilação. ” Segundo Vasconcellos (2018), o pensamento sistêmico é orientado por três pressupostos: o da complexidade, da instabilidade e intersubjetividade. O pressuposto da complexidade compreende que os fatos não podem ser analisados isoladamente. Vasconcellos (2018, p. 110) considera que o “sistema complexo é aquele constituído de um número muito grande de unidades, com uma enorme quantidade de interações”. Esse pressuposto é balizador

deste processo investigativo. Assim, analiso o tema evitando a simplificação⁴ das questões que podem estar associadas à escolarização dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva. Questões que apresentam os sujeitos de maneira fragmentada (ou homogênea). Portanto, busco uma visão diferenciada sobre a temática, utilizando o pensamento sistêmico e do pressuposto da complexidade.

As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser compreendidas no âmbito de um contexto maior. Desse modo, a relação entre as partes e o todo foi invertida. Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes só podem ser compreendidas a partir da organização do todo. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 96)

O âmbito dos estudos que envolvem a discussão relativa à escolarização das pessoas com deficiência auditiva e surdez tende a ser uma área que evoca polarizações em torno de duas grandes abordagens como: antropológica e médica. Considero importante uma reflexão que, fugindo de perspectivas simplificadoras, consiga analisar as possibilidades desses sujeitos em termos de trajetórias que evoquem a sua dimensão de sujeitos plurais, ou seja, com características que evoquem diferentes interferências em suas existências e variados traços distintivos.

A “paralisia de paradigma” pode nos conduzir a não ver as oportunidades positivas que se encontram à nossa volta. Para reconhecê-las e usufruir delas, precisamos ser flexíveis e dispostos a visões diferentes daquelas a que estamos acostumados. (VASCONCELLOS, 2018, p. 34)

O pressuposto da instabilidade favorece a compreensão de que o mundo está em processo de tornar-se. “A crença num mundo estável, num “mundo que já é”, em que as coisas se repetem com regularidade foi revista e hoje se pensa um mundo instável, um *mundo em processo de tornar-se*, em transformação contínua e formado por constante autoorganização.” (VASCONCELLOS, 2018, p. 119). A instabilidade nos auxilia a refletir sobre as pluralidades e os processos de transformação constantemente vivenciados pelos alunos com surdez e com deficiência auditiva.

⁴ Sobre o pressuposto da simplicidade, Vasconcellos (2018, p. 75) esclarece que as “[...] atitude simplificadora, analítica, fragmentadora, disjuntiva, reducionista, que resultam a *compartimentação do saber*, a fragmentação do conhecimento científico do universo em áreas ou disciplinas científicas – *multidisciplinaridade* ou *pluridisciplinaridade* –, a fragmentação das instituições científicas em departamentos estanques”.

O pressuposto da intersubjetividade reconhece a impossibilidade do conhecimento objetivo do mundo. Diferentes visões podem complementar-se, esses múltiplos focos sobre um mesmo fenômeno potencializam as reflexões sobre o que é observado. Assim, consideramos as múltiplas verdades que existem sobre o processo de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva. Nessa perspectiva a objetividade entre parênteses potencializa as discussões sobre a surdez, pois afirma que não existem verdades absolutas:

No caminho explicativo da objetividade - entre - parênteses não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos. Neste caminho explicativo, existem muitos domínios distintos de realidade, como distintos domínios explicativos da experiência fundados em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos. (MATURANA, 2002, p.48)

Quanto à abordagem, esta pesquisa se associa a perspectiva qualitativa, pois a temática de educação de surdos no ensino médio é compreendida pelo paradigma da complexidade, levando em consideração a sua relação com o contexto, sendo este um elemento importante na construção do estudo.

[...] a adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa. Aqui, o objeto em estudo é um fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. (FLICK, 2009, p.24)

Para Gerhardt e Silveira (2009, p.32), a pesquisa qualitativa está relacionada ao “aprofundamento da compreensão de um grupo social, preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” Na mesma perspectiva, Minayo (2002) descreve que a pesquisa qualitativa aborda o mundo dos significados das ações e das relações humanas, essas ações não podem ser reduzidas a equações simplificadoras. A autora compreende a pesquisa como um trabalho artesanal, que se utiliza de conceitos, proposições, métodos e técnicas, sendo construída em seu ritmo particular. O trabalho investigativo inicia-se com um problema ou uma

pergunta e termina com um produto provisório que é capaz de dar origem a novas interrogações, esse processo é denominado *Ciclo da Pesquisa*.

Neste processo investigativo, foram desenvolvidos prioritariamente três procedimentos, sendo eles: revisão de literatura, análise dos índices educacionais (Microdados da Educação Básica 2018) e entrevistas semiestruturadas.

Abordagem de cunho bibliográfico assistemática foi escolhida para a realização deste estudo investigativo. Conforme Gil (2002, p.44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Assim foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática elencada, pautando-se na análise de outras produções. Os locais de busca foram: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o Portal da ANPED Nacional, Portal da ANPED Sul e Portal Redalyc. Buscou-se, o diálogo com diferentes pesquisadores que se dedicam a problematizar o processo de escolarização de alunos com surdez teve como interlocutores prioritários: Bueno (1998), Damázio (2005), Lacerda e Lodi (2009), Skliar (2013), Rangel; Stumpf (2015), Cavalcante (2016), Soares (2017).

Como o foco de análise do processo de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva é o ensino médio, e este vivencia profundas modificações, foi necessário dialogar com autores que refletem sobre esse processo: Krawczyk (2011), Moreira e Tavares (2015), Peroni e Caetano (2015), Ferreti e Silva (2017), Chagas e Saraiva (2018). Foram ainda analisadas as legislações que versam sobre este contexto: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular (2017), Lei N° 13.415⁵ (Brasil, 2017).

Foram examinados os índices educacionais fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, como ampliação dos indícios que auxiliam na tessitura da análise nesta investigação. Investiu-se na utilização dados disponíveis nos Microdados do Censo da Educação Básica de 2018 fornecidos pelo INEP, e foram selecionados

⁵ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

e organizados aqueles referentes à matrícula de alunos com surdez e deficiência auditiva, no estado do Rio Grande do Sul.

Por meio dos Microdados é possível obter um amplo panorama da educação brasileira e, como importante ferramenta de transparência, é indubitavelmente um rico acervo sobre a educação básica do nosso país e uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral. (INEP/2018)

Essa análise foi efetivada com o auxílio dos Microdados do INEP, sendo que a prospecção e organização destes dados foram realizadas no Software IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences), os dados obtidos contextualizam o cenário da pesquisa. As variáveis utilizadas no referido software são: necessidades especiais, deficiência auditiva, surdez, etapa de ensino, dependência administrativa, exclusiva, comum, sexo, cor/raça e mesoregiões.

Após realizar o levantamento referente ao quantitativo de matrículas no ensino médio, foram verificadas as dependências administrativas responsáveis pela organização do ensino e os espaços (escola de ensino comum, escola especial/classes especial) em que o processo educacional ocorreu no ano de 2018 no estado do Rio Grande do Sul. Investiu-se ainda na realização de entrevistas semiestruturadas, para compreender o pluralismo dos sujeitos, suas trajetórias escolares, os serviços disponibilizados a esse público. Foram convidadas três coordenadoras pedagógicas⁶ de três escolas⁷ localizadas no estado do Rio Grande do Sul, que atendem alunos com surdez e com deficiência auditiva. Essas escolas, apesar de atenderem um mesmo público, possuem singularidades nas suas constituições. Duas dessas profissionais atuam em escolas especializadas para alunos surdos, sendo uma pertencente a rede estadual e outra privada. A terceira escola pertence à rede estadual de educação, desenvolve suas atividades em uma perspectiva inclusiva e, nesse caso, além da participação da coordenação pedagógica, a professora do Atendimento Educacional Especializado também participou da entrevista. A fim de apresentar novos elementos sobre os serviços ofertados a esses alunos, foi

⁶ Ao analisar as dependências administrativas que contingenciavam a maioria das matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio no estado do Rio Grande do Sul em 2018, observou-se que a rede estadual é detentora da maioria das matrículas, seguida da rede privada. Sobre os espaços de escolarização, evidenciou-se a divisão nas escolas comuns e escolas/classes exclusivas.

⁷ Duas escolas localizam-se na Região Metropolitana do Porto Alegre e outra no Litoral Norte-Gaúcho.

realizada uma entrevista com uma profissional⁸ responsável pela gestão do âmbito da Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul.

As entrevistas⁹ foram realizadas com base em um roteiro com questões¹⁰ que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, como: os objetivos elencados por essas escolas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e o perfil socioeconômico dos estudantes. Além disso, foram consideradas as trajetórias escolares desses alunos e os serviços de apoio, como Atendimento Educacional Especializado e Intérprete de Libras. As entrevistas foram realizadas com a anuência dos entrevistados expressa por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, tendo sido realizada a gravação com o consentimento do entrevistado. Na sequência, houve a transcrição literal de todo o texto. Em seguida, realizaram-se leituras sucessivas para identificar, com base nos textos produzidos pelas entrevistas, os pontos de conexão com os objetivos da pesquisa. Por meio desta identificação, construiu-se a análise que, além do texto transcrito literalmente, utilizou-se de informações, registradas pela pesquisadora, relativa à entrevista realizada com a gestora da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, a qual solicitou que sua fala não fosse gravada.

⁸ A profissional solicitou que a sua entrevista não fosse gravada.

⁹ A entrevistas foram realizadas no período de agosto a outubro 2019.

¹⁰ Os roteiros das entrevistas encontram-se em anexo.

3 DEFICIÊNCIA AUDITIVA, SURDEZ E EDUCAÇÃO

Tendemos a viver num mundo de certezas, de uma perspectiva sólida e inquestionável, em que nossas convicções nos dizem que as coisas são de maneira como as vemos e que não pode haver alternativa ao que nos parece certo. Tal é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo corrente de sermos humanos. (MATURNA; VARELA, 1995, p.60)

Neste momento do trabalho, considero interessante refletir sobre as “certezas”, pois elas produzem efeitos em nossa forma de compreender os contextos, os sujeitos e as relações que nos constituem. A crença na certeza pode limitar a nossa visão para outras perspectivas, e nesse sentido convido o leitor a conhecer algumas definições que cercam a surdez e a deficiência auditiva ao longo da história. Assim, início caracterizando a surdez e a deficiência auditiva, apresento alguns dados sobre o quantitativo de pessoas surdas ou que possuem algum grau de deficiência auditiva no Brasil, na Região Sul¹¹ e no estado do Rio Grande do Sul. Discorro sobre os diferentes modelos que estão relacionados a essa tipologia de deficiência: clínico-terapêutico e o socioantropológico. Modelos que estão diretamente relacionados à compreensão das diferentes representações sobre a surdez, que são expressas em diferentes momentos históricos e integram os processos educacionais dessa parcela da população. Para isso foram utilizadas as reflexões de diferentes pesquisadores como: Bueno (1998), Pfeifer (2003), Damázio (2005), Soares (2011), Skliar (2013), Stümer (2015), Cavalcante (2016) e Soares (2017).

A surdez é uma privação sensorial significativa que incide diretamente no desenvolvimento do sujeito. É pela audição que aprendemos a identificar os diferentes sons do ambiente, adquirimos a linguagem oral, principal meio de comunicação do ser humano. Esta aptidão participa ativamente no processo de aprendizagem da leitura e escrita, habilidades que são imprescindíveis no processo de escolarização. Segundo Lacerda e Lodi (2009), a maioria dos sujeitos surdos são filhos de pais ouvintes, em função de que, para grande parte desses sujeitos, não se trata de uma característica herdada geneticamente. Para a criança, essa diferença nas habilidades relativas à comunicação tende a se mostrar em dificuldades em desenvolver a linguagem oral. A criança ouvinte adquire a língua de maneira informal, pelo seu uso contínuo, dessa forma, a comunicação é desenvolvida. O interlocutor adulto colabora para

¹¹ Compreende os estados de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

que a linguagem da criança aconteça, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. Já, no caso das crianças com surdez e com deficiência auditiva, essa apropriação da língua oral não ocorre de forma espontânea, havendo a necessidade da intervenção fonoaudiológica, e a utilização de aparelhos de ampliação sonora para esse desenvolvimento.

A surdez é conceituada da seguinte forma:

Uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentem. (BRASIL, 2006, p. 17)

A surdez pode ser classificada ainda como unilateral, quando acomete apenas um ouvido e bilateral quando acomete ambos ouvidos. Pode ser congênita, quando a pessoa nasce surda, assim ocorre antes da aquisição da linguagem, e adquirida, quando a pessoa perde a audição no decorrer de sua vida. A surdez possui diferentes etiologias, podendo ocorrer nos períodos: pré-natal, peri-natal e pós-natal.

Pré-natal: a surdez é provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe durante a gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição). Peri-natal: surdez provocada frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado). Pós-natal: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes. (BRASIL, 2006, p.16)

Ao analisarmos a dimensão etiológica, podemos perceber a diversidade de fatores desencadeadores. Quanto melhores forem as condições sócio-sanitárias de um determinado contexto, maior será a incidência da surdez de origem genética. Em uma realidade como a brasileira, esse tipo de fator etiológico é restrito a uma pequena parcela dos sujeitos que apresentam a surdez. O quadro que será apresentado a seguir, elucida os diferentes graus de surdez, exemplificando as dificuldades enfrentadas por essas pessoas no seu cotidiano.

Quadro 1 – Graus de surdez

GRAUS DE SURDEZ	DECIBÉIS	Dificuldades
Surdez leve	de 16 a 40 dB	Dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).
Surdez moderada	de 41 a 55 dB	Dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.
Surdez acentuada	de 56 a 70 dB	Dificuldade para ouvir uma conversação normal.
Surdez severa	de 71 a 90 dB	Dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório.
Surdez profunda	acima de 91 dB	Dificuldade em ouvir ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

Fonte: BRASIL/2006

Ao analisar o quadro 1, nota-se que os graus de surdez interferem de diversas formas no contexto das pessoas que apresentam essa deficiência, cada uma terá necessidades diferentes, podendo recorrer a uso de aparelhos de amplificação sonora até a utilização da língua de sinais para interagirem em seu meio social e escolar. Conforme Damázio (2005), os diferentes graus de surdez e deficiência auditiva devem interferir de formas diversificadas no desenvolvimento geral no contexto escolar, salientando que esses graus devem ser conhecidos. Distinguir os diferentes graus de perda auditiva auxilia na organização do ambiente escolar, pois estratégias metodológicas diferenciadas e serviços de apoio podem ser ofertados aos alunos que necessitem desses suportes para a sua participação nas atividades desenvolvidas pela escola.

Outra discussão importante é sobre o uso terminológico. Na literatura especializada, há grandes debates referentes aos usos dos conceitos de deficiência auditiva e surdez, sendo que mais recentemente tem-se considerado a deficiência auditiva o termo mais abrangente como

referência a essas pessoas. O Decreto Nº 5.626/2005 traz definições para os termos surdez e deficiência auditiva.

Art. 2º para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p. 01)

A deficiência auditiva e a surdez são compreendidas pela perda auditiva mensurada em decibéis que são obtidos por meio de audiometria, e a diferenciação entre esses grupos também tem sido associada à utilização da língua de sinais, no caso dos surdos. (VICTORINO, 2018). Há divergências sobre a nomenclatura utilizada para nos referirmos às pessoas com surdez. Ao longo do presente trabalho, utilizo o termo pessoas com surdez, por partir da compreensão que este é um grupo plural, sendo a surdez uma das características constituintes de sua trajetória de vida. Nunes et al. (2015) esclarece que, quando nos remetemos às pessoas com surdez, as questões como a classe social, idade, religião, cor/raça, origem podem nos apresentar mais informações sobre esses sujeitos do que apenas a surdez.

O próprio conceito de deficiência tem mostrado grandes modificações. Para Diniz (2007), esse conceito é complexo, pois reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia uma estrutura social opressora da pessoa deficiente. Nesse sentido, Mello e Nuernberg (2012) complementam a ideia de Diniz (2007), ao esclarecer que as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de que não responder às diversidades, à variação corporal humana. Nessa perspectiva, para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade”.

A Lei Nº 13.146/2015 traz o conceito de deficiência da seguinte forma:

Art.2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A discussão sobre a surdez, associada à deficiência, é alvo de debates acadêmico, mas esse conjunto de sujeitos tem sido identificado como integrando o grupo que se beneficia das políticas públicas vinculadas às pessoas com deficiência. Como salienta Nunes (2015, p. 539), “[...] a negação da surdez como deficiência não retira dos surdos as garantias políticas legais já conquistadas para as pessoas com deficiência. ”

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) compreende que as pessoas com surdez compõem o público-alvo da educação especial. Conforme Stümer (2015), os pesquisadores que se debruçam sobre a temática dos Estudos Surdos¹² compreendem as pessoas com surdez como partícipes de uma minoria linguística e cultural, percebendo a surdez pelo viés da diferença.

Cavalcante (2016), apoiada nos estudos de Bueno (1998), afirma que a língua de sinais pode ser um traço identificador da surdez, contudo não é único e nem determinante, já que as questões sociais são imprescindíveis e permeiam a construção da pessoa com surdez. “O indivíduo, como ser social, pertence a uma classe, tem um gênero, uma raça, tem credos etc. Dessa forma, a determinação tomada como base apenas na surdez, é limitante dos demais fatores que constituem a realidade concreta desse indivíduo.” (CAVALCANTE, 2016, p.33).

Concordo com Cavalcante (2016, p. 34) quando esta estudiosa afirma que a: “[...] surdez como fato de não ouvir, único fator realmente dado pela realidade empírica, que é irrefutável.” A autora esclarece que:

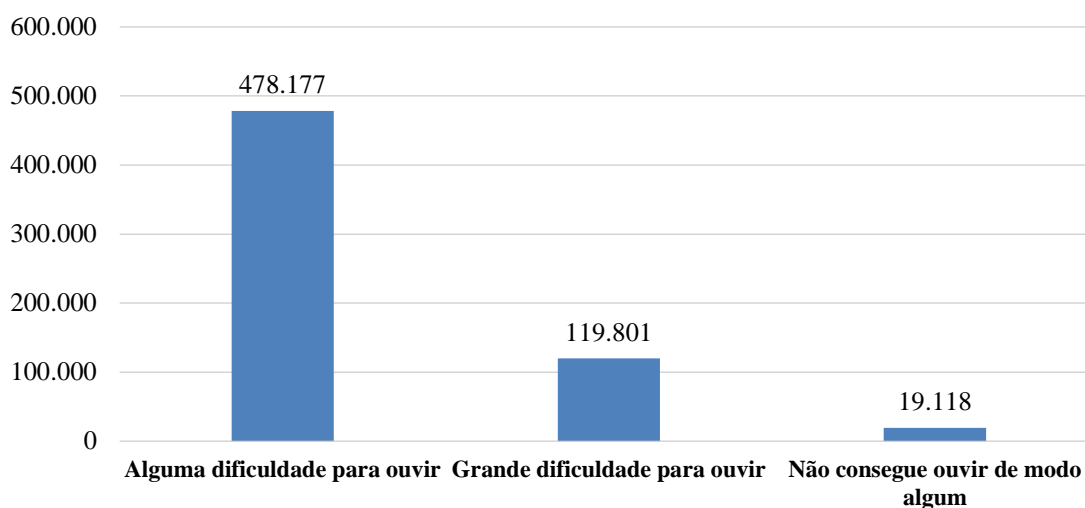
[...] a surdez é um fator biológico, que a negação disso, não leva a lugar nenhum. Também quis esclarecer, que apesar desse fato ser dado, ele não é determinante na vida de um indivíduo. Assim, não criarei nomenclatura nova, mas, farei o esclarecimento de que a surdez, na qual estou me referindo, parte dessa compreensão. Compreensão essa, que entende o indivíduo como ser social, que será determinado em sua completude por suas relações com o trabalho, com a natureza e com os outros indivíduos, [...] (CAVALCANTE, 2016, p.35)

No Brasil, conforme o Censo Demográfico do IBGE (2010), há cerca de 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, o que representa 5% do total da população. Na região Sul, há

¹² Skilar (1998, p.29) compreende os estudos surdos em educação como: “[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. ”

1.439.026 pessoas com algum grau declarado de perda auditiva. No estado do Rio Grande do Sul, temos 617.036 pessoas com algum grau declarado de perda auditiva.

Gráfico 1 – População de pessoas segundo o grau de perda auditiva – Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2010)

Um aspecto que pode ser analisado no gráfico 1 refere-se à forma como a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência nomeia as pessoas com dificuldades para ouvir, utilizando-se de três categorias: Não consegue ouvir de modo algum, grande dificuldade para ouvir e alguma dificuldade para ouvir. Essa classificação está em sintonia com a classificação utilizada pelo IBGE durante o censo 2010. Das 617.036 pessoas que possui algum grau declarado de perda auditiva, no Rio Grande do Sul, percebemos que 3% correspondem ao grupo que não consegue ouvir de forma alguma, e 19% apresentam grande dificuldade para ouvir.

Foram apresentadas as definições relativas à deficiência auditiva e à surdez para que possamos conhecer algumas características desses sujeitos. Buscamos compreender esse grupo a partir da complexidade que caracteriza os fenômenos humanos, pois cada um possui as múltiplas experiências que os constituem. Considero inapropriado separar a surdez e a deficiência auditiva como condições isoladas, pois ambas envolvem aspectos semelhantes

quanto à possibilidade de interação e de percepção do mundo¹³. Procuramos, assim, ver o todo, entender os contextos¹⁴ em que estão imersos esses sujeitos. Em sintonia com essas premissas, o pensamento sistêmico nos auxilia na análise dos diferentes fenômenos humanos, considerando a existência de um corpo que ganha sentido na interação social.

Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básico. O pensamento sistêmico é “contextual”, o que é o oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo. (CAPRA, 2006, p. 41)

Há diferentes formas de caracterizar a surdez, seja pelo viés clínico ou socioantropológico. Identificar essa parcela da população nos remete a diferentes interpretações e discussões, que perpassam diferentes campos: político, educacional, linguístico, resultando em múltiplos entendimentos.

Segundo Pfeifer (2003), a concepção clínico-terapêutica compreende que a pessoa surda possui uma patologia, uma deficiência, havendo ênfase no aprendizado da língua oral. São compreendidos como partícipes os estudos que se dedicam a uma análise da condição da surdez e da deficiência auditiva, a qual pode haver mudança através de terapia, com o auxílio de diferentes recursos na busca de melhorar a audição. Nessa perspectiva encontram-se várias conquistas do conhecimento científico como: aparelho auditivo, implante coclear¹⁵ entre outros recursos. Conforme Soares (2011, p.13), “todas as ações realizadas têm como objetivo melhorar a função auditiva do sujeito surdo, o qual conta com o trabalho de médicos, audiologistas e fonoaudiólogos para potencializar sua audição.”

Skliar (2013), como um dos principais difusores da concepção socioantropológica da surdez, indica que esta perspectiva surge por volta dos anos 1960, com um entendimento oposto

¹³ A deficiência auditiva e a surdez possuem uma diferença fundamental, a pessoa com deficiência auditiva que tem uma perda leve e moderada, tem dificuldade em ouvir a voz humana, isso faz toda a diferença na escolarização. Não ter acesso à audição da voz humana tem efeitos na aprendizagem.

¹⁴ De acordo com Vasconcellos “[...] contexto não significa simplesmente ambiente, mas se refere às relações entre todos os elementos envolvidos.” (2010, p. 112)

¹⁵ O Implante coclear é uma prótese auditiva composta de componentes internos e externos que substituem as células sensoriais do órgão de Corti, ativando diretamente as terminações nervosas do nervo auditivo, seu uso é indicado para sujeitos com perda auditiva profunda. (BRASIL, 2006)

ao modelo clínico-terapêutico. O pesquisador defende que o modelo antropológico entende a surdez em termos contrários às noções de patologia e de deficiência, porém esse estudioso salienta que esse modelo não analisa o fato de a surdez estar como parte integrante do discurso da deficiência. Nessa concepção, percebe-se a pessoa surda pelo viés da diferença cultural e linguística.

Já o modelo socioantropológico, pressupõe que a surdez marca uma diferença linguística. Esta concepção foi formulada após os estudos estadunidenses sobre linguagem e língua de sinais, a partir da década de 1960, que notaram que: 1) os surdos formavam comunidades, onde se desenvolvia espontaneamente uma língua de sinais; 2) crianças surdas filhas de pais surdos tinham melhor desempenho acadêmico e não apresentavam problemas sociais e afetivos; 3) as línguas de sinais têm a mesma complexidade que a língua oral. (NUNES et al., 2015, p. 540)

Essas duas perspectivas se caracterizam de formas muito diferenciadas, tensionando os múltiplos conhecimentos construídos ao longo de séculos, repercutindo na escolarização desses sujeitos. Apesar de serem apresentados como aparentemente opostos, é importante considerar que existe um contínuo no qual seriam colocados os posicionamentos favoráveis a uma ou outra perspectiva. Soares (2017) problematiza esse posicionamento binário sobre as concepções:

Quando adotam essas concepções polarizadas como balizadoras de suas pesquisas, os estudiosos deixam de valorizar a complexidade e a riqueza das relações que podem ser estabelecidas entre surdos e ouvintes em ambientes escolares. Assim, em vez de produzirem novos conhecimentos sobre a surdez, deficiência auditiva, educação bilíngue, inclusão escolar e demais assuntos que perpassam essa temática, reproduzem e cristalizam uma divisão social historicamente estabelecida por políticas educacionais segregacionistas. (SOARES, 2017, p. 108)

Compreender as perspectivas que permearam a construção das trajetórias educacionais das pessoas com surdez e com deficiência auditiva nos auxilia na compreensão do pluralismo presente neste grupo em termos de sua constituição. Esse movimento reflexivo elucidada as questões educacionais da atualidade. Observa-se, na perspectiva socioantropológica, uma excessiva valorização do aprendizado da língua de sinais, do processo de escolarização nas escolas especiais e classes especiais. Essa ênfase acaba negando a diversidade constituinte do grupo, pois prevê uma única forma de escolarização. Nem todos os alunos com surdez e com deficiência auditiva são sinalizantes¹⁶, há um grupo que utiliza a língua oral e aparelhos de

¹⁶O termo refere-se aos estudantes que utilizam a língua de sinais como meio de comunicação.

amplificação sonora e, mesmo para aqueles que usam a língua de sinais, seria necessário discutir os efeitos e, supostas vantagens, de uma escolarização em espaços exclusivamente especializados.

Quando observamos a educação de surdos em uma perspectiva inclusiva, encontramos na legislação brasileira um conjunto de serviços de apoio que tendem a auxiliar no processo de escolarização destes estudantes, sendo eles: o atendimento educacional especializado e o tradutor/intérprete de língua de sinais.

O atendimento educacional especializado “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos levando em consideração suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 10). O Decreto Nº 7.611/2011 que trata sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado conceitua esse serviço como:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

Dentre os objetivos do AEE, está prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Atendimento Educacional Especializado acaba destacando-se na configuração de espaços educacionais inclusivos, e esse serviço, de acordo com o Decreto Nº7611/2011, artigo 3º, possui uma série de objetivos que visam subsidiar a perspectiva educacional inclusiva, a fim de permitir o acesso, permanência e sucesso desses alunos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

A crescente inserção de alunos com surdez que utilizam a língua de sinais, em espaços comuns de ensino, traz ao cenário educacional a figura do tradutor/intérprete de Libras, este profissional é responsável pela viabilização da acessibilidade linguística destes estudantes. Conforme Suzana (2014), a literatura esclarece que a profissão foi sendo instituída na prática, sem o recebimento de formação regulamentada, uma vez que as interpretações ocorriam dentro da própria família, nos ambientes religiosos. No Brasil, por volta dos anos 1980, inicia-se a presença de intérpretes de Libras em trabalhos religiosos Quadros (2007). Contudo, com o passar dos anos, esse profissional adentra o espaço social e político, sua prática foi estendida para o campo educacional. Em 2002 houve a promulgação da Lei Nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso da Língua de Sinais. Essa legislação representou um passo fundamental no processo de reconhecimento do tradutor/intérprete de Libras, pois reconheceu a língua de sinais como meio de expressão e comunicação. No Brasil a Lei Nº 12.319/2010, regulamentou a profissão de tradutor/intérprete de Libras, conforme o artigo 6º são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010)

De acordo com a Lei Nº 13.146/2015, o poder público deverá assegurar a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras. Sobre a formação e os locais de atuação, alguns aspectos devem ser observados:

- I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
- II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015)

Lacerda (2015) esclarece que, os aspectos referentes à formação, são significativos, destacando que o conhecimento transcende o das línguas, sendo necessário haver uma formação plural e interdisciplinar, visando o seu trânsito na polissemia das línguas, a diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, nas esferas da significação. O Tradutor/intérprete de Libras é o profissional responsável pela intermediação da comunicação entre surdos e ouvintes. Nas classes comuns de ensino que atendem a alunos com surdez, esses profissionais assumem um papel importantíssimo de garantia de comunicação entre surdos e ouvintes.

O IE tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente. (LACERDA, 2015, p. 35)

Com a participação do tradutor/intérprete de Libras na sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo ter acesso à informação escolar na língua de sinais, por intermédio de um profissional com competência nessa língua, tendo a possibilidade de se apropriar com conhecimentos escolares juntamente com outros jovens.

4 EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ: BREVE HISTÓRICO E ABORDAGENS EDUCACIONAIS

A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educando se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educador não mude, mas sim que a educação, como um sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. (MATURANA, 2002, p.29)

Com base nas ideias de Maturana sobre o processo educacional e suas mudanças, neste momento busca-se conhecer os movimentos que caracterizam a educação de surdos. Assim, apresento um breve resgate histórico, na tentativa de compreender como o cenário da educação de surdos foi sendo estruturado, no contexto mundial e brasileiro, até chegar às perspectivas e proposições atuais.

Goldfeld (1997), em seus estudos, afirma que, na antiguidade, o imaginário social sobre a surdez era relacionado a aspectos negativos, havendo a crença de que as pessoas surdas eram primitivas, assim, até o século XV existia a ideia de que elas não poderiam ser educadas.

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: como piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados. (GOLDFELD, 1997, p. 27)

O médico, matemático e astrólogo italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), através de suas pesquisas relacionadas à condução óssea do som, é apontado, nos estudos de Soares (2005), como um dos primeiros educadores de surdos. Esse médico, ao afirmar que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento, rompe com o pensamento de que os surdos não poderiam adquirir conhecimento. Soares (2005) esclarece que Cardano propôs avaliar o grau de capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos, afirmando que a surdez, por si mesma, não modifica a inteligência da criança.

Sobre os direitos das pessoas surdas, Bregonci (2012, p. 64) explica que: “Depois do século VI, o Código Justiniano¹⁷ delimitou socialmente os direitos das pessoas surdas”, com isso os membros da nobreza que tinham filhos surdos ficaram perturbados. Os filhos surdos de pessoas nobres perderiam as suas heranças. Assim, surge a urgência em instruir esses sujeitos.

Na Espanha, o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) é considerado um pioneiro na educação de surdos. Dedicou-se ao ensino dos surdos da corte, pois estes deveriam ter instrução para administrar os bens herdados. O trabalho foi desenvolvido no mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña. Segundo Goldfeld (1997), esse monge ensinou quatro surdos, filhos de nobres, e desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía a datilologia. Ainda, sobre a metodologia utilizada, “trabalhou com rótulos – nomes escritos pregados em tudo; o monge indicava palavras escritas a seus pupilos, associando a escrita à pronúncia da palavra” (REILY, 2007, p. 321). Reily (2007) explica que, pela primeira vez, ocorre o cruzamento histórico dos sinais monásticos¹⁸ com os sinais caseiros praticados pelos surdos.

Estudos realizados por Sofiato (2005) informam que, em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou o livro *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar Hablar a los Mudos*, a obra possui um alfabeto manual e a metodologia de trabalho para as pessoas surdas. Segundo Goldfeld (1997, p.28), o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais surge em 1644, intitulado *Chirologia*, do médico britânico J. Bulwer, que acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constitutivos icônicos¹⁹. Em 1648, J. Bulwer publica a obra *Philocopus*, afirmando que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

Em 1750, na França, surge o Abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) considerado um dos ícones na educação de surdos. Fundou a primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos. Estudos realizados por Reily (2007) explicam como começa a atuação de L’Epée junto às pessoas surdas. Padre Vanin era responsável pela

¹⁷ Diferenciava cinco tipos de surdos: o que por natureza não escuta e nem fala não tem nenhum direito; o surdo por acidente, se sabia ler e escrever, dispunha de direitos; o surdo de nascença que fala, caso excepcional; o surdo por acidente que fala e o mudo que escuta, não tinham nenhuma privação de direitos (BENVENUTO, 2006, p.237).

¹⁸ “Além da meditação e oração, os mosteiros também eram espaços de trabalho, e por isso surgiu uma comunicação silenciosa entre os monges, necessária para o desempenho das várias atividades para subsistência de todos; constituiu-se uma linguagem de sinais manuais.” (REILY, 2007, p. 313)

¹⁹ Alguns sinais na língua de sinais fazem alusão à imagem de seu significado, contudo isso não ocorre com todos os sinais.

educação de irmãs surdas, com seu falecimento, Abade continuou o trabalho educacional de seu colega, contudo propôs um novo método de ensino, anteriormente eram utilizadas gravuras para o ensinamento do cristianismo.

[...] entendeu que a compreensão se restringia ao significado literal, físico da imagem, e que o sentido mais profundo da fé seria impossível de transmitir apenas com figuras visuais. Não tinha nenhum conhecimento sobre educação de surdos e resolveu ensinar pelos olhos, em vez de pelos ouvidos, apontando objetos com a mão e escrevendo o nome correspondente na pedra (lousa) com a outra. (REILY, 2007, p. 322)

O abade aproximou-se dos surdos e aprendeu com eles a língua de sinais e criou os Sinais Metódicos²⁰, reconhecendo a necessidade de empregar os sinais para o ensino dos surdos. Em 1776 publica a obra *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*. L'Epée destacou-se por compartilhar seus métodos de ensino com outros profissionais.

Um dos grandes méritos foi ter permitido que o acesso às suas aulas fosse aberto ao público e a outros educadores. Essa concessão teve como resultado a ampla divulgação de seus métodos, o que influenciou toda educação de surdos, o que, aliás, acontece até hoje. (SOARES, 2011, p.24).

