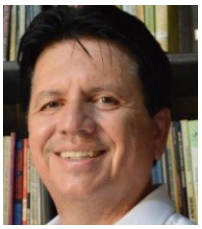
R E V I S T A
ESPAÇO
n. 64
período jan-jun
ano 2026

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM JANUÁRIA/MG (1990-2010): CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS ANTERIORES AO NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO E APOIO PEDAGÓGICO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E AO CAS

Deaf Education in Januária – Minas Gerais (1990–2010): Historical Configurations Prior to the Center for Training and Pedagogical Support for Basic Education Schools and to the CAS



José Normando Gonçalves Meira[1]





Suzana Oliveira Santana Teodoro[2]

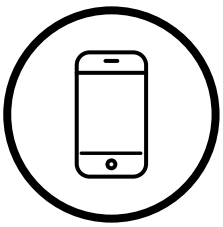


[1] Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Montes Claros, MG, Brasil, jose.meira@unimontes.br.
[2] Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Montes Claros, MG, Brasil, suzanatilsp@gmail.com.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Esta pesquisa fundamenta-se na História da Educação de Surdos (de 1990 a 2010). Por meio de uma abordagem qualitativa, investiga as iniciativas pioneiras na Educação de Surdos em Januária/MG durante a década de 1990, com ênfase nas práticas pedagógicas, nos atores envolvidos e nas estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas voltadas para esse público. O recorte temporal do estudo encerra-se em 2010, período em que ocorreu a criação do Núcleo de Capacitação em Januária/MG. A metodologia inclui a História Oral, com fontes orais de professores pioneiros de surdos, documentos públicos (Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante) e privados (registros fotográficos disponibilizadas por ex-servidores das instituições). Este trabalho possibilitou construir a história das ações pioneiras da Educação de Surdos na cidade de Januária/MG no período investigado, contextualizando a compreensão das práticas pedagógicas e estratégias antes da institucionalização das políticas públicas para Surdos no ensino regular.
Palavras-chave: Educação de Surdos; História da educação; Práticas pedagógicas; Políticas educacionais.

ABSTRACT
This study is grounded in the History of Deaf Education from 1990 to 2010. A qualitative approach was used to investigate the pioneering initiatives in Deaf Education in Januária, Minas Gerais, during the 1990s, emphasizing pedagogical practices, key actors, and strategies developed prior to the institutionalization of public policies for this populational group. The study's time frame ends in 2010, when the Training Center was established in Januária. The methodology included Oral History — based on interviews with pioneering teachers of deaf students —, as well as public documents (such as the Political-Pedagogical Project and the Individual Student Development Plan) and private sources (photographic records provided by former institutional staffs). This research enabled the reconstruction of the history of early initiatives in Deaf Education in Januária, contextualizing the comprehension of pedagogical practices and strategies prior to the formal implementation of public policies for deaf students in mainstream education.
Keywords: Deaf Education; History of education; Pedagogical practices; Educational policies.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/HKDyBuumWok

Introdução[3]

Este estudo busca investigar as iniciativas pioneiras de educação de Surdos em Januária, Minas Gerais (MG), durante a década de 1990, com ênfase nas práticas pedagógicas, nos atores envolvidos e nas estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas locais voltadas para esse público. O recorte temporal estudado abrange desde a década de 1990, que representa um momento de transição, seguindo os princípios da Constituição Federal de 1988, estendendo-se às implementações de políticas e práticas voltadas para a inclusão escolar de estudantes com deficiências, até o período final de 2010. Este é marcado pelo início das atividades do Núcleo de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica em Januária/MG, vinculado ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Montes Claros/MG.

Nesse sentido, para investigar essas ações pioneiras, é fundamental contextualizar os movimentos que deram origem às legislações, teorias e práticas reconhecidas como conquistas e garantias dos direitos fundamentais da comunidade surda no Brasil. Esse estudo histó-

[3] Esta pesquisa foi executada com a aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, sob o Parecer nº 7.897.503.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

rico pretende auxiliar na compreensão do que tem ocorrido nas últimas décadas em relação à Educação de Surdos.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas fontes de diversos tipos. A ampliação da diversidade de fontes utilizadas pela historiografia é uma tarefa fundamental para interpretar e reinterpretar os processos históricos. Apresentam historicidade, não podendo ser considerados os documentos, na ótica positivista, como neutros e fontes que caracterizam a verdade, mas reconhecendo-os como construções históricas que requerem uma contextualização e análise partindo de sua intencionalidade e contextos específicos (Pinsky, 2008).

A História oral apresentada neste artigo foi construída por meio da narrativa de uma professora pioneira de Surdos, que foi entrevistada no ano de 2025, identificada aqui como *Magalhães*. Para isso, considerou-se que a professora possuía vínculo com uma instituição regular, e que trabalhou na docência entre o período de 1990 e 2010. A História oral, ou melhor, visual/sinalizada, dada as especificidades da comunidade surda, é especialmente relevante para a contextualização histórica da educação de Surdos, pois possibilita o acesso das "[...] 'Histórias dentro da história' e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado" (Alberti, 2008, p. 155).

As fontes visuais, como, por exemplo, as fotografias, possuem importante "[...] espectro de significação cultural, sendo considerado em um extremo como um meio transparente de transmissão de informação, e em outro como um meio de arte opaco" (Burke, 1992, p. 241). Nesse sentido, podem ser utilizadas como evidências reveladoras sobre a Educação de Surdos que vão além dos documentos escritos.

Diante disso, a entrevista foi realizada e gravada, seguindo um roteiro prévio de perguntas norteadoras, para um melhor aprofundamento nas respostas que emergiram ao longo do diálogo. Posteriormente, foi realizada a transcrição e a revisão da entrevista registrada. As narrativas orais foram organizadas por meio de categorias para a análise e discussão dos dados.

A análise dos documentos públicos foi realizada a partir dos registros institucionais: Projeto Político-Pedagógico (PPP); Boletins; e práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes nessas instituições durante o período estudado. O diário do professor e outros registros não foram encontrados na instituição regular, apenas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As fontes iconográficas utilizadas são oriundas de acervos da APAE e cedidas pela entrevistada, ex-servidora da instituição regular.