Ao falar sobre Abade L'Epée, Goldfeld (1997, p.29) explica que “L'Epée e seu seguidor Sicard²¹ acreditavam que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e essa deveria ser pública e gratuita.” O trabalho de L'Epée foi uma grande referência para o ensino das pessoas surdas. Quando ele faleceu, em 1789, mais de 20 escolas para surdos já haviam surgido na França.

O médico francês Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), conhecido por sua experiência educativa com Victor²², o “selvagem de Aveyron, trabalhou no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Conforme Tezzari (2009), dedicou praticamente toda a sua vida ao trabalho no Instituto, onde assumiu o cargo de médico-chefe, atuando também como pedagogo, numa perspectiva²³

²⁰ Os sinais metódicos são uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. (GOLDFELD, 1997, p.29)

²¹ Abade Roch Ambroise Luccuron Sicard foi sucessor do Abade L'Epée (após sua morte) na direção do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Segundo Tezzari (2009, p.44), “reformulou diversos aspectos do ensino e valorizou mais a participação dos surdos na constituição da língua de sinais. Foi o primeiro a considerar que o papel de sistematizar os gestos manuais deveria caber aos usuários surdos como os primeiros interessados. ”

²² Conforme Tezzari (2009), entre o final de 1799 e os primeiros dias de janeiro de 1800, foi capturada uma criança selvagem na floresta de Aveyron (França).

²³ Neste período era aconselhado o uso de gestos e mímicas na educação das pessoas surdas.

contrária àquela da época. Buscou ensinar a fala, a leitura labial e a expressão oral. Posteriormente, mudou de opinião e passou a defender o uso dos gestos na comunicação.

Lacerda (1998) afirma que, contemporaneamente a L'Epée, havia renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Pereira, em Portugal, e Heinecke, na Alemanha. De acordo com Mazzotta (1996), Samuel Heinecke (1729 – 1790) criou o método oral, utilizado para que os surdos aprendessem a ler e falar mediante movimentos usuais dos lábios. Heinecke fundou na Alemanha uma escola pública dedicada à educação das pessoas surdas, e o trabalho desenvolvido era baseado no ensino da língua oral.

Pesquisadores como Goldfeld nos narram que o século XVIII foi um período produtivo na educação das pessoas surdas. “Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais, os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões.” (1997, p.29)

Em 1880, em Milão, na Itália, foi realizado o II Congresso Internacional sobre Educação de Surdos. Nesse congresso reuniram-se profissionais da educação de diversos países para discutir os métodos utilizados na educação das pessoas surdas. Após vários dias de discussão, foi deliberado o uso exclusivo do oralismo como método de ensino e a proibição do uso da língua de sinais.

Na realidade, a discussão não girava em torno da supressão da língua de sinais e o sequestro deliberado de uma possibilidade identitária do ser surdo como se tem dito. O que emerge das discussões é uma preocupação em escolher um método de ensino eficaz para a sua socialização e, também, um método ou o desenvolvimento de uma linguagem que ajudasse na aquisição de linguagem escrita. (ROCHA, 2009, p.95)

Segundo Sofiato (2005), após a decisão do Congresso de Milão, a metodologia oralista prevaleceu do fim do século XIX até 1960, na Europa e na América. De modo semelhante, ao se abordar a educação de surdos no contexto brasileiro, também no contexto internacional, a tendência posterior a 1960 foi a emergência de novas perspectivas que, além da ênfase em aspectos biológicos e de acompanhamento terapêutico, também propõem novas formas de compreensão: a comunicação total e o bilinguismo.

Os estudos de Mazzotta (1996) abordam a experiência de escolarização da pessoa com deficiência no contexto brasileiro. Essas iniciativas foram inspiradas nas experiências realizadas na Europa e Estados Unidos da América. Assim, alguns brasileiros iniciam, no século XIX, a organização de serviços para o atendimento predominante de pessoas com deficiência visual e com surdez. Essa organização ocorreu graças a iniciativas oficiais e particularmente isoladas no atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Voltando nosso olhar para a história da educação de surdos no Brasil, os estudos de Mazzotta (1996), Jannuzzi (2012), Bregonci (2012) narram que esta trajetória se vincula à criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse início ocorreu com a chegada do professor surdo francês Edouard Huet ao Rio de Janeiro. Em 1855, esse professor apresentou ao Imperador Dom Pedro II um relatório²⁴, no qual demonstrava o seu interesse em fundar uma escola para pessoas com surdez. O Collégio Nacional para Surdos-Mudos²⁵ de Ambos os Sexos foi criado pela Lei Nº 939, de 26 de setembro de 1857. Até 1861, Huet permanece à frente da direção do instituto.

Os estudos realizados por Rocha (2009) informam que a Instituição tinha como objetivo promover a educação específica para as pessoas com surdez, inicialmente sua capacidade de atendimento restringia-se ao máximo de vinte alunos, não contemplando a demanda nacional, posteriormente o INES teve suas dependências ampliadas e pode receber mais alunos. A instituição acompanhou as tendências mundiais que compreendiam a educação de surdos. Rocha (2009), sobre o ensino da língua oral, esclarece:

O trabalho de articulação labial era destinado somente aos que tivessem aptidão. Interessante lembrar que o destaque dado a essa questão acaba por não confirmar as narrativas sobre a tradição oralista da instituição. As atividades desenvolvidas de leitura labial e articulação labial, junto aos alunos, não eram para todos. Havia uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de serem oralizados. (ROCHA, 2009, p.39)

A perspectiva de formação para o trabalho inicia-se em 1874. No instituto, os alunos surdos tinham acesso a oficinas de marcenaria, tornearia, sapataria, encadernação, corte e costura, essas destacaram o INES graças à excelência dos trabalhos realizados. A maioria dos

²⁴ Nesse relatório Huet propõe duas possibilidades para a criação da escola. A primeira sugere que a escola seja privada e que o governo disponibilize bolsas aos estudantes. Na segunda, ele propõe que a escola seja financiada pelo Império (BREGONCI, 2012).

²⁵ Foi a primeira denominação recebida pela Instituição.

alunos surdos da instituição era de baixa estratificação econômica, essa formação lhes possibilitava um futuro profissional no qual poderiam garantir o seu sustento (Rocha, 2009).

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o Instituto configurou-se em uma instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. (ROCHA, 2009, p.41)

A Instituição foi dirigida por diferentes gestores²⁶, cada um enfatizou aspectos que consideravam pertinentes para a formação e profissionalização da pessoa com surdez, a partir dos pressupostos teóricos da época.

No Brasil, os efeitos da discussão levantada em Milão serão sentidos três anos mais tarde, em 1883, quando o Dr. Tobias continuava a defender o ensino profissional e o uso da linguagem escrita e da vocal artificial (aos surdos que tivessem aptidão) e o Dr. Menezes Vieira defendia o Oralismo Puro. O Dr Menezes defendia o seu discurso baseado na tendência europeia após uma viagem realizada por ele, onde foi possível constatar que a maioria dos surdos na Europa estavam sendo oralizados. Deste modo inicia-se a discussão sobre o método a ser adotado no Brasil. (BREGONCI, 2012, p. 76)

Em 1951, Ana Rímoli de Faria Dória assume a direção do INES (1951 a 1961). Era uma defensora da escolarização dos surdos, implantando diferentes ações na instituição como: a criação do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos²⁷, o primeiro na América Latina, e a Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro. Segundo Rocha (2009), quando Ana Rímoli assumiu a direção do instituto, o trabalho desenvolvido se aproximava de um método combinado (sinais e fala com foco na escrita). Em 1957, a diretora proíbe oficialmente a língua de sinais na sala de aula, justificando que a escolha pelo projeto de aquisição de linguagem oral era a alternativa mais moderna na compreensão de sua época.

Houve uma mudança progressiva da metodologia oralista para a utilização do uso de outras metodologias que serão apresentadas com maior detalhamento no próximo item deste estudo.

Retomar a análise da história de educação de surdos no contexto mundial como no contexto brasileiro mostra que essa história tem sido marcada por diferentes perspectivas.

²⁶ Foram gestores do Instituto: Tobias Rabello Leite, Custódio Ferreira Martins, Armando de Paiva Lacerda entre outros.

²⁷ Em 1957, já havia cinco turmas formadas, totalizando 299 professores.

Diferentes metodologias permearam o contexto educacional das pessoas com surdez, sendo elas: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Cada uma delas teve sua importância em algum momento histórico, embasadas nos estudos e nas perspectivas existentes.

A partir do pressuposto da complexidade como constitutiva dos fenômenos humanos, início a compreensão sobre as possibilidades de escolarização para as pessoas com surdez. Cada sujeito é constituído por experiências distintas, sendo interpelado por diferentes formas de estimulação que marcam os contextos. No processo de oralização ou na utilização da língua de sinais, cada indivíduo tem a oportunidade de se apropriar de domínios comunicativos que atendem melhor às suas necessidades. Contudo, há tendências que acabam por simplificar, acreditando que somente o uso da língua de sinais ou da oralização atendem às especificidades dessas pessoas. Considero que, independentemente do método utilizado para educar pessoas com surdez, esse processo se constitui como um grande desafio.

O pressuposto da complexidade orienta a desconstituição da visão do mundo como ato pré-estabelecido e a percepção da necessidade de contextualização dos fenômenos. A partir dessa compreensão, passamos a perceber a ideia de um sistema constituído por um todo correlacionado, percebendo a impossibilidade de análise das partes de um sistema separadamente ou sem relacioná-lo ao contexto em que está inserido. (SILVA, 2015, p. 63-64)

Segundo Lacerda e Lodi (2009), as propostas educacionais pautadas no oralismo e na comunicação total visavam ao desenvolvimento pleno das capacidades da pessoa com surdez, contudo não obtiveram os resultados esperados, havendo uma série de limitações que acabaram por refletir em alunos que, ao final do ensino fundamental, não conseguiam ler e escrever satisfatoriamente, bem como não possuíam o domínio dos conteúdos acadêmicos. Tais questionamentos são pertinentes e deveriam também ser estendidos a experiências pedagógicas pautadas em outras alternativas educacionais como o uso da Libras.

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de libras, dentre outros. (SANTANA; CARNEIRO, 2012, p.56)

Diante desta pluralidade de sujeitos, analisar as condições educativas que vêm pautando a escolarização dos alunos com surdez é urgente. Santos (2015) nos traz algumas sinalizações

como: a redução dos conteúdos escolares mediante a baixa expectativa de desenvolvimento do aluno com surdez, a simplificação dos processos de aprendizagem, a descaracterização da peculiaridade e singularidade desses educandos. Essas são questões que merecem ser problematizadas neste campo.

Na literatura são precários os estudos que focalizam os conteúdos acadêmicos. Silva (2008) apresenta uma importante sinalização sobre as práticas pedagógicas que vêm permeando a escolarização dos alunos com surdez e as suas consequências devido a práticas pedagógicas fragmentadas.

[...] nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter **domínio sobre os conteúdos** pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que esta lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações. (SILVA, 2008, p.39, grifo meu)

O que notamos é que vários elementos se entrelaçam nas questões educacionais das pessoas com surdez, seja pela singularidade linguística, pela simplificação curricular, pelas perspectivas metodológicas que orientam esse processo, ou pelo local que é destinado ao atendimento destes. Assim, é urgente romper com essas perspectivas simplistas, nas quais a democratização do conhecimento está aquém das necessidades e potencialidades dos alunos com surdez.

Apresentarei brevemente uma síntese dessas perspectivas, em uma tentativa de favorecer a compreensão dessas e seus reflexos na educação e escolarização das pessoas com surdez em diferentes contextos históricos.

Como foi explicitado anteriormente, após o Congresso de Milão (1880), o método oralista teve ampla repercussão, sua finalidade é que a pessoa com surdez interaja utilizando a fala, para isso, são empregadas diferentes metodologias para desenvolver a língua oral.

Para alcançar os seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando

qualquer forma de gestualização, bem como a língua de sinais. (GOLDFELD,1997, p. 34)

Assim, o objetivo é que a pessoa com surdez aprenda a falar com base na ideia de melhorar sua qualidade de interação e comunicação com as demais pessoas. Considero ser pertinente apresentar as justificativas que auxiliavam na sustentação dessa metodologia. Havia a compreensão da surdez como uma tipologia de deficiência, assim seu objetivo era que, por meio do aprendizado da fala, esses sujeitos se apropriassem de um canal comunicativo que estivesse em sintonia com a maioria das pessoas. O aprendizado da fala estaria a serviço de uma possível facilitação no processo de instrução desses sujeitos.

Segundo a literatura especializada, o oralismo não obteve os resultados esperados, pois foram deixados de lado outros aspectos do desenvolvimento infantil (GOLDFELD,1997). O processo de escolarização das pessoas com surdez mostra-se complexo, pois esse grupo é constituído em modo muito heterogêneo. A escolarização contempla muitos outros aspectos relativos à aprendizagem, para além do aprendizado de uma língua. Lacerda (1998) afirma que o descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógicas em relação à educação das pessoas com surdez. Assim, nos anos 1970, ocorre a difusão da metodologia chamada de comunicação total²⁸, que começa a ser utilizada nos contextos escolares.

Cavalcante (2016) indica que o termo comunicação total foi criado por Roy Holcomb. Essa metodologia foi difundida nos Estados Unidos no ano de 1976, na Conferência das Escolas Americanas para surdos. Assim, foi proposta a comunicação total como o modelo mais adequado à educação desse público, passando a ser essa metodologia difundida em outros países.

A comunicação total utiliza-se de qualquer recurso disponível para viabilizar a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Ainda sobre essa metodologia, Capovilla (2000) esclarece que, na comunicação total, a produção de sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é produzida simultaneamente. Sistemas de sinais

²⁸ “O método também é denominado como bimodalismo ou português sinalizado”. (SUZANA, 2014, p. 31)

podem ser utilizados simultaneamente à língua falada, transmitindo dessa forma algumas regras das línguas faladas para as pessoas com surdez. Outros aspectos são abordados, como:

[...] também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 1997, p.38)

Apesar de a comunicação total estar organizada de uma maneira diferente se comparada com a metodologia oralista, estudos demonstraram que as crianças surdas continuavam com limitações de leitura e escrita.

Tais problemas diziam respeito ao fato importante de que, embora, por princípio, a comunicação total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais com sistemas de sinais, na prática, tal conciliação nunca foi nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais. (CAPOVILLA, 2000, p. 108)

Contudo, a comunicação total deu visibilidade à língua de sinais. Na década de 1980, segundo Bregonci (2012), houve uma mudança progressiva passando de um predomínio inicial do oralismo ao uso abundante da comunicação total, culminando, no final dos anos oitenta, na emergência de um debate relativo à língua de sinais. A origem que a literatura indica como de maior importância para os estudos linguísticos associados à língua de sinais remonta aos anos de 1960, na Universidade Gallaudet, com as iniciativas do professor Wilian Stokoe.

O bilinguismo pressupõe o uso de duas línguas: a língua de sinais como primeira língua (no caso brasileiro a Libras) e língua oficial do país na modalidade escrita (também, no caso brasileiro: língua portuguesa) como segunda língua. Assim, o trabalho pedagógico será organizado de modo que o surdo possa ser fluente em ambas.

A língua brasileira de sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação, pela Lei Nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005, trazendo normatizações sobre a organização da proposta educacional por meio da educação em espaços bilíngues em seu artigo 22, do capítulo VI:

Art.22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.[...] (BRASIL, 2005)

O bilinguismo, como já dito, pressupõe a fluência em duas línguas. No caso das pessoas com surdez, o aprendizado da língua de sinais e a língua oficial do país. Assim, os surdos brasileiros devem aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. Pires (2018, p. 118) esclarece que o conceito de educação bilíngüe supera a questão de utilizar duas línguas, pois, no contexto escolar, a língua é a principal forma de interação, é a partir dela que ocorre o processo de escolarização. As pesquisadoras Lacerda e Lodi (2009) compreendem que, para que a educação bilíngüe aconteça os sujeitos surdos, devem interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais cedo possível. No Brasil a proposta educacional bilíngüe é ainda recente, e muitas vezes sua implementação ocorre de maneira experimental e isolada.

O bilinguismo pressupõe a apropriação de diferentes recursos de comunicação. Apesar de os dispositivos normativos brasileiros, como o próprio Decreto Nº 5.626/2005, destacarem os espaços bilíngües como constitutivos de ênfase em ambas as línguas, português e língua de sinais, a palavra “bilíngüe” vem sendo utilizada para denominar espaços nos quais circulam somente uma língua, a língua de sinais. Reconheço a importância desta língua no processo de escolarização das pessoas com surdez, contudo o aprendizado da leitura e da escrita da língua portuguesa também são habilidades extremamente relevantes no processo de escolarização das pessoas com surdez. Fucks (2017) justifica a importância do aprendizado da língua de sinais e da língua portuguesa pelos alunos com surdez.

Compreender a surdez considerando sua relação com a deficiência justifica o ensejo pela formação de sujeitos bilíngües, que tenham fluência nas línguas de sinais e portuguesa. Dominar ambas as línguas possibilita a esses sujeitos o acesso às informações adicionais e a certo grau de independência necessária, contribuindo para a sua acessibilidade aos diferentes espaços. (FUCKS, 2017, p. 83-84)

A Lei Nº 10.436/2002 traz uma importante disposição sobre a língua portuguesa na modalidade escrita “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. ” Esse dispositivo normativo oficializa a Libras e, contemporaneamente, reafirma a importância da língua portuguesa escrita para as pessoas com surdez.

Como vimos, a história da educação de surdos passou por diferentes momentos, baseando-se em perspectivas diferenciadas. De acordo como contexto histórico em que estavam inseridos, esses sujeitos eram compreendidos de maneiras distintas: primitivos, incapazes ou pessoas com capacidade de aprendizado. Essas relações permeiam o contexto educacional das pessoas com surdez, e seus efeitos repercutem até hoje nos estudos que se dedicam a compreender os processos de escolarização desse público. Conhecer esses momentos históricos se mostra como uma ação necessária na compreensão da complexa e desafiadora proposta que é oportunizar uma educação de qualidade para essas pessoas.

5 APRESENTANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

5.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema. E ampliar ainda mais o foco, colocando o foco *nas interligações*, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas, veremos uma *rede de padrões interconectados*, veremos conexões ecossistêmicas, veremos redes de redes ou sistemas de sistemas. (VASCONCELLOS, 2018, p. 112)

Partindo desta perspectiva, integrando o objeto ao contexto, apresento o ensino médio: uma das etapas da Educação Básica²⁹ brasileira. Neste capítulo trato especificamente sobre ele, componente final desse nível. Para que possamos compreender quais são as atribuições do ensino médio, nos debruçaremos inicialmente sobre a Lei Nº 9.394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a recente Lei Nº 13.415/2017, que normatizou significativas modificações na LDB, instituindo a Base Nacional Comum Curricular (2017). A fim de refletir sobre o ensino médio em um recorte mais contemporâneo, apresentamos alguns dados obtidos no Censo da Educação Básica (INEP), na tentativa de contextualizar essa etapa no estado do Rio Grande do Sul.

De acordo com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação básica deve garantir aos “educandos uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.7). As estudiosas Ferreti e Silva (2017) indicam que um dos grandes avanços da LDB/1996 está no reconhecimento do ensino médio como educação básica, auxiliando na construção da identidade dessa etapa educacional, além da ampliação do direito à educação.

A participação da população no ensino médio é de extrema importância, pois nele serão aprofundados os conhecimentos adquiridos anteriormente no ensino fundamental, além da preparação para o mercado de trabalho e continuação dos estudos no ensino superior. Segundo a Lei Nº 9.394/96, suas finalidades são:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

²⁹ A educação Básica é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

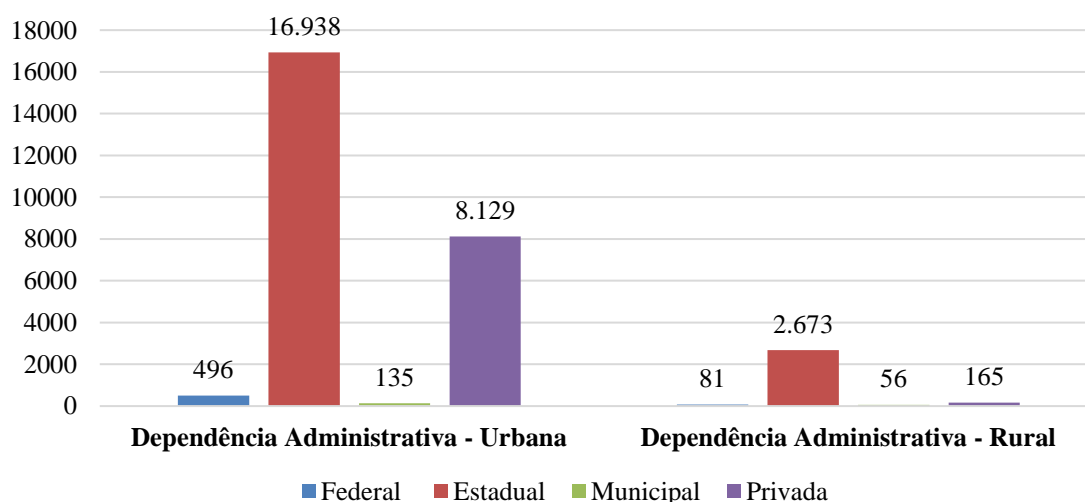
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p.12)

Conforme as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2018, no Brasil, o ensino médio é ofertado em aproximadamente 28.673 estabelecimentos de ensino. Havia aproximadamente 513.403 docentes atuando nessa etapa, totalizando 7.709.929 matrículas. Analisando os dados do estado do Rio Grande do Sul em 2018, havia 1.503 estabelecimentos de ensino, 27.771 docentes e 338.065 alunos matriculados no ensino médio.

Gráfico 2 – Quantitativo de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2018

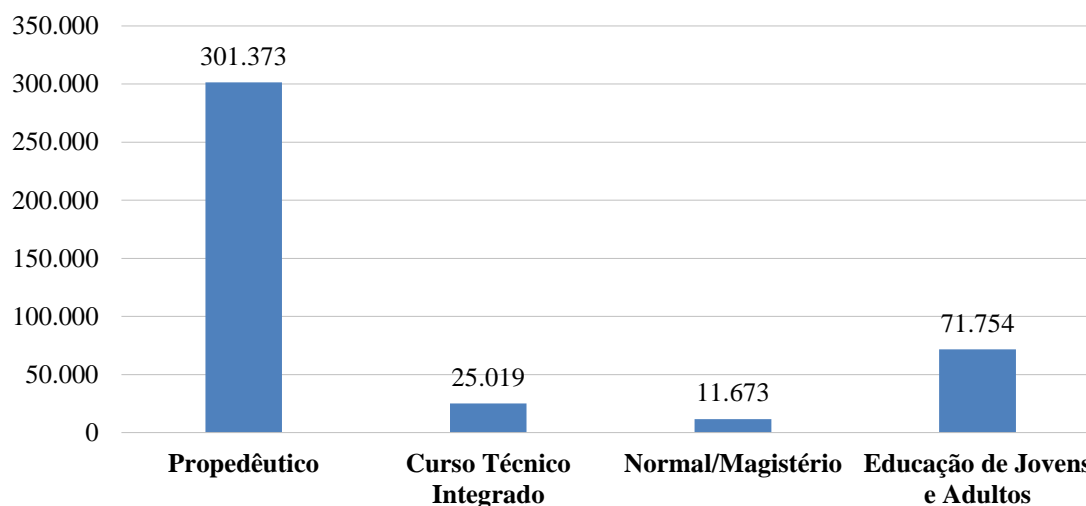


Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018)

Ao observarmos o gráfico 2 percebemos que, nas localidades urbanas e rurais, os estabelecimentos de ensino estaduais são maioria, totalizando 68% das instituições, afirmando umas das diretrizes da LDB/96 na qual os estados têm papel preponderante na oferta do ensino médio, no que se refere à oferta do ensino público. As instituições privadas também participam significativamente na oferta do ensino médio, atingindo um percentual de 29% estabelecimentos de ensino. Refletindo especificamente sobre a relação entre o ensino público

e o privado, estudos realizados por Peroni e Caetano (2015) revelam que houve a ampliação do acesso à educação pública, contudo, verifica-se a presença marcante do setor privado “mercantil” na definição da educação pública.

Gráfico 3 – Matrículas do ensino médio conforme modalidade de ensino RS – 2018.



Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018)

No estado do Rio Grande do Sul³⁰, o modelo de ensino propedêutico é predominante, e a educação de jovens e adultos³¹ é responsável por uma parcela significativa das matrículas. Gehlen (2015), ao falar sobre a EJA, apresenta brevemente o perfil dos alunos que frequentam essa modalidade.

Essa se destina às pessoas das classes populares como uma segunda chance na vida escolar. São pedreiros, domésticas, porteiros, pessoas que possuem um histórico de interrupção no processo de escolarização, em razão de suas condições de vida, família, trabalho, reprovações, idas e vindas à escola. (GEHLEN, p. 43, 2015)

³⁰ O estado do Rio Grande do Sul constitui-se como contexto de análise desta pesquisa. Sua extensão territorial é de 281.730,2 km. Está dividido em 497 municípios tendo uma população de aproximadamente 11,3 milhões de habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³¹ Conforme a Lei nº 9.394/1996 a Educação de Jovens e Adultos integra a Educação Básica.

As desigualdades sociais e as dificuldades de acesso à educação no Brasil são históricas. A universalização do ensino é uma meta que não está totalmente implementada, apesar do aumento no número de matrículas na educação básica. Quando nos reportamos a questões de acesso, permanência e sucesso da população, principalmente em etapas como ensino médio, vários desafios podem ser identificados. A consolidação do ensino médio parece ter um longo caminho a percorrer, e o Documento Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (2008) apresenta um estudo sobre a faixa etária dos alunos que estão cursando essa etapa:

Especificamente em relação ao ensino médio atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados nesta etapa da educação básica, e milhões de jovens, com mais de 18 anos, e adultos não concluíram o ensino médio configurando uma grande dívida da sociedade com esta população. (BRASIL, 2008, p.2)

Há muitos obstáculos para a construção e consolidação de uma educação de qualidade em um país com as dimensões continentais como o Brasil. É notável que as dificuldades que permeiam o contexto do ensino médio brasileiro precisam ser solucionadas por meio de políticas públicas, valorização dos professores, da escola e da educação. Krawczyk (2011) faz algumas ponderações importantes sobre o histórico da educação no Brasil e as suas implicações no ensino médio.

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transforma significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2011, p. 754)

Neste cenário repleto de dificuldades, no ano de 2016, presenciamos o começo de significativas mudanças no ensino médio. Tais mudanças ocorreram em um momento conturbado da história política do Brasil, no qual tivemos a aprovação do Projeto de Emenda

Constitucional 95³² (2016) que criou um novo regime fiscal, limitando as despesas e os investimentos em educação.

O processo de alterações do ensino médio inicia-se com as proposições da Medida Provisória N° 746/2016³³, que ocorre após intensas discussões e disputas, resultando na Lei N° 13.415/2017, dispositivo normativo que altera significativamente alguns artigos das da Lei N° 9.394/96.

Num primeiro momento, o foco da contestação foi o fato de ter sido apresentada sob a forma de uma MP, sem diálogo com os principais sujeitos da mudança. Na sequência, o debate passou aos fundamentos e à implementação, que demandaria polpidos investimentos para assegurar a qualidade. Se uma mudança era necessária – assentimento quase unânime -, o seu formato não era consenso. (CHAGAS; SARAIVA, 2018, p.3)

As modificações na estrutura curricular, tornaram-na segmentada: uma parte de formação básica comum de até 1.800 horas³⁴ para todos os estudantes será ofertada a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017), a outra refere-se à oferta de cinco itinerários formativos que serão organizados pelos sistemas de ensino.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I- linguagens e suas tecnologias;
- II- matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- ciências humanas e sociais aplicadas;
- V- formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017)

³² A PEC 95 propõe limites aos investimentos públicos nas áreas de saúde, educação e assistência social por 20 exercícios financeiros (anos).

³³ A MP 746/2016 institui Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei N° 9.394 (1996), estabelece diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei N° 11.494(2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação.

³⁴ A carga horária inicial do ensino médio que era de 800 horas deverá ser ampliada progressivamente para 1400 horas, podendo alcançar no máximo 1800 horas de acordo com as definições dos sistemas de ensino.

Conforme Bairros et al. (2018), essa nova organização curricular, na qual a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de língua portuguesa e de matemática nos três anos do ensino médio está relacionada às avaliações de larga escala e com orientações decorrentes de documentos internacionais como aqueles associados a orientações do Banco Mundial. Com essa reestruturação curricular, não há mais a garantia de formação básica igualitária para todos os alunos, podendo resultar o reforço das desigualdades educacionais, já que as escolas não possuem as mesmas estruturas físicas e passa a haver a previsão de diferentes itinerários educacionais, que possivelmente intensificam a cisão entre grupos que tendem a ser encaminhados para o mercado de trabalho e outros que poderão investir em trajetórias formativas de elevada qualificação.

Ferreti e Silva (2017), em seu trabalho de pesquisa “Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória N°756/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia”, discorrem sobre alguns dos argumentos utilizados para a viabilização dessas modificações.

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinaram-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV n° 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo países com melhor desempenho no Programa Nacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393-394)

A Lei N° 13.415/2017 altera também a Lei N° 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), desta forma as regras de financiamento da educação básica são modificadas³⁵. As parcerias entre os setores público e privado podem ser efetivadas, parte da

³⁵ A Lei N° 13.415/2017, no Artigo 13°, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o Ministério da Educação repassará recursos aos Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contando da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola. A transferência de recursos financeiros será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a

formação dos alunos da escola pública pode ser realizada em instituições privadas (SILVA; SCHEIBE, 2017). Há muitas interrogações sobre os efeitos desta parceria, mas, por parte dos pesquisadores da área, observamos a expressão de preocupações relativas à associação entre as parceiras que geram financiamento, e as diretrizes da formação que provavelmente estarão em sintonia com formação de um grupo de trabalhadores exigidos pela iniciativa privada que está investindo neste grupo de estudantes.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o Caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contando da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter[...] Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em contracorrente específica. (BRASIL, 2017, p. 9, 10, 11)

Outro documento que impacta na organização do ensino médio é a Base Nacional Comum Curricular (2017). A BNCC pode ser definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.07)

Esses documentos, que foram objeto de crítica de vários pesquisadores, geraram muitos debates sobre as proposições elencadas. Assim, o ensino médio torna-se cenário de disputa no qual as reestruturações no ensino são realizadas a partir dos requisitos estabelecidos pelo mercado de trabalho e/ou pelo setor empresarial, uma proposta alinhada com as perspectivas neoliberais, privilegiando os saberes utilitaristas. Na medida em que são incentivadas parcerias público-privada para o financiamento deste ensino médio integral, é possível supor que, em um momento histórico em que se coloca em suspensão o ensino médio com o mesmo currículo para

celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

todos, abre-se um espaço para que haja direcionamentos do ponto de vista deste currículo, de acordo com as empresas que passam a investir nesta educação.

As questões sociais também compõem o contexto escolar do ensino médio e contribuem para o esvaziamento do espaço escolar. Uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apresenta algumas pistas sobre as dificuldades dos jovens brasileiros em dar prosseguimento na vida escolar:

Independente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida. Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão escolar; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária dos estabelecimentos. (UNICEF, 2014, p.6)

São muitos os obstáculos que podem contribuir para a não finalização desta etapa, como a quantidade expressiva de disciplinas, distanciamento entre as proposições da escola e a vida dos estudantes, assim como as dificuldades em mediar o conhecimento. Se adicionarmos as questões elencadas acima à escolarização dos alunos com deficiência, a exclusão desse processo formativo torna-se ainda mais evidente. Contudo, alterações nesta etapa devem ser discutidas e pensadas coletivamente, para a promoção de uma educação de qualidade que possibilite ao aluno uma formação de caráter amplo e com capacidade de análise crítica.

5.2 DEFICIÊNCIA E CONTEXTOS ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

A participação das pessoas sem deficiência no ensino médio configura-se como um desafio, fazendo com que o acesso, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência nesta etapa seja observado com dificuldade, como pode ser identificado quando consideramos a grande concentração de matrículas dos alunos com deficiência no ensino fundamental. Na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que entre

os seus objetivos orienta os sistemas de ensino na promoção da educação inclusiva, existe um reposicionamento da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização. Contudo, essa diretriz não apresenta, de maneira direta, a inclusão no ensino médio dos alunos com deficiência (MOREIRA E TAVARES, 2015).

A educação é um direito da pessoa com deficiência, assegurado em diferentes dispositivos legais, como a Lei Nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.6)

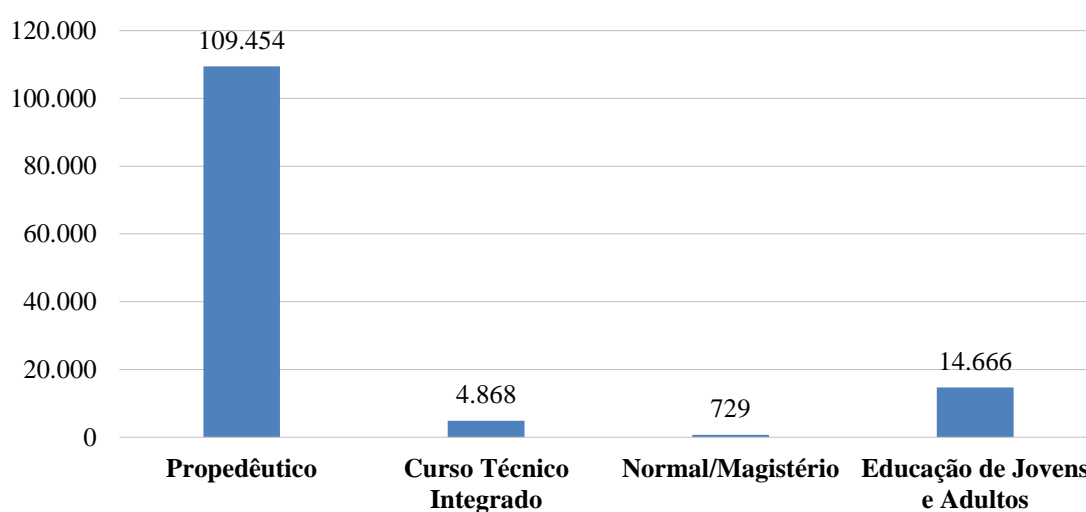
Os alunos com deficiência tendem a apresentar especificidades na aprendizagem, no entanto, com a difusão de uma perspectiva educacional inclusiva, tiveram acesso a uma trajetória educacional diferente daquela determinada pela escolarização em espaços exclusivos, concluindo o ensino fundamental e estando habilitados ao ingresso no ensino médio e no ensino superior.

[...] entendemos que não é possível construir uma sociedade mais justa e menos excludente sem ampliar os investimentos em ações que beneficiem e promovam a juventude e, nesse contexto, estão os alunos do ensino médio. Para a efetivação desses aspectos, saber quais as necessidades dos alunos é imprescindível e, particularmente, dos alunos do ensino médio com NEEs, que possuem características individuais, econômicas, sociais, culturais, educacionais e políticas, que precisam ser levadas em consideração ao se propor uma educação em respeito às diferenças e atenta às desigualdades. (MOREIRA E TAVARES, 2015, p.192)

Segundo Garcia et al. (2016), para que os alunos com deficiência sejam atendidos de acordo com a perspectiva educacional inclusiva, é preciso rever a estrutura do ensino médio, a fim de valorizar a diversidade no processo de aprendizagem. Essa revisão abrange também os profissionais da educação na implementação de projetos educacionais que estejam em sintonia com essa perspectiva.

Nesse momento da investigação, apresentaremos informações que irão nos auxiliar na análise de como está ocorrendo a distribuição das matrículas dos alunos público-alvo³⁶ da educação especial que estão frequentando o ensino médio nas classes de ensino comuns e escolas/classes especiais no ano de 2018.

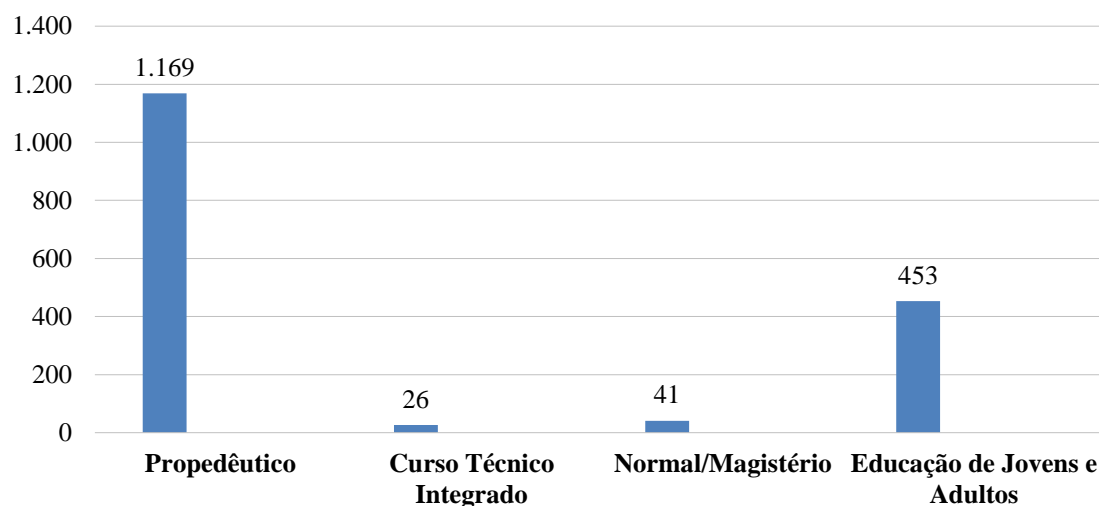
Gráfico 4 - Matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns no ensino médio de acordo com o modelo de ensino Brasil-2018



Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018)

³⁶ De acordo com Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são considerados público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

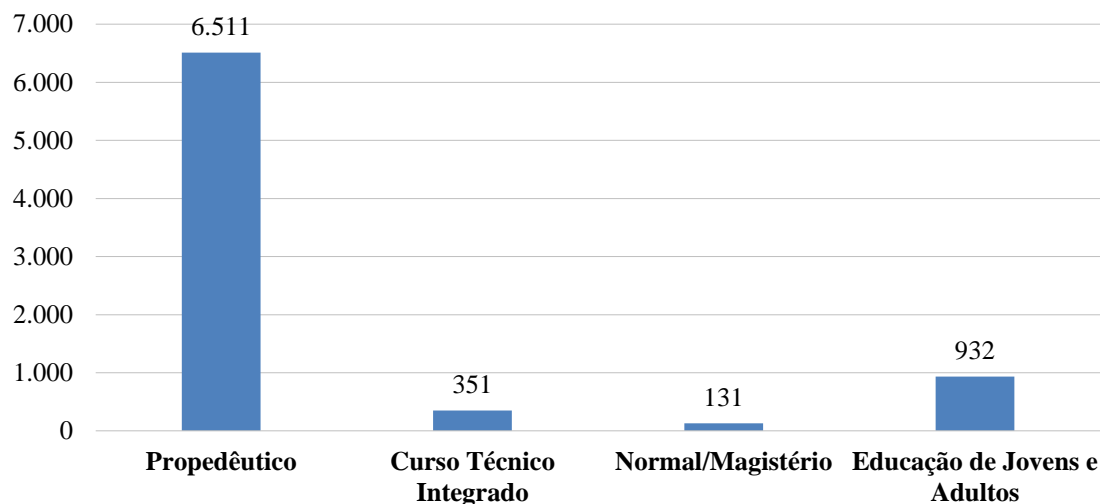
Gráfico 5 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes especiais no ensino médio de acordo com modelo de ensino Brasil – 2018



Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018)

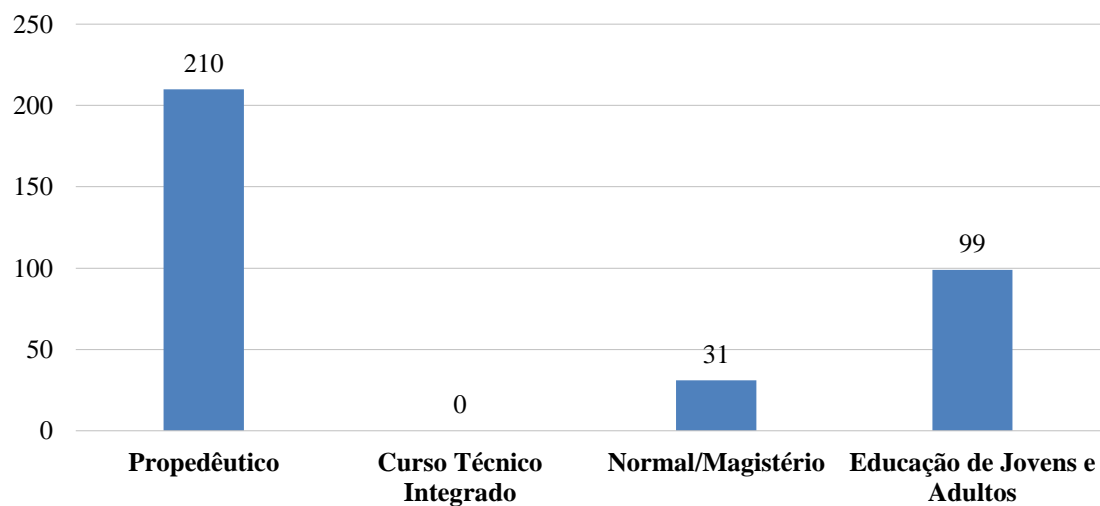
Os gráficos 4 e 5 demonstram a regularidade das matrículas no ensino médio do modelo propedêutico, corresponde a 84% nas classes regulares e 69% nos espaços exclusivos, respectivamente, seguidos pela educação de jovens e adultos 11% nas classes comuns e 27% nas classes especiais. A predominância das matrículas no território nacional dá-se nas classes comuns de ensino em escolas regulares. Conforme Marquet (2018), as propostas governamentais brasileiras objetivam articular os sistemas de ensino com a perspectiva educacional inclusiva, e essa tendência é demonstrada com o aumento do número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns no período de 2007 - 2017. No ano de 2007, o país registrou aproximadamente 300.000 matrículas, ocorrendo um aumento contínuo até 2017, chegando ao quantitativo de 900.000 matrículas. Ao observar esses indicativos, considera-se a importância de voltarmos nossas lentes analíticas para a distribuição das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no estado do Rio Grande do Sul.

Gráfico 6 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns no ensino médio de acordo com modelo de ensino RS - 2018



Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018)

Gráfico 7 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes especiais no ensino médio de acordo com modelo de ensino RS - 2018



Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018)

Ao observamos os gráficos 6 e 7, percebemos que o Estado do Rio Grande do Sul acompanha a tendência nacional ocorrendo o predomínio das matrículas no ensino do tipo propedêutico, seguido pela educação de jovens e adultos nas escolas de ensino comuns. Meirelles, Freitas e Baptista (2015) esclarecem que, no estado do Rio Grande do Sul, estava ocorrendo um movimento crescente e numericamente expressivo de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum. Contudo, o estado ainda apresenta matrículas em classes especiais e escolas especiais públicas e em instituições privadas de caráter filantrópico conveniadas ao poder público. No ano de 2018, o estado do Rio Grande do Sul totalizou 7.925 matrículas, no ensino médio, de alunos público-alvo da educação especial, em classes comuns de ensino.

Como vimos, o ensino médio passa por profundas modificações instauradas pela Lei N° 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Os resultados dessas alterações ainda são desconhecidos, mas há grandes sinais de inércia com relação à gestão para a implementação das mudanças anunciadas pela lei de 2017. Há um debate nacional tendencialmente crítico quanto à possibilidade das diretrizes anunciadas, pois haveria um elevado custo, risco de cisão entre os tipos de escola relacionadas à origem social dos alunos, formando alguns para a tendência profissionalizante e outros para a continuidade dos estudos.

O ingresso dos alunos com deficiência neste espaço escolar representa mais um fator nesta complexa etapa, repleta de singularidades e disputas de concepções educacionais. Essa inserção requer, deste espaço de escolarização, novas maneiras de organizar e desenvolver as práticas pedagógicas, exigindo que a escola seja capaz de propor formas diversificadas de acompanhamento, apoio, assim como um sério debate sobre o currículo.

Dentre os estudos que se ocupam dessa temática, destacamos o trabalho de Haas et al. (2017), no qual os autores investigam o processo de escolarização dos estudantes com deficiência que frequentam o ensino médio no estado do Rio Grande do Sul. A análise realizada pauta-se nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Rio Grande do Sul e problematiza o acesso e permanência destes estudantes.

As estatísticas educacionais em análise nos levam a pensar que a trajetória escolar dos estudantes com deficiência é uma construção social que depende de barreiras sociais que se impõem. No que se relaciona com o ensino médio especificamente, entende-se que a leitura da deficiência como incapacidade

pode, sim, afetar negativamente não só o acesso, como também a progressão nos estudos e a conclusão deste nível de ensino. (HAAS et al., 2017, p. 9)

A presença de alunos com deficiência no ensino médio constitui-se um desafio, pois trata-se da última etapa da escolarização básica, um ciclo que contempla um conjunto de proposições curriculares que exige dos seus alunos uma capacidade elevada de aproximação dos conhecimentos das diferentes áreas. Como anunciado em precedência, esse momento da escolarização tem, em sua historicidade, a característica de fragmentar as disciplinas, além de mostrar muitos desafios que tendencialmente nos afastam do currículo mais flexível, pautado no respeito às características e singularidades dos alunos. Quando analisamos a escolarização dos alunos com deficiência, percebemos que há ainda uma multiplicidade de subgrupos, com desafios específicos que se associam às características dos alunos e à capacidade da escola para a resposta na oferta de percurso educacional.

5.2.1 Espaços Institucionais de Escolarização dos Alunos com Surdez e com Deficiência Auditiva: Distribuição e Concentração das Matrículas do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul

Pensando especificamente nas trajetórias escolares das pessoas com surdez no Brasil, há um considerável número de pesquisas que problematizam a educação das pessoas com surdez, contudo, ao considerarmos os espaços para escolarizar esses sujeitos, encontramos perspectivas distintas: um grupo de pesquisadores indica acreditar que as escolas especiais para surdos seriam o local adequado para a escolarização desses alunos; outros, em uma perspectiva diferente, indicam a escola regular na perspectiva educacional inclusiva como o espaço adequado para a escolarização desses sujeitos. Autores como Suzana (2014) e Soares (2017) destacam que a educação de surdos possui direcionamentos opostos, polarizados, já que não há um consenso sobre qual tipo de escolarização deveria ser ofertada a esses sujeitos.

Pesquisadores como Sá (1997) e Skliar (2013) defendem que a escolarização desses sujeitos ocorra em escolas especiais para surdos, sob o argumento que a escola, na perspectiva inclusiva, seria uma forma de colonizar esses sujeitos, justificam a ênfase na manutenção do espaço das escolas especiais devido às peculiaridades linguísticas e culturais dos alunos com

surdez. A partir disso, surge a pergunta: Como tem sido a organização escolar do ponto de vista da distribuição das matrículas?

Numa tentativa de responder a este questionamento, utilizo os microdados do Censo da Educação Básica (2018) no estado do Rio Grande do Sul, para analisar a quantidade e a distribuição das matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva nesse estado. As tabelas a seguir, apresentam a distribuição dessas matrículas nas diferentes etapas da educação básica no ano de 2018.

Tabela 1 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a etapa/modalidade da educação básica em escola especial e classe especial no Rio Grande do Sul em 2018

Etapa/modalidade de ensino em escola especial e classe especial em 2018 – Rio Grande do Sul				
	Educação Infantil ³⁷	Ensino Fundamental ³⁸	Ensino Médio ³⁹	Total ⁴⁰
Deficiência auditiva	15 5%	252 78%	55 17%	322 100%
Surdez	24 3%	564 72 %	195 25%	783 100%
				1.105

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP, 2018)

*Tabela elaborada pela autora.

³⁷ Foram calculadas as matrículas da creche e pré-escola.

³⁸ Foram calculadas as matrículas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, educação de jovens e adultos anos iniciais e finais.

³⁹ Foram calculadas as matrículas do ensino médio propedêutico, normal/magistério e educação de jovens e adultos.

⁴⁰ O estado do Rio Grande do Sul no ano de 2018 totalizou 1.105 matrículas de alunos com deficiência auditiva e com surdez em escolas/classes especiais.

Tabela 2 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a etapa/modalidade da educação básica em escola de ensino comum no RS em 2018.

Etapa/modalidade de ensino em escola de ensino comum em 2018 - Rio Grande do Sul				
	Educação Infantil ⁴¹	Ensino Fundamental ⁴²	Ensino Médio ⁴³	Total ⁴⁴
Deficiência auditiva	145 8%	1.398 74%	335 18 %	1.878 100 %
Surdez	28 6 %	346 67%	139 27%	513 100 %
				2.391

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Tabela elaborada pela autora.

Notamos que, em ambas as tabelas, há uma distribuição semelhante entre as etapas de escolarização quando consideramos os dois grupos de estudantes com deficiência auditiva e surdez. Há um predomínio evidente de matrículas que se concentram no ensino fundamental, seja de alunos que frequentam o ensino especial ou o ensino comum.

Ao focalizar o número de matrículas dos alunos com deficiência auditiva nas escolas especiais, classes especiais e classes de ensino comum no estado do Rio Grande do Sul, em 2018, os indicadores totalizaram 2.200 matrículas nas diferentes etapas da educação básica. Notamos que a maior parte do processo de escolarização dos alunos com deficiência auditiva está ocorrendo em classes comuns 85% das matrículas, enquanto as escolas especiais, classes especiais atendem 15% das matrículas.

Ao analisar o somatório das matrículas dos alunos com surdez no estado do Rio Grande do Sul, em 2018, em escolas especiais, classes especiais e classes de ensino comuns, os índices totalizaram 1.296 matrículas. As escolas/classes especiais atendem 60% matrículas, as classes de ensino comuns são responsáveis pelo processo de escolarização de 40% destes estudantes.

⁴¹ Foram calculadas as matrículas da creche e pré-escola.

⁴² Foram calculadas as matrículas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, educação de jovens e adultos anos iniciais e finais.

⁴³ Foram calculadas as matrículas do ensino médio propedêutico, normal/magistério e educação de jovens e adultos, curso técnico integrado (ensino médio integrado), técnico modalidade integrado ao EJA e Curso técnico Integrado ao ensino médio não seriado.

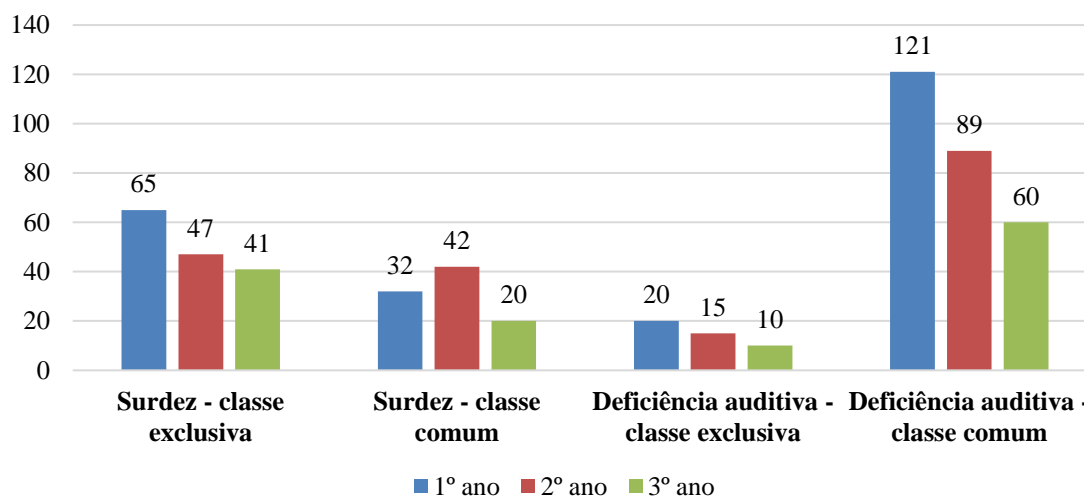
⁴⁴ O estado do Rio Grande do Sul no ano de 2018 totalizou 2.391 matrículas de alunos com deficiência auditiva e com surdez em escolas comuns.

Os estudos de Haas et al. (2017, p.7) esclarecem algumas questões sobre as escolas especiais, classes especiais de ensino médio no Rio Grande do Sul: “Sabe-se que a escola /classe especial de ensino médio teve, historicamente, pouca expressão política. Em geral, as classes especiais de ensino médio no Rio Grande do Sul foram criadas para atender unicamente estudantes com surdez ou deficiência auditiva. ”

Essa perspectiva voltada para de escolarização em espaços exclusivos vem se mantendo no estado do Rio Grande do Sul. Apesar de no ano de 2018 haver 513 alunos com surdez matriculados em classes comuns, no mesmo período foi registrada a matrícula de 783 alunos com surdez os quais estão em espaços especializados de escolarização. Sobre a participação dos alunos com surdez, que estão nas classes comuns de ensino médio, Pedroso e Dias (2011, p.138) apresentam importantes pistas: “Em relação aos alunos surdos, a reestruturação da escola implica criar condições de interlocução entre professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da língua de sinais[...]. ” Tais afirmações nos mostram a importância de investimento em estratégias pedagógicas diferenciadas que venham ao encontro das especificidades desses alunos. Sem esses investimentos, é provável que a escola esteja associada a um conhecimento fragmentado, sem o atendimento às necessidades desse perfil de aluno. Cabe aos educadores refletir sobre uma série de pontos que podem auxiliar na tarefa de promover uma escolarização de qualidade a esses alunos como: quais são os recursos facilitadores da aprendizagem? Como será organizado o processo avaliativo? Quais estratégias serão utilizadas para facilitar a comunicação? Que flexibilizações deverão ocorrer no currículo? No entanto, essa reflexão também deve ser considerada quando analisamos as escolas especiais para surdos. Quais são os indicadores que mostram que tais alunos têm usufruído satisfatoriamente desses espaços? Há pouca produção científica que discute esse aspecto e, muitas vezes, parece existir a suposição de que o uso da Libras seria suficiente como garantia de aprendizagem.

A presente pesquisa se insere no universo dessas questões ao investir na análise da escolarização dos alunos com surdez e deficiência auditiva no ensino médio. Além da variabilidade do número de matrículas desses alunos no estado do Rio Grande do Sul, pretendemos identificar os espaços de escolarização nos quais esses alunos estão inseridos. Assim, apresento o número de matrículas dos alunos com surdez e deficiência auditiva no ensino médio rio-grandense, nos espaços educacionais comuns e exclusivos no ano de 2018.

Gráfico 8 - Matrícula de alunos com surdez e com deficiência auditiva nas escolas de ensino comum, nas classes especiais e escolas especiais no RS – 2018 - Ensino Médio propedêutico



Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP, 2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

Ao analisarmos o gráfico 8, percebemos um declínio relativo ao quantitativo de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva que frequentam o ensino médio, considerando os dados do ciclo trienal, do 1º ano ao 3º ano. Predominantemente, as matrículas dos alunos com surdez encontram-se nas classes/escolas especiais, já aquelas dos alunos com deficiência auditiva encontram-se majoritariamente nas escolas de ensino comum. Os indícios de evasão ocorrem nas escolas de ensino comum, nas classes especiais e nas escolas especiais.

[...] As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. (LACERDA; LODI, 2009, p. 11)

Assim, a interrupção do processo de escolarização destes alunos merece ser tensionada, para que as questões que colaboram para essa descontinuidade sejam conhecidas na tentativa de minimizar um processo de ensino fragilizado.

Quando eu comecei a trabalhar com surdos[...] Eu tenho 26 anos nesta escola então naquela época o surdo não fazia em um ano só. Ele fazia cada série em dois anos. Depois, economicamente, sabe que tudo funciona assim... Dinheiro, não é? Então aí começaram a fazer...enxugar o que é dado para eles...em um ano. Muitos conseguem. Muitos não conseguem. Os nossos aqui dificilmente fazem em um ano só, até porque têm muitos comprometimentos. As vezes ficam dois, três anos, em uma mesma série.
(Coordenação pedagógica da escola São Paulo)

Para que possamos compreender o processo de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva, consideramos importante ampliar nosso foco de observação, para além do ensino médio na modalidade propedêutica, estendendo para as modalidades: normal/magistério, educação de jovens e adultos e curso técnico integrado (ensino médio integrado), pois estas compõem os eixos formativos do ensino médio.

Ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstâncias o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligadas e, portanto, terá diante de si a *complexidade* do sistema. (VASCONCELLOS, 2018, p. 151)

Analisar os diferentes espaços de escolarização, os itinerários formativos e a distribuição das matrículas nos auxilia a compreender o contexto educacional em que estes estudantes estão inseridos. As tabelas 3 e 4 irão nos ajudar a observar a distribuição das matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva nas classes especiais, escolas especiais e escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018.

Tabela 3 - Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escola especial e classes especial no RS em 2018

Modalidade de ensino em escola especial e classe especial no Ensino Médio em 2018 –Rio Grande do Sul				
	Propedêutico	Normal/Magistério	Educação de Jovens e Adultos	Total ⁴⁵
Deficiência auditiva	45 82%	3 5%	7 13%	55 100%
Surdez	153 79%	28 14%	14 7%	195 100%
				250

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Tabela elaborada pela autora.

A tabela 3 permite uma série de observações sobre a distribuição das matrículas dos estudantes com surdez e deficiência auditiva nas escolas/classes especiais.⁴⁶ Quando consideramos os espaços exclusivos especializados de ensino médio, observa-se que o número de alunos com deficiência auditiva é 55 e com surdez 195. Ao analisar o número de matrículas de alunos com deficiência auditiva e com surdez no ensino especializado, existe um predomínio do ensino propedêutico.

Tabela 4 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em classe comum no RS em 2018.

Modalidade de ensino em classe comum no Ensino Médio em 2018 - Rio Grande do Sul							
	Propedêutico	Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado	Educação de Jovens e Adultos	Curso Técnico Integrado não seriado	Curso Técnico Integrado a modalidade EJA	Total ⁴⁷
Deficiência auditiva	270 81 %	4 1 %	18 5 %	40 12 %	2 0,59 %	1 0,29%	335 100 %
Surdez	94 68 %	3 2 %	9 6,47 %	32 23 %	1 0,71 %	0 0%	139 100 %
							474

⁴⁵ O estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2018, totalizou 250 matrículas de alunos com deficiência auditiva e com surdez no ensino médio em escolas/classes especiais.

⁴⁶ No ensino especializado, são ofertadas três modalidades de ensino: propedêutico, normal/magistério e educação de jovens e adultos.

⁴⁷ O estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2018, totalizou 474 matrículas de alunos com deficiência auditiva e com surdez no ensino médio em escolas comuns.

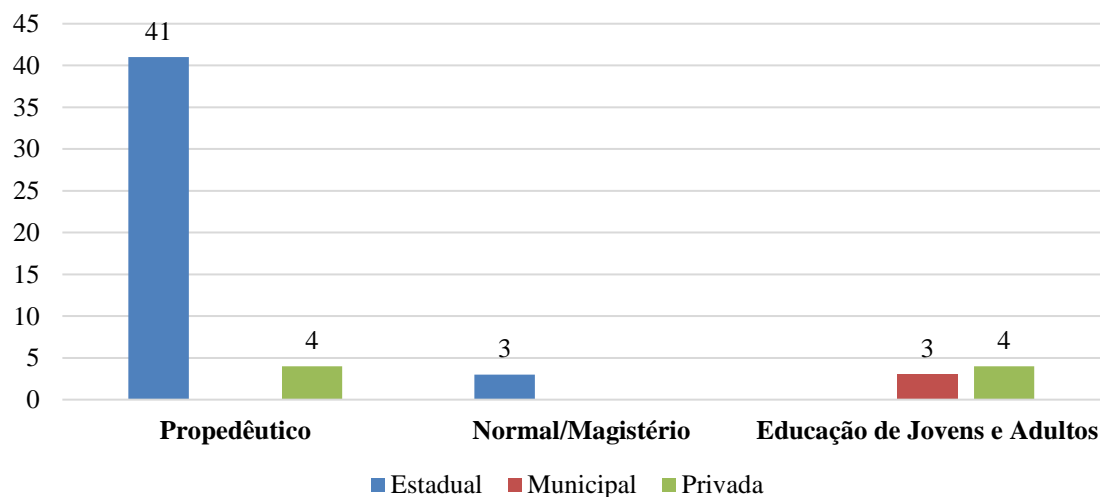
Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Tabela elaborada pela autora.

A escolarização dos alunos com deficiência auditiva e com surdez nas classes comuns de ensino ocorre por meio da participação em diferentes trajetórias formativas⁴⁸. Há uma preponderância do ensino propedêutico. A educação de jovens e adultos é a segunda modalidade com maior participação destes estudantes, com cerca de 12% nos alunos com deficiência auditiva e 23% dos alunos com surdez. As demais modalidades do ensino representam menos de 10%.

Nossos objetivos também contemplaram a identificação das dependências administrativas que esses alunos estavam sendo atendidos: instituições de ensino federais, estaduais, municipais ou privadas. A distribuição das matrículas é exposta nos gráficos 9, 10, 11 e 12, e as informações obtidas são resultantes da análise dos dados disponibilizados pelo Microdados do Censo da Educação Básica 2018.

Gráfico 9 - Matrículas dos alunos com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas especiais e classes especiais, no estado do RS em 2018, de acordo com a dependência administrativa.



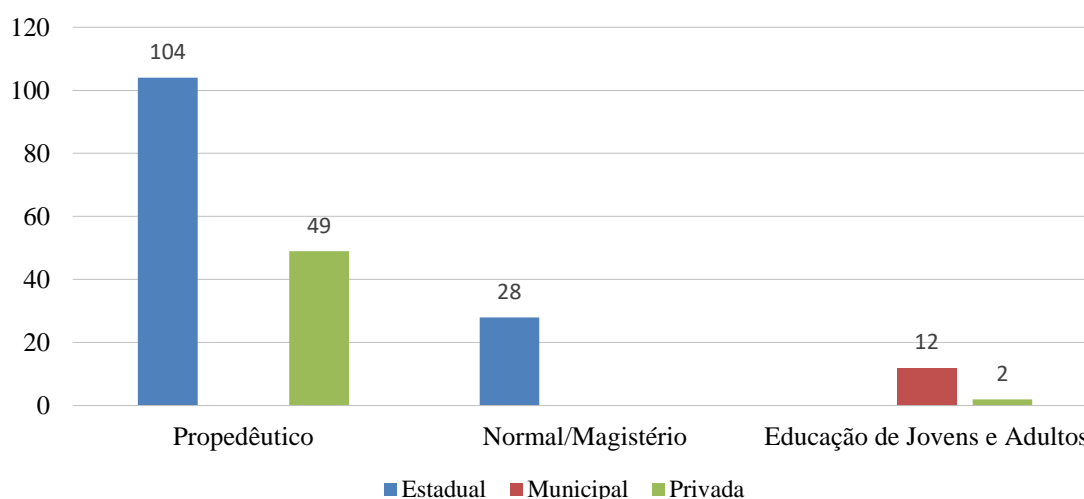
⁴⁸ O ensino comum oportuniza a esses estudantes a possibilidades de ingressar nas seguintes modalidades do ensino médio: propedêutico, normal/magistério, curso técnico integrado, curso técnico integrado não seriado, curso técnico integrado a modalidade EJA e educação de jovens e adultos.

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

Ao analisar a distribuição de matrículas dos alunos com deficiência auditiva nas escolas especiais e classes especiais, foi possível averiguar que 15% destas matrículas se encontram nas instituições privadas. A rede pública de ensino é responsável por atender a 85% das matrículas desses alunos em escolas especiais e classes especiais.

Gráfico 10 - Matrículas dos alunos com surdez no ensino médio nas escolas especiais e classes especiais no estado do RS em 2018 de acordo com a dependência administrativa.



Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

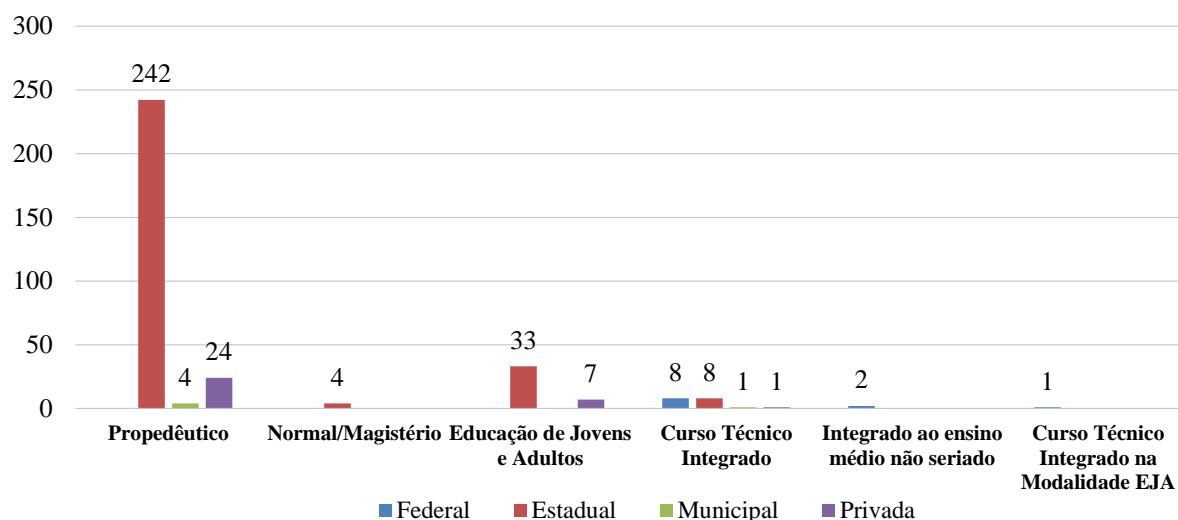
*Gráfico elaborado pela autora.

As matrículas dos alunos com surdez que frequentam o ensino médio nas escolas/classes especiais de ensino estão distribuídas em três modalidades de ensino: propedêutico, normal/magistério e educação de jovens e adultos. Das 195 matrículas registradas no ano de 2018, 68 % (132 matrículas) encontram-se nas instituições estaduais de ensino, 6 % (12 matrículas) estão vinculadas as redes municipais e 26% (51 matrículas) nas instituições privadas.

A seguir, colocaremos em evidência a distribuição de matrículas nas classes comuns de ensino, no ano de 2018, no estado do Rio Grande do Sul. Um dos aspectos que se mostra como

diferenciado é a maior variedade de modalidades de oferta de ensino, quando são comparadas às ofertas das escolas/classes especiais.

Gráfico 11 - Matrículas dos alunos com deficiência auditiva no ensino médio nas classes comuns no estado do RS em 2018 de acordo com a dependência administrativa

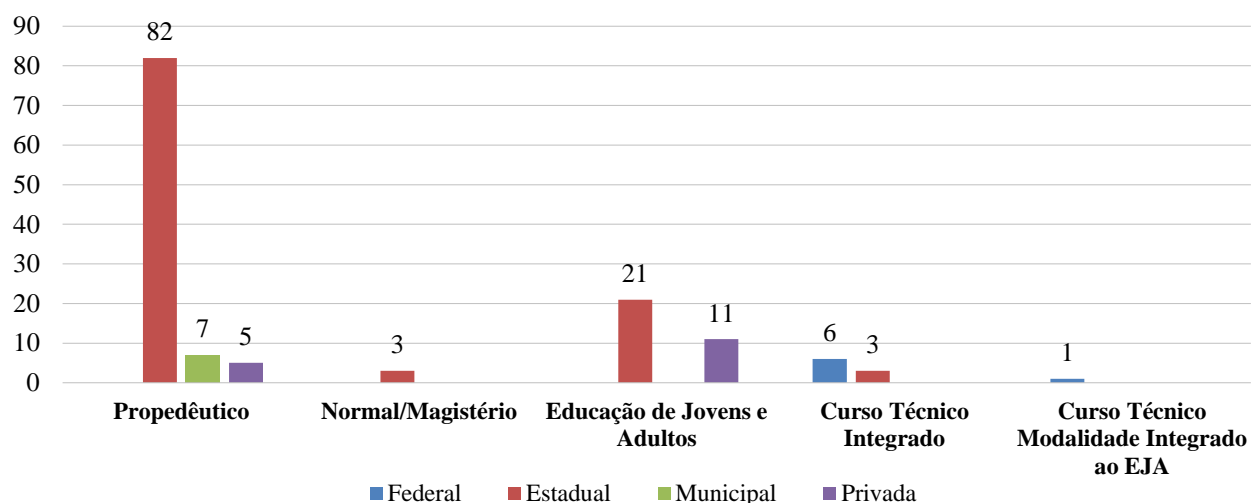


Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

O gráfico 11 demonstra a distribuição das 335 matrículas dos alunos com deficiência auditiva nas classes comuns do estado do Rio Grande do Sul em 2018. Dessas, 86 % (287 matrículas) estão nas escolas estaduais, sendo que as escolas federais detêm 3% (11 matrículas) nos cursos técnicos ao ensino médio, curso técnico ensino médio não seriado e curso técnico integrado na modalidade EJA. As escolas municipais são responsáveis por 1% (5 matrículas), e 10% das matrículas estão na rede privada.