Os procedimentos metodológicos supramencionados possibilitaram construir a história das ações pioneiras da Educação de Surdos na cidade de Januária/MG nesse período, contextualizando a compreensão das práticas pedagógicas e estratégias antes da institucionalização das políticas públicas para Surdos no ensino regular. Desse modo, esta pesquisa está organizada em seções, que se complementam, sendo a primeira intitulada *Políticas e práticas que iniciam a Educação de Surdos no Brasil*, que inclui as transformações ocorridas, bem como os avanços legais e o início da educação inclusiva; a segunda, *Educação de Surdos das escolas especiais em Januária/MG: o pioneirismo da APAE*, que descreve as práticas realizadas no período analisado; e a terceira, *Educação inclusiva de Surdos nas instituições regulares da Educação Básica em Januária/MG: políticas e práticas docentes de professores pioneiros da Educação de Surdos*, que compreende as narrativas de iniciativas pioneiras na Educação de Surdos durante a década de 1990, com ênfase nas políticas, nas práticas pedagógicas e nas estratégias adotadas nesse período. Essa organização torna possível uma visão aprofundada do tema investigado. Por fim, as Considerações finais, que apresenta as reflexões e contribuições do estudo.

Políticas e práticas que iniciam a Educação de Surdos no Brasil

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A Educação de Surdos no Brasil está associada à chegada de Eduard Huet, surdo Francês, a convite do imperador D. Pedro II, em 1855. Os registros históricos do Instituto Nacional de Surdos (INES) revelam algumas contradições em relação à biografia do pioneiro da Educação de Surdos. Durante décadas, os documentos oficiais foram encontrados com as iniciais "E. Huet" ou "E. D. Huet", não deixando evidente o primeiro nome. Apenas a partir dos anos de 1950, passou-se a ser referido como Ernest Huet, nome utilizado até a década de 1990, quando o aprofundamento de novas pesquisas revelou que se tratava de Eduard Huet (Rocha, 2008).

De acordo com Rocha (2008), Huet apresentou um relatório ao governo, a fim de solicitar ajuda para a criação de um colégio voltado para a Educação de Surdos no Brasil. A primeira proposta considerou a carência de muitas famílias que não poderiam custear despesas relacionadas à educação: o colégio seria particular, mas com bolsas e auxílio por parte do Império. A segunda proposta previa que todos os custos seriam de responsabilidade do Império: o colégio atuaria de forma pública. Entretanto, Huet, por ter conhecimento oriundo de experiências na diretoria do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França, considerou que o primeiro modelo, privado, com ajuda do governo, seria o mais adequado para a época (Rocha, 2008).

A fundação da primeira escola para Surdos, conforme Strobel (2008) e Nogueira (2021), ocorreu no dia 26 de setembro de 1857, denominada como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, e posteriormente renomeada como Instituto Nacional de Surdos (INES). Nesse contexto, a instituição foi criada por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro daquele ano, sendo a data reconhecida posteriormente como marco de sua fundação pelo Artigo nº 19, do Decreto nº 6.892, de 1908. Já a Lei nº 3.198, de 1957, alterou a nomenclatura da instituição mais uma vez, agora como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Doria, 1958, p. 171 *apud* Strobel, 2008).

Em um primeiro momento, no período imperial, o ensino de Surdos funcionou de maneira privada, utilizando as dependências do Colégio de M. De Vassimon. Huet adotou como proposta curricular disciplinas, como: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, além do ensino de Linguagem Articulada e doutrina cristã (Rocha, 2008; Skliar, 2016). Nesse contexto, o INES também foi impactado pelas deliberações do Congresso de Milão, em 1880, que "[...] providenciou uma proposta oralista implícita nas disciplinas de linguagem articulada e leitura sobre os lábios. Em 1911, o regulamento interno determinou que o método oral puro fosse adotado no ensino de todas as disciplinas" (Skliar, 2016, p. 39).

O INES consolidou-se como centralidade na formação de pessoas Surdas e, por muitos anos, tornou-se a única instituição com esse propósito no Brasil. Não era voltado apenas para o ensino formal, mas poderia focar, também, na formação para o trabalho. A língua de sinais foi instituída por influências francesas devido a presença de Huet, surdo francês. Desse modo, os Surdos participavam da formação e retornavam ao seu estado de origem após a conclusão do estudo. Retomando o ensino profissionalizante, por exemplo, exigia-se a escolha de uma profissão como requisito para se obter o certificado de conclusão. Os meninos eram incluídos em cursos de sapataria e gráfica, por exemplo, e as meninas, em regime de externato, realizavam cursos voltados para o bordado, conforme as habilidades e aptidões de cada estudante (Brasil, 2021). Sendo assim, após o INES, as instituições direcionadas à Educação de Surdos começaram a ser difundidas. Nesse caso, destaca-se o "[...] Instituto Santa Terezinha, criado em 1929, em São Paulo. O Instituto Santa Terezinha era um internato que educava meninas surdas também pelo método oral, depois passando a usar a filosofia da comunicação total" (Nogueira, 2021, p. 45).

Nessa época, surgiram as classes especiais, o que se relaciona, segundo Borges, Cam-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

pos e Silva (2020), à segunda fase da educação especial em Minas Gerais, que abrangeu o período de 1930 a 1950. O marco se dá com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil. Ela foi convidada pelo governo de Minas Gerais a assumir o cargo de direção do Laboratório de Psicologia e disciplinas correlatas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, que havia sido criada naquele período. A sua atuação foi chancelada pelo regulamento referente ao ensino primário, que foi aprovado em 1927, em Minas Gerais. Esse documento já estabelecia uma "[...] proposta de homogeneização das classes por nível intelectual das crianças e o estabelecimento de classes especiais para aquelas com mais dificuldades" (Borges; Campos; Silva, 2020, p. 23).

No referido contexto, governado por Getúlio Vargas, foi instituído o Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, criando o Ministério da Educação e Saúde Pública. Esse decreto representa uma tentativa do governo brasileiro em organizar institucionalmente o atendimento das pessoas com deficiências. No entanto, conforme especifica o documento, o foco não se situava na integração, tampouco na inclusão, mas na correção e normalização dos indivíduos. Além disso, posteriormente, entre 1937 a 1945, o Brasil vivenciou o período histórico denominado Estado Novo, que representou um forte controle do Estado sobre diferentes áreas, incluindo a educação. Naquele momento, "A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político" (Mendes, 2010, p. 98 *apud* Nogueira, 2021, p. 52).

No intervalo compreendido entre 1930 e 1950, o Brasil passou pelas Constituições de 1891, que marcou o período pós-Independência; a de 1934, no governo de Getúlio Vargas; a de 1937, ainda sob Vargas, durante o Estado Novo; e a de 1946, considerada a restauração da democracia. Nesta, segundo o Capítulo II, que trata da Educação e da Cultura, no Art. 166: "A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (Brasil, 1946). Ademais, pressupôs a criação de instituições filantrópicas para o atendimento de pessoas com deficiências, incluindo os Surdos nesse processo.

A APAE está caracterizada na instituição das Escolas Especiais, que abrangeu o período de 1950 a 1990, conforme Borges, Campos e Silva (2020). Corresponde ao período em que o Ministério da Educação (MEC) passou a oferecer a assistência técnico-financeira, tanto para as secretarias estaduais como para as instituições especializadas, promovendo, a partir desse momento, campanhas nacionais voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências. Todavia, gerou uma postura diferente daquilo que era propagado: ao mesmo tempo que estimulava o fortalecimento e a criação de instituições especializadas, transferia a elas a responsabilidade pela educação, especificamente às de características filantrópicas, como, por exemplo, a APAE. Desse modo, o Estado não se responsabilizava pela garantia do direito constitucional de educação a todos, delegando ao setor de natureza privada o cumprimento dessa garantia (Borges; Campos; Silva, 2020).

Esse momento é caracterizado pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei, no título X, tratou os alunos com deficiências como "Excepcionais". Segundo seu Art. 88, "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961). Esse documento normativo sinalizou sobre a integração das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, ao prever que a educação dos chamados "excepcionais" deveria, sempre que possível, ocorrer no âmbito do sistema geral de educação.

Conforme afirma Drumond (2015 *apud* Borges; Campos; Silva, 2020), após a publicação da LDB de 1961, foi observado um grande crescimento de instituições de caráter

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

privado filantrópico, voltadas para os excepcionais[4], como as APAEs. Além disso, ainda na mesma época, a Sociedade Pestalozzi do Brasil ampliou a criação de várias instituições no país. Portanto, esse período foi marcado pelo modelo clínico terapêutico, em que "[...] a deficiência é vista como um desvio do estado 'normal' e as pessoas deveriam se adequar à um padrão de normalidade. Era necessário reabilitar, intervir, restituir a normalidade ao corpo deficiente" (Borges; Campos; Silva, 2020, p. 89).

Mais tarde, ocorreu a promulgação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída durante a ditadura militar. Ela não cita diretamente os Surdos, mas afirmava, no Art. 9º, que:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

É fundamental destacar que, nesse contexto histórico, ocorreram movimentos de Surdos que contribuíram para o estabelecimento de políticas de garantia básica dos direitos da comunidade surda. Destaca-se a criação da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), em 1977, que posteriormente foi reestruturada em Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), no Rio de Janeiro (RJ), de caráter político de defesa da comunidade surda. Todavia, a construção da sede da instituição ocorreu apenas em 8 de janeiro de 1993, naquele estado. A Feneis é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que possibilita a luta, a defesa e a conquista dos direitos voltados especialmente ao processo de escolarização dos Surdos (Strobel, 2008; 2009).

A década de 1990 marca o início da consolidação de ações para a educação inclusiva, impulsionada principalmente pela Constituição Federal cidadã de 1988. Esta previa a educação como direito a ser assegurado para a sociedade, no Art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Para garantia desses direitos, no Artigo 206, são fixados princípios, como o de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além do previsto no artigo 208, quanto à responsabilização do Estado na garantia do direito à educação, proporcionando, dentre outras garantias, o acesso gratuito ao Ensino Fundamental, de forma obrigatória para todos, incluindo os que não puderam estudar na idade correta. Ademais, prevê a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos portadores[5] de deficiência, principalmente na rede regular de ensino (Ribeiro, 2003, p. 46 *apud* Nogueira, 2021; Brasil, 1988).

Nesse sentido, a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ocorreu de maneira gradual. É caracterizada como um processo, não necessariamente extinguindo as escolas e/ou classes especiais para iniciá-la. Há, por exemplo, o exercício ativo dessas instituições nesse modelo. A perspectiva inclusiva em âmbito escolar entende que todos os estudantes, incluídos em salas de aula comuns, possuem direitos assegurados de maneira igualitária, tendo em vista as suas especificidades, sendo considerado que os estudantes, em algum momento em seu percurso escolar, poderão necessitar de apoio e/ou adaptações curriculares para o desenvolvimento de sua formação plena enquanto indivíduo (Borges; Campos; Silva, 2020).

[4] Termo utilizado ao se referir às pessoas com deficiência neste período, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024/1961.

[5] Termo utilizado no período de elaboração da Constituição Federal de 1988, em referência às pessoas com deficiência.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Em 1990, a Educação Especial também foi impulsionada por documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. A participação do Brasil nessa conferência foi fundamental para assumir a responsabilidade de garantia universal do direito à educação, culminando, a partir daí, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que foi finalizado em 1993. Esse plano teve como objetivo assegurar, até 2003, que fossem oportunizados a todos os indivíduos o acesso aos conteúdos fundamentais e o alcance das necessidades de aprendizagens. Desse modo, essa perspectiva reforçou ainda mais a importância da escola fundamental como espaço de aprendizagem e participação de todos os estudantes, considerando as suas singularidades (Unesco, 1990; Brasil, 1993; Nogueira, 2021).

Considerando esse momento histórico, em 1991, foi aprovada, em Minas Gerais, a Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, que reconheceu, "[...] oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras" (Minas Gerais, 1991).

Em 1994, foi redigida a Declaração de Salamanca que, segundo Nogueira (2021), pode ser considerada como marco do início da educação na perspectiva inclusiva, em que os alunos, em suas especificidades, passaram ser incluídos em uma mesma classe, com a faixa etária adequada, no ensino regular. Posteriormente, em 1996, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro daquele ano, ampliou-se o atendimento aos Estudantes com necessidades especiais na rede pública regular de ensino: "Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Brasil, 1996). Essa ampliação articula-se com a Constituição Federal promulgada em 1988, já citada anteriormente, que em seu artigo 205 estabelece a educação como "direito de todos e dever da família e do Estado" (Brasil, 1988).

Destaca-se, desse modo, também a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, além das Diretrizes para a Educação Especial, em 2001, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Lodi, 2013).