Gráfico 12 - Matrículas dos alunos com surdez no ensino médio em classes de ensino comuns, no estado do RS em 2018, de acordo com a dependência administrativa



Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

Sobre os 139 alunos com surdez que estão nas classes comuns de ensino, verificamos que eles, na sua maioria, se encontram nas escolas estaduais, 78 % (109 matrículas). As escolas federais atendem apenas 5% (7 matrículas). As redes municipais atendem 5 % (7 matrículas), a rede privada conta com 12 % (16 matrículas).

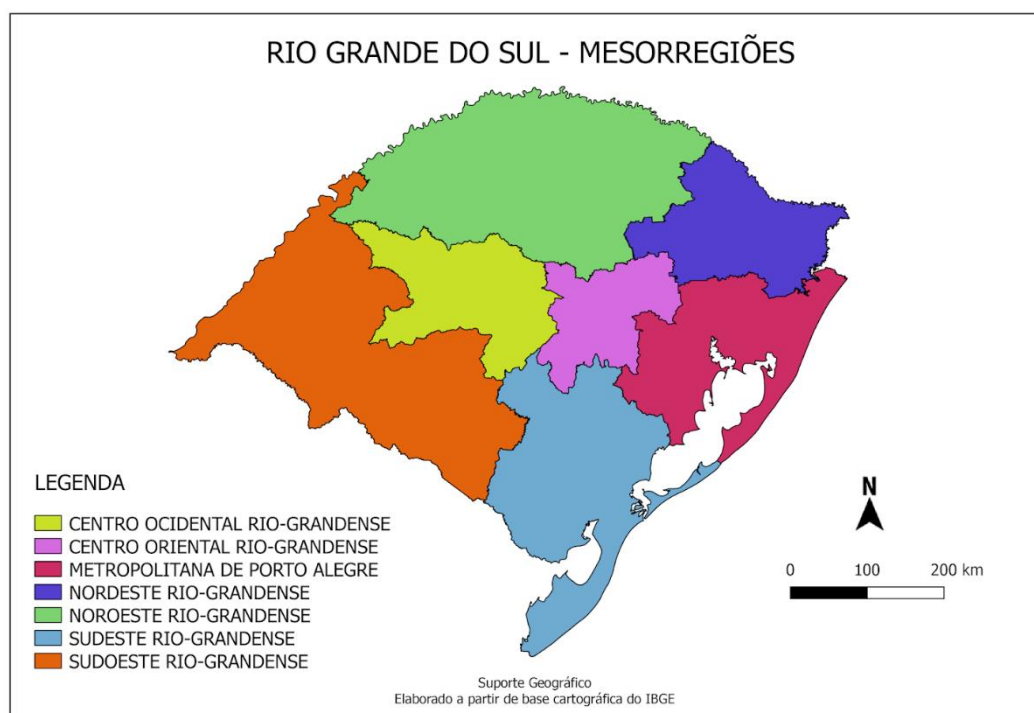
5.2.2 Regiões de Concentração de Matrículas dos Alunos com Surdez e com Deficiência Auditiva no Estado do Rio Grande do Sul em 2018.

Como vimos nos gráficos e tabelas anteriores, a maioria das matrículas dos estudantes com surdez e com deficiência auditiva do ensino médio do estado do Rio Grande do Sul, em 2018, encontravam-se contingenciadas nas escolas estaduais e na modalidade de ensino exclusivo. Neste momento do processo investigativo, buscamos conhecer como ocorreu a distribuição das matrículas nas diferentes mesorregiões estaduais.

O estado do Rio Grande do Sul possui 497 municípios, e pode ser dividido em 7 mesorregiões, sendo elas: Noroeste Rio-grandense (composta por 216 municípios.), Nordeste Rio-grandense (composta por 54 municípios), Centro Ocidental Rio-grandense (composta 31

municípios), Centro Oriental Rio-grandense (composta por 54 municípios), Metropolitana de Porto Alegre (composta por 98 municípios), Sudoeste Rio-grandense (composta por 19 municípios) e Sudeste Rio-grandense (composta por 25 municípios).

Figura 1 – Divisão do estado do Rio Grande do Sul em mesorregiões

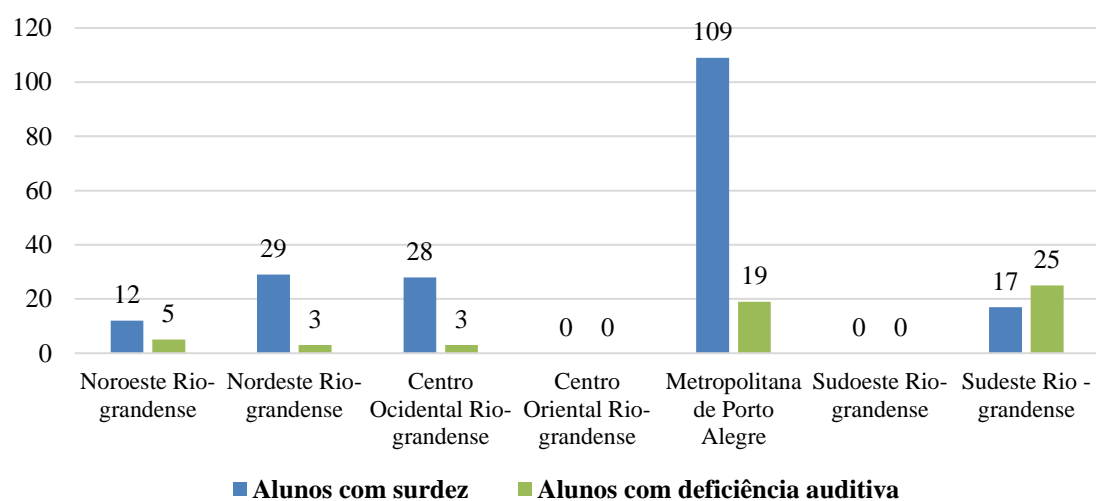


Fonte: <https://www.ufrgs.br/epsuas-rs/2018/07/04/perfil-das-os-trabalhadoras-respondentes-da-pesquisa/>

Assim, para apresentar a distribuição destas matrículas no Rio Grande do Sul, iremos utilizar essa divisão, observando como vem ocorrendo a concentração das matrículas⁴⁹ nas escolas de ensino comum, escolas especiais e classes especiais, novamente os dados foram obtidos com a utilização do SPSS.

⁴⁹ As matrículas que serão apresentadas referem-se aos alunos com surdez e com deficiência auditiva.

Gráfico 13 - Matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas especiais e classes especiais no estado do RS em 2018 de acordo com as mesorregiões



Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

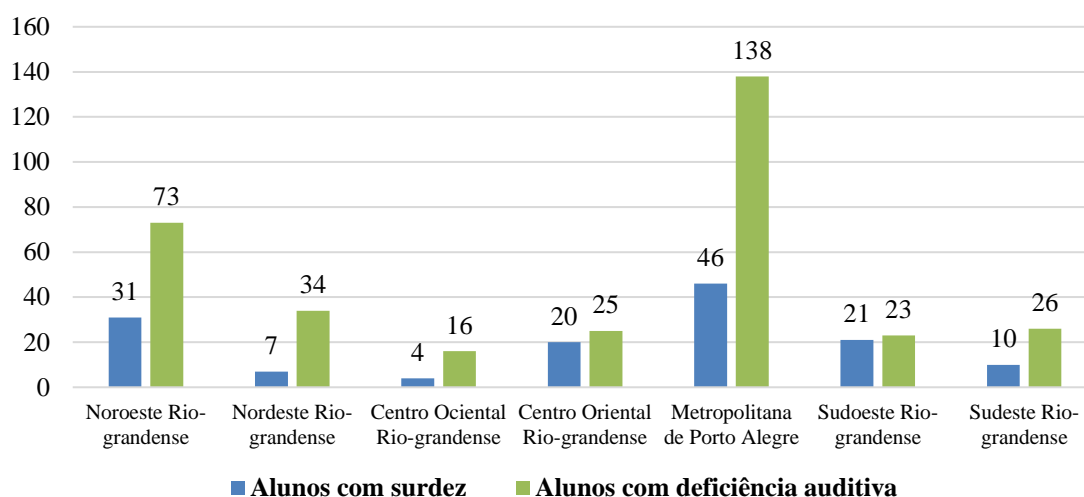
O gráfico 13 demonstra a distribuição das matrículas do ensino médio (escolas especiais e classes especiais) por mesorregiões, nele observamos que os alunos com surdez encontram-se majoritariamente na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre 55,87% das matrículas e na mesorregião Nordeste Rio-grandense atende a 14,87% das matrículas. As matrículas dos alunos com deficiência auditiva concentram-se predominantemente na mesorregião sudeste (45,45% das matrículas) e na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, com 34,54% das matrículas. Algo que merece destaque neste gráfico refere-se às mesorregiões Centro Oriental Rio-grandense e Sudeste Rio-grandense, pois as duas não apresentam matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva nas escolas/classes especiais. Por outro lado, a mesorregião Metropolitana de Porto Alegre concentra a maioria das matrículas.

Nós atendemos tudo, eu tenho aluno que vem da Ilha da Pintada, de Eldorado do Sul, de Butiá, Gravataí, Cachoeirinha, Belém Novo, Belém Velho, Canoas. Nós não temos ninguém aqui em volta da nossa escola, ninguém mora aqui. [...] Todos são de longe. Todos são da grande Porto Alegre, mas bem distante. Alvorada, Cachoeirinha, Gravataí. Não é assim pertinho.
(Coordenação pedagógica da escola São Paulo)

A situação descrita por essa coordenadora durante a entrevista evidencia um dos efeitos da concentração de matrículas em algumas escolas especializadas, gerando o distanciamento

dos alunos de suas comunidades de origem. No Rio Grande do Sul, há 12 escolas de atendimento exclusivo (estaduais, municipais e privadas), e 18 classes especiais (estaduais)⁵⁰, esses espaços atendem prioritariamente os alunos do ensino fundamental. Observamos que, na região metropolitana de Porto Alegre, há a intensificação da disponibilidade destes espaços, pois a região possui 8 escolas para surdos. Contudo, quando focalizamos os espaços de escolarização de ensino médio, encontramos apenas duas escolas que atendem a essa etapa final da educação básica. Esse quadro nos auxilia na compreensão dos dados, mas a concentração também está associada ao fato de que a região metropolitana de Porto Alegre também concentra grande contingente populacional.

Gráfico 14 - Matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas de ensino comum no estado do RS em 2018 de acordo com as mesorregiões



Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

O gráfico 14 trata sobre a distribuição das matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas de ensino comum. Das 139 matrículas dos

⁵⁰ Esse dado foi obtido na entrevista com a gestora da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

alunos com surdez registradas, há uma concentração em dois desses territórios analisados, com 33% na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre e 22% na mesorregião Noroeste Rio-grandense. As 335 matrículas dos alunos com deficiência auditiva em 2018 têm uma distribuição que mostra 41% estas contingenciadas na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre e 22% na mesorregião Noroeste Rio-grandense.

A distribuição de matrículas no Estado do Rio Grande do Sul pode estar relacionada com os locais onde estão inseridos as doze escolas especiais para os alunos com surdez. O quadro que será apresentado a seguir demonstra onde estão localizadas essas instituições.

Quadro 2 – Escolas especiais para alunos com surdez no Estado do Rio Grande do Sul

Escola	Mesorregião - Cidade	Dependência Administrativa	Educação Básica
Escola de Ensino Médio para Surdos professora Lilia Mazon/FADERS	Metropolitana de Porto Alegre – Porto Alegre	Público estadual	Ensino fundamental e médio
Escola de Ensino Fundamental Bilíngue de Surdos Salomão Watnick	Metropolitana de Porto Alegre – Porto Alegre	Público municipal	Ensino fundamental
Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico	Metropolitana de Porto Alegre – Porto Alegre	Privada	Ensino fundamental
Unidade de Ensino Especial Concórdia	Metropolitana de Porto Alegre – Porto Alegre	Privada- entidade filantrópica	Ensino fundamental e médio
Escola Municipal de Ensino Especial Fundamental para Surdos Vitória	Metropolitana de Porto Alegre - Canoas	Público municipal	Ensino fundamental
Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos – EMEES	Metropolitana de Porto Alegre - Gravataí	Público municipal	Ensino fundamental
Escola Estadual Especial Kelly Meise Machado	Metropolitana de Porto Alegre - Novo Hamburgo	Público estadual	Ensino fundamental

Escola Estadual Especial Padre Réus	Metropolitana de Porto Alegre - Esteio	Público estadual	Ensino fundamental
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Noroeste Rio-grandense - Santa Rosa	Não divulgado	Ensino médio
Escola Municipal de Ensino Fundamental para Surdos Helen Keller	Nordeste Rio-grandense - Caxias do Sul	Público municipal	Ensino fundamental
Escola Especial Professor Alfredo Dub	Sudeste Rio-grandense -Pelotas	Não divulgado	Ensino fundamental
Escola Estadual de Educação Especial Doutro Reinaldo Fernando Coser	Centro Ocidental Rio-grandense- Santa Maria	Público estadual	Ensino fundamental e médio

Fonte: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/index.php?id=procura&buscageralTextBox=escola+para+surdos&Submit=ok>>

De acordo com o quadro acima, a mesorregião Metropolitana de Porto Alegre possui oito escolas voltadas para o atendimento exclusivo de alunos com surdez, e as outras quatro escolas estão nas mesorregiões: Noroeste Rio-grandense, Nordeste Rio-grandense, Sudeste Rio-grandense e Centro Ocidental Rio-grandense. Não há escolas especiais para essa população nas mesorregiões: Centro Oriental Rio-grandense e a Sudeste Rio-grandense, o que sugere que o atendimento a estes alunos, nessas regiões, vem acontecendo nas escolas de ensino comum. Sobre a dependência administrativa destes espaços, verifica-se que o poder público é responsável, em modo predominante, pelo provimento destas instituições, sendo que quatro escolas pertencem à rede estadual de ensino e outras quatro a rede municipal. Duas instituições são de responsabilidade das instituições privadas.

No anexo E, encontra-se a localização das escolas estaduais que no ano de 2018 tiveram alunos com surdez e com deficiência auditiva matriculados em escolas de ensino comuns e escolas especiais e classes especiais.

As análises realizadas neste capítulo auxiliam na compreensão dos processos de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva que estavam matriculados no

ensino médio no ano de 2018 no estado do Rio Grande do Sul. Foi possível observar quanto é complexo o processo que envolve a escolarização destes estudantes, o contingenciamento das matrículas dos alunos com surdez em escolas de ensino especializado, além da manutenção destes espaços. Apesar da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, assim como outros dispositivos, indicarem uma série de proposições para o atendimento dos alunos surdos em escolas de ensino comum, notamos que os espaços especializados continuam atuando no atendimento deste público, principalmente no ensino fundamental. Contudo, os índices evidenciam que uma parcela destes alunos com surdez está dando continuidade à sua formação em escolas de ensino comum. Nesses mesmos espaços, ocorre a participação majoritária dos alunos com deficiência auditiva. A identificação da localização dos espaços especializados de ensino para os alunos com surdez e com deficiência auditiva no estado do Rio Grande do Sul é um importante indício sobre o processo de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva. Evidenciamos a concentração dos espaços de escolarização na região metropolitana de Porto Alegre, e com isso a necessidade de deslocamento dos estudantes de diferentes cidades para a continuação do seu processo de escolarização em espaços especializados. Esse movimento, em busca da manutenção de uma proposta escolar especializada, poderá ser conhecido com maior detalhamento no capítulo 6, no qual são apresentadas algumas pistas sobre as trajetórias escolares dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio no estado do Rio Grande do Sul.

6 JUVENTUDES E ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO: QUEM SÃO OS ALUNOS COM SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL?

Para além de identificar os espaços de escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva, esta pesquisa se propôs a conhecer outras características que constituem este grupo de estudantes. Neste capítulo, buscamos identificar fatores que constituem a trajetória pessoal e a formação desses alunos, como: cor/raça, sexo, percursos escolares e serviços em âmbito educacional disponibilizados a esses estudantes, escolas e classes especiais e escolas de ensino comuns, essas últimas desempenham suas atividades com o apoio do: atendimento educacional especializado e o tradutor/intérprete de Libras. Procuramos observar esses jovens em múltiplos ângulos, para isso houve o diálogo com diferentes autores: Dayrell (2003), Querino et.al (2011), Jesus; Reis (2014), Kammsetzer (2014).

Coloquemos juventude no plural, considerando-a categoria complexa e heterogênea não universal, rompendo com a perspectiva etnocêntrica proposta pela mídia e por estudos que se pretendem generalizáveis independente dos contextos de existência dos jovens [...]. (KAMMSETZER, 2014, p.49)

Assim, reconhecemos que, antes de serem alunos com surdez ou alunos com deficiência auditiva, eles são jovens, compreendendo essa juventude sob a ótica do pluralismo que constitui os sujeitos. Segundo Kammsetzer (2014), está diversidade encontra-se presente nos espaços de escolarização. Dayrell (2003), apoiado nos estudos de Peralva (1997), compreende a juventude como sendo uma condição social, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que dependerá das experiências vividas pelos sujeitos no seu contexto social.

Entendemos, como Peralva (1997), que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representa-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classe sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRRELL, 2003, p. 41)

São muitos os elementos que perpassam a constituição dos indivíduos, como cor/raça, sexo, classe social, espaços de escolarização, pensando nesta heterogeneidade, optamos por utilizar duas questões que compõem o Cadastro do Aluno do Censo da Escolar (2018), essas auxiliam a compreender algumas das características constituintes dos alunos com surdez e com deficiência auditiva. Assim, utilizamos as variáveis: cor/raça, e sexo, para apresentar algumas das características desses sujeitos.

Neste processo de conhecer alguns dos fatores constituintes, investimos no diálogo sobre as questões referentes à cor/raça dos alunos com surdez e alunos com deficiência auditiva que estavam matriculados no ensino médio no estado do Rio Grande do Sul em 2018. Os estudiosos Jesus e Reis (2014) afirmam que o povo brasileiro é constituído por uma diversidade étnico-racial, está presente no cotidiano dos jovens brasileiros nas instituições escolares e fora delas.

Para identificar a cor/raça da população brasileira, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística utilizou, no censo demográfico de 2010, cinco opções de resposta para que a população declarasse, sendo estas as opções: Branca – para a pessoa que se declarou como branca; Preta – para a pessoa que se declarou como preta; Amarela – para a pessoa que se declarou como de raça amarela (de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana etc.); Parda – para a pessoa que se declarou como parda; Indígena – para a pessoa que se declarou como indígena ou índia. As informações disponibilizadas no Censo Escolar são fornecidas pela escola, e esse conjunto de dados é obtido pela ficha de matrícula do estudante, pois nela se encontram várias informações como: cor/raça, sexo, nacionalidade, idade, entre outros. Essas questões são respondidas pelos pais dos estudantes menores de 18 anos ou pelo próprio estudante se for maior de idade. A inserção destes dados é realizada posteriormente pela escola no sistema Educacenso⁵¹. No Cadastro do Aluno do Censo Escolar⁵² (2018), são ofertadas seis opções de resposta: Não declarada, Branca, Preta, Parda, Amarela e Indígena.

⁵¹ É um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de cinco formulários: Escola, Gestor, Turma, Aluno e Profissional Escolar.

⁵² O Censo Escolar é principal instrumento de coleta de informações da educação básica, ocorre anualmente, é coordenado pelo INEP. O Censo é realizado em regime de cooperação entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

O estado do Rio Grande do Sul, em 2018, registrou 7.902 matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio em escolas de ensino comuns e 340 matrículas em escolas especiais e classes especiais. As tabelas 5 e 6 apresentam a distribuição de acordo com a cor/raça dos estudantes nestes dois espaços.

Tabela 5 - Distribuição por cor/raça dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio nas escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018

Cor/Raça	Rio Grande do Sul
Não declarada	1.902
Branca	4.766
Preta	487
Parda	701
Amarela	16
Indígena	30
Total	7.902

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Tabela elaborada pela autora.

Conforme os índices da tabela 8, considerando as autodeclarações, temos os seguintes percentuais: brancos – 60%, não declaram cor/raça - 24%, pardos – 8%, pretos – 6%, amarelos – 1,6% e indígenas – 0,37%.

Tabela 6 - Distribuição por cor/raça dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio em escolas especiais e classes especiais no Rio Grande do Sul em 2018

Cor/Raça	Rio Grande do Sul
Não declarada	141
Branca	169
Preta	13
Parda	16
Amarela	0
Indígena	1
Total	340

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Tabela elaborada pela autora.

Ao analisar a tabela 6, observamos que 50% dos alunos matriculados em escolas especiais e classes especiais declaram-se brancos, 41% não têm raça declarada, 4% declaram-se pretos, 4% pardos e 0,29% são indígenas.

As tabelas 7 e 8 apresentam a distribuição de acordo com a cor/raça⁵³ dos alunos com deficiência auditiva e com surdez, novamente utilizou-se a separação por tipo de escolarização para apresentação dos dados.

Tabela 7 - Distribuição por cor/raça dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, do ensino médio em escolas especiais e classes especiais no Rio Grande do Sul em 2018

Cor/Raça	Alunos com surdez	Alunos com deficiência auditiva
Não declarada	87	19
Branca	87	29
Preta	9	3
Parda	11	4
Amarela	0	0
Indígena	1	0
Total	195	55

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Tabela elaborada pela autora.

Das 195 matrículas dos alunos com surdez registradas nas escolas especiais, classes especiais em 2018 no estado do Rio Grande do Sul, observamos que: 45% constam como não declarada, 45% como sendo brancos, 4% como pretos, 5% como pardos e 0,51% como indígenas. Ao analisar as 55 matrículas dos alunos com deficiência auditiva sobre a sua cor/raça: 35% constam como não declarada, 53% como brancos, 5% como pretos e 7% pardos. Esses indícios, apresentados na tabela 7, se aproximam dos expostos nas tabelas 5 e 6, a maioria dos estudantes são declarados como brancos, seguidos por aqueles que a cor/raça não é declarada.

⁵³ O cadastro do aluno do Censo Escolar utiliza a terminologia cor/raça, assim utilizaremos a mesma forma para nos referirmos a esta dimensão da pesquisa.

Tabela 8 - Distribuição por cor/raça dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018

Cor/Raça	Alunos com surdez	Alunos com deficiência auditiva
Não declarada	39	86
Branca	84	203
Preta	7	15
Parda	9	26
Amarela	0	2
Indígena	0	3
Total	139	335

Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Tabela elaborada pela autora.

Nas escolas de ensino comuns do estado do Rio Grande do Sul, as 139 matrículas de alunos com surdez, obtivemos a seguinte distribuição: 28% constam como não declarada, 61% como brancos, 5% como pretos e 6% como pardos.

As 335 matrículas dos alunos com deficiência auditiva, que frequentaram escolas de ensino comuns no ano de 2018 no estado do Rio Grande do Sul, obtiveram a seguinte distribuição: 26% constam como não declarada, 61% como brancos, 4% como pretos, 7% como pardos, 0,59% como amarelos e 0,89% como indígenas.

Apesar de organizar as informações nas tabelas 8, 9, 10 e 11 com diferentes categorias: alunos público-alvo da educação especial, com a surdez e deficiência auditiva, escolas especiais, classes especiais e escolas de ensino comum, em âmbito estadual, os índices analisados apresentam alguns padrões⁵⁴ que se repetem: a maior parte dos estudantes são da cor/raça branca (mais de 44%), seguidos pelos que não tiveram a sua cor/raça declarada (índice que varia de 24% a 42%), menos de 7% dos estudantes são identificados como sendo da cor/raça preta.

Os estudiosos Jesus e Reis (2014) nos convidam a refletir sobre como as relações étnico-raciais interferem nas relações sociais estabelecidas pela juventude brasileira, dentro e fora das

⁵⁴ De acordo com Capra (2014), os padrões precisam ser mapeados. Para entender um padrão, temos que mapear uma configuração de relações.

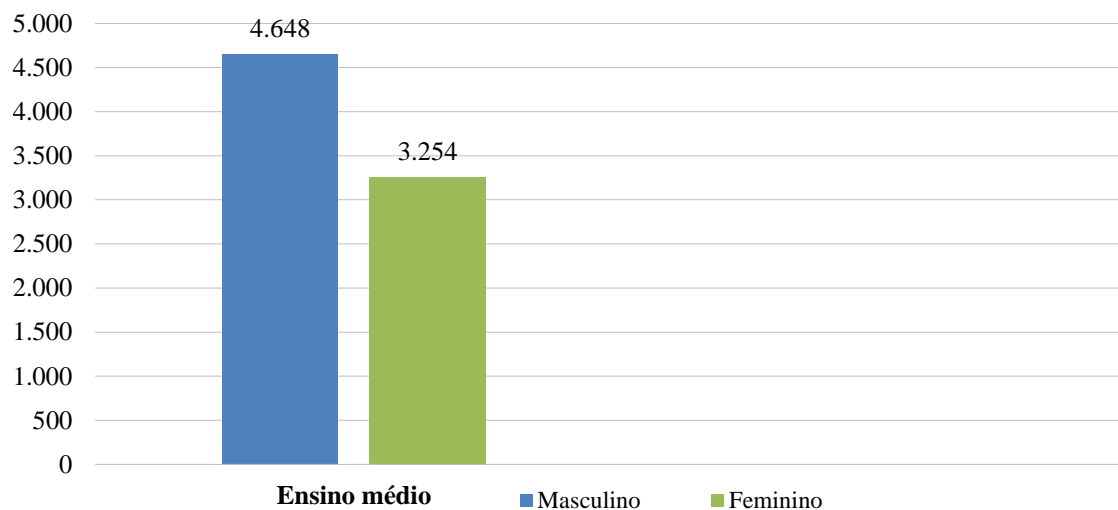
instituições escolares, demonstrando que condição juvenil também se expressa numa perspectiva étnico-racial,

Ao focalizar as matrículas dos alunos com surdez nas escolas especiais e classes especiais no ano de 2018, apenas um estudante é identificado como pertencente à cor/raça indígena, o que corresponde a apenas 0,51% do total de matrículas. Nas escolas de ensino comuns, três alunos com deficiência auditiva são identificados como sendo indígenas, correspondendo a 0,89% das matrículas. O UNICEF (2012) apresenta algumas problematizações sobre a Educação Indígena, a entidade realizou um estudo no qual demonstrou que em 2010 havia 55.435 matrículas de estudantes indígenas nos anos finais do ensino fundamental, e apenas 27.615 matrículas no ensino médio. Essa diferença de matrículas revela que a ampliação ao ensino médio para a população indígenas merece investimentos.

Dando continuidade ao processo de caracterização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva do Estado do Rio Grande do Sul, buscamos a categorização por sexo⁵⁵, sendo que os índices analisados se referem às matrículas de 2018. Dantas et al (2013) associaram os temas gênero e deficiência, e evidenciam que há uma tendência em reconhecer a pessoa com deficiência sob uma concepção simplista, conseqüentemente vendo estes sujeitos como “eternas crianças”. Os mesmos autores observam que “[...] por meio do empoderamento homens e mulheres com deficiência saem do estado de tutela significa que deixam de ser assistidas/os e, a partir daí, assumem o controle de suas ações, inclusive o direito de escolha de vida laboral, pessoal e sexual[...]”.

⁵⁵ Sobre a categorização por sexo, Ferraro (2010, p. 3) esclarece que: “ Obviamente, os recenseadores perguntam sobre o sexo das pessoas, não sobre o seu gênero. Por isso, as tabelas e gráficos construídos, a partir dos dados assim obtidos, classificam as pessoas segundo o sexo, não segundo gênero. São os(as) pesquisadores(as) que introduzem gênero como uma categoria analítica.”

Gráfico 15 - Distribuição por sexo dos estudantes público-alvo da educação especial, segundo a modalidade do ensino médio em escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018

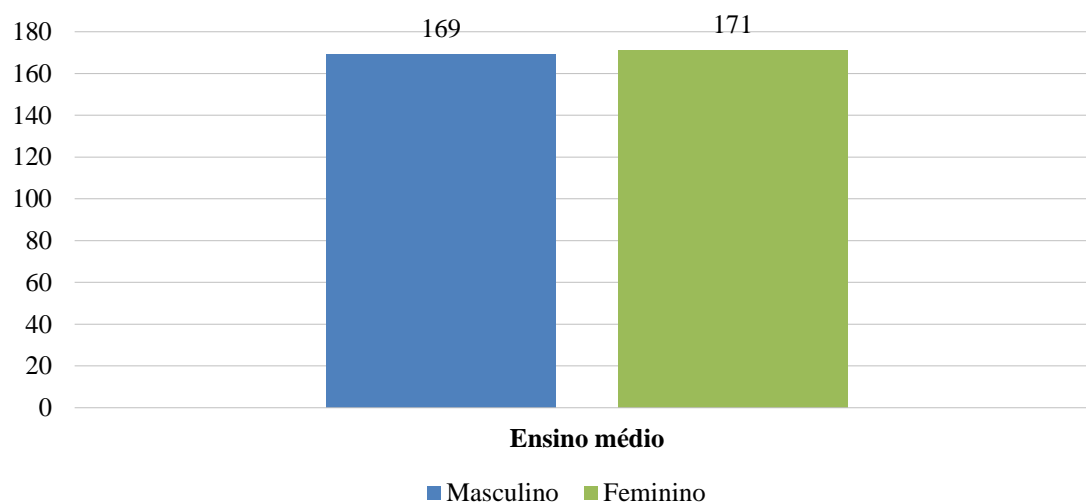


Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

As informações, contidas no gráfico15, revelam que, das 7.902 matrículas dos alunos com deficiência que estavam no ensino médio do estado do Rio Grande do Sul em 2018, 59% são identificados como do sexo masculino e 41% do sexo feminino.

Gráfico 16 - Distribuição por sexo dos estudantes público-alvo da educação especial, segundo a modalidade do ensino médio em escolas especiais e classes especiais no Rio Grande do Sul em 2018



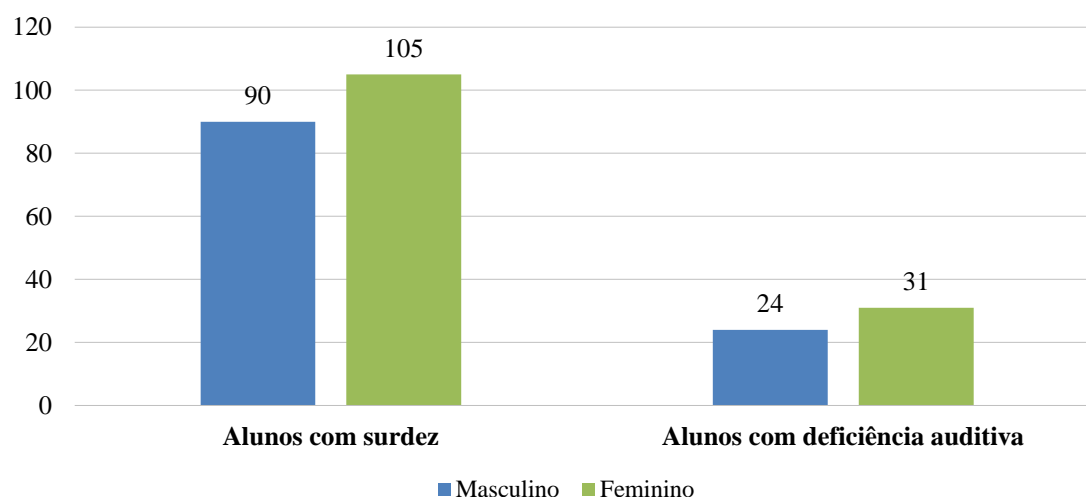
Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

Os índices contidos no gráfico 16 demonstram que dos 340 estudantes que frequentam as escolas especiais e as classes especiais, 49% são do sexo masculino e 51% do sexo feminino.

Os gráficos 17 e 18 que serão apresentados a seguir irão demonstrar a distribuição das matrículas dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio no estado do Rio Grande do Sul (2018), de acordo com o sexo: masculino e feminino, nas escolas especiais, classes especiais e escolas de ensino comuns.

Gráfico 17 - Distribuição por sexo dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escola especial e classe especial no Rio Grande do Sul em 2018

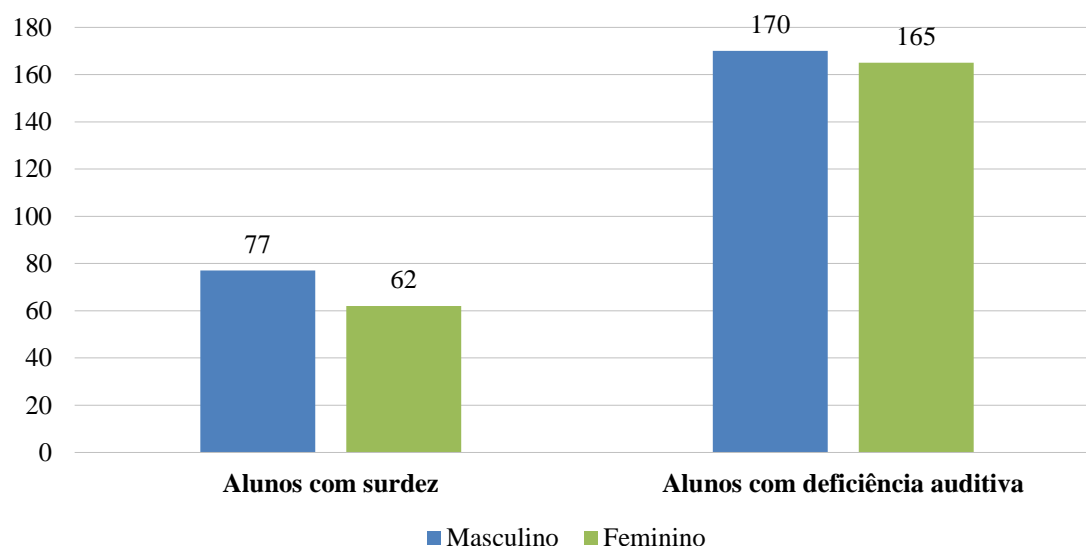


Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP,2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

Ao focalizarmos o gráfico 17, notamos que as 195 matrículas dos alunos com surdez que estavam no ensino médio em escolas especiais e classes especiais em 2018, 46% são do sexo masculino e 54% são do sexo feminino. As 55 matrículas dos alunos com deficiência auditiva, 44% pertencem ao sexo masculino e 56% ao sexo feminino. Em ambos os casos, a maioria dos estudantes são do sexo feminino. Apesar de não apresentar uma diferença tão significativa, há mais mulheres nessas escolas especiais e classes especiais.

Gráfico 18 - Distribuição por sexo dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez, segundo a modalidade do ensino médio em escolas de ensino comum no Rio Grande do Sul em 2018.



Fonte: Censo da Educação Básica – Microdados (INEP, 2018)

*Gráfico elaborado pela autora.

Analisando o gráfico 18, notamos que as 139 matrículas dos alunos com surdez, que estavam no ensino médio em escolas comuns em 2018, estão distribuídas da seguinte forma: 55% são identificados como sendo do sexo masculino e 45% são do sexo feminino. Das 335 matrículas dos alunos com deficiência auditiva, 51% são do sexo masculino e 49% do sexo feminino. Em ambos os casos, a maioria dos estudantes são do sexo masculino. Embora ainda se trate de uma dimensão a ser explorada com maior ênfase, os índices nos mostram que, para esse grupo de sujeitos jovens que frequentam o ensino médio, há um predomínio de pessoas do sexo feminino nos ambientes escolares considerados mais “protegidos”, como as escolas especiais, nas quais se encontram colegas que possuem semelhanças em relação à deficiência, além de uma maior proporção de professores em relação ao número de alunos.

Segundo Carvalho (2003), no Brasil em 1960, o acesso à escola era precário, sendo que maior parte do público era masculino. Querino et al. (2011) esclarecem que, no cenário

educacional da década de 90, o Brasil e a maioria dos países da América Latina já apresentavam relativa paridade entre meninos e meninas, nas questões que se referem ao acesso e permanência no processo de escolarização. Ao analisar os indícios dos gráficos 13 e 14, é possível notar que tal discrepância histórica anunciada por Carvalho (2003) não teve continuidade em 2018, as informações analisadas apresentam certa regularidade nas matrículas dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez (homens e mulheres) nas instituições educacionais, com destaque para as diferenças já comentadas.

Para o UNICEF (2018), alguns fatores que estão associados ao abandono escolar e à distorção idade-série das adolescentes brasileiras que estariam no ensino médio, são a gravidez na adolescência, o trabalho doméstico e o casamento precoce.

São muitos os aspectos que podem ser focalizados aos observarmos os alunos com surdez e com deficiência auditiva, os aspectos sociais também influenciam a formação desses estudantes. De acordo com Caiado et al, “A pessoa com deficiência precisa ser compreendida como sujeito concreto, que vive em determinadas condições sociais, sempre complexas e com múltiplas determinações” (2014, p.244). A questão econômica é um importante indicador sobre o processo de escolarização destes alunos, pois, dependendo das condições financeiras da família destes sujeitos, esses alunos poderão ter acesso a diferentes tipos de serviços, apoio escolar, bem como a atividades complementares. Ferrari (2017, p. 177) esclarece que: “Pessoas surdas com diferentes posições nos estratos sociais percorrem trajetórias sociais distintas, pois tal percurso se estabelece conforme a relação entre as forças dos espaços sociais e o indivíduo”.

Analisando as falas das profissionais das escolas especiais e da escola de ensino comum, é possível observar alguns aspectos sobre a classe social dos alunos com surdez e com deficiência auditiva que frequentam esses espaços.

<p>Classe média para baixo, tem um ou outro que tem uma situação financeira melhor, mas a maioria não. Nós temos moradores de rua, alunos que moram em abrigo, que não tem nem família, foram deixados e os abrigos que tomam conta. Nós tínhamos três alunos moradores de rua. (Coordenação pedagógica da escola especial São Paulo)</p>

Nossos alunos têm 100% de gratuidade, eles são bolsistas. Estamos com alunos que não têm condições de comprar uniforme. Nós temos alunos pequenos que não têm merenda. A escola com o auxílio dos professores, disponibiliza essa merenda, temos crianças bem carentes. Os adolescentes não demonstram muito essa carência, mas a escola não oferece merenda. Não temos como oferecer merenda, uniforme e material escolar.
(Coordenação pedagógica da escola especial Santa Catarina)

O aluno José⁵⁶ é de um grupo social de classe média, mas tem todo o suporte. Fez implante coclear nos dois ouvidos, frequenta a fonoaudióloga, possui todo um acompanhamento.
(Professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Piauí)

Analisando as entrevistas, é possível observar que, segundo o relato dessas profissionais, os alunos que frequentam as escolas especiais são provenientes, em modo predominante, de classe social com maiores carências econômicas. Tais alunos apresentam dificuldade em ter acesso aos materiais didáticos e à alimentação necessária no período em que estão na escola. No caso da escola especial São Paulo, a vulnerabilidade social é exemplificada com os três alunos que residem em abrigos. Já o estudante da escola Piauí apresenta uma melhor condição financeira, comunica-se em língua de sinais e pela fala, utiliza implante coclear e frequenta serviços de apoio da área médica como: fonoaudiológica. O investimento no aprendizado da língua oral é incentivado pela família do aluno. A questão social e as condições econômicas das famílias parecem estar fortemente presente no processo de escolarização destes alunos e possibilitarão diferentes trajetórias escolares a esses estudantes.

6.1 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E COM SURDEZ: escola de ensino comum, classe especial e escola especial

Compreender como ocorre a trajetória escolar dos alunos com deficiência auditiva e com surdez é um dos aspectos elencados como objetivo neste estudo, estas trajetórias encontram-se divididas: parte desse público utiliza os serviços ofertados nas escolas especiais, classes especiais e outra frequenta a escola de ensino comum. Quando nos referimos a estas escolas – de ensino comum -, apresentamos outros serviços complementares como: o atendimento educacional especializado e o tradutor/intérprete de Libras.

⁵⁶ O nome do estudante é fictício.

Conforme os dados analisados no capítulo 5, quando consideramos as 390 matrículas dos alunos do ensino médio com deficiência auditiva, estes estão predominantemente nas escolas de ensino comum 85%. Quando focalizamos as 334 matrículas dos alunos com surdez, essas se encontram predominantemente no ensino especializado com um percentual em torno de 58 %.

A análise empreendida destacou que os espaços de escolarização sejam eles de ensino comum ou especializado objetivam a formação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho e continuação das trajetórias de escolarização, seja em cursos técnicos ou cursos de graduação. Ao realizar entrevistas com as coordenações pedagógicas das escolas especiais e escola de ensino comum, foi possível evidenciar alguns aspectos sobre o itinerário escolar destes alunos. Um deles se refere à distorção idade-série⁵⁷ dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez. Portella et al. (2017) afirma que: a reprovação, o abandono escolar e a matrícula tardia do estudante na escola favorecem a ocorrência da distorção idade-série. De acordo com duas profissionais de escolas especiais para surdos:

A maioria dos alunos são mais velhos, até por que o surdo é assim, demora muito até alfabetizar em Libras e em Português escrito, realmente a demora é maior. (Coordenação pedagógica da escola especial São Paulo)

Questão idade-série é bem defasada. (Coordenação pedagógica da escola especial Santa Catarina)

As entrevistadas destacam que as questões de defasagem idade-série são algo corriqueiro quando nos remetemos à escolarização dos alunos com surdez, justificando essa defasagem devido a uma “singularidade linguística”⁵⁸.

Os relatos das entrevistadas evidenciam que o envolvimento dos familiares e responsáveis pelos alunos reflete no processo de escolarização destes estudantes. Considerando essa premissa, destacam ainda que muitos fatores do ambiente familiar dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes como: dificuldades de comunicação entre os membros da

⁵⁷ A distorção idade-série é a diferença entre a idade adequada para a série do estudante e a real idade do estudante.

⁵⁸ Para além da singularidade linguística dos alunos com surdez identificados pelas entrevistadas, a literatura especializada analisa a pluralidade desses sujeitos, e é de se supor que na escolarização haja impactos de fatores como: identificação tardia da surdez, o tipo de serviço de saúde que esse aluno tem acesso. Caso esse aluno seja usuário da Libras, seus pais conseguem manter um diálogo satisfatório com o seu filho? Esses fatores refletem no processo de escolarização, pois quanto maior for a rede de apoio a estes estudantes, maior será as chances deles conseguirem se apropriar dos conhecimentos escolares.

família, pois alguns pais não conseguem se comunicar satisfatoriamente utilizando a Libras, a inexpressiva participação dos responsáveis pelos estudantes nas reuniões promovidas pela escola, dificuldades em auxiliar os alunos na realização das atividades escolares.

Em casa não há comunicação, a maioria dos pais não sabe Libras. [...]. A nossa dificuldade maior é essa, não ter quem faça tema. Não tem comunicação em casa e não ter onde correr⁵⁹. Por isso, nós estamos perdendo alguns alunos.
(Coordenação pedagógica da escola especial São Paulo)

Contudo, a distorção idade-série ocorre com os outros alunos. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 2017, o Brasil possuía mais de 35 milhões de estudantes no ensino fundamental e ensino médio, esses dados são referentes à rede pública e privada. Desse total, mais de 7 milhões encontravam-se em situação de distorção idade-série.

No Brasil, mais de 7 milhões de estudantes da educação básica estão em situação de distorção idade-série – ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar. São principalmente adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série não correspondente à sua idade. A distorção idade-série imobiliza milhões de meninas e meninos brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. (UNICEF, 2018, p. 3)

A distorção idade-série, que muitas vezes é iniciada no ensino fundamental, pode ampliar-se na etapa final da educação básica. Um estudo realizado pelo UNICEF (2018) evidenciou que no ensino médio há um elevado percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar⁶⁰. No Brasil, em 2017, havia 717 mil matrículas dos estudantes com deficiência, as quais representam 2,5 % do total de matrículas. Esse grupo apresenta índices elevados no que se refere à defasagem idade-série. No ensino fundamental - anos iniciais 42%, anos finais em torno de 56% e no ensino médio, 53%.

⁵⁹ A escola especial São Paulo em 2019 teve seu funcionamento alterado, devido a ajustes solicitados pela sua coordenação, suas atividades ocorrem em turno único, o que inviabiliza o acontecimento de serviços de apoio aos estudantes como: reforço escolar, oficina de artesanato e dança.

⁶⁰ A idade adequada para os estudantes cursarem o ensino médio é: 15 anos na 1ª série, 16 anos para a 2ª Série, 17 anos 3ª Série e 18 anos 4ª Série.

Outro fator que perpassa a trajetória escolar destes estudantes é a reprovação. Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica da escola especial Santa Catarina, ficou evidente que os alunos novos, oriundos de outras escolas especiais, apresentam muitas dificuldades em se apropriar da nova rotina escolar, além de mostrarem dificuldades relativa ao aprendizado dos conteúdos escolares que são alvo do trabalho pedagógico.

Recebemos muitos alunos de outras escolas. Não é que eles não aprenderam nada nas outras escolas, mas até que eles se adequem, até que eles entendam e conheçam nossos professores, porque a maioria também ficou 10, 12, 13, 14 anos na outra escola especial, na outra escola de surdos. Então, até que entendam o professor, a sistemática. Por exemplo, a escola do município, eles nunca fizeram uma prova. Não sabem o que é uma prova. [...] eu já estou preparando eles para uma reprovação, mas não uma reprovação porque eles não têm capacidade, a reprovação acontece para que a gente possa reestruturar eles dentro de um outro mundo. É desta forma que eles precisam entender uma reprovação, reter o aluno. [...] Eu digo assim, estuda tudo, aprende tudo que tu pode hoje, porque ano que vem vai ser fácil e geralmente eles passam com mais sucesso. Não é que as outras escolas não trabalharam, trabalharam e trabalharam duro com eles. Aqui nós vamos ter que fazer um “ajustezinho”.
(Coordenação pedagógica da Escola Especial Santa Catarina)

Ao observar a trajetória escolar do estudante com surdez da escola Piauí, foi possível perceber que este teve grande parte da sua escolar em escolas de ensino comum. Este aluno se encontra no terceiro ano do ensino médio, não representando um caso de distorção idade-série.

Estudou em diferentes escolas comuns (estaduais).

(Professora do AEE da Escola Piauí)

Haas et al (2017), em seus estudos, evidenciam a quase invisibilidade das trajetórias dos estudantes com deficiência, com idade de 15 a 16 anos, no ensino médio, no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisadora afirma que este fenômeno se agrava nos espaços exclusivamente especializados, isto é, nas escolas ou classes especiais. A escolarização em espaços especializados, na maioria dos casos, acaba por restringir e limitar as possibilidades de avanço escolar. Ferrari (2010) apresenta uma variedade de condições que são determinantes sociais⁶¹ da trajetória social e escolar. Observamos que os alunos surdos provenientes das classes sociais

⁶¹ A pesquisadora apresenta alguns elementos como: origem social, inserção linguística e trajetória escolar.

mais empobrecidas são escolarizados tendencialmente nas escolas e classes especiais especializadas.

Por fim, ainda em relação à escolarização, verificou-se que a maioria dos membros dos agrupamentos frequentaram escolas e classes especiais, o que reforça a afirmação de suas origens sociais, pois é notório que esse tipo de escolarização é oferecido, ou pelo sistema público ou por entidades filantrópico-assistenciais. Além dessa confirmação, essa grande incidência de sujeitos provenientes das classes e escolas especiais demonstra que esse tipo de escolarização exerce papel decisivo no destino social, constituindo um dos elementos que influenciaram na gênese desses agrupamentos. (FERRARI, 2010, p.101)

Outro fator que surgiu, durante a pesquisa sobre as trajetórias educacionais dos alunos com surdez e com deficiência auditiva, refere-se à questão do trabalho. Guimarães e Almeida (2013) explicam que os jovens brasileiros ingressam precocemente no mercado de trabalho, especialmente os que provêm de famílias mais pobres, impulsionados pela necessidade de obter renda. De acordo com Dayrell e Jesus (2016), os jovens oriundos das camadas populares brasileiras têm como ponto comum à iniciação ao trabalho, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude.

A situação dos jovens no país é agravada pela baixa escolaridade média e pela precária qualidade da educação, deficiências que se tornam mais sérias em face das exigências dos paradigma produtivo pós-fordista. Outra especificidade brasileira é a idade precoce de entrada dos jovens no mercado de trabalho, estabelecendo um perverso ciclo vicioso. Os jovens, sobretudo de famílias mais pobres, ingressam muito cedo no mercado de trabalho, impulsionados pela necessidade de obter renda [...]. (DAYRELL E JESUS, 2016, p.9)

Arrumam um emprego, porque precisam de dinheiro. A maioria não tem o benefício⁶² ou se tem o benefício, as vezes a família toma deles e eles ficam sem dinheiro para nada. Então, eles querem trabalhar porque querem ganhar alguma coisa. O benefício entra para renda familiar para manter. Então, é bem complicada a permanência deles na escola. Eles têm grande dificuldade. [...]eu tenho duas turmas de primeiro ano, a 101 e a 102. Segundo ano, 201. Terceiro ano, 301. Então, aí já começa. O pessoal faz o primeiro ano. As vezes chega até o final. As vezes não chega porque vai trabalhar. Casam, engravidam, no caso das meninas. Eu tenho cinco gestantes esse ano. (Coordenação pedagógica da escola São Paulo)

⁶² O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício da assistência social, pago aos cidadãos brasileiros que atendem os critérios da lei e que necessitem dele (pessoas idosas e/ou com deficiência). Seu valor é de um salário mínimo, estão aptos a receber este benefício aqueles que não podem garantir a sua sobrevivência por conta própria ou com o apoio da família.

Analisando as entrevistas e a distribuição de matrículas, é possível observar que a trajetória de escolarização dos alunos com surdez está relacionada com o tipo de espaço de escolarização e, conseqüentemente, com as alternativas de ação pedagógica das escolas e das classes especiais. Essa afirmação é mais evidente no ensino fundamental, pois, nesta etapa da educação básica, há mais espaços ofertando o ensino exclusivamente especializado. A cidade de Porto Alegre possui quatro escolas para escolarização exclusiva de alunos com surdez, sendo que duas delas prestam atendimento no ensino fundamental e ensino médio e outras duas atendem apenas estudantes do ensino fundamental. A Escola Santa Catarina e a Escola São Paulo atendem aos alunos com surdez e com deficiência auditiva desde o ensino fundamental ao ensino médio. Recebem os alunos de outras escolas especiais e classes especiais da região metropolitana.

Aqueles que têm comprometimento todos vem para cá. Aqueles que são surdos puros vão para a Escola Santa Catarina, porque não aceitam surdos com outros comprometimentos. Só surdo lá, qualquer outra coisa que tenha, não pode ser atendido. Nós, aceitamos aluno com todos comprometimentos. (Coordenação pedagógica da escola especial São Paulo)

As entrevistas nas escolas especiais possibilitaram reconhecer que, apesar de apresentarem uma estrutura semelhante, com professores proficientes em língua de sinais, possuem organizações diferenciadas. A escola especial Santa Catarina atende apenas alunos com surdez, já a escola especial São Paulo atende alunos com surdez e outras deficiências associadas. Contudo, durante a realização das entrevistas, não foi possível averiguar as motivações de tal diferenciação.

O estado do Rio Grande do Sul possui 497 municípios. Dentre estes municípios, 9 possuem escolas especiais. Como demonstra o relato a baixo, os alunos das escolas especiais⁶³ Santa Catarina e São Paulo provêm de diferentes cidades do estado, viajam longas distâncias para ter acesso ao ensino na língua de sinais. Essas distâncias devem contribuir para que haja

⁶³ Em 2019 as duas escolas especiais têm o seu funcionamento em turno único (manhã), ambas não conseguem ofertar nenhum serviço de apoio aos estudantes no contra-turno. Esse funcionamento, em turno único, ocorre por questões econômicas.

um tipo de vínculo com a escola que favoreça o processo de evasão e possível reprovação dos estudantes.

Eu tenho aluno que vem lá da Ilha da Pintada, de Eldorado do Sul, de Butiá, Gravataí, Cachoeirinha, Belém Novo, Belém Velho, Canoas. Nós não temos ninguém aqui em volta da nossa escola, ninguém mora aqui. [...] Todos são de longe. Todos são da grande Porto Alegre, mas bem distante. Alvorado, Cachoeirinha, Gravataí. Não é assim pertinho. (Coordenação pedagógica da escola especial São Paulo)

A oferta de matrícula em escola de ensino comum poderia ser uma alternativa para estes estudantes, a possibilidade de continuar o processo de escolarização próximo de suas residências contando com o apoio de diferentes serviços como: o tradutor/intérprete de Libras e o Atendimento Educacional Especializado. A conclusão do ensino médio possibilita a continuidade dos estudos, seguindo por diferentes caminhos, o ensino técnico profissionalizante e o ensino superior.

[...]sempre com o objetivo de preparar eles para um técnico, para fora, entende? Assim para um técnico. Nós temos alunos em Institutos Federais. Nós temos alunos professores, doutores. (Coordenação pedagógica da escola especial Santa Catarina)

Durante a entrevista com a coordenação pedagógica da escola especial Santa Catarina, evidenciou-se a preocupação em preparar os estudantes para a entrada no mercado de trabalho e ensino superior, sendo essa uma preocupação expressa constantemente. Os estudantes são incentivados a participar do processo seletivo das instituições de ensino superior e do Exame Nacional do Ensino Médio.

Nós precisávamos ter cursos profissionalizantes, porque temos alunos em condições de seguir depois do ensino médio, mas a grande maioria na nossa realidade aqui tem outros comprometerimentos, não vão para a faculdade, não vão seguir. Então, vão parar aqui e vão terminar o ensino médio sem qualificação específica. O mercado de trabalho restringe. É como eu disse, vira um carregador de caixas nas lojas, repondo prateleiras nos supermercados. Então, eu acho assim que têm várias opções...a parte de hotelaria, a parte de beleza, manicure, maquiagem e vários outros que eles poderiam. Faz o primeiro ano geral e o segundo e terceiro ano com qualificação.
(Coordenação pedagógica da Escola Especial São Paulo)

Foi possível observar que muitos fatores envolvem a continuidade do processo de escolarização dos estudantes com surdez e com deficiência auditiva, sendo que há muitos

indícios de que as questões econômicas contribuem fortemente para o ingresso no mercado de trabalho ao final do ensino médio. As famílias que optam pela escolarização em escolas especiais e classes especiais podem enfrentar maiores dificuldades na continuidade da formação dos alunos, pois, conforme apresentamos no capítulo 5, há um número reduzido dessas escolas e classes. O acesso a estes espaços, dependendo do local de moradia dos estudantes, torna-se precário, havendo a necessidade de viajar longas distâncias. Observamos ainda que a escolarização em classes especiais e escolas especiais restringe os itinerários formativos dos estudantes, pois dificulta o acesso às modalidades do ensino médio são: propedêutico, magistério e educação de jovens e adultos, as quais são oferecidas em escolas de ensino comum.

6.1.2 A Escola de Ensino Comum e os Serviços de Apoio: Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional para Alunos com Surdez e o Tradutor/Intérprete de Libras.

Durante a realização da pesquisa, um dos objetivos foi observar os serviços de apoio que, nas escolas de ensino comum, são disponibilizados aos alunos com deficiência auditiva e com surdez. As análises empreendidas demonstram que a escolarização destes sujeitos vem ocorrendo nas escolas especiais, classes especiais e nas escolas de ensino comum. Neste momento, analisamos a forma como a escola de ensino comum organiza os seus serviços para atender as necessidades dos estudantes com surdez e com deficiência auditiva. Os estudantes que ingressam no ensino comum dispõem de serviços de apoio ao seu processo de escolarização, sendo eles: o tradutor/intérprete de Libras e o atendimento educacional especializado. Assim, primeiramente buscamos analisar como está ocorrendo o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional e, em momento conclusivo deste capítulo, apresentaremos alguns indícios relativos à presença de tradutores/intérpretes.

Como demonstram os índices de matrículas referentes ao ensino médio no estado do Rio Grande do Sul em 2018, 139 dos alunos com surdez e 335 alunos com deficiência auditiva estão sendo escolarizados em escolas de ensino comum.

O Brasil enfrenta um grande desafio, o de se organizar para se tornar um país que acolhe e respeita as diferenças humanas, valorizando seus potenciais individuais e coletivos, relegando o caráter excludente, discriminatório e segregacionista, em especial na escola de ensino regular. (DAMÁZIO, 2018, p. 841)

No que se refere ao atendimento educacional especializado para os alunos com surdez, o material elaborado pelo MEC/SEESP (2010) tem como disparador o reconhecimento do potencial e das capacidades dos alunos com surdez. O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, assim o trabalho pedagógico é desenvolvido em um ambiente bilíngue, visando a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico com os demais colegas da escola comum. O professor do AEE elabora o Plano de AEE, no qual analisa as necessidades educacionais de cada aluno surdo, verificando quais são as barreiras que estão ocorrendo no processo educacional deste estudante. Este plano deve ser realizado a partir do diálogo entre os professores da sala comum e o professor do atendimento educacional especializado. Evidenciamos a necessidade de práticas pedagógicas consonantes do professor da sala de aula comum e o do atendimento educacional especializado.

O investimento na qualificação do trabalho pedagógico do AEE deveria fazer com que houvesse uma intensificação da parceria entre o professor da sala de aula do ensino comum e o professor especializado responsável pelo AEE, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica que devem estar em consonância com as especificidades de cada sujeito, sendo analisadas no seu contexto de relação, sem desconstituir a participação desses estudantes no projeto educativo coletivo. (HAAS e BAPTISTA, 2015, p.13)

Nosso trabalho é colaborativo, nossa prioridade é que o aluno entenda e compreenda conceitos, raciocínio, esse é o nosso objetivo. Então, eu consigo trabalhar com os colegas de forma colaborativa, o aluno surdo não é o único que participa do AEE, mas sempre procuramos organizar uma prática pedagógica adequada para ele, a prioridade é o respeito a diversidade linguística do aluno, com isso o professor modifica a sua estratégia. Não tem dificuldade, por que trabalhamos em conjunto.

(Professora do AEE da escola Piauí)

A professora do atendimento educacional especializado afirma que procura realizar um trabalho articulado entre os professores das diferentes áreas do conhecimento. Ela trabalha na escola no turno da manhã e da tarde, em diferentes funções, mas que estão associadas: como tradutora/intérprete de Libras e professora do atendimento educacional especializado. Esse vínculo com a escola e seus professores tende a possibilitar a organização de uma proposta educacional articulada com as necessidades dos estudantes.

Conforme Damázio (2007), o atendimento dos alunos com surdez envolve três momentos didático-pedagógicos: Atendimento educacional especializado em Libras; Atendimento educacional especializado de Libras; Atendimento educacional especializado de Língua Portuguesa.

1. Atendimento educacional especializado em Libras: ocorre na escola comum, os conhecimentos dos conteúdos curriculares são explicados em Libras por um professor. O objetivo deste atendimento é a formação da base conceitual dos conteúdos curriculares, sendo um trabalho complementar, essas aulas devem ser planejadas pelos professores das diferentes áreas;
2. Atendimento educacional especializado para o ensino de Libras: Esse atendimento é realizado a partir do diagnóstico sobre o conhecimento que o aluno com surdez tem sobre a Libras, respeitando o estágio do desenvolvimento da língua que o aluno se encontra. A partir desta avaliação, inicia-se o ensino da Libras, esse trabalho favorece o conhecimento e aquisição de termos, bem como os parâmetros estruturantes da língua de sinais;
3. Atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa: o trabalho desenvolvido é embasado pela concepção bilíngue – Libras e Português escrito. O aprendizado da língua portuguesa escrita demanda atividades de reflexão voltadas para a observação e análise de seu uso.

Ao analisar a entrevista realizada na escola Piauí, percebemos que o atendimento educacional especializado ofertado na escola atende a dois dos três momentos destacados na publicação Atendimento Educacional Especializado: Pessoas com surdez (2007).

A tarde ele é atendido na sala de recursos, duas vezes na semana, mas como ele está trabalhando só consegue vir a um atendimento, pois não conseguiu ser dispensado em dois dias. O foco dos atendimentos são: a Libras e o português. Em matemática, ele é excelente foi classificado para as Olimpíadas de Matemática, segunda fase. As dificuldades dele estão no português e na Libras.(Professora do AEE da Escola Piauí)
--

O atendimento disponibilizado ao estudante ocorre no contra turno, focaliza as suas maiores dificuldades, a Libras e a língua portuguesa.

Buscamos ainda ter acesso a informações acerca da oferta do atendimento educacional especializado, em sala de recursos, de acordo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do

Sul. Conforme relato da gestora responsável por essa Secretaria, no ano de 2019, a rede estadual possui 1.200 salas de recursos em funcionamento, e há 1.677 professores atuando nestes espaços. São indicadores muito amplos, e o processo de investigação não possibilitou que tivéssemos acesso a informações sobre o quantitativo de matrículas de alunos com surdez e com deficiência auditiva atendidos por esse serviço especializado nas escolas da rede estadual.

Ao analisar o tradutor/intérprete de Libras em espaços comuns de escolarização, observamos que a sua atuação é um dos aspectos que proporciona a atuação na perspectiva educacional inclusiva. O trabalho conjunto entre tradutor/intérprete de Libras e o professor regente requer articulação para que o aluno possa usufruir da contribuição oferecida por cada um desses profissionais. A definição de tarefas de ambos, o conhecimento sobre as atribuições e os limites são dimensões primordiais para que o processo de inclusão favoreça práticas de ensino que resultem em efetiva aprendizagem. Silva e Santana (2012) evidenciam que, no contexto brasileiro, os professores não possuem uma “formação adequada” para atuar com alunos com surdez. Assim, o intérprete pode acabar assumindo outras demandas como: ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno.

A barreira linguística é um dos fatores que contribuem para o professor se afaste do aluno porque percebe a proximidade que o surdo tem com o intérprete e o vínculo que eles construíram no seu dia a dia. O professor se sente incapaz de ter esta mesma conexão por não ter conhecimento da Língua de Sinais. No entanto, é importante ressaltar que o aluno pertence à escola e, na sala de aula, seu aprendizado é também de responsabilidade do professor, pois é dele a função de ensinar. (SUZANA, 2014, p. 50)

Damázio (2007) evidencia a importância do desenvolvimento das interações sociais e habilidades comunicativas entre o professor e o aluno com surdez. No caso da escola Piauí, parece haver interação entre os professores e o aluno com surdez, contudo evidencia-se a necessidade de que ocorra uma maior proximidade com a língua de sinais, pois a comunicação passa pela mediação da intérprete de Libras.

Não observo problemas na relação entre aluno e professores. Em alguns momentos, alguns professores sentem mais dificuldades, sempre eu tenho que participar mediando a comunicação, mas sem nenhum problema. (Professora do atendimento educacional especializado da escola Piauí)

Os alunos com surdez participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula.

A aproximação entre aluno e tradutor/intérprete de Libras é algo comum, segundo Berberian, Guarinello e Eyng (2012), visto que ambos compartilham a mesma língua no espaço escolar, especialmente no ensino médio em que há a trabalho pedagógico de diferentes professores, contudo tendencialmente é mantido o mesmo intérprete de Libras para participar das diferentes aulas.

Sempre que o aluno tem dúvida, me faz perguntas, eu digo não, vamos conversar e perguntar para o professor, eu não tenho a resposta da disciplina para te dar. Então, faz a pergunta que eu vou falar com o teu professor, desta forma que nos procedemos. O primeiro olha é sempre para mim, mas estou sempre tentando direcionar ele para o professor e mostrar que eu sou o elo de comunicação entre eles, isso é tranquilo.

(Professora do atendimento educacional especializado e intérprete de Libras da Escola Piauí)

Notamos que, no caso da intérprete de Libras da Escola Piauí, ela reconhece a importância do aluno se dirigir aos professores para sanar as suas dúvidas, essa postura da profissional é interessante, pois os professores são detentores do conhecimento que está sendo articulado na sala de aula. Com grande probabilidade, sua experiência como professora do atendimento educacional especializado deve ter contribuído para que fizesse esse tipo de articulação. Esse professor, que planejou sua prática pedagógica, pensou nos recursos, na sequência didática, estando melhor preparado para auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos da disciplina.

Conforme o Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2018, havia 65 tradutores/intérpretes de Libras atuando em diferentes etapas da educação básica.

Tabela 9 - Distribuição por dependência administrativa dos tradutores/intérpretes de Libras no estado do Rio Grande do Sul em 2018

Tradutores/intérpretes de Libras – RS 2018	
Rede Estadual	9
Rede Federal	13
Rede Municipal	38
Rede Privada	5

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB –Censo Escolar da educação Básica 2018

Ao observar o quadro acima, é possível perceber que a rede estadual detém o menor número de tradutores/intérpretes. Este indício pode ser justificado pela expressiva participação dos alunos com surdez e deficiência auditiva nas escolas especiais e classes especiais. No entanto, considerando que a rede estadual concentra o ensino médio público, pode-se intuir que haja uma lógica circular na justificativa de encaminhamento: o fato de existirem poucos intérpretes atuando nessa etapa pode ser indicado como motivo para que os alunos sejam encaminhados para os espaços exclusivos, como as escolas especiais e, concomitantemente, a concentração de matrículas em espaços especializados gerar a percepção de que não seriam necessários esses intérpretes nas escolas de ensino comum.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nada virá do nada”. (BATESON, 1986, p.52)

Ao longo deste estudo, buscamos investigar o processo de escolarização dos alunos com surdez e deficiência auditiva no estado do Rio Grande do Sul considerando como foco de análise o ensino médio, tendo como objetivo conhecer os espaços de escolarização e os percursos escolares desses estudantes. O questionamento disparador deste processo foi: Onde estão sendo escolarizados os alunos com surdez e deficiência auditiva do ensino médio do estado do Rio Grande do Sul? Partindo desta interrogação, houve investimento na análise dos Microdados do Censo da Educação Básica de 2018 (INEP) como instrumento de busca de dados, além da revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas.

Os índices analisados demonstraram que o ensino médio, no estado do Rio Grande do Sul em 2018, registrou 8.265 matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, sendo que 7.925 matrículas nas classes de ensino comum e 340 nas escolas especiais e classes especiais. Os índices indicam que a 96% deste público estavam frequentando as escolas de ensino comum. As modalidades de ensino propedêutico e a educação de jovens e adultos eram as mais frequentadas por estes estudantes. Com base nas prospecções realizadas no Software IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences), foi possível conhecer os índices de matrícula do ensino médio dos alunos com surdez e com deficiência auditiva do estado do Rio Grande do Sul em 2018. Ao realizar uma divisão pela tipologia de deficiência, o estado do Rio Grande do Sul registrou: 334 matrículas de alunos com surdez no ensino médio, sendo que 58% se encontravam nas escolas especiais e classes especiais, enquanto que as escolas de ensino comum concentravam 42% das matrículas. Ao focalizarmos as 390 matrículas dos alunos com deficiência auditiva, foi possível verificar que elas estão majoritariamente nas escolas de ensino comum 86%, e apenas 14% encontravam-se nas escolas especiais e classes especiais. Esses indicadores evidenciam que, no Rio Grande do Sul, quando se trata dessa tipologia de aluno, há uma organização que evidencia a manutenção das escolas especiais e classes especiais, apesar de haver um aumento da presença desses alunos no ensino comum, nos últimos anos. Foi possível observar ainda que algumas escolas especiais privadas mantêm convênio com a dependência administrativa estadual para atendimento dos alunos.

Ao focalizarmos a divisão das matrículas em dois espaços: escolas especiais, classes especiais e escolas de ensino comum foi possível analisar que tipologia de deficiência (surdez e deficiência auditiva) frequenta cada um desses locais. Encontravam-se nas escolas especiais e classes especiais o seguinte quantitativo de matrículas: 55 de alunos com deficiência auditiva e 195 de alunos com surdez. Ao focalizar as classes de ensino comum, obtivemos 335 matrículas de estudantes com deficiência auditiva e 139 estudantes com surdez.