Em 2002, por meio da aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril, "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados" (Brasil, 2002). Esse documento normativo estabelece que a Libras é um sistema linguístico com base na modalidade visual e motora, com estrutura gramatical própria, utilizada de forma histórica pela comunidade surda no Brasil para comunicação. Além disso, garante que os sistemas de ensino, em todas esferas, seja federal, estadual ou municipal, tenham a presença do ensino de Libras nos diversos cursos de formação voltados à Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, tanto em nível médio quanto superior, integrando essa formação às diretrizes curriculares vigentes na época (Brasil, 2002). Posteriormente, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, especificando como deve ocorrer o processo de Educação de Surdos, atendendo às suas singularidades (Lodi, 2013).

Em 2005, para o fortalecimento das Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva voltadas à Educação de Surdos, foram criados os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS). Esses Centros foram criados em parceria com o MEC e implantados em articulação com a Secretaria de Educação Especial, as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Ensino Superior e Organizações Não Governamentais, com o objetivo de assegurar sua

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

implementação em todas as Unidades da Federação. São espaços de formação continuada destinados a professores ouvintes e Surdos, intérpretes, instrutores Surdos, tradutores e demais profissionais da área da surdez, visando ao fortalecimento do suporte pedagógico necessário à inclusão escolar de estudantes Surdos em todo o território nacional (Brasil, 2021).

Outro marco na educação inclusiva se deu em 2008, por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A partir dela, as Salas de Recursos Multifuncionais alcançaram bastante visibilidade no contexto pedagógico, sendo um fundamental espaço para atendimento dos estudantes com deficiências no contraturno escolar. Consolidou-se como um ambiente bastante significativo, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitou a ampliação da abrangência do atendimento, partindo de um conjunto de ações que são oportunizadas para o desenvolvimento do estudante da Educação Especial. Essas práticas foram regulamentadas posteriormente, de forma mais ampla, no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Borges; Campos; Silva, 2020).

Além disso, o profissional tradutor e intérprete de Libras, que participa da acessibilidade linguística, passa a ter uma lei específica, bem como outras diretrizes para a sua atuação, regulamentadas por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, e, posteriormente, pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que dispõem sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Libras.

Ao longo do tempo, o Brasil passou por transformações no campo normativo voltado à educação de pessoas surdas, com a implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o cumprimento das determinações legais. Todavia, algumas dessas legislações acompanharam as políticas educacionais da época, com influências internacionais, como do Congresso de Milão, em 1880, em que foi proibido o uso de Línguas de sinais como meio de instrução, desconsiderando, assim, as especificidades linguísticas da comunidade surda.

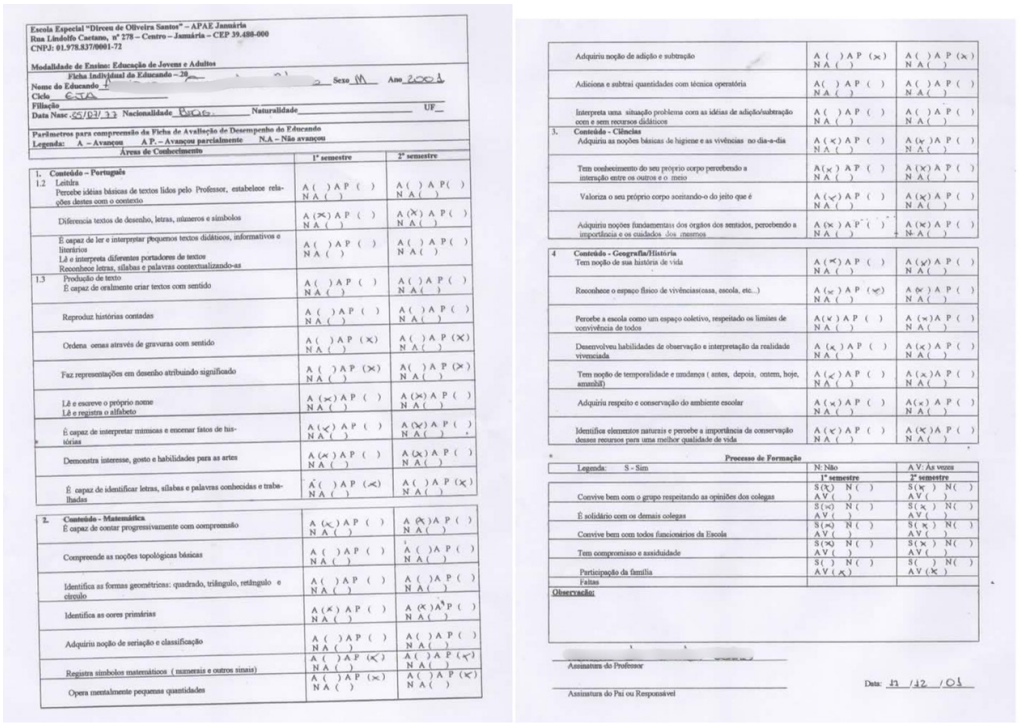
Educação de Surdos das escolas especiais em Januária/MG: o pioneirismo da APA

A APAE de Januária/MG foi fundada no dia 16 de junho de 1997, mas iniciou as suas atividades como Escola Municipal em 1999, com 62 alunos, distribuídos em seis salas de aula, organizadas em dois turnos: das 7h às 11h30 e das 13h às 17h30. As turmas estavam divididas em uma sala de estimulação precoce, quatro salas de socialização e uma de pré-alfabetização. Os professores receberam capacitação em ciclos de estudos, sob a orientação da coordenadora Valdeth Rodrigues da Silva, profissional com experiência na área da Educação Especial; e também se realizou o estágio de quinze pais da APAE de Curvelo/MG, para o trabalho com alunos com deficiência. Nesse sentido, durante a presente pesquisa, foram encontradas matrículas de estudantes Surdos até 2009 e, de acordo com esses documentos, esses alunos também eram matriculados na escola regular, denominada Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima (PPP, 2023).

Foram constatados, ainda, registros de avaliação de desempenho do educando a partir do ano de 2001. A Figura 1, apresentada a seguir, pertence à APAE na Escola Especial Dirceu de Oliveira Santos. A estrutura da avaliação é baseada em indicadores de progresso, sendo A (Avançou), AP (Avançou parcialmente), NA (Não avançou), demonstrando as habilidades que o aluno desenvolveu em cada área do conhecimento (Português, Matemática, Geografia/História). Nesse período, as diretrizes em vigência eram fundamentadas na Política Nacional de Educação Especial (1994) e reafirmadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (PPP, 2023).

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 1. Ficha de avaliação de desempenho de estudantes Surdos na APAE, em 2002



Escola Especial "Dirceu de Oliveira Santos" – APAE Januária
Rua Lindolfo Caetano, nº 270 – Centro – Januária – CEP 39.480-000
CNPJ: 01.978.837/0001-72

Modalidade de Ensino: Educação de Jovens e Adultos
Ficha Individual do Educando – 20__ Sexo M Ano 2003
Nome do Educando [redacted]
Ciclo ESTA
Filiação [redacted]
Data Nasc 05/07/93 Nacionalidade BRASIL Naturalidade [redacted] UF [redacted]

Parâmetros para compreensão da Ficha de Avaliação de Desempenho do Educando
Legenda: A – Avanços AP. – Avanços parcialmente N.A – Não avanços

Área de Conhecimento	1º semestre	2º semestre
1. Conteúdo – Português		
1.2 Leitura Percebe idéias básicas de textos lidos pelo Professor, estabelece relações dentes com o contexto	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
Diferencia textos de desenho, letras, números e símbolos	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
É capaz de ler e interpretar pequenos textos didáticos, informativos e literários Lê e interpreta diferentes portadores de textos Reconhece letras, sílabas e palavras contextualizando-as	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
1.3 Produção de texto É capaz de oralmente criar textos com sentido	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
Reproduz histórias contadas	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
Ordena ornas através de gravuras com sentido	A ( ) AP (X) NA ( )	A ( ) AP (X) NA ( )
Faz representações em desenho atribuindo significado	A ( ) AP (X) NA ( )	A ( ) AP (X) NA ( )
Lê e escreve o próprio nome Lê e registra o alfabeto	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
É capaz de interpretar mímicas e encenar fatos de histórias	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Demonstra interesse, gosto e habilidades para as artes	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
É capaz de identificar letras, sílabas e palavras conhecidas e trabalhadas	A ( ) AP (X) NA ( )	A ( ) AP (X) NA ( )
2. Conteúdo – Matemática É capaz de contar progressivamente com compreensão	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Compreende as noções topológicas básicas	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
Identifica as formas geométricas: quadrado, triângulo, retângulo e círculo	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
Identifica as cores primárias	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Adquiriu noção de seriação e classificação	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
Registra símbolos matemáticos (numerais e outros sinais)	A ( ) AP (X) NA ( )	A ( ) AP (X) NA ( )
Opera mentalmente pequenas quantidades	A ( ) AP (X) NA ( )	A ( ) AP (X) NA ( )

Adquiriu noção de adição e subtração	A ( ) AP (X) NA ( )	A ( ) AP (X) NA ( )
Adiciona e subtrai quantidades com técnica operatória	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
Interpreta uma situação problema com as idéias de adição/subtração com e sem recursos didáticos	A ( ) AP ( ) NA ( )	A ( ) AP ( ) NA ( )
3. Conteúdo – Ciências Adquiriu as noções básicas de higiene e as vivências no dia-a-dia	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Tem conhecimento do seu próprio corpo percebendo a interação entre os outros e o meio	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Valoriza o seu próprio corpo aceitando-o do jeito que é	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Adquiriu noções fundamentais dos órgãos dos sentidos, percebendo a importância e os cuidados dos mesmos	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
4 Conteúdo - Geografia/História Tem noção de sua história de vida	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Reconhece o espaço físico de vivências(casa, escola, etc...)	A (X) AP (X) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Percebe a escola como um espaço coletivo, respeitado os limites de convivência de todos	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Desenvolveu habilidades de observação e interpretação da realidade vivenciada	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Tem noção de temporalidade e mudança (antes, depois, ontem, hoje, amanhã)	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Adquiriu respeito e conservação do ambiente escolar	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )
Identifica elementos naturais e percebe a importância da conservação desses recursos para uma melhor qualidade de vida	A (X) AP ( ) NA ( )	A (X) AP ( ) NA ( )

Processo de Formação

Legenda: S - Sim	N: Não	A V: Às vezes
	1º semestre	2º semestre
Convive bem com o grupo respeitando as opiniões dos colegas	S (X) N ( ) AV ( )	S (X) N ( ) AV ( )
É solidário com os demais colegas	S (X) N ( ) AV ( )	S (X) N ( ) AV ( )
Convive bem com todos funcionários da Escola	S (X) N ( ) AV ( )	S (X) N ( ) AV ( )
Tem compromisso e assiduidade	S (X) N ( ) AV ( )	S (X) N ( ) AV ( )
Participação da família Faltas	S ( ) N ( ) AV (X)	S ( ) N ( ) AV (X)

Observação:

Assinatura do Professor

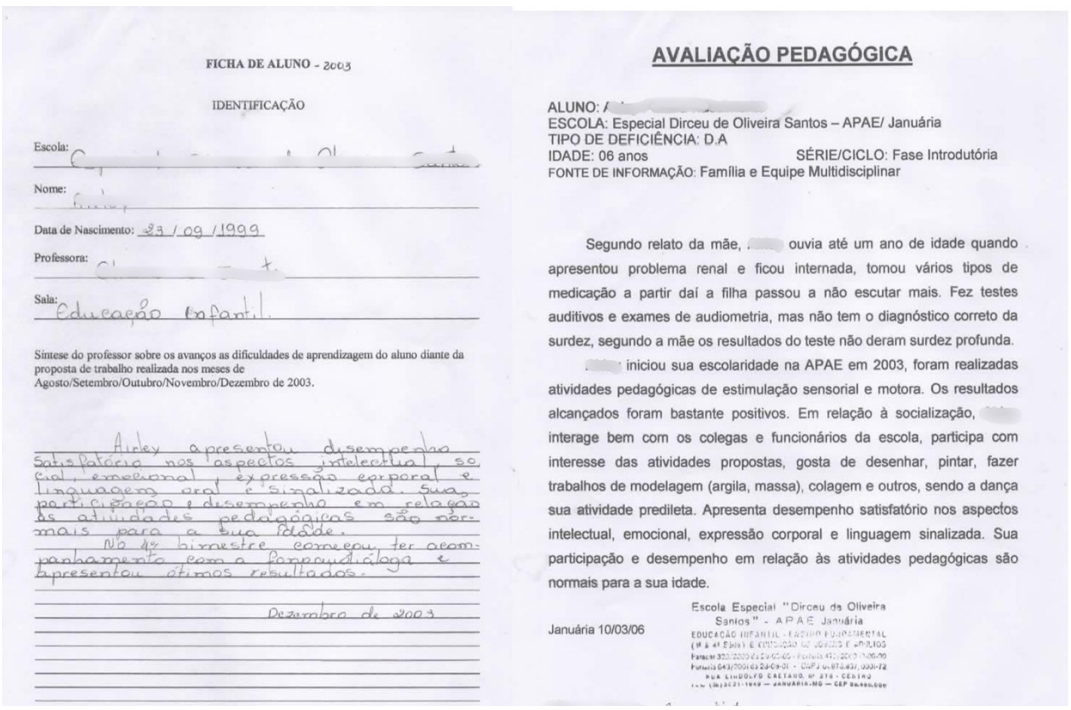
Assinatura do Pai ou Responsável

Data: 23 /12 /03

Fonte: Arquivo da APAE de Januária/MG.