A literatura especializada demonstra uma constante polarização sobre o tipo de escolarização destinada aos alunos com surdez: escola especial versus escola de ensino comum. Os índices analisados, assim como a análise da literatura, evidenciam não haver um consenso sobre qual espaço dispõe uma organização que promova o sucesso das trajetórias escolares destes estudantes. Ao analisar o quantitativo de matrículas nas escolas especiais e classes especiais, observamos o predomínio de matrículas dos alunos com surdez neste tipo de espaço educacional. Esta centralidade poderia ser justificada pelo uso da língua de sinais para apropriação dos conhecimentos escolares. Contudo, considero necessárias novas pesquisas sobre esse aspecto, para que sejam avaliados os efeitos em termos de escolarização. A análise das matrículas dos estudantes com deficiência auditiva mostra a inserção predominante destes alunos nas escolas de ensino comum. Acreditamos que essa tendência esteja associada ao fato se tratar de estudantes que possuem diferentes graus de perda auditiva e que possivelmente utilizem a língua oral para a sua comunicação e o uso de aparelhos de ampliação sonora. Tais fatores poderiam justificar essa preferência pelo processo de escolarização em espaços de ensino comum.

Ambos os espaços – ensino comum e ensino especializado - ofertam aos estudantes o acesso, contudo a permanência e o sucesso destes alunos envolvem diferentes dimensões, como: a localização da escola e os serviços de apoio disponibilizados a este grupo. Conforme relato das duas profissionais entrevistadas que atuam em escolas especiais, estas instituições necessitam complementar o processo de escolarização destes estudantes, essa complementação poderia ser efetivada por oficinas e outras atividades extracurriculares. Apesar destes espaços especializados possuírem uma estrutura que visa atender esses estudantes, tais espaços sofrem diferentes interferências, principalmente limitações de ordem econômica. A escola São Paulo e a escola Santa Catarina, apesar de pertencerem a diferentes dependências administrativas, funcionam em turno único, o que inviabiliza a proposição de outras atividades que auxiliem na

formação dos alunos com surdez e com deficiência auditiva. Essa percepção de uma necessidade de complementar o processo de escolarização destes estudantes é um indicativo de que esse processo não está conseguindo atender a todas as necessidades educacionais deste grupo de alunos. É possível afirmar que o debate acadêmico e didático sobre como as escolas especiais para surdos desenvolvem suas práticas pedagógicas, ainda se mostra incipiente e merece investimentos.

Sobre a distribuição destas matrículas no Estado do Rio Grande do Sul (2018), foi possível observar que as matrículas em escolas especiais/classes especiais e escolas de ensino comum se concentram na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre. Esta mesorregião agrupa o maior número de escolas especiais para surdos, totalizando oito instituições, destas, apenas duas atendem aos estudantes matriculados no ensino médio. Em todas as sete mesorregiões, havia alunos com surdez e com deficiência auditiva matriculados no ensino médio em escolas de ensino comum. Ao observar a distribuição das matrículas em escolas especiais e classes especiais, as mesorregiões Centro oriental Rio-grandense e sudoeste Rio-grandense não registraram matrículas de ensino médio.

Observamos que a rede estadual de ensino concentrava a maioria das matrículas: das 390 matrículas dos alunos com deficiência auditiva, 331 estavam vinculadas a instituições estaduais de ensino, correspondendo a 85% do total de matrículas, tanto em escolas especiais/classes especiais, como nas escolas de ensino comum. Das 334 matrículas dos alunos com surdez, 241 estão vinculadas à rede estadual de ensino em escolas especiais/classes especiais e escolas de ensino comum, correspondendo a 75% do total de matrículas.

Durante esse processo investigativo, observamos, a manutenção dos espaços exclusivamente especializados, embora tenha aumentado a oferta de escolarização em escolas regulares, em classe comum, conforme é proposto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tendo o suporte do atendimento educacional especializado e do tradutor/intérprete de Libras. Os indicadores demonstraram que instituições privadas também prestaram atendimento a esses estudantes, sendo que 40 matrículas dos alunos com deficiência auditiva e 67 matrículas dos alunos com surdez, estavam vinculadas às instituições privadas, com um total de 107 matrículas. As modalidades de ensino propedêutico e a educação de jovens e adultos são responsáveis majoritariamente pelo itinerário formativo destes estudantes no ensino médio.

Buscamos reconhecer outras características desses alunos para entender as diferentes facetas destes jovens estudantes, considerando a juventude no plural, pois há diferentes formas de vivê-la. Apesar de se tratar de alunos com surdez e alunos com deficiência auditiva, e essa ser uma característica associada a similaridades, há um conjunto mais amplo de dimensões que compõem suas trajetórias de vida e de escolarização. São questões como: sexo, cor/raça, classe social, a evasão dos espaços escolares, a inserção precoce no mercado de trabalho, a distorção-idade série. Todos estes fatores reforçam a forma plural de vivenciar a surdez e a deficiência auditiva.

Conforme os índices analisados sobre as autodeclarações de cor/raça dos estudantes que frequentavam as escolas especiais e as classes especiais, observamos que as 195 matrículas dos alunos com surdez estavam distribuídas da seguinte forma: 45% dos alunos constam como não declarada (cor/raça), 45% declarou-se como sendo brancos, 4% como pretos, 5% como pardos e 0,51% como indígenas. Os 55 alunos com deficiência auditiva se autodeclararam como: 35% não declararam a sua cor/raça, 53% como brancos, 5% como pretos e 7% pardos.

Ao focalizarmos a categorização por cor/raça dos alunos que estavam em escolas de ensino comum, foi possível verificar que das 139 matrículas dos alunos com surdez: 28% não declaram a sua raça, 61% declaram-se como brancos, 5% como pretos e 6% como pardos. Das 335 matrículas dos alunos com deficiência auditiva, houve a seguinte porcentagem: 26% não declararam a sua cor/raça, 61% declararam-se como brancos, 4% como pretos, 7% como pardos, 0,59% como amarelos e 0,89% como indígenas.

Observamos que, independentemente do espaço escolar - escola especial, classe especial e escola de ensino comum. a maioria dos estudantes se autodeclaram como pertencentes a cor/raça branca, seguidos por aqueles que não declaram um pertencimento a um desses grupos. Possivelmente estes alunos autodeclarados brancos possuem uma rede de apoio que lhes possibilita continuar investindo em processos de escolarização. Os demais grupos analisados: pretos, pardos, amarelos e indígenas são os segmentos com menor participação no ensino médio.

Foi possível analisar os índices referentes à declaração de sexo dos estudantes do ensino médio com deficiência auditiva e com surdez nos diferentes espaços de escolarização. Quando observamos os alunos que estavam na escola especial e classe especial, houve o predomínio das

estudantes do sexo feminino. Ao observar o mesmo grupo de alunos que estavam na escola de ensino comum, os índices analisados demonstram que a maioria dos estudantes eram do sexo masculino.

Sobre a trajetória escolar dos estudantes que frequentam as escolas e classes especiais, observamos que diferentes fatores estão atrelados ao seu processo de escolarização, com destaque para a distorção idade-série, pois muitos são estudantes que já passaram pelo processo de reprovação. Segundo as profissionais entrevistadas, nas escolas especiais São Paulo e Santa Catarina, algumas famílias não conseguem auxiliar no processo de ensino de seus filhos, seja pela falta de conhecimento da Libras ou pela inexpressiva participação do cotidiano escolar destes sujeitos.

A evasão escolar é recorrente, de acordo com os dados obtidos, essa desistência muitas vezes está relacionada à necessidade de ingressar no mercado de trabalho para obter renda financeira. Observamos ainda a concentração da oferta de serviços especializados a estes estudantes na região metropolitana da capital do estado – Porto Alegre, sendo que especificamente nessa cidade há escolas que ofertam o ensino médio. Essa concentração pode estar associada à evasão escolar. Os estudantes que ingressam nestas instituições muitas vezes precisam se deslocar de suas cidades para terem acesso ao ensino na língua de sinais, o que pode ser um dos fatores que favorecem a evasão desse público dos espaços escolares. A pesquisa mostrou que, no estado do Rio Grande do Sul, existe uma tendência de manter as instituições especializadas, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) indicar o ensino comum como diretriz. A partir dessa política, no cenário nacional, houve um período de fortalecimento da escola na perspectiva inclusiva, com ampliação de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, incluindo aqueles surdos. Porém, quando se trata da educação de alunos com surdez, essa continua sendo uma área de estudo complexa encontrando-se disputas e resistências.

O ingresso dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio nas escolas de ensino comum pressupõe uma aposta no potencial que estes estudantes possuem, exigindo a presença de apoios diferenciados. Os serviços de apoio ofertados a estes estudantes são: o atendimento educacional especializado e o tradutor/intérprete de Libras. O atendimento educacional especializado organiza-se para complementar e suplementar as práticas pedagógicas, no caso dos alunos com surdez, ele se apresenta em três momentos de

aprendizagens distintos, mas que favorecem a compreensão dos conteúdos escolares, o aprendizado da Libras e o da língua portuguesa. O tradutor/intérprete possibilita que o estudante tenha acesso às informações apresentadas no espaço escolar por meio da língua de sinais. Os dois serviços complementam-se, pois é necessário que o aluno que utiliza Libras tenha fluência em sua comunicação, bem como adquira a fluência na língua portuguesa escrita. A união destes dois campos: atendimento educacional especializado e tradutor/intérprete de Libras, quando atuam de maneira articulada, tendem a proporcionar uma rede de apoio para a permanência destes alunos na escola de ensino comum.

A pesquisa mostrou que, no caso do aluno com surdez que estava frequentando a escola comum de ensino, os profissionais envolvidos neste processo, articulavam suas práticas pedagógicas. A professora do atendimento educacional especializado e os professores das diferentes disciplinas escolares desenvolviam estratégias específicas para o atendimento do aluno. Essa interlocução evidencia a existência do trabalho colaborativo entre esses profissionais, que pode ter sido favorecido pela inserção da profissional intérprete em outras atividades escolares, como o atendimento educacional especializado. A atuação do intérprete de Libras, no ensino comum, particularmente no ensino médio, permite que a língua de sinais seja um dispositivo de acesso aos conteúdos que envolvem elevada complexidade no contexto escolar.

Ao analisar o quantitativo de tradutores/intérpretes de Libras que atuaram no estado do Rio Grande do Sul em 2018, observamos que a dependência administrativa estadual possuía apenas 9 profissionais para desenvolver as atividades nas escolas de ensino comum. Observamos que a rede estadual é detentora da maioria matrículas do ensino médio. O reduzido contingente numérico de intérpretes pode ser um elemento que evidencia a concentração de matrículas em escolas especiais para alunos surdos. Curiosamente, essa ausência pode ser identificada como efeito dessa concentração e, contemporaneamente, ser “causa” desse fenômeno, ao justificar o encaminhamento para as escolas especiais.

Acreditamos que a dificuldade em ampliar essa perspectiva educacional inclusiva esteja associada aos constantes debates sobre que tipologia de espaço escolar atende de maneira satisfatória os estudantes com surdez. Que metodologias promovem a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares destes alunos? Compreendemos que é necessário observar aspectos como: Este aluno é fluente em Libras? Utiliza aparelhos de amplificação sonora?

Como está o aprendizado da língua portuguesa? A quais serviços de apoio - atendimento fonoaudiológico e cursos de línguas – o aluno tem acesso? Estas são importantes pistas sobre a complexa constituição destes sujeitos e, com grande probabilidade, irão interferir na continuação da trajetória escolar desses estudantes.

As análises empreendidas no decorrer desta pesquisa reafirmaram a constante polarização que existe na educação de pessoas com surdez. Quando observamos os espaços de escolarização especializados e aqueles de ensino comum, percebemos que diversos fatores merecem ser analisados, pois em ambos os espaços há a necessidade de superar dificuldades. A escola especial/classe especial muitas vezes focaliza sua atuação em uma perspectiva de “proteção” decorrente do agrupamento que evita a proximidade com estudantes que não apresentam as características da surdez e mostra uma excessiva centralidade no ensino da Libras, negligenciando a necessidade de investimento em ações pedagógicas que promovam a aprendizagem dos diferentes componentes curriculares. O aprendizado da língua de sinais é importante, mas uma atuação de caráter pedagógico que atenta às singularidades do ensino médio é necessária para que estes estudantes consigam dar prosseguimento nas suas trajetórias escolares. A referida “proteção”, em sintonia com uma espécie de assistência familiar, toma grandes proporções no meio escolar em contexto de escola especializada, como foi analisado por Fucks (2017). A escola de ensino comum, por outro lado, se constitui em espaço que insere desafios de encontro com diferentes modos de comunicação, favorecendo um encontro que tem um potencial muito produtivo. No entanto, os efeitos em termos de trajetórias escolares dependem de grande investimento nos serviços de apoio especializados, como o atendimento educacional especializado e o intérprete de Libras. No caso desses intérpretes, observamos que havia referência a poucos profissionais habilitados para a atuação nas escolas, aspecto que precisa ser superado quando se trata da presença dos alunos com surdez no ensino comum.

Ao discutirmos esse conjunto de informações produzidas pela investigação, esperamos que essa síntese possa ser propulsora de mudanças no contexto das redes e geradora de novas ações de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BATESON, G. **Mente e Natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 26 jul. 2018

_____. **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>. Acesso em: 10 abri. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n^o10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n^{os}9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 30 de jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, 2008.

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

_____. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispões sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 05 de nov. 2018.

_____. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Resultados preliminares da Amostra I Censo 2010**. Disponível: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/indicadores/censo-2010>>. Acesso em: 24 de jul. de 2018.

_____. **Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 15 de set. de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Fascículo IV, Brasília, 2010.

_____. **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>. Acesso em: 09 de out. de 2019.

_____. **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>. Acesso em: 10 de ago. de 2018.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 setembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> . Acesso: 21 jan. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 20/02/2018>. Acesso em: 22 dez.2018.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 de out. 2018

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 24 mar. 2018.

BAIROS, M. et al. Um Olhar reflexivo sobre as implicações da lei nº 13.415 de 2017 para o ensino médio. In. **VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. 2018.**

BENVENUTO, A. O Surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: KOHAN, W.; GONDRA, J. (Org). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.227-246.

BREGONCI, A. M. **Estudantes surdos no PROEJA:** o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. 2012. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno CEDES,** Campinas – SP, n.46, p.41-54, 1998.

_____. Educação Inclusiva e Escolarização dos Surdos. **Integração** (Fátima do Sul), Brasília - DF, v.13, n. 23, p.37-42, 2001.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; TELLES, R. T. G.; MACALLI, A. C. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. **Caderno Cedes**, Campinas, V.34, nº 93, p. 241-260, maio-ago.2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mai 2019.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v.6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.29, n.1, p. 185-193, jan/jun. 2003.

CAVALCANTE, E. B. **Educação de surdos**: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. 2016. 238f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CHAGAS, A.B.; SARAIVA, M. A reforma do ensino médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Reunião Científica da Regional da ANPEd - XII ANPEd-Sul**. Porto Alegre, 2018

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação Escolar de Pessoas com Surdez**: uma proposta inclusiva. 2005. 122f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF -2007.

_____. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, dez., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916>>. Acesso em: 20 set. 2019.

DANTAS, T. C.; CARVALHO, M.E.P. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: Uma história feminina de rupturas e empoderamento. **36ª Reunião Nacional da ANPEd - Goiânia**, 2013.

DAYRELL, J. T. ; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. 2016 **Educação Sociedade**, Campinas, v. 37, nº 135, p. 407-423, 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2003 Nº 24

DINIZ, D. O que é deficiência. 2007. Disponível em: <http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_deficic%C2%A9ncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

FERRARI, C. C. **Os agrupamentos espontâneos de jovens e adultos surdos**: um estudo de suas trajetórias e composição. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Surdez, cultura e identidade**: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.36 no.2 São Paulo Mai-Ago. 2010.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade** Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUCKS, S. T. S. **Educação de Surdos**: O contexto escolar e a perspectiva bilíngue. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GARCIA, P. M .A. Inclusão escolar no ensino médio: Desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp.2, p. 1000-1016, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8939/5882>>. Acesso em: 13 de mai. 2018

GEHLEN, M. E. **O DIREITO É CONCLUIR O ENSINO MÉDIO**: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na Teoria do Garantismo. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.(Org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFEL, M. **A Criança Surda**: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista. Plexus, 1997.

GUIMARÃES, A. Q; ALMEIDA, M. E. O JOVEM E O MERCADO DE TRABALHO: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. **Revista Temas de Administração Pública** 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6845>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. Currículo e educação especial: Uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – Florianópolis, 2015.

HAAS, C.; SILVA, M. C.; FERRARO, A. R. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul. **Revista Educação e Pesquisa**. [online]. 2017, vol. 43, n.1, p. 245-262.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25 de mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Brasília. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 10 de abri. 2018.

JANNUZZI, G.M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século vinte e um**. Campinas: Autores Associados, 2012.

JESUS, R. E., REIS, J. B. **Cadernos Temáticos Juventudes Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

KAMMSETZER, C. S. **Territórios em movimento: narrativas de jovens sobre viver, habitar, resistir**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2014.

KINGDON, J. W. **Como chegar a hora de uma idéia?** In: SARAVIA, Enrique; Ferrarezi, Elisabete. **Políticas Públicas: coletânea**, v.1. Brasília: ENAP, p. 2019-224. 1995.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 41 n. 144, p.752-769, Set/Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2018.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos CEDES**, Vol. 19, n. 46, Campinas, setembro, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101->. Acesso em: 07 de mar. 2018.

LACERDA, C. B. F. ; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B. ; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas 2003.

- MARQUET, M. G. **Políticas de inclusão escolar** – O contexto do município de Capão da Canoas – RS (2007-2018). 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. 1995. Campinas - São Paulo
- MAZZOTTA, J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. Cortez, 1996.
- MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3):635-655, setembro-dezembro 2012.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MOREIRA, L. C.; TAVARES, T. M. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 3º edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- NUNES, S. S.; SAIA, A.L.; SILVA, L.J.; MIMESSI, S. D. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia escolar e educacional**. 2015, v. 19, n. 3, p. 537-545. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada em Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em: 20 de junho de 2019.
- PEDROSO, C. C. A.; Dias, T. R. S. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: Organização do ensino como objeto de análise. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio/ago. 2011.
- PERONI, V. M.V. ; CAETANO, M. R. C. O público e o privado na educação: Projetos e disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, V. 9, n. 17, p. 337-352, jul/dez. 2015.
- PIRES, E. M. **O estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e o internacional**. 2018. 165 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- PISTÓIA, L. H. C. **Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamentos**. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- PFEIFER, P. V. **Pensando a Integração Social dos Sujeitos Surdos: uma análise sobre a escolha da modalidade linguística pela família**. Monografia apresentada como pré-requisito para a conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. a relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, v. 27, n. 3, p.477-509, 2017.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. MEC; SEESP, 2004.

QUERINO, A. C.; LIMA, C. E. L., MADSEN, N. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade. In: **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. BONETTI, A.L.; ABREU, M.A. (Orgs). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2011.

RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. Leitura e escrita no contexto da diversidade. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre, Mediação, 2015.

REILY, L. **O Papel da Igreja nos Primórdios da educação dos Surdos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago, 2007.

ROCHA, S. M. **Antíteses, Díades, dicotomias no Jogo entre Memória e Apagamento presentes nas narrativas da História da Educação de Surdos: Um olhar para o Instituto nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rios, 2009.

SÁ, N. R. L. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação de surdos. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Educação da UFRGS**, Porto Alegre, 1997.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. In: GIROTO, C. R. M.; Martins, S. E. S.. O.; Berberian, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

SANTOS, K. R. O. R. P. Projetos Educacionais para alunos surdos. In: LODI, A.C. B.; MÉLO, A. D. B. ; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2º edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. ; QUADROS, R. M. (Org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, M. C. **FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12 jul. de 2018.

SILVA, R. S.; SANTANA A. P. Intérprete de Libras na Inclusão do Surdo. In: GIROTO, C. R. M.; Martins, S. E. S. O.; Berberian, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, Surdez e Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, C. H. **EDUCAÇÃO, SURDEZ E IDENTIDADES: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção**. 2017. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, M. A. L. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SOFIATO, C. G. **O Desafio da Representação Pictória da Língua de Sinais Brasileira**. 2005. 124f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SUZANA, E. R. B. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

STÜRMER, I. E. **Educação Bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil**. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília:UNICEF, 2012.

_____. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília: UNICEF, 2014.

_____. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2018

UNESCO. **Declaração Mundial de sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2018.

VICTORINO, T. A. **“Ela não olha pra gente”**: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ANEXOS

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
 Programa de Pós Graduação em Educação- PPGEDU
 Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
 Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar- NEPIE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento refere-se à Dissertação de Mestrado *Escolarização, surdez e ensino médio: Espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul*, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação- (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do Prof. Claudio Roberto Baptista. Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar e analisar a escolarização dos alunos do ensino médio com surdez e deficiência auditiva no estado do Rio Grande do Sul, considerando os espaços institucionais destinados a esses estudantes e suas trajetórias escolares.

Solicita-se aos participantes a leitura deste termo, e, em caso de concordância, a assinatura do mesmo, para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

Os participantes têm a liberdade de colaborar, de não participar, ou de desistir a qualquer momento deste estudo, sem alteração ou prejuízo presente ou futuro. As informações obtidas mediante a coleta de dados serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos desta pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, _____ estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização desta entrevista.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Lidiane Barreto Alves Zwick

UFRGS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PPGEDu- Programa de Pós Graduação em Educação
 Mestrado em Educação- Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
 NEPIE- Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
 Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060
 Contatos: Estudante: lidiane.alves@osorio.ifrs.edu.br Cel: 051-99944-3118
 Orientador: baptistacaronti@yahoo.com.br

ANEXO B - Roteiro de entrevista - Escolas

1. Qual é o histórico do surgimento da instituição e quais são seus principais objetivos?
2. Quantos alunos surdos e com deficiência auditiva a escola atende?
3. Esses alunos realizaram o ensino fundamental em quais escolas/classes (especial, regular)?
4. Qual o perfil desses alunos em termos de idade, sexo e grupo social de origem?
5. Como, na escola, atua diante dos índices podem estar presentes os fenômenos de repetência e evasão dos alunos?
6. Que tipo de serviços são disponibilizados para os alunos (AEE, Intérprete, aula de Libras)?
7. Há desafios particularmente importantes percebidos a serem enfrentados? Quais seriam?
8. Ao final do ensino médio, a escola acompanha a trajetória escolar de seus egressos? Esses ex-alunos continuam a sua escolarização em outros espaços (universidade, cursos técnicos)?

ANEXO C - Roteiro de entrevista - Serviços ofertados pela rede estadual de educação para os alunos com surdez e com deficiência auditiva


1. Segundo sua compreensão, quais são as atuais diretrizes para a escolarização dos alunos com surdez e com deficiência auditiva no Rio Grande do Sul?
2. Como surgiu o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez?
3. Qual a principal objetivo deste Centro?
4. Quantas escolas exclusivas para surdos há na rede estadual de ensino? Quantas são para atendimento no ensino fundamental? Quantas são para atendimento no ensino médio? Em que cidades estão localizadas?
5. Quantas classes especiais de surdos há na rede estadual de educação? Quantas são para atendimento no ensino fundamental? Quantas são para atendimento no ensino médio? Em que cidades estão localizadas?
6. Quais os serviços de apoio que a rede estadual oferta para os alunos com surdez e com deficiência auditiva?
7. Quantos alunos surdos e com deficiência auditiva estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado? Dessas matrículas, quantas são de alunos do ensino médio? Quais diretrizes são seguidas para a oferta do atendimento educacional especializado dos alunos com surdez e com deficiência auditiva?
8. Quantos intérpretes de Libras a rede estadual possui para o atendimento dos alunos com surdez nas classes comuns de ensino?
9. Quantos professores de Libras estão atuando na rede estadual?
10. Quais os principais desafios enfrentados no que tange à educação de surdos?

ANEXO D – Mapa das Coordenadorias da Secretaria de Educação do Estado do RS.



Fonte: <https://www.soloeagua.rs.gov.br/coordenadorias-da-secretaria-de-educacao>

ANEXO E – Número de alunos com surdez e deficiência auditiva - alunos incluídos em classes comuns do ensino regular - RS 2018

					
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL					
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO					
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO					
<i>Número de Alunos com surdez e deficiência auditiva - ALUNOS INCLUÍDOS EM CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR - RS 2018</i>					
CRE	MUNICIPIO	CODIGO INEP	ESCOLA	Surdez	Deficiência auditiva
REDE ESTADUAL					
1	Porto Alegre	43105173	ESC TECNICA EST JOSE FEIJO	0	2
1	Porto Alegre	43105181	COL ESTADUAL PROTASIO ALVES	0	1
1	Porto Alegre	43105190	COL ESTADUAL DOM JOAO BECKER	1	1
1	Porto Alegre	43105238	ESC EST ENS MED PADRE REUS	0	1
1	Porto Alegre	43105572	ESC EST NORMAL 1 DE MAIO	0	1
1	Porto Alegre	43105688	ESC TECNICA EST PAROBE	0	2
1	Porto Alegre	43105769	ESC EST ENS MED AGRONOMO PEDRO PEREIRA	0	1
1	Porto Alegre	43105785	ESC EST ENS MED ALBERTO TORRES	0	2
1	Porto Alegre	43105793	ESC EST ENS FUN ALCEU WAMOSY	0	1
1	Porto Alegre	43105807	ESC EST ED BAS ALMIRANTE BACELAR	1	1
1	Porto Alegre	43105815	ESC EST ENS MED ALMIRANTE BARROSO	0	1
1	Porto Alegre	43105823	ESC EST ENS FUN ALVARENGA PEIXOTO	0	1
1	Porto Alegre	43105866	ESC EST ENS MED ANTAO DE FARIA	0	2
1	Porto Alegre	43105904	ESC EST ENS FUN ARAUJO VIANA	0	1
1	Porto Alegre	43105998	ESC EST ENS FUN BRIGADEIRO FRANCISCO DE LIMA E SILVA	0	1
1	Porto Alegre	43106188	ESC EST ENS FUN DONA LUIZA FREITAS VALE ARANHA	0	1
1	Porto Alegre	43106196	ESC EST ENS MED RAFAELA REMIAO	0	1

1	Porto Alegre	43106200	ESC EST ENS FUN DR EMILIO KEMP	0	0
1	Porto Alegre	43106218	ESC EST ENS FUN DR FERREIRA DE ABREU	0	1
1	Porto Alegre	43106277	ESC EST ENS MED DR OSCAR TOLLENS	0	1
1	Porto Alegre	43106293	ESC EST ENS FUN DR PACHECO PRATES	0	1
1	Porto Alegre	43106340	ESC EST ENS FUN ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	0	1
1	Porto Alegre	43106374	ESC EST ENS FUN EVARISTA FLORES DA CUNHA	0	2
1	Porto Alegre	43106447	ESC EST ENS FUN GABRIELA MISTRAL	1	0
1	Porto Alegre	43106501	ESC EST ENS FUN GONCALVES DIAS	0	1
1	Porto Alegre	43106595	COL ESTADUAL JAPAO	1	0
1	Porto Alegre	43106609	ESC EST ENS FUN ERICO VERISSIMO	0	1
1	Porto Alegre	43106676	ESC EST ENS FUN PROFESSOR LEOPOLDO TIETBOHL	0	2
1	Porto Alegre	43106684	ESC EST ENS FUN LUCIANA DE ABREU	0	0
1	Porto Alegre	43106692	ESC EST ENS FUN LUIZ GAMA	0	1
1	Porto Alegre	43106706	ESC EST ENS FUN MACHADO DE ASSIS	1	0
1	Porto Alegre	43106714	ESC EST ENS FUN MADRE MARIA SELIMA	0	1
1	Porto Alegre	43106722	ESC EST ENS FUN MAJOR MIGUEL JOSE PEREIRA	0	1
1	Porto Alegre	43106846	ESC EST ENS FUN NEHYTA MARTINS RAMOS	1	0
1	Porto Alegre	43106889	ESC EST ENS FUN OSORIO DUQUE ESTRADA	0	1
1	Porto Alegre	43106935	ESC EST ENS FUN PARAIBA CIEP	0	1
1	Porto Alegre	43107036	ESC EST ENS FUN PORTO ALEGRE	0	1
1	Porto Alegre	43107060	ESC EST ENS FUN PROFESSOR AFONSO GUERREIRO LIMA	1	0
1	Porto Alegre	43107079	ESC EST ENS MED PROFESSOR ALCIDES CUNHA	0	0
1	Porto Alegre	43107117	ESC EST ENS FUN PROFESSOR IVO CORSEUIL	0	1
1	Porto Alegre	43107150	ESC EST ENS FUN RAFAEL PINTO BANDEIRA	0	1
1	Porto Alegre	43107214	ESC EST ENS MED SANTA ROSA	1	0
1	Porto Alegre	43107265	ESC EST ENS FUN URUGUAI	0	1
1	Porto Alegre	43107303	ESC EST ENS FUN DANILO ANTONIO ZAFFARI	0	1
1	Porto Alegre	43107311	ESC EST ENS FUN ITAMARATI	0	0
1	Porto Alegre	43107320	ESC EST ENS MED JOSE DO PATROCINIO	0	1

1	Porto Alegre	43107354	ESC EST ENS MED VISCONDE DO RIO GRANDE	1	1
1	Porto Alegre	43107478	ESC EST ENS FUN DECIO MARTINS COSTA	0	1
1	Porto Alegre	43107486	ESC EST ENS FUN SAO FRANCISCO DE ASSIS	0	2
1	Porto Alegre	43107583	INST EST EDUC GENERAL FLORES DA CUNHA	0	5
1	Porto Alegre	43107885	ESC EST ENS FUN TRES DE OUTUBRO	0	1
1	Porto Alegre	43107966	ESC EST ENS FUN PROFESSOR SYLVIO TORRES	0	1
1	Porto Alegre	43107982	C EST DE EN MED RAUL PILLA	0	1
1	Porto Alegre	43108016	COL ESTADUAL MARECHAL FLORIANO PEIXOTO	0	1
1	Porto Alegre	43108024	COL ESTADUAL PIRATINI	0	1
1	Porto Alegre	43108040	INST ESTADUAL RIO BRANCO	0	4
1	Porto Alegre	43108083	COL ESTADUAL ODILA GAY DA FONSECA	0	1
1	Porto Alegre	43108091	COL ESTADUAL DR GLICERIO ALVES	0	1
1	Porto Alegre	43108113	COL ESTADUAL FLORINDA TUBINO SAMPAIO	0	1
1	Porto Alegre	43108172	ESC EST ENS FUN PROFESSOR OLINTHO DE OLIVEIRA	0	1
1	Porto Alegre	43108180	COL ESTADUAL RUBEN BERTA	0	2
1	Porto Alegre	43108237	COL ESTADUAL PAULA SOARES	0	1
1	Porto Alegre	43108245	ESC EST ENS FUN LIONS CLUB POA FARRAPOS	1	0
1	Porto Alegre	43108318	ESC EST ENS MED BALTAZAR DE OLIVEIRA GARCIA	0	3
1	Porto Alegre	43108350	ESC EST ENS FUN PONCHO VERDE	0	1
1	Porto Alegre	43108474	ESC EST ENS FUN VINTE DE SETEMBRO	0	2
1	Porto Alegre	43108709	COL ESTADUAL ELPIDIO FERREIRA PAES	0	1
1	Porto Alegre	43108725	ESC EST ENS FUN ONOFRE PIRES	0	1
1	Porto Alegre	43108733	COL ESTADUAL CORONEL AFONSO EMILIO MASSOT	0	1
1	Porto Alegre	43108741	COL ESTADUAL GENERAL ALVARO ALVES DA SILVA BRAGA	0	1
1	Porto Alegre	43108768	ESC EST ED BAS PRESIDENTE ROOSEVELT	0	2
1	Porto Alegre	43108784	ESC EST ENS FUN PAUL HARRIS	0	1
1	Porto Alegre	43108911	COL ESTADUAL ENG ILDO MENEGHETTI	0	1
1	Porto Alegre	43108954	ESC EST ENS FUN LUIZ DE AZAMBUJA SOARES	0	1
1	Porto Alegre	43109268	ESC EST ENS FUN MINISTRO SALGADO FILHO	0	1

1	Porto Alegre	43109314	EEE DP ROF SAUDE NO HOSPITAL DE CLINICAS DE PORTO ALEGRE	0	1
1	Porto Alegre	43169252	NUCL E EJA E CP PAULO FREIRE	1	0
1	Porto Alegre	43169279	NUCL E EJA E CP DESEMBARGADOR ALAOR ANTONIO TERRA	0	0
1	Porto Alegre	43171290	ESC EST ENS FUN JULIO BRUNELLI	0	1
1	Porto Alegre	43173306	ESC EST ENS MED CRISTOVAO COLOMBO	1	1
1	Porto Alegre	43203850	NUCL E EJA E CP DARCY RIBEIRO	0	1
1 CRE				12	87
2	Araricá	43207367	ESC EST ENS MED DE ARARICA	0	1
2	Bom Princípio	43024904	ESC EST ENS FUN PIO XII	0	1
2	Bom Princípio	43024939	ESC EST ENS MED MONSENHOR JOSE BECKER	0	2
2	Bom Princípio	43024947	ESC EST ENS FUN SANTA TEREZINHA DO FORROMEÇO	0	2
2	Dois Irmãos	43051294	ESC EST ENS MED 10 DE SETEMBRO	0	2
2	Dois Irmãos	43051316	ESC EST TECNICA AFFONSO WOLF	0	1
2	Estância Velha	43060048	COL ESTADUAL 8 DE SETEMBRO	0	1
2	Feliz	43062601	ESC EST ENS FUN IVONNY KAYSER	0	1
2	Feliz	43062679	ESC EST ENS FUN MARQUES DO HERVAL	0	1
2	Harmonia	43071570	ESC EST ENS MED JACOB HOFF	0	1
2	Igrejinha	43074022	INST EST EDUC OLIVIA LAHM HIRT	0	1
2	Ivoti	43078389	ESC EST ED BAS PROF MATHIAS SCHUTZ	0	1
2	Montenegro	43087523	ESC EST ENS FUN OSVALDO BROCHIER	0	1
2	Montenegro	43087612	ESC EST ENS MED DELFINA DIAS FERRAZ	0	1
2	Montenegro	43087620	ESC EST ENS FUN DR JORGE GUILHERME MOOJEN	0	1
2	Montenegro	43087698	ESC EST ENS FUN CORONEL JANUARIO CORREA	0	1
2	Montenegro	43171486	COL ESTADUAL IVO BUHLER CIEP	0	4
2	Nova Hartz	43091105	ESC EST ENS MED ELVIRA JOST	1	0
2	Novo Hamburgo	43092950	INST ESTADUAL MADRE BENICIA	0	1
2	Novo Hamburgo	43092462	COL ESTADUAL 25 DE JULHO	0	2
2	Novo Hamburgo	43092470	COL ESTADUAL SENADOR ALBERTO PASQUALINI	0	2