A figura 2, na sequência, retrata a ficha individual do aluno, referente ao ano de 2003. Mesmo após a aprovação da Lei nº 10.436/2002, ainda é evidente o trabalho focado tanto no desenvolvimento oral como na sinalização, conforme demonstrado no relatório de desenvolvimento comunicativo de uma estudante surda.

Figura 2. Ficha de avaliação de desempenho de estudante surda na APAE, em 2003



FICHA DE ALUNO - 2003

IDENTIFICAÇÃO

Escola: [redacted]

Nome: [redacted]

Data de Nascimento: 29 / 09 / 1999

Professora: [redacted]

Sala: Educação Infantil

Síntese do professor sobre os avanços as dificuldades de aprendizagem do aluno diante da proposta de trabalho realizada nos meses de Agosto/Setembro/Outubro/Novembro/Dezembro de 2003.

Ainey apresentou desempenho satisfatório nos aspectos intelectual, social, emocional, expressão corporal e linguagem oral e sinalizada. Sua participação e desempenho em relação às atividades pedagógicas são mais para a sua idade.
No 4º bimestre começou ter acompanhamento com a Fonoaudióloga e apresentou ótimos resultados.

Dezembro de 2003

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

ALUNO: [redacted]
ESCOLA: Especial Dirceu de Oliveira Santos – APAE/ Januária
TIPO DE DEFICIÊNCIA: D.A
IDADE: 06 anos SÉRIE/CICLO: Fase Introdutória
FONTE DE INFORMAÇÃO: Família e Equipe Multidisciplinar

Segundo relato da mãe, [redacted] ouvia até um ano de idade quando apresentou problema renal e ficou internada, tomou vários tipos de medicação a partir daí a filha passou a não escutar mais. Fez testes auditivos e exames de audiometria, mas não tem o diagnóstico correto da surdez, segundo a mãe os resultados do teste não deram surdez profunda.

[redacted] iniciou sua escolaridade na APAE em 2003, foram realizadas atividades pedagógicas de estimulação sensorial e motora. Os resultados alcançados foram bastante positivos. Em relação à socialização, [redacted] interage bem com os colegas e funcionários da escola, participa com interesse das atividades propostas, gosta de desenhar, pintar, fazer trabalhos de modelagem (argila, massa), colagem e outros, sendo a dança sua atividade predileta. Apresenta desempenho satisfatório nos aspectos intelectual, emocional, expressão corporal e linguagem sinalizada. Sua participação e desempenho em relação às atividades pedagógicas são normais para a sua idade.

Januária 10/03/06

Escola Especial "Dirceu de Oliveira Santos" - APAE Januária
EDUCAÇÃO INFANTIL - ENSINO FUNDAMENTAL
[redacted]

Fonte: Arquivo da APAE de Januária/MG.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Além disso, os registros iconográficos mostram claramente as práticas pedagógicas voltadas para a realização de oficinas pedagógicas. Essas atividades estavam direcionadas ao estímulo das habilidades cognitivas, motoras e socioafetivas. Incluíam, de acordo com as fontes visuais, na Figura 3, o reconto de histórias, pinturas de blusas – seguindo a tendência da época –, recortes, costuras, pinturas e outras atividades manuais, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora, da expressão artística e da comunicação. Estabelecendo uma relação com as avaliações e os registros fotográficos, pode-se afirmar que eram desenvolvidas atividades em todas as áreas de conhecimento, por meio de oficinas.

Na Figura 3, adiante, os alunos Surdos estão participando de oficinas que envolviam pinturas de blusas, atividades de arte diversas, além de externar seus trabalhos para a comunidade escolar que os visitava e nos desfiles cívicos, possibilitando a visibilidade e o conhecimento comunitário. De acordo Skliar (2016), as práticas pedagógicas, ao contemplar produções artísticas de forma criativa pelos estudantes, possibilitam o fortalecimento cultural e da identidade surda. Desse modo, "A escola, ao mostrar a produção artística de seus alunos Surdos, pretende exibir uma superação da deficiência através de uma pedagogia que respeite as capacidades criativas de seus alunos e enriqueça seu acervo cultural (Skliar, 2016, p. 46).

Seguem algumas das práticas realizadas pelos Surdos na APAE de Januária/MG.

Figura 3. Alunos Surdos realizando pinturas de blusas na APAE



Fonte: Arquivo da APAE de Januária/MG.

As atividades pedagógicas com Surdos sempre estiveram focadas em oficinas coletivas. Além disso, com o momento de transição e reconhecimento da Libras, as políticas de formação continuada para os docentes sobre a língua de sinais ocorreram por meio da predominância de práticas oralistas. Além disso, de acordo com o PPP (2023) da instituição investigada, é evidente o apoio significativo às famílias e à comunidade em geral.

Este estudo não buscou abordar de forma profunda a história da APAE na cidade de Januária/MG, mas pretendeu realizar uma contextualização histórica de iniciativas pedagógicas sobre a presença de Surdos nesse contexto, tendo em vista que a APAE da cidade surgiu no

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

mesmo período das políticas inclusivas de Surdos no ensino regular. Foram analisados registros iconográficos e documentos encontrados relacionados às práticas pedagógicas, levando em consideração as políticas da época. Destaca-se, nesse caso, a abertura de possibilidades para uma exploração em novas pesquisas a respeito da história da instituição, bem como de professores e estudantes Surdos nos diferentes períodos e de seus percursos na APAE.

Essas reflexões iniciais constituíram-se como ponto de partida para o aprofundamento acerca das iniciativas pioneiras de Educação de Surdos em Januária/MG, discutidas na próxima seção, levando em consideração as práticas pedagógicas e as estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas voltadas para os Surdos.

Educação inclusiva de Surdos nas instituições regulares da Educação Básica em Januária/MG: políticas e práticas docentes de professores pioneiros da Educação de Surdos

A Educação de Surdos no ensino regular inicia-se antes mesmo da década de 1990. Em 1988, a professora entrevistada para este estudo em 2025, e identificada aqui como Magalhães, foi convidada pela gestão da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima para trabalhar em uma classe especial[6]. O trabalho específico com Surdos iniciou-se somente em 1990, com estudantes de várias faixas etárias, de forma multisseriada. Em decorrência do aumento de estudantes Surdos, fez-se necessária a divisão de salas para acolhê-los (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Ainda segundo Magalhães (2025), antes do início da docência em classe especial, em 1988, ela realizou um curso de formação continuada promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que foi direcionado aos profissionais que trabalhavam com estudantes que apresentavam deficiência. A comunicação inicialmente se dava por meio do desenvolvimento de gestos criados dentro do próprio convívio com os estudantes, além de outros métodos, incluindo o português oral e escrito, a leitura labial, a sinalização, as imagens e demais práticas visuais (Magalhães, Entrevista realizada em 2025). Conforme a professora entrevistada, mesmo com a aprovação da Lei nº 10.379/1991, que promoveu o reconhecimento da comunicação pela linguagem gestual codificada na Libras, não houve formação continuada nesse aspecto. Diante disso, muitos desafios foram enfrentados, principalmente os gerados pela barreira na comunicação. Em relação a esses desafios, ela afirma que:

> "Foram muitos, pois não entendia o que eles queriam e eles também não sabiam o que eu falava, ficando nervosos. Eu os acalmava com movimentos/gestos caseiros que criava no convívio. Criávamos um movimento para eles, um gesto, para ficarem mais calmos e, aos poucos, todos iam entendendo. E era essa a maneira que tentávamos controlar eles nessa situação" (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Posteriormente, a partir da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como uma língua de comunicação e expressão da comunidade Surda no Brasil, o governo de Minas Gerais iniciou, de acordo com a professora, a formação continuada para os professores. Ela foi convocada a participar de cursos para a aprendizagem da Libras, conforme relata:

> "Em 2002, iniciei com cursos de capacitações voltadas para Libras em BH e em outras cidades, como Montes Claros, Pirapora, Ibirité etc., até 2004, com duração de 180 horas, com vários encontros, porque foi dividido. Cada mês íamos e ficávamos 5 dias" (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

A professora afirma que, à medida que ia dando continuidade ao curso, ia revendo suas

[6] Escola Especial é uma instituição destinada ao treinamento de crianças e adolescentes excepcionais de ambos os sexos, que geralmente, nelas permanecem durante o dia, de manhã até a tarde (Revista Infância Excepcional, ago./set. 1962 apud Borges; Campos; Silva, 2020, p. 87).

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

metodologias e percebendo que, em certos momentos da sua trajetória, mesmo sem a participação no curso, as atividades que envolviam práticas visuais estavam alinhadas aos princípios da Libras. Todavia, naquele momento de transição, continuou com o uso do português oral e escrito e a sinalização em Libras. Nesse contexto, a formação estabeleceu um papel significativo para a orientação do exercício docente, aliado com as especificidades dos estudantes Surdos (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

A Figura 4, na sequência, retrata os alunos Surdos em atividades no espaço escolar e em campo. Além disso, é evidente a caracterização do espaço em sala de aula, com a construção de recursos visuais e manipuláveis, passeios de campo – como aulas práticas com visita ao horto florestal –, além das aulas de educação física, que eram realizadas no Serviço Social do Comércio (SESC).

Figura 04. Participação dos alunos em atividades diversificadas



Fonte: Arquivo pessoal da professora Magalhães (2025)

De acordo os registros da memória da docente entrevistada, a prática era desenvolvida utilizando elementos tradicionais e criativos. Embora fosse organizada a sala de aula seguindo o modelo convencional, com os alunos dispostos em filas, também se formavam círculos para facilitar a visualização aos estudantes. Utilizavam-se materiais produzidos em âmbito escolar e, em sua maioria, de forma coletiva com os alunos, possibilitando experiências significativas, por meio de atividades concretas. Por exemplo, se o trabalho era sobre os animais, a professora levava materiais acerca dos animais para a sala: eram utilizadas tanto gravuras como até animais vivos, de forma concreta; no trabalho com plantas, era realizado o passeio no horto florestal, para o entendimento sobre o processo de plantação. Além disso, ainda segundo a professora, eles traziam as mudas de plantas para plantio na escola e em outros espaços, como no SESC, onde foi realizado por ocasião da sua inauguração. Todo o planejamento era concretizado em colaboração com a supervisão da escola e anexado ao arquivo da instituição, possibilitando a participação ativa dos estudantes nas atividades (Magalhães, Entrevista realizada em 2025). Todavia, em visita da pesquisadora na instituição escolar, não foram encontrados registros do período da década de 1990.

Tendo em vista o contexto e as políticas da época, a prática cotidiana não dispunha de

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

apoio interdisciplinar de intérpretes e outros profissionais especializados. O suporte só passou a ocorrer a partir de 2002, com a disponibilização dos cursos pela SEE/MG. Entretanto, tais condições não foram estendidas para além do contexto escolar, evidenciando as lacunas entre as políticas e a aplicação efetiva. Percebe-se que a regulamentação se deu a partir de 2005, em decorrência da aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro, que instituiu o apoio de equipe de profissionais, bem como de instrutores, tradutor e intérprete de Libras para apoiar na educação (Brasil, 2005), já introduzindo uma perspectiva bilíngue (Libras como primeira língua de instrução e português escrito como segunda).