2	Novo Hamburgo	43092497	COL ESTADUAL ENG IGNACIO CHRISTIANO PLANGG	0	1
2	Novo Hamburgo	43092900	FUNDACAO ESCOLA TECNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	1	1
2	Novo Hamburgo	43092926	ESC EST ENS FUN ANTONIO VIEIRA	0	1
2	Novo Hamburgo	43092934	ESC EST ENS FUN JOAO RIBEIRO	1	0
2	Novo Hamburgo	43092985	ESC EST ENS FUN PEDRO ADAMS FILHO	0	1
2	Novo Hamburgo	43092993	ESC EST ENS FUN PROFESSOR ALFREDO CLEMENTE PINTO	0	0
2	Novo Hamburgo	43093000	ESC EST ENS FUN PROF LUIZA TEIXEIRA LAUFFER	0	1
2	Novo Hamburgo	43093027	ESC EST ENS FUN PROF FREDERICA S PACHECO	0	1
2	Novo Hamburgo	43093078	ESC EST ENS MED OSVALDO ARANHA	0	1
2	Novo Hamburgo	43093086	ESC EST ENS MED ANTONIO AUGUSTO BORGES DE MEDEIROS	0	1
2	Novo Hamburgo	43180647	ESC EST ENS FUN NO BAIRRO SANTO AFONSO	0	1
2	Novo Hamburgo	43180779	ESC EST ENS FUN ANTONIO CONSELHEIRO	0	2
2	Novo Hamburgo	43184863	ESC EST ENS FUN JAIR HENRIQUE FOSCARINI	0	1
2	Novo Hamburgo	43211623	ESC EST ENS MED MAURICIO SIROTSKY SOBRINHO	1	0
2	Parobé	43097650	ESC EST ENS MED ENGENHEIRO PAROBE	0	1
2	Parobé	43097707	COL ESTADUAL JOAO MOSMANN	0	1
2	Portão	43104827	ESC EST ENS FUN ADOLFO GUSTAVO KRUMMENAUER	0	1
2	Portão	43104835	ESC EST ENS MED 9 DE OUTUBRO	2	4
2	Santa Maria do Herval	43124348	ESC EST ENS FUN DR ALBERTO SCHWEITZER	0	1
2	São Leopoldo	43139256	ESC EST ENS FUN DR MARIO SPERB	0	1
2	São Leopoldo	43139264	ESC EST ENS MED FIRMINO ACAUAN	0	1
2	São Leopoldo	43139302	ESC EST ENS FUN PROFESSOR EMILIO BOECKEL	1	1
2	São Leopoldo	43139361	ESC EST ENS MED VILLA LOBOS	0	2
2	São Leopoldo	43139604	INST EST EDUC PROF PEDRO SCHNEIDER	0	1
2	São Leopoldo	43139701	ESC EST ENS MED POLISINOS	0	2
2	São Leopoldo	43174027	ESC EST ENS MED CAIC MADEZATTI	0	1
2	São Pedro da Serra	43118950	ESC EST ENS MED SAO PEDRO	0	1

2	São Sebastião do Caí	43143954	ESC EST ENS MED FELIPE CAMARAO	1	2
2	São Sebastião do Caí	43143970	ESC EST ENS FUN JOSEFINA JACQUES NORONHA	0	1
2	São Sebastião do Caí	43144012	ESC EST ENS FUN SAO SEBASTIAO	0	1
2	Sapiranga	43145884	INST ESTADUAL MATHILDE ZATAR	0	1
2	Taquara	43152767	ESC EST ENS MED FELIPE MARX	1	0
2	Três Coroas	43157114	COL ESTADUAL DOZE DE MAIO	0	3
2 CRE				9	66
3	Anta Gorda	43014615	ESC EST ENS FUN SAGRADO CORACAO DE JESUS	0	1
3	Bom Retiro do Sul	43025226	ESC EST ENS FUN DE PINHAL	0	1
3	Cruzeiro do Sul	43050611	ESC EST ENS MED SAO MIGUEL	0	1
3	Encantado	43054420	ESC EST ENS FUN AGOSTINHO COSTI	0	1
3	Encantado	43054439	ESC EST ENS FUN ANTONIO DE CONTO	1	0
3	Encantado	43054480	INST EST EDUC MONSENHOR SCALABRINI	2	1
3	Estrela	43060641	ESC EST ENS FUN MOINHOS	0	2
3	Estrela	43060650	ESC EST ED BAS NICOLAU MUSSNICH	0	2
3	Fazenda Vilanova	43205143	ESC EST ENS MED FAZENDA VILANOVA	0	1
3	Imigrante	43075649	ESC EST ENS MED 25 DE MAIO	0	1
3	Lajeado	43083439	ESC EST ENS FUN FERNANDES VIEIRA	1	0
3	Lajeado	43083544	COL ESTADUAL PRES CASTELO BRANCO	2	0
3	Lajeado	43083552	ESC EST ED BAS ERICO VERISSIMO	0	1
3	Lajeado	43169287	NUCL E EJA E CP DE LAJEADO	1	0
3	Lajeado	43173101	ESC EST ENS MED SANTO ANTONIO	0	1
3	Muçum	43088848	ESC EST ENS MED GENERAL SOUZA DOCA	0	1
3	Roca Sales	43115500	ESC EST ED BAS PADRE FERNANDO	0	1
3	Santa Clara do Sul	43083641	ESC EST ENS MED SANTA CLARA	1	1
3	Taquari	43153640	ESC EST ENS MED BARAO DE ANTONINA	1	0
3	Taquari	43153682	ESC EST ENS FUN NARDY DE FARIAS ALVIM	0	1
3	Teutônia	43155383	ESC EST ENS MED GOMES FREIRE DE ANDRADE	1	0
3 CRE				10	17
4	Antônio Prado	43015026	ESC EST ENS MED SANTANA	0	1

4	Antônio Prado	43015050	ESC EST ENS FUN NARCISO VERZA	0	1
4	Canela	43035680	ESC EST ED BAS NEUSA MARI PACHECO CIEP	0	1
4	Canela	43035698	EEEEF CARLOS WORTMANN	0	1
4	Canela	43035710	ESC EST ENS MED DANTON CORREA DA SILVA	1	0
4	Caxias do Sul	43043062	ESC EST ENS FUN SAO VIRGILIO	0	1
4	Caxias do Sul	43043097	ESC EST ENS FUN AQUILINO ZATTI	0	3
4	Caxias do Sul	43043119	ESC EST ENS MED PROVINCIA DE MENDOZA	0	2
4	Caxias do Sul	43043143	ESC EST ENS MED ALEXANDRE ZATTERA	0	1
4	Caxias do Sul	43043186	ESC EST ENS MED EVARISTO DE ANTONI CIEP	0	1
4	Caxias do Sul	43043194	ESC EST ENS FUN IVANYR EUCLINIA MARCHIORO	0	1
4	Caxias do Sul	43043267	ESC EST ENS MED MELVIN JONES	0	1
4	Caxias do Sul	43043275	ESC EST ENS MED OLGA MARIA KAYSER	0	1
4	Caxias do Sul	43043291	ESC EST ENS FUN PRESIDENTE VARGAS	0	1
4	Caxias do Sul	43043534	ESC EST ENS MED IRMAO JOSE OTAO	0	1
4	Caxias do Sul	43043569	COL ESTADUAL HENRIQUE EMILIO MEYER	1	0
4	Caxias do Sul	43043640	ESC EST ENS FUN JOSE VENZON EBERLE	0	1
4	Caxias do Sul	43043690	ESC EST ENS MED SANTA CATARINA	0	1
4	Caxias do Sul	43043704	COL ESTADUAL IMIGRANTE	0	2
4	Caxias do Sul	43043712	ESC EST ED BAS ABRAMO PEZZI	1	0
4	Farroupilha	43061664	EEEEF CARLOS FETTER	0	1
4	Farroupilha	43061753	ESC EST ENS MED SAO PIO X	0	1
4	Gramado	43068634	COL ESTADUAL SANTOS DUMONT	0	1
4	Nova Pádua	43063144	ESC EST ENS MED LUIZ GELAIN	0	2
4	Nova Petrópolis	43091806	ESC EST ENS FUN PIA	1	0
4	São Francisco de Paula	43135099	ESC EST ENS FUN JOSE SILVA LIMA	0	1
4	São Francisco de Paula	43135307	COL ESTADUAL JOSE DE ALENCAR	0	1
4	São Marcos	43141862	ESC EST ENS MED MARANHÃO	0	1
4	São Marcos	43141897	COLEGIO ESTADUAL SAO MARCOS	0	1
4 CRE				4	30
5	Arroio Grande	43017398	ESC EST ENS FUN DR DIONISIO DE MAGALHAES	0	1

5	Arroio Grande	43017410	ESC EST ENS FUN MINISTRO FRANCISCO BROCHADO DA ROCHA	0	1
5	Canguçu	43037364	ESC EST ENS MED SENADOR ALBERTO PASQUALINI	1	0
5	Canguçu	43037399	ESC TECNICA EST CANGUCU	0	2
5	Canguçu	43037429	ESC EST ENS MED JOAO DE DEUS NUNES	0	1
5	Capão do Leão	43039111	ESC EST ENS FUN LAURA ALVES CALDEIRA	0	1
5	Capão do Leão	43039146	ESC EST ENS MED PRESIDENTE CASTELO BRANCO	1	2
5	Cristal	43049389	COL ESTADUAL BENTO GONCALVES DA SILVA	0	2
5	Jaguarão	43079040	COL ESTADUAL CARLOS ALBERTO RIBAS	0	1
5	Jaguarão	43079350	ESC EST ENS MED HERMES PINTOS AFFONSO	0	1
5	Pelotas	43100066	EEE PROFIS JOAO XXIII	0	1
5	Pelotas	43101399	ESC EST ENS MED DR ANTONIO LEIVAS LEITE	0	2
5	Pelotas	43101739	ESC EST ENS FUN PROFESSORA LELIA ROMANELLI OLMOS	0	1
5	Pelotas	43101771	ESC EST ENS FUN SAO VICENTE DE PAULO	1	0
5	Pelotas	43101801	ESC EST ENS MED AREAL	0	1
5	Pelotas	43101836	INST EST EDUC ASSIS BRASIL	0	1
5	Pelotas	43101895	COL ESTADUAL CASSIANO DO NASCIMENTO	0	1
5	Pelotas	43102000	ESC EST ENS FUN DR FRANKLIN OLIVE LEITE	0	3
5	Pelotas	43102077	ESC EST ENS MED DR EDMAR FETTER	0	1
5	Pelotas	43171591	ESC EST ED BAS OSMAR DA ROCHA GRAFULHA	0	1
5	Pelotas	43206468	ESC EST ENS MED DR AMILCAR GIGANTE	1	0
5	Piratini	43102948	INST EST EDUC PONCHE VERDE	0	2
5	Santana da Boa Vista	43171281	ESC MEDIA EST JACINTO INACIO	2	0
5	São Lourenço do Sul	43139833	ESC EST ENS FUN PADRE MAXIMILIANO STRAUSS	0	1
5	São Lourenço do Sul	43140866	ESC TECNICA EST SANTA ISABEL	0	2
5	São Lourenço do Sul	43139809	ESC EST ENS FUN PADRE JOSE HERBST	1	0
5	São Lourenço do Sul	43140661	INST EST EDUC DR WALTER THOFEHRN	0	1
5	São Lourenço do Sul	43140750	ESC EST ENS FUN VICENTE DI TOLLA	0	2
5 CRE				7	32

6	Candelária	43035043	ESC EST ENS FUN EVELINE FONSECA DE OLIVEIRA	0	1
6	Candelária	43035094	ESC EST ENS MED GUIA LOPES	0	2
6	Encruzilhada do Sul	43055230	INST EST EDUC GOMERCINDA DORNELLES FONTOURA	1	0
6	Encruzilhada do Sul	43055249	ESC EST ENS FUN BARAO DO QUARAI	0	2
6	Encruzilhada do Sul	43055257	ESC EST ED BAS BORGES DE MEDEIROS	2	2
6	Lagoa Bonita do Sul	43149979	ESC EST ENS MED JOSE LUCHESE	1	0
6	Mato Leitão	43165060	COL ESTADUAL PONCHO VERDE	0	2
6	Pantano Grande	43096948	ESC EST ENS MED PEDRO NUNES DE OLIVEIRA	0	1
6	Passo do Sobrado	43114741	ESC EST ENS MED ALEXANDRINO DE ALENCAR	0	2
6	Rio Pardo	43113958	INST EST EDUC ERNESTO ALVES	1	3
6	Rio Pardo	43113982	ESC EST ENS MED BIAGIO SOARES TARANTINO	0	1
6	Rio Pardo	43114792	ESC EST ENS MED FORTALEZA	0	3
6	Santa Cruz do Sul	43121489	COL ESTADUAL MONTE ALVERNE	0	1
6	Santa Cruz do Sul	43121543	ESC EST ENS FUN GASPAR BARTHOLOMAY	0	2
6	Santa Cruz do Sul	43121551	ESC EST ENS FUN PETITUBA	0	3
6	Santa Cruz do Sul	43121870	ESC EST ENS MED NOSSA SENHORA DO ROSARIO	11	5
6	Sobradinho	43149987	ESC EST ENS FUN LINDOLFO SILVA	0	1
6	Sobradinho	43150047	ESC EST ED BAS PADRE BENJAMIM COPETTI	0	1
6	Venâncio Aires	43165249	ESC EST ENS MED ADELINA ISABELA KONZEN	0	1
6	Venâncio Aires	43165486	ESC EST ENS MED MONTE DAS TABOCAS	1	1
6	Venâncio Aires	43165516	ESC EST ENS FUN 11 DE MAIO	0	1
6	Vera Cruz	43165940	ESC EST ENS FUN PARAGUACU	0	1
6 CRE				17	36
7	Água Santa	43005578	E E IND ENS FUN MANOEL INACIO	0	1
7	Água Santa	43010032	ESC EST ENS MED CLAUDIO ANTONIO BENVEGNO	0	1
7	Ciríaco	43046533	COL ESTADUAL DOM ANTONIO MACEDO COSTA	1	0
7	David Canabarro	43172059	INST EST EDUC ASSIS BRASIL	0	1
7	Guaporé	43071066	ESC EST ENS MED BANDEIRANTE	0	1
7	Lagoa Vermelha	43081304	ESC EST ENS MED DR ARABY AUGUSTO NACUL	0	1

7	Lagoa Vermelha	43081967	ESC EST ENS MED PRESIDENTE KENNEDY	1	0
7	Lagoa Vermelha	43081991	ESC ENS MEDIO TRAJANO MACHADO	0	2
7	Marau	43085598	INST ESTADUAL SANTO TOMAS DE AQUINO	2	0
7	Mato Castelhana	43098428	ESC EST ENS MED JORGE MANFROI	0	1
7	Muliterno	43072925	E E IND ENS FUN RETANH LEOPOLDINO	1	0
7	Muliterno	43046495	ESC EST ENS MED RAIMUNDO PELISSARO	1	0
7	Nonoai	43089933	ESC EST ENS MED MARIA DULCINA	1	0
7	Passo Fundo	43011977	ESC EST ENS MED PROFESSORA MEIBE RIBEIRO	0	1
7	Passo Fundo	43097790	INST ESTADUAL CECY LEITE COSTA	1	0
7	Passo Fundo	43097804	ESC EST ED BAS NICOLAU DE ARAUJO VERGUEIRO	1	1
7	Passo Fundo	43097839	ESC EST ENS MED ADELINO PEREIRA SIMOES	0	1
7	Passo Fundo	43098436	ESC EST ENS MED PROFA LUCILLE FRAGOSO DE ALBUQUERQUE	0	1
7	Passo Fundo	43098479	ESC EST ENS MED PROFESSORA EULINA BRAGA	0	1
7	Passo Fundo	43098819	ESC EST ENS MED PROTASIO ALVES	1	0
7	Passo Fundo	43098860	COL ESTADUAL JOAQUIM FAGUNDES DOS REIS	6	1
7	Passo Fundo	43098991	INST ESTADUAL CARDEAL ARCOVERDE	0	2
7	Passo Fundo	43099009	ESC EST ED BAS MONTEIRO LOBATO	0	1
7	Tapejara	43151507	ESC EST ENS MED SENHOR DOS CAMINHOS	0	2
7	Vanini	43164439	ESC EST ENS MED CONEGO JOSUE BARDIN	0	1
7 CRE				16	20
8	Cacequi	43028217	COL ESTADUAL PROF ANTONIO LEMOS DE ARAUJO	1	0
8	Faxinal do Soturno	43062172	ESC EST ED BAS DOM ANTONIO REIS	0	1
8	Ivorá	43078230	ESC EST ED BAS PADRE PEDRO MARCELINO COPETTI	0	1
8	Jaguari	43079865	INST EST EDUC PROFA GUILHERMINA JAVORSKI	0	1
8	Júlio de Castilhos	43081266	ESC EST ENS FUN 15 DE MARCO	0	1
8	Nova Esperança do Sul	43091032	COL ESTADUAL JOSE BENINCA	0	1
8	Nova Palma	43091415	ESC EST ENS FUN ANA LOBLER	0	1
8	Pinhal Grande	43080960	ESC EST ED BAS RUI BARBOSA	2	0

8	Santa Maria	43123120	ESC EST ENS MED PRINCESA ISABEL	0	1
8	Santa Maria	43121934	COL ESTADUAL MANOEL RIBAS	0	1
8	Santa Maria	43121942	ESC EST ENS MED PROFESSORA MARIA ROCHA	0	1
8	Santa Maria	43123180	ESC EST ENS MED MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO	0	1
8	Santa Maria	43123260	ESC BASICA EST CICERO BARRETO	0	2
8	Santa Maria	43123295	ESC EST ENS FUN GEN EDSON FIGUEIREDO	0	1
8	Santa Maria	43123309	ESC EST ENS FUN GENERAL GOMES CARNEIRO	0	1
8	Santa Maria	43123325	ESC EST ENS FUN JOAO LINK SOBRINHO	0	1
8	Santa Maria	43123333	ESC EST ENS FUN MARIETA DAMBROSIO	1	1
8	Santa Maria	43123350	ESC EST ENS MED NAURA TEIXEIRA PINHEIRO	0	1
8	Santa Maria	43123686	INST EST EDUC OLAVO BILAC	0	1
8	Santa Maria	43123813	ESC BASICA EST ERICO VERISSIMO	0	1
8	Santa Maria	43123848	COL ESTADUAL PADRE ROMULO ZANCHI	1	4
8	Santa Maria	43123880	ESC EST ED BAS PROFESSORA MARGARIDA LOPES	0	1
8	Santa Maria	43124003	ESC EST ED BAS AUGUSTO RUSCHI	0	2
8	Santa Maria	43124143	COL ESTADUAL PROF EDNA MAY CARDOSO	0	1
8	São Francisco de Assis	43134335	INST EST EDUC SALGADO FILHO	0	1
8	São Pedro do Sul	43143792	ESC EST ENS FUN PROF FIRMINO CARDOSO JUNIOR	0	3
8	São Pedro do Sul	43143806	ESC EST ENS FUN PROFESSORA HILDA KOETZ	0	1
8	São Sepé	43144861	ESC EST ENS FUN MARIO DELUY	0	1
8	São Sepé	43144888	INST EST EDUC TIARAJU	1	0
8	São Sepé	43171397	ESC EST ED BAS FRANCISCO BROCHADO DA ROCHA CIEP	0	2
8	São Vicente do Sul	43145604	ESC EST ENS FUN BORGES DO CANTO	0	3
8	Silveira Martins	43149561	ESC EST ED BAS BOM CONSELHO	0	1
8	Vila Nova do Sul	43144802	ESC EST ED BAS EDUARDO LOPES DA ROSA	0	1
8 CRE				6	40
9	Boa Vista do Cadeado	43049834	ESC EST ENS MED DR JOAO RAIMUNDO	1	0
9	Cruz Alta	43049672	INST EST EDUC PROF ANNES DIAS	0	1
9	Cruz Alta	43049826	ESC EST ENS FUN DR CATHARINO DE AZAMBUJA	0	1

9	Cruz Alta	43049893	ESC EST ENS FUN JOSE CARLOMAGNO	1	2
9	Cruz Alta	43049907	ESC EST ENS MED MAJOR BELARMINO CORTES	1	0
9	Cruz Alta	43049923	ESC EST ED BAS MARGARIDA PARDELHAS	0	1
9	Cruz Alta	43049966	ESC EST ED BAS VENANCIO AIRES	1	0
9	Cruz Alta	43050050	ESC EST ENS FUN DR GABRIEL ALVARO DE MIRANDA	0	1
9	Cruz Alta	43169325	NUCL E EJA E CP ERICO VERISSIMO	0	1
9	Cruz Alta	43175783	ESC EST ENS MED PROFESSORA MARIA BANDARRA WESTPHALEN	0	1
9	Ibirubá	43073778	ESC EST ENS FUN IBIRUBA	1	0
9	Ibirubá	43073824	INST EST EDUC EDMUNDO ROEWER	0	2
9	Tupanciretã	43160999	INST EST EDUC MAE DE DEUS	0	1
9 CRE				5	11
10	Alegrete	43012159	ESC EST ENS FUN DR ARTHUR HORMAIN	1	1
10	Alegrete	43011721	COLEGIO ESTADUAL EMILIO ZUNEDA	1	4
10	Alegrete	43012132	ESC EST ENS MED JOSE BONIFACIO	1	1
10	Alegrete	43012230	ESC EST ENS FUN EDUARDO VARGAS	0	2
10	Alegrete	43012248	ESC EST ENS FUN FREITAS VALLE	0	1
10	Alegrete	43012299	ESC EST ENS MED DEMETRIO RIBEIRO	0	1
10	Alegrete	43012310	ESC EST ENS FUN GASPAR MARTINS	0	1
10	Alegrete	43012469	INST EST EDUC OSWALDO ARANHA	8	2
10	Alegrete	43012582	ESC EST ED BAS DR LAURO DORNELLES	14	1
10	Alegrete	43169589	ESC EST ENS MED TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	0	1
10	Alegrete	43171443	ESC EST ENS MED DR ROMARIO ARAUJO DE OLIVEIRA	1	0
10	Itaqui	43077595	INST EST EDUC OSVALDO CRUZ	2	2
10	Itaqui	43077668	ESC EST ENS MED PROFESSORA ODILA VILLORDO DE MORAES	3	3
10	Uruguaiiana	43162533	INST ESTADUAL LEDA MARIA PEREIRA DA SILVA	0	1
10	Uruguaiiana	43162312	ESC EST ENS MED DOM HERMETO	1	0
10	Uruguaiiana	43162479	INST EST EDUC ELISA FERRARI VALLS	0	2
10	Uruguaiiana	43162487	ESC EST ENS MED DR JOAO FAGUNDES	0	1

10	Uruguaiiana	43162541	ESC EST ENS FUN ADIR MASCIA	0	4
10	Uruguaiiana	43162614	ESC EST ENS MED MARECHAL CANDIDO RONDON	15	2
10	Uruguaiiana	43162622	ESC EST ENS FUN PASO DE LOS LIBRES	0	0
10	Uruguaiiana	43162630	ESC EST ENS FUN PRES GETULIO VARGAS	0	0
10	Uruguaiiana	43162649	ESC EST ENS FUN REPUBLICA DO URUGUAI	1	1
10	Uruguaiiana	43162886	ESC EST ENS MED URUGUAIANA	0	2
10	Uruguaiiana	43162932	COLEGIO ESTADUAL DR ROBERVAL BEHEREGARAY AZEVEDO	1	0
10	Uruguaiiana	43162991	ESC EST ENS FUN PROF CIRILO ZADRA	1	1
10	Uruguaiiana	43171133	ESC EST ENS MED EMBAIXADOR JOAO BAPTISTA LUSARDO	1	2
10	Uruguaiiana	43186890	INSTITUTO ESTADUAL PAULO FREIRE	0	2
10 CRE				51	38
11	Arroio do Sal	43016480	ESC EST ENS MED JOSE DE QUADROS	0	2
11	Balneário Pinhal	43046126	ESC EST ENS MED DIOGO PENHA	1	0
11	Capão da Canoa	43038760	ESC EST ENS FUN EMILIO TARRAGO ASSUMPCAO	0	2
11	Capão da Canoa	43038832	ESC EST ENS MED LUIZ MOSCHETTI	1	1
11	Capão da Canoa	43038859	INSTITUTO ESTADUAL RIACHUELO	0	1
11	Capão da Canoa	43038875	ESC EST ENS MED CAPAO NOVO	1	0
11	Capivari do Sul	43094490	ESC EST ENS MED ARTHUR DA COSTA E SILVA	2	0
11	Caraá	43130356	E E E F JOSE CARDOSO RAMOS	0	1
11	Caraá	43130399	ESC EST ENS MED MARCAL RAMOS	0	1
11	Cidreira	43173110	ESC EST ENS FUN HERLITA SILVEIRA TEIXEIRA CIEP EM CIDREIRA	0	1
11	Maquiné	43093809	ESC EST ED BAS LOURENCO LEON VON LANGENDONCK	0	1
11	Mostardas	43211763	ESC EST ENS MED MARIO QUINTANA	0	2
11	Mostardas	43088350	ESC EST ENS FUN 11 DE ABRIL	0	1
11	Osório	43093850	ESC EST ENS FUN CONEGO PEDRO JACOBS	0	3
11	Osório	43093884	ESC EST ED BAS PRUDENTE DE MORAIS	0	4
11	Osório	43093892	ESC EST ENS MED MARIA TERESA V CASTILHOS	0	1
11	Osório	43094074	ESC EST ENS MED ILDEFONSO SIMOES LOPES	1	0

11	Osório	43171354	ESC EST ENS FUN PROF MILTON PACHECO	0	1
11	Palmares do Sul	43094481	ESC EST ENS FUN MAJOR CACILDO KREBS	1	0
11	Palmares do Sul	43094520	ESC EST ENS MED PROFESSOR ALBANO ALVES PEREIRA	0	1
11	Riozinho	43115136	ESC EST ENS MED JOAO ALFREDO	0	1
11	Santo Antônio da Patrulha	43130364	ESC EST ENS FUN 12 DE OUTUBRO	0	1
11	Santo Antônio da Patrulha	43130380	ESC EST ENS FUN JOVELINO THEODORO	0	1
11	Santo Antônio da Patrulha	43130593	ESC EST ENS MED PROFESSORA GREGORIA DE MENDONCA	0	2
11	Santo Antônio da Patrulha	43170870	NUCL E EJA E CP RIZOMA	1	0
11	Tavares	43153895	ESC EST ENS MED EDGARDO PEREIRA VELHO	0	2
11	Torres	43156193	ESC EST ENS FUN NOSSA SENHORA APARECIDA	0	1
11	Torres	43156304	ESC EST ED BAS GOVERNADOR JORGE LACERDA	2	0
11	Torres	43156371	INST EST EDUC MARCILIO DIAS	0	1
11	Torres	43156380	ESC EST ENS FUN PROF JUSTINO ALBERTO TIETBOEHL	1	1
11	Tramandaí	43156525	ESC EST ENS MED ASSIS BRASIL	0	1
11	Tramandaí	43156576	INST EST EDUC BARAO DE TRAMANDAI	0	2
11	Três Cachoeiras	43156851	INST EST EDUC MARIA ANGELINA MAGGI	2	0
11 CRE				13	36
12	Arambaré	43032109	ESC EST ENS MED DR DONARIO LOPES	0	2
12	Barra do Ribeiro	43021778	COL ESTADUAL DR CARLOS PINTO DE ALBUQUERQUE	0	1
12	Butiá	43026656	ESC EST ENS FUN VENCESLAU BRAS	0	1
12	Camaquã	43002447	E E IND ENS FUN YVY A POTY	0	1
12	Camaquã	43031935	ESC EST ENS FUN EDISON NUNES DE CAMPOS	0	1
12	Camaquã	43207197	INST ESTADUAL XV DE NOVEMBRO	0	1
12	Camaquã	43031005	INST EST EDUC CONEGO LUIZ WALTER HANQUET	0	2
12	Camaquã	43032079	ESC EST ENS FUN FRANCISCO LUIZ	5	1
12	Camaquã	43032117	ESC EST ENS FUN MANOEL DA SILVA PACHECO	0	2
12	Camaquã	43209181	ESC EST ENS MED JOAO PAULO II	2	0
12	Cerro Grande do Sul	43044700	ESC EST ENS FUN MARIA DE JESUS SCHUMACHER	1	0

12	Cerro Grande do Sul	43044719	ESC EST ENS MED MEM DE SA	0	1
12	Charqueadas	43045715	ESC EST ENS MED VILA CRUZ DE MALTA	3	0
12	Charqueadas	43045723	INST EST EDUC ASSIS CHATEAUBRIAND	0	1
12	Charqueadas	43045731	ESC EST ENS FUN HENRI DUPLAN	0	1
12	Eldorado do Sul	43054072	ESC EST ENS MED ROSELI CORREIA DA SILVA	0	1
12	Eldorado do Sul	43054005	ESC EST ENS MED PROFESSOR AMERICO BRAGA	0	2
12	Guaíba	43070124	INST EST EDUC GOMES JARDIM	2	2
12	Guaíba	43070175	ESC EST ENS FUN EVARISTO DA VEIGA	0	2
12	Guaíba	43070213	ESC EST ENS MED NESTOR DE MOURA JARDIM	0	3
12	Guaíba	43070230	COL ESTADUAL CONEGO SCHERER	0	2
12	Guaíba	43070280	INST ESTADUAL DOUTOR CARLOS AUGUSTO DE MOURA E CUNHA	0	6
12	Guaíba	43070400	ESC EST ENS MED DOUTOR RUY COELHO GONCALVES	0	1
12	Guaíba	43070418	ESC EST ENS MED PROFESSORA AGLAE KEHL	0	1
12	Guaíba	43170722	ESC EST ENS FUN NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO	0	1
12	Guaíba	43174795	ESC EST ENS MED CARMEN ALICE LAVIAGUERRE	2	0
12	São Jerônimo	43137393	INST EST EDUC SAO JERONIMO	0	2
12	Sentinela do Sul	43152210	INST ESTADUAL PROF VICENTE LUIZ FERREIRA	0	1
12	Tapes	43152198	INST EST EDUC CORONEL PATRICIO VIEIRA RODRIGUES	0	1
12	Tapes	43152244	ESC EST ENS FUN NOSSA SENHORA DO CARMO	2	0
12	Tapes	43171605	ESC EST ENS FUN GASTON AUGUSTO SANTOS CESAR CIEP	0	1
12 CRE				17	41
13	Bagé	43019064	ESC EST ENS MED DR CARLOS ANTONIO KLUWE	2	0
13	Bagé	43019153	COL ESTADUAL WALDEMAR AMORETTY MACHADO	0	0
13	Bagé	43019722	ESC EST ENS FUN DR ARNALDO FARIAS	0	1
13	Bagé	43019854	ESC EST ENS FUN MONSEHOR COSTABILE HIPOLITO	0	1
13	Bagé	43019986	ESC EST ENS MED SILVEIRA MARTINS	2	1
13	Bagé	43020089	ESC EST ED BAS PROFESSOR JUSTINO COSTA QUINTANA	0	1

13	Bagé	43020232	ESC EST ENS MED FARROUPILHA	0	1
13	Bagé	43174540	ESC EST ENS MED PROF LEOPOLDO MAIERON CAIC	1	2
13	Caçapava do Sul	43027679	ESC EST ENS MED PROFESSORA GLADI MACHADO GARCIA	0	2
13	Caçapava do Sul	43027016	ESC EST ENS MED NOSSA SENHORA DA ASSUNCAO	0	1
13	Caçapava do Sul	43027539	INST EST EDUC DINARTE RIBEIRO	1	2
13	Caçapava do Sul	43027687	ESC EST ENS FUN PROF JANUARIA LEAL	1	0
13	Caçapava do Sul	43027857	ESC EST ENS FUN PROFESSORA ELIANA BASSI DE MELO	5	2
13	Candiota	43019161	ESC EST ENS FUN DARIO LASSANCE	0	1
13	Dom Pedrito	43002943	E E EDUC PROFIS DE DOM PEDRITO	0	1
13	Dom Pedrito	43052843	ESC EST ENS FUN RISOLETA QUADROS	0	0
13	Dom Pedrito	43052797	INST EST EDUC BERNARDINO ANGELO	0	1
13	Dom Pedrito	43053076	ESC EST ENS MED NOSSA SENHORA DO PATROCINIO	0	1
13	Lavras do Sul	43083951	INST EST EDUC DR BULCAO	1	1
13	Lavras do Sul	43084036	ESC EST ENS FUN LICINIO CARDOSO	0	0
13 CRE				13	19
14	Cerro Largo	43045170	ESC EST ED BAS EUGENIO FRANTZ	0	3
14	Cerro Largo	43045189	ESC EST ENS FUN PADRE TRAEZEL	0	1
14	Cerro Largo	43171303	ESC EST ENS FUN DR OTTO FLACH CIEP	1	0
14	Entre-Ijuís	43055885	ESC TECNICA EST ENTRE IJUIS	1	0
14	Salvador das Missões	43045235	COL ESTADUAL JOAO DE CASTILHO	1	0
14	Santo Ângelo	43129129	ESC EST ENS FUN SANTO TOMAS DE AQUINO	0	1
14	Santo Ângelo	43129161	ESC EST ENS FUN MADRE CATARINA LEPORI	0	2
14	Santo Ângelo	43129200	ESC EST ENS FUN DR SPARTA DE SOUZA	2	1
14	Santo Ângelo	43129218	ESC EST ENS FUN ESTHER SCHROEDER	3	0
14	Santo Ângelo	43129307	ESC TECNICA EST PRESIDENTE GETULIO VARGAS	0	2
14	Santo Ângelo	43129331	INST EST EDUC ODAO FELIPPE PIPPI	1	3
14	Santo Ângelo	43169333	NUCL E EJA E CP SANTO ANGELO	0	1
14	São Miguel das Missões	43211798	E E IND ENS FUN IGINEO ROMEU KO EJU	0	1

14	São Miguel das Missões	43142338	ESC EST ED BAS PADRE ANTONIO SEPP	0	3
14 CRE				9	18
15	Aratiba	43015743	ESC EST ED BAS ARATIBA	0	1
15	Barracão	43021468	COL ESTADUAL JESUS MENINO	1	1
15	Campinas do Sul	43033369	ESC EST ENS FUN NOSSA SENHORA DA PAZ	0	1
15	Centenário	43018980	ESC EST ENS MED RONDONIA	0	1
15	Charrua	43151450	ESC EST ENS MED INGLES DE SOUZA	1	0
15	Erechim	43056199	COL AGRIC EST ANGELO EMILIO GRANDO	1	0
15	Erechim	43056202	COL ESTADUAL PROF MANTOVANI	0	1
15	Erechim	43056210	ESC EST ENS MED ERICO VERISSIMO	0	1
15	Erechim	43056830	ESC EST NORMAL JOSE BONIFACIO	0	1
15	Erechim	43056849	ESC EST ENS FUN SANTO AGOSTINHO	3	0
15	Erechim	43056954	ESC EST ENS FUN VICTOR ISSLER	1	0
15	Erechim	43057098	ESC EST ENS MED PROF JOAO GERMANO IMLAU	3	1
15	Erechim	43057225	ESC EST ENS MED IRANY JAIME FARINA	0	2
15	Erechim	43177573	ESC EST ENS MED PROFESSORA HELVETICA ROTTA MAGNABOSCO	1	1
15	Estação	43059864	ESC EST ENS MED FRANCISCO DE ASSIS	0	1
15	Faxinalzinho	43062229	ESC EST ENS MED FAXINALZINHO	0	1
15	Getúlio Vargas	43066925	ESC EST FUNDAM ERICO VERISSIMO	1	0
15	Sananduva	43119573	ESC EST ENS FUN AMELIA LENZI RAYMUNDI	0	1
15	Sananduva	43119590	COL ESTADUAL SANANDUVA	0	1
15	São João da Urtiga	43137725	ESC EST ED BAS FREI JOSE	2	0
15	São José do Ouro	43139043	ESC EST ENS FUN PROF CARMEN SCOTTI PACHECO	0	1
15	Viadutos	43166814	ESC EST ED BAS VIADUTOS	1	0
15 CRE				15	16
16	Bento Gonçalves	43023339	ESC EST ENS FUN SAO VALENTIM	0	1
16	Bento Gonçalves	43023134	INST EST EDUC CECILIA MEIRELES	0	1
16	Bento Gonçalves	43023207	ESC EST ENS FUN COMENDADOR CARLOS DREHER NETO	0	1
16	Bento Gonçalves	43023215	ESC EST ENS FUN GEN BENTO GONCALVES DA SILVA	0	3

16	Bento Gonçalves	43023231	ESC EST ENS MED IMACULADA CONCEICAO	0	1
16	Bento Gonçalves	43023428	COL ESTADUAL LANDELL DE MOURA	1	1
16	Carlos Barbosa	43040357	ESC EST ENS MED ELISA TRAMONTINA	0	1
16	Garibaldi	43065520	ESC EST ENS FUN ARMANDO PETERLONGO	0	2
16	Garibaldi	43065600	INST EST EDUC PROFESSORA IRMA TEOFANIA	0	1
16	Montauri	43087132	COL ESTADUAL ALEXANDRE DE GUSMAO	0	1
16	Nova Araçá	43090214	ESC EST ENS MED LUIZ ISAIAS ZUCCHETTI	0	1
16	Nova Prata	43092195	ESC EST ENS MED ONZE DE AGOSTO	1	0
16	Paráí	43097251	ESC EST ENS FUN MINERIOS	0	1
16	Paráí	43097260	COL ESTADUAL DIVINO MESTRE	1	8
16	Santa Tereza	43023347	ESC EST ENS MED PADRE VICENTE RODRIGUES	0	1
16	Serafina Corrêa	43148638	COL ESTADUAL CARNEIRO DE CAMPOS	0	1
16	Vila Flores	43168566	COL ESTADUAL DOSOLINA BOFF	1	0
16 CRE				4	25
17	Cândido Godói	43035418	INST EST EDUC CRISTO REDENTOR	0	1
17	Giruá	43067999	ESC EST ENS FUN ALFREDO SAFFI	0	1
17	Giruá	43068022	INST EST EDUC JOAO XXIII	0	1
17	Horizontina	43071880	ESC EST ENS FUN FARROUPILHA	0	5
17	Horizontina	43071910	ESC EST ED BAS ALBINO FANTIN	0	2
17	Independência	43076076	ESC EST ED BAS AMELIO FAGUNDES	0	2
17	Nova Candelária	43023800	ESC EST ENS MED NOSSA SENHORA DA PURIFICACAO	0	1
17	Porto Lucena	43109780	ESC EST ENS MED REPUBLICA ARGENTINA	1	0
17	Santa Rosa	43169341	ESC EST TECNICA FRONTEIRA NOROESTE	0	1
17	Santa Rosa	43126693	ESC EST ED BAS CRUZEIRO	0	1
17	São José do Inhacorá	43157653	ESC EST ENS MED MADRE MADALENA	0	1
17	Senador Salgado Filho	43067891	ESC EST ENS MED CARLOS GAKLIK	0	1
17 CRE				1	17
18	Chuí	43127029	ESC EST ENS MED MARECHAL SOARES DE ANDREA	0	1
18	Rio Grande	43112820	ESC TECNICA EST GETULIO VARGAS	0	1

18	Rio Grande	43113478	ESC EST ENS MED BRIGADEIRO JOSE DA SILVA PAES	0	1
18	Rio Grande	43113540	ESC EST ENS MED LILIA NEVES	0	1
18	Rio Grande	43113613	ESC EST ENS MED DR AUGUSTO DUPRAT	0	1
18	Rio Grande	43113621	ESC EST ENS FUN 13 DE MAIO	0	1
18	Rio Grande	43113672	INST EST EDUC JUVENAL MILLER	2	0
18	Rio Grande	43113788	ESC EST ENS MED ENG ROBERTO BASTOS TELLECHEA	0	2
18	Rio Grande	43113850	ESC EST ENS MED PROF CARLOS LOREA PINTO	0	1
18	Santa Vitória do Palmar	43126731	COL ESTADUAL SANTA VITORIA DO PALMAR	1	0
18	Santa Vitória do Palmar	43127010	ESC EST ED BAS MANOEL VICENTE DO AMARAL	0	1
18	São José do Norte	43138438	ESC EST ENS MED SILVERIO DA COSTA NOVO	1	0
18	São José do Norte	43138462	ESC EST ENS FUN MARQUES DE SOUZA	0	1
18	São José do Norte	43138497	INST EST EDUC SAO JOSE	0	0
18 CRE				4	11
19	Quaraí	43111475	ESC EST ENS FUN BRASIL	0	1
19	Quaraí	43111505	ESC EST ENS FUN DE VILA OLIMPO	0	1
19	Quaraí	43111548	ESC EST ENS FUN DR ROBERTO OSORIO JUNIOR	1	0
19	Rosário do Sul	43117651	ESC EST ENS MED PLACIDO DE CASTRO	0	1
19	Rosário do Sul	43118097	ESC EST ENS FUN MARCAL PACHECO	0	2
19	Rosário do Sul	43118135	INST EST EDUC DEPUTADO RUY RAMOS	0	1
19	Rosário do Sul	43118232	ESC EST ENS FUN PADRE JOSE DE ANCHIETA	0	1
19	Sant'Ana do Livramento	43124950	INST EST EDUC PROF LIBERATO SALZANO V DA CUNHA	2	2
19	Sant'Ana do Livramento	43124968	ESC EST ENS FUN VITELLIO GAZAPINA	0	1
19	Sant'Ana do Livramento	43125409	ESC EST ENS MED CYRINO LUIZ DE AZEVEDO	0	1
19	Sant'Ana do Livramento	43125425	ESC EST ENS MED DR HECTOR ACOSTA	0	2
19	Sant'Ana do Livramento	43125506	ESC EST ENS FUN RIVADAVIA CORREA	0	1
19	Sant'Ana do Livramento	43125700	ESC EST ED BAS GENERAL NETO	0	1
19	Sant'Ana do Livramento	43173136	INST EST EDUC DR CARLOS VIDAL DE OLIVEIRA	1	0
19	São Gabriel	43136150	ESC EST ENS FUN DR CAMILO DE FREITAS MERCIO	2	0

19	São Gabriel	43135994	INST EST EDUC MENNA BARRETO	0	1
19	São Gabriel	43136109	ESC EST ENS FUN DR PERY DA CUNHA GONCALVES	1	0
19	São Gabriel	43136133	ESC EST ENS MED DR FERNANDO ABBOTT	1	0
19	São Gabriel	43136257	ESC EST ENS MED JOAO PEDRO NUNES	0	4
19 CRE				8	20
20	Ametista do Sul	43104495	ESC EST ENS MED SAO GABRIEL	2	1
20	Caiçara	43030998	ESC EST ENS MED 20 DE SETEMBRO	1	0
20	Cristal do Sul	43115942	ESC EST ENS MED MATHIAS BALDUINO HUPPES	0	1
20	Frederico Westphalen	43064892	ESC EST ENS MED CARDEAL RONCALLI	1	3
20	Frederico Westphalen	43064981	ESC EST ENS FUN CONSELHEIRO EDGAR M DE MATTOS	1	0
20	Frederico Westphalen	43170994	NUCL E EJA E CP APRENDENDO A APRENDER	0	1
20	Iraí	43076637	INST EST EDUC VISCONDE DE TAUNAY	0	2
20	Iraí	43171184	ESC EST ENS FUN TANCREDO NEVES	1	1
20	Liberato Salzano	43084419	COL ESTADUAL DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	0	1
20	Novo Barreiro	43095569	ESC EST ENS MED SAO JOAO BATISTA	0	1
20	Palmeira das Missões	43095810	ESC EST TECNICA CELESTE GOBBATO	0	1
20	Palmeira das Missões	43094589	COL ESTADUAL TRES MARTIRES	0	3
20	Palmeira das Missões	43095550	ESC EST ED BAS PALMEIRA DAS MISSOES	0	2
20	Palmeira das Missões	43095690	ESC EST ENS FUN PROFESSORA CARIMELA PUGLIESE BASTOS	1	0
20	Palmeira das Missões	43171168	ESC EST ENS FUN PRESIDENTE JOAO GOULART CIEP	0	1
20	Palmitinho	43096514	INST EST EDUC 22 DE MAIO	1	0
20	Planalto	43104487	ESC EST ENS FUN SANTA CRUZ	1	0
20	Planalto	43104584	EEIKEM CACIQUE SY GRE	0	2
20	Rodeio Bonito	43115985	ESC EST ENS FUN JOSE ANDRE ACADROLI	0	1
20	Sagrada Família	43095623	ESC EST ENS MED OLIMPIO GARIBALDI VILARINHO	0	1
20	São Pedro das Missões	43095631	ESC EST ENS MED PE JOSE DE ANCHIETA	0	1
20	Seberi	43147780	ESC EST ENS FUN PEDRO GEMELLI	1	0
20	Vicente Dutra	43200214	E E IND ENS FUN RIO DOS INDIOS	0	2

20	Vicente Dutra	43168167	ESC EST ED BAS 14 DE MAIO	1	1
20	Vista Alegre	43168906	ESC EST ED BAS PE ABILIO DE MARCOS SPONCHIADO	1	0
20 CRE				12	26
21	Braga	43026168	ESC EST ENS MED SANTO PAZINI	0	2
21	Coronel Bicaco	43048153	ESC EST ENS FUN RUI BARBOSA	0	1
21	Crissiumal	43049095	ESC EST ENS MED ROCHA POMBO	1	1
21	Miraguaí	43086993	ESC EST ENS FUN OSMAR HERMANN	0	1
21	Miraguaí	43087027	ESC EST ENS FUN PONTAO DOS BUENOS	0	1
21	Miraguaí	43087043	INST EST EDUC FAGUNDES VARELA	0	1
21	São Martinho	43142133	ESC EST ED BAS SAO MARTINHO	0	1
21	Tenente Portela	43154310	E E IND ENS FUN MUKEJ	1	2
21	Tenente Portela	43154786	ESC EST ED BAS PROFESSORA CLEIA SALETE DALBERTO	0	2
21	Tenente Portela	43209440	NUCL E EJA E CP CONSTRUINDO UM NOVO MUNDO	1	0
21	Tiradentes do Sul	43159036	ESC EST ENS FUN ALMIRANTE TAMANDARE	0	0
21	Tiradentes do Sul	43159052	ESC EST ED BAS TIRADENTES	1	1
21 CRE				4	13
23	Bom Jesus	43024718	COL ESTADUAL FREI GETULIO	0	2
23	Ipê	43076270	ESC EST ED BAS FREI CASIMIRO ZAFFONATO	0	1
23	Muitos Capões	43164030	ESC EST ENS MED D FREI VITAL DE OLIVEIRA	1	0
23	Vacaria	43163025	INST EST EDUC IRMAO GETULIO	1	0
23	Vacaria	43164056	ESC EST ENS FUN IONE CAMPOS DOS SANTOS	1	0
23	Vacaria	43164226	ESC EST ED BAS PROFESSOR JOSE FERNANDES DE OLIVEIRA	0	1
23	Vacaria	43177069	ESC EST ENS FUN JARDIM AMERICA	2	1
23 CRE				5	5
24	Agudo	43010652	ESC EST ENS FUN LUIZ GERMANO POETTER	0	1
24	Agudo	43010741	ESC EST ED BAS PROFESSOR WILLY ROOS	0	2
24	Arroio do Tigre	43171273	ESC EST ENS MED ARROIO DO TIGRE	0	1
24	Cachoeira do Sul	43029116	EET NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	0	1

24	Cachoeira do Sul	43028268	ESC EST ED BAS BORGES DE MEDEIROS	0	3
24	Cachoeira do Sul	43029027	INST EST EDUC JOAO NEVES DA FONTOURA	1	0
24	Cachoeira do Sul	43029205	ESC EST ENS FUN CANDIDA FORTES BRANDAO	0	1
24	Cachoeira do Sul	43029264	ESC EST ENS FUN ANGELINA SALZANO VIEIRA DA CUNHA	0	1
24	Cachoeira do Sul	43029272	ESC EST ENS MED VITAL BRASIL	0	1
24	Cachoeira do Sul	43029329	ESC EST ENS MED ANTONIO VICENTE DA FONTOURA	1	1
24	Cachoeira do Sul	43029337	COL ESTADUAL DIVA COSTA FACHIN	0	2
24	Cachoeira do Sul	43173144	ESC EST ENS MED VIRGILINO JAYME ZINN	0	3
24	Cerro Branco	43169473	COL ESTADUAL CERRO BRANCO	0	1
24	Estrela Velha	43210775	ESC EST ENS MED ESTRELA VELHA	0	1
24	Ibarama	43072399	ESC EST ENS MED CATARINA BRIDI	1	1
24	Novo Cabrais	43029620	ESC EST ENS FUN PEDRO LOVATO	0	1
24	Paraíso do Sul	43097472	ESC EST ENS FUN DUQUE DE CAXIAS	1	0
24	Restinga Seca	43112722	ESC EST ENS FUN FRANCISCO MANOEL	0	1
24	Restinga Seca	43112765	ESC EST ENS MED ERICO VERISSIMO	0	1
24 CRE				4	23
25	Arvorezinha	43018211	INST EST EDUC FELIPE ROMAN ROS	1	0
25	Barros Cassal	43021794	ESC EST ENS FUN ANTONIO CENCI	0	1
25	Barros Cassal	43022235	INST EST EDUC CASTRO ALVES	0	1
25	Campos Borges	43034233	ESC EST ED BAS JOAO FERRARI	0	2
25	São José do Herval	43138039	ESC EST ENS MED ERICO VERISSIMO	1	0
25	Selbach	43148379	ESC EST ENS MED ADAO SEGER	0	2
25	Soledade	43150632	ESC EST ENS FUN DONA DARCILA	1	0
25	Soledade	43150721	ESC EST ENS MED JULIA LOPES DE ALMEIDA	0	1
25	Soledade	43150748	INST ESTADUAL SAO JOSE	0	1
25	Soledade	43150829	INST ESTADUAL POLIVALENTE	2	1
25	Tapera	43151728	INST EST EDUC NOSSA SENHORA IMACULADA	0	1
25 CRE				5	10
27	Canoas	43037828	ESC EST ENS MED VISCONDE DO RIO BRANCO	0	2

27	Canoas	43038190	ESC EST ENS FUN AUGUSTO SEVERO	0	1
27	Canoas	43038212	ESC EST ENS FUN BARTOLOMEU DE GUSMAO	1	0
27	Canoas	43038247	ESC EST ENS FUN CRISTOVAO COLOMBO	0	1
27	Canoas	43038263	ESC EST ENS FUN GUANABARA	0	1
27	Canoas	43038344	ESC EST ENS FUN VASCO DA GAMA	0	1
27	Canoas	43038450	COL ESTADUAL MARECHAL RONDON	0	1
27	Canoas	43038727	ESC EST ENS MED CONEGO JOSE LEAO HARTMANN	2	0
27	Esteio	43060145	COL ESTADUAL AUGUSTO MEYER	1	1
27	Esteio	43060170	ESC TECNICA EST BERNARDO VIEIRA DE MELLO	0	1
27	Esteio	43060374	ESC EST ENS MED JARDIM PLANALTO	1	0
27	Esteio	43174566	ESC EST ENS MED PROFESSORA MARIA SIRLEY VARGAS FERRAZ	0	1
27	Sapucaia do Sul	43146066	INST DE ED EST RUBEN DARIO	0	1
27	Sapucaia do Sul	43146368	ESC EST ENS MED CECILIA MEIRELES	0	1
27	Sapucaia do Sul	43146384	ESC EST ENS MED VILA PRADO	0	2
27	Triunfo	43160069	ESC EST ENS MED LUIZ BARRETO	0	1
27 CRE				5	16
28	Alvorada	43013732	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO JULIO CESAR RIBEIRO DE SOUZA	0	4
28	Alvorada	43013740	ESC EST ENS MED SENADOR SALGADO FILHO	0	1
28	Alvorada	43013805	ESC EST ENS FUN MANUEL LUIZ OSORIO 1 A 8	0	1
28	Alvorada	43013856	ESC EST ENS MED MAURICIO SIROTSKY SOBRINHO	1	0
28	Alvorada	43013864	ESC EST ENS FUN PRES JOAO BELCHIOR MARQUES GOULART	0	2
28	Alvorada	43013872	ESC EST ENS MED NOSSA SENHORA APARECIDA	0	1
28	Alvorada	43013899	ESC EST ED BAS PROF GENTIL VIEGAS CARDOSO	2	2
28	Alvorada	43013902	ESC EST ENS MED CAMPOS VERDES	1	0
28	Alvorada	43013910	ESC EST ENS MED VALE VERDE	0	2
28	Alvorada	43013929	ESC EST ENS MED CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	0	1
28	Alvorada	43013945	COLEGIO ESTADUAL ANTONIO DE CASTRO ALVES	0	3

28	Alvorada	43174159	ESCOLA ESTADUAL ENSINO MEDIO MARIO QUINTANA CAIC	0	1
28	Alvorada	43200699	CE OLGA BENARIO PRESTES	0	1
28	Cachoeirinha	43029787	ESC EST ENS MED PRESIDENTE KENNEDY	0	1
28	Cachoeirinha	43029817	ESC EST ED BAS LUIZ DE CAMOES	0	1
28	Cachoeirinha	43029914	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO PRINCESA ISABEL	0	3
28	Cachoeirinha	43029930	COL AGRIC EST DANIEL DE OLIVEIRA PAIVA	0	1
28	Cachoeirinha	43029957	COL ESTADUAL RODRIGUES ALVES	1	0
28	Cachoeirinha	43029965	ESC EST ENS MED OSVALDO CAMARGO	0	1
28	Cachoeirinha	43029981	ESC EST ENS MED MARIO QUINTANA	0	1
28	Cachoeirinha	43029990	ESC TECNICA EST MARECHAL MASCARENHAS DE MORAES	1	0
28	Gravataí	43069061	ESC EST ENS MED PADRE NUNES	1	0
28	Gravataí	43069070	ESC EST ENS MED TUIUTI	0	3
28	Gravataí	43069100	COL ESTADUAL ANTONIO GOMES CORREA	0	1
28	Gravataí	43069126	COL ESTADUAL BARBOSA RODRIGUES	0	1
28	Gravataí	43069150	ESC EST ENS FUN IRMA CLESSIA	1	1
28	Gravataí	43069169	ESC EST ENS MED JOSE MAURICIO	0	1
28	Gravataí	43069215	ESC EST ENS MED PROF MARIA JOSEFINA BECKER	0	1
28	Gravataí	43069266	ESC EST ENS FUN SALVADOR CANELLAS SOBRINHO	0	2
28	Gravataí	43069274	ESC EST ENS MED ADELAIDE PINTO DE LIMA LINCK	0	1
28	Gravataí	43069410	ESC EST ENS MED HEITOR VILLA LOBOS	0	2
28	Gravataí	43069444	ESC EST ENS MED MORADA DO VALE I	0	2
28	Gravataí	43069665	ESC EST ENS MED ANITA GARIBALDI	0	2
28	Viamão	43167330	ESC EST ENS MED FRANCISCO CANQUERINI	0	1
28	Viamão	43167527	ESC EST ENS FUND RUI BARBOSA	0	1
28	Viamão	43166822	ESC EST ENS MED ACORIANOS	0	1
28	Viamão	43167306	ESC EST ENS MED PROF CELIA FLORES DE LAVRA PINTO	0	0
28	Viamão	43167349	ESC EST DE ENS FUN JOAO BARBOSA	0	1
28	Viamão	43167365	ESC EST ENS MED BARAO DE LUCENA	0	2
28	Viamão	43167381	ESC EST ENS FUN CARLOS CHAGAS	0	1

28	Viamão	43167403	ESC EST ENS MED SETEMBRINA	0	2
28	Viamão	43167420	ESC EST ENS MED NISIA FLORESTA	0	3
28	Viamão	43167454	ESC EST ENS FUN WALT DISNEY	0	1
28	Viamão	43167489	ESC EST ENS MED FARROUPILHA	0	2
28	Viamão	43167764	INST EST EDUC ISABEL DE ESPANHA	0	1
28	Viamão	43167810	ESC EST ENS MED ORIETA	0	1
28	Viamão	43170579	ESC EST ENS MED AYRTON SENNA DA SILVA	0	2
28	Viamão	43378099	ESC EST ENS MED SANTA ISABEL	0	1
28 CRE				8	64
32	Bossoroca	43025803	ESC EST ENS FUN PIRATINI	0	1
32	Bossoroca	43025846	ESC EST ENS FUN PROF HAIDEE NASCIMENTO	0	1
32	Dezesseis de Novembro	43051162	ESC EST ENS MED PE JOAO BAPTISTA REUS SJ	0	1
32	Pirapó	43102921	EEEM HENRIQUE SOMMER	0	2
32	Porto Xavier	43110061	INST EST EDUC SAO FRANCISCO XAVIER	0	1
32	Porto Xavier	43171176	ESC EST ENS MED CORONEL ANTONIO FIORAVANTE CIEP	0	1
32	Rolador	43141463	ESC EST ENS FUN JOAO MANOEL DE LIMA E SILVA	0	1
32	Rolador	43141439	ESC EST ENS MED CASTRO ALVES	1	0
32	Santo Antônio das Missões	43131263	ESC TECNICA EST ACHILINO DE SANTIS	1	1
32	Santo Antônio das Missões	43131417	COL ESTADUAL TOLENTINA BARCELOS GONCALVES	0	2
32	São Luiz Gonzaga	43141382	ESC EST ENS FUN PE AUGUSTO PREUSSLER	0	1
32	São Luiz Gonzaga	43140904	ESC EST ENS MED GUSTAVO LANGSCH POLIVALENTE	5	3
32	São Luiz Gonzaga	43141528	ESC EST ENS FUN SENADOR PINHEIRO MACHADO	0	1
32	São Luiz Gonzaga	43141617	ESC TECNICA EST CRUZEIRO DO SUL	1	0
32 CRE				8	16
35	Garruchos	43132553	ESC EST ED BAS EVARISTO AFONSO DE CASTRO	0	2
35	Maçambará	43077480	ESC EST TECNICA ENCRUZILHADA	0	2
35	Santiago	43127150	INST EST EDUC PROFESSOR ISAIAS	0	1
35	Santiago	43127169	COL ESTADUAL CRISTOVAO PEREIRA	1	3
35	Santiago	43127975	ESC EST ENS FUN LUCAS ARAUJO DE OLIVEIRA	0	1
35	Santiago	43128106	ESC EST ENS FUN ALCEU CARVALHO	0	3


35	Santiago	43128114	ESC EST ENS MED THOMAS FORTES	1	0
35	Santiago	43128246	COL ESTADUAL MONSENHOR ASSIS	1	0
35	São Borja	43132588	EEEM MILITINA PEREIRA ALVAREZ	0	1
35	São Borja	43132235	COL ESTADUAL SAO BORJA CESB	0	2
35	São Borja	43132545	INST ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA	1	1
35	São Borja	43132634	ESC EST ENS FUN JOAO GOULART	0	1
35	São Borja	43132715	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TUSNELDA LIMA BARBOSA	1	0
35	São Borja	43132880	INST ESTADUAL ARNELDO MATTER	0	2
35	São Borja	43132898	ESC EST ENS MED APPARICIO SILVA RILLO	0	2
35	São Borja	43133037	ESC EST TECNICA OLAVO BILAC	0	1
35	Unistalda	43128068	ESC EST ED BAS JOAO AQUINO	0	1
35 CRE				5	23
36	Catuípe	43041515	ESC EST ENS FUN PADRE MARCELINO CHAMPAGNAT	0	1
36	Catuípe	43041612	COL ESTADUAL CATUIPE	1	1
36	Ijuí	43074189	ESC EST ENS MED RUY BARBOSA	0	1
36	Ijuí	43074200	ESC TECNICA EST 25 DE JULHO	0	2
36	Ijuí	43075096	ESC EST ENS FUN IJUI	0	1
36	Ijuí	43075100	EEEF CARLOS ZIMPEL	0	1
36	Ijuí	43075150	ESC EST ENS MED SAO GERALDO	0	1
36	Ijuí	43075169	ESC EST ENS MED EMIL GLITZ	0	1
36	Ijuí	43075339	ESC EST ENS FUN CHICO MENDES	0	1
36	Ijuí	43075347	ESC EST ENS FUN CENTENARIO	0	1
36	Ijuí	43169392	NUCL E EJA E CP IJUI	0	1
36	Panambi	43096727	ESC EST ENS FUN HERMANN FAULHABER	0	1
36	Panambi	43096875	ESC EST ED BAS PONCHO VERDE	0	3
36 CRE				1	16
39	Carazinho	43039251	ESC EST ENS MED CONEGO JOAO BATISTA SORG	0	1
39	Carazinho	43039812	ESC EST ENS MED PAULO FRONTIN	0	4
39	Carazinho	43204503	NUCL E EJA E CP FELIPE ROBERTO SEHN	2	1
39	Chapada	43045596	INST EST EDUC JULIA BILLIART	0	1
39	Constantina	43047700	ESC EST ENS MED SAO JOSE	0	1

39	Engenho Velho	43047661	ESC EST ENS MED FLORIANO PEIXOTO	0	1
39	Não-Me-Toque	43169627	INST EST EDUC SAO FRANCISCO SOLANO	0	1
39	Ronda Alta	43116906	ESC EST ENS FUN ISABEL DE ORLEANS	0	1
39	Santa Bárbara do Sul	43119840	COL ESTADUAL BLAU NUNES	1	0
39	Santo Antônio do Planalto	43039715	ESC EST ENS MED SANTO ANTONIO	0	1
39	Sarandi	43147054	ESC EST ENS FUN PADRE MANOEL GONZALES	0	1
39	Sarandi	43147097	ESC EST ENS FUN DOM JOSE COUTINHO	1	0
39	Sarandi	43147186	ESC EST ENS MED DR ALDO CONTE	0	1
39 CRE				4	14
Total Rede Estadual				282	806

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2018 (Adaptado)

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma Necessidade Educacional Especial.

ANEXO F - Professor em Exercício por Escola (em Sala de Aula) - Tradutor Intérprete de Libras - RS 2018

					
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL					
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO					
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO					
<i>Professor em Exercício por Escola (em Sala de Aula) - Tradutor Intérprete de Libras - RS 2018</i>					
CRE	MUNICÍPIO	CÓDIGO INEP	ESCOLA	Localização	Professor em Exercício
REDE ESTADUAL					
6	Santa Cruz do Sul	43121870	ESC EST ENS MED NOSSA SENHORA DO ROSARIO	Urbana	3
6 CRE					3
13	Bagé	43019064	ESC EST ENS MED DR CARLOS ANTONIO KLUWE	Urbana	1
13 CRE					1
14	Santo Ângelo	43129218	ESC EST ENS FUN ESTHER SCHROEDER	Urbana	2
14 CRE					2
17	Porto Lucena	43109780	ESC EST ENS MED REPUBLICA ARGENTINA	Urbana	1
17 CRE					1
21	Crissiumal	43049095	ESC EST ENS MED ROCHA POMBO	Urbana	1
21 CRE					1
35	São Borja	43132715	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TUSNELDA LIMA BARBOSA	Urbana	1
35 CRE					1
Total Rede Estadual					9
REDE FEDERAL					
8	Santa Maria	43121926	UFMS - COLEGIO POLITECNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA MARIA	Urbana	6
8 CRE					6
14	Santo Ângelo	43009271	IF FARROUPILHA - CAMPUS SANTO ANGELO	Urbana	3
14 CRE					3

17	Santa Rosa	43352065	IF FARROUPILHA - CAMPUS SANTA ROSA	Urbana	3
17 CRE					3
36	Panambi	43000428	IF FARROUPILHA - CAMPUS PANAMBI	Urbana	1
36 CRE					1
Total Rede Federal					13
REDE MUNICIPAL					
2	Campo Bom	43033636	EMEF RUI BARBOSA	Urbana	1
2 CRE					1
3	Encantado	43054501	EMEF PORTO QUINZE	Urbana	1
3	Estrela	43060773	EMEF ODILO AFONSO THOME	Urbana	1
3	Tabaí	43169856	ESC MUN DE ENS FUND RANGEL BRANDAO	Urbana	1
3 CRE					3
8	São Sepé	43144322	EMEF PROFESSORA MARIA JOSE VALMARATH	Urbana	1
8 CRE					1
11	Arroio do Sal	43177301	EMEF ARACY GOMES VALIM	Urbana	1
11	Balneário Pinhal	43173926	EMEF JOSE ANTONIO DA SILVA	Urbana	1
11	Capão da Canoa	43038883	EMEF PREFEITO JORGE DARIVA	Urbana	1
11	Capão da Canoa	43172512	EMEF PROFESSORA IRACEMA VIZZOTTO	Urbana	1
11	Terra de Areia	43206662	EMEF PROFESSOR LAERTSAN TAVARES CARVALHO	Urbana	1
11	Tramandaí	43177336	EMEF INDIANOPOLIS	Urbana	1
11 CRE					6
12	Arroio dos Ratos	43016421	EMEF SANTA RITA DE CASSIA	Urbana	1
12 CRE					1
13	Bagé	43019625	EMEF FUNDACAO BIDART	Urbana	4
13	Bagé	43019811	EMEF GENERAL EMILIO LUIZ MALLET	Urbana	1
13	Bagé	43020410	EMEF ANTONIO FUED KALIL	Urbana	1
13	Caçapava do Sul	43027865	EMEF AUGUSTO VITOR COSTA	Rural	1
13 CRE					7
15	Benjamin Constant do Sul	43145221	ESC MUN ENS FUN BENJAMIN CONSTANT	Urbana	1
15	Erechim	43056628	EMEF OTHELO ROSA	Urbana	1
15	Erechim	43361307	CEJA - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	Urbana	1
15 CRE					3

17	Horizontina	43071953	EMEF ESPIRITO SANTO	Urbana	1
17 CRE					1
18	Rio Grande	43065961	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PROFESSORA CARMEN REGINA TEIXEIRA BALDINO	Urbana	2
18	Santa Vitória do Palmar	43126847	ESC MUN ENS FUN FRANCISCO OSVALDO ANSEMI	Urbana	1
18	Santa Vitória do Palmar	43172024	ESC MUN ENS FUN PROFESSORA MARIA RAMIS	Urbana	1
18 CRE					4
21	Humaitá	43072143	ESC MUN DE ENS FUND MARIO CANDIDO LENA	Urbana	1
21 CRE					1
23	Vacaria	43172121	EMEF JUVENTINA MORENA DE OLIVEIRA	Urbana	1
23 CRE					1
27	Canoas	43204384	EMEF BILINGUE PARA SURDOS VITORIA	Urbana	1
27	Triunfo	43160158	EMEF SERAFIM AVILA	Urbana	1
27 CRE					2
36	Ijuí	43075061	EMF SOARES DE BARROS	Urbana	1
36	Panambi	43096859	EMEF PRINCESA ISABEL	Urbana	3
36 CRE					4
39	Carazinho	43039537	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE GETULIO DORNELLES VARGAS	Urbana	1
39	Carazinho	43039952	EMEF PRESIDENTE JOAO GOULART	Urbana	1
39	Ronda Alta	43116957	EMEF PROFESSORA ALDERI FACCHI	Urbana	1
39 CRE					3
Total Rede Municipal					38
REDE PARTICULAR					
2	Novo Hamburgo	43093060	INST SENAI DE TECNOLOGIA EM CALCADO E LOGISTICA	Urbana	1
2	São Leopoldo	43169511	ESC DE ENS FUND VIDA NOVA	Urbana	2
2 CRE					3
5	Pelotas	43044280	E EI UPIA	Urbana	1
5 CRE					1
7	Marau	43090281	EEM SESI BENVENUTO MORESCO BORTOLON	Urbana	1
7 CRE					1
Total Rede Particular					5

TOTAL DO ESTADO	65
------------------------	-----------

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2018

Nota: 1) Professor em Exercício - Profissionais que exercem a função de docência, responsáveis pelo processo de aprendizagem e que atuam diretamente com o aluno em sala de aula.

2) O mesmo professor pode estar em mais de uma Dependência Administrativa, Município e Escola.