A partir desse decreto, fortaleceu-se ainda mais o uso e a difusão da Libras em diferentes esferas, assim como nos cursos de formação de professores, na fonoaudiologia e no magistério, em todos os seus níveis, ampliando-se progressivamente. É incluída também a acessibilidade em empresas na área da saúde, no uso e na difusão da Libras, dentre outros direitos assegurados. Segundo a professora:

> "Na sala de aula, não tive apoio de intérprete e de outros profissionais. Quando participava de cursos, tinha apoio e capacitação em BH e em outras cidades, solicitado pela superintendência regional de ensino. Então, quando era solicitado, participava de cursos e tinha aquele apoio. Porém, na sala de aula, eles não viam não" (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Nesse contexto, ainda de acordo com a professora entrevistada, a aproximação com a comunidade surda, bem como com a sua cultura, se dava majoritariamente no contexto escolar. Além disso, também ocorria em ambientes externos à escola, por meio de cursos realizados:

> "Quando tinha os cursos e a capacitação em outras cidades, principalmente em BH, tinha contato. Aqui dentro de Januária, não. Dentro da escola, não. Só a participação dos alunos e os pais dos alunos" (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

O processo avaliativo, na percepção de Magalhães, era realizado a partir da análise do desenvolvimento da escrita e da oralidade, com ênfase para a leitura labial. Acontecia de forma individualizada, considerando a faixa etária de cada estudante e suas singularidades. Além disso, destacava-se a análise de produções escritas e de recursos visuais, que integravam os procedimentos avaliativos adotados. Acerca desses procedimentos, a professora comenta:

> "Através do desenvolvimento da escrita e da oralidade, fazíamos essa comparação e descobríamos que eles tinham desenvolvido através da escrita e da leitura labial e do oralismo. A avaliação era feita através da aprendizagem individual, pois cada um apresentava idades variadas, além de outras deficiências. Era também feita através da escrita e com aspectos visuais" (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Após o seu conhecimento sobre a Libras, e avaliando a sua experiência com a Educação de Surdos, a docente demonstra a aceitabilidade em relação à educação na perspectiva bilíngue de Surdos, entendendo-a como fundamental para o desenvolvimento linguístico e identitário desses estudantes. Ademais, ela reconhece que a ausência da Libras como primeira língua de instrução culmina em barreiras tanto na aprendizagem quanto na convivência em sociedade. Desse modo, ela afirma que:

> "É amplamente considerada uma abordagem benéfica e fundamental para a educação de Surdos, porque garante o acesso à comunicação, à educação, à interação social e à construção da identidade. Sem ela, o aluno surdo pode ficar isolado, com dificuldades de aprender e interagir com os ouvintes" (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

A docente relembra fatos que marcaram a sua trajetória, em especial, antes do processo de aprendizagem da Libras. Segundo ela, a escola recebeu a visita de um grupo de onze

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

diretoras de outras instituições, juntamente com a inspetora escolar, para observação da sua prática pedagógica. Em relação aos registros de memória marcantes na docência, ela relata:

> "São muitas, mas a que mais marcou foi quando eu ainda não tinha prática com a língua de sinais. A inspetora da escola levou 11 diretores de outras escolas para conhecer o meu trabalho. O aluno surdo, ele também canta. E, quando nós cantamos, foi uma música que muitas pessoas conhecem (A estrelinha). Nós não só cantamos! Ela é uma música assim: vejo ao longe uma estrelinha.... No que estava cantando, eles iam colocando os desenhos que eles mesmos fizeram. Vejo ao longe uma estrelinha no céu piscando, piscando... Não sei se era Libras, porque depois que eu fui para o curso para aprender. As diretoras ficaram todas impressionadas e emocionadas. Então, eu usei o oralismo, a escrita, a percepção deles, a visual. E foi, assim, muito marcante, porque eu vi as diretoras saindo da sala chorando. Teve umas que não conseguiram nem se conter dentro da sala de aula" (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Por fim, Magalhães encerrou a sua atuação na escola com a Educação de Surdos no ano de 2004, período que coincide com a conclusão do seu curso de formação em Libras. Ela relatou que, nesse período, iniciou-se a avaliação dos alunos para inclusão na sala regular. Para isso, eles eram avaliados pela supervisão escolar, seguindo como padrão as habilidades e a idade. Além disso, segundo ela, houve, na mesma época, a matrícula dos estudantes também na APAE, para estudo no contraturno, o que resultou em faltas frequentes e evasão da escola regular, culminando, ainda, no fechamento da turma específica para alunos Surdos.

Portanto, finalizando a contextualização da história da Educação de Surdos até 2010, é perceptível que a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, têm impactado significativamente nas práticas pedagógicas e no fomento de políticas públicas educacionais, por meio de programas que assegurem a garantia dos direitos dos estudantes Surdos.

Considerações finais

A pesquisa sobre o desenvolvimento das políticas públicas e das práticas educacionais voltadas à pessoa surda em Januária/MG evidenciou sua relevância histórica para a reflexão sobre a educação de Surdos e para a formação continuada de professores na microrregião e em outras regiões do país. O estudo investigou as iniciativas pioneiras de Educação de Surdos na década de 1990, com ênfase nas práticas pedagógicas, nos sujeitos envolvidos e nas estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas locais. Para a construção historiográfica da Educação de Surdos em Januária/MG, foram utilizadas fontes diversificadas, como documentos públicos e privados, registros fotográficos e institucionais, além de relatos orais.

O percurso histórico da Educação de Surdos em Januária/MG esteve estreitamente relacionado aos movimentos políticos e aos documentos normativos da época, sendo marcado por desafios, como as barreiras de comunicação, a ausência de formação continuada em Libras e a coexistência de práticas oralistas. A partir de 2002, com o reconhecimento da Libras, intensificaram-se ações formativas que contribuíram para a adoção de novas metodologias, embora o processo de inclusão tenha enfrentado limites, como o esvaziamento das turmas de Surdos no ensino regular. Assim, o estudo contribuiu para a compreensão histórica da Educação de Surdos no Brasil, articulando memória, práticas pedagógicas e políticas educacionais em uma perspectiva comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da história. *In*: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de F.; SILVA, P. V. R. da (Org.). **Três fases da educação especial em Minas Gerais***:* um resgate iconográfico. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 14 jul. 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Promulgada pela Assembleia Constituinte, estabelece a organização federal, os poderes da União e os direitos fundamentais. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 19 set. 1946.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Conheça o INES**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasília, DF: INES, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/ines] Acesso em: 18 jul. 2025.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/?format=pdf&lang=pt] Acesso em: 10 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991**. Reconhece oficialmente, no estado de Minas Gerais, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1991.

NOGUEIRA, T. D. M. **A educação de surdos na cidade de Belo Horizonte**: uma perspectiva histórica. 2021. 181 f. Dissertação. [Mestrado em Educação], Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos***:* satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP. Escola Especial Dirceu de Oliveira Santos – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Januária (APAE). Januária, MG: APAE, 2023.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Dissertação. [Mestrado em Educação], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

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

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.148-162
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons