

A INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

THE INCLUSION OF THE DEAF IN BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION

Leibia de Moura LACERDA¹

Recebido em 17 de agosto de 2020; Aceito em 28 de setembro de 2020; Disponível *on line* em 11 de dezembro de 2020.

Resumo: O presente trabalho se propõe, por meio da reflexão fundamentada nos pressupostos teóricos sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva nas escolas da rede pública Brasileira. Objetivando pautar essa discussão foram estudados dados históricos que compõem o cenário da Educação atual, informações relevantes acerca da deficiência auditiva afim de desmistificar os conceitos já pré-concebidos e analisados os números de alunos com deficiência auditiva que possam ser matriculados e frequentes no âmbito geral das escolas das redes estadual e municipal apresentados pelas respectivas secretarias. Portanto esse trabalho discorre sobre a educação inclusiva com direcionamento para a Língua Brasileira de Sinais abordando a importância da criança surda com o objetivo de garantir a inclusão e a interação da criança surda e ouvinte no ambiente escolar e na sociedade.

Palavras-chave: Inclusão; Legislação; Surdos; Educação Inclusiva.

Abstract: This work proposes, through reflection based on the theoretical assumptions about Special Education from the perspective of Inclusive Education, to analyze the process of inclusion of students with hearing impairment in Brazilian public schools. Aiming to guide this discussion, historical data that make up the current Education scenario were studied, relevant information about the hearing impairment in order to demystify the pre-conceived concepts and analyze the numbers of students with hearing impairment that can be enrolled and frequent in the general scope of the state and municipal schools presented by the respective secretariats. Therefore, this work discusses inclusive education with a focus on the Brazilian Sign Language, addressing the importance of the deaf child in order to ensure the inclusion and interaction of the deaf and hearing child in the school environment and in society.

Keywords: Inclusion; Legislation; Deaf; Inclusive educat.

¹ Estudante da Faculdade de Educação São Braz, no curso de Especialização *Lato Sensu* de LIBRAS.

1 INTRODUÇÃO

O presente documento é resultado de um estudo acerca da inclusão do aluno com deficiência auditiva no ensino regular. Buscou-se no decorrer do texto apresentar concepções sobre quem são os alunos deficientes auditivos que se encontram inseridos dentro do ensino regular, a construção dos avanços históricos em favor da educação especial e análise de dados apresentados pelo Censo Escolar/MEC/INEP que nos propulsiona a pensar em possibilidades que favoreçam a construção de currículos inclusivos que abarquem não somente a aprendizagem dos conteúdos formais, e sim a aprendizagem significativa de mundo que denota toda a diferença na vida deste público.

É imprescindível que a escola faça uma releitura de sua dinâmica atual e busque estabelecer novas práticas que atendam a essa demanda em consonância com a legislação vigente, ferramentas de exímia importância no processo de aquisição de conhecimento por parte dos estudantes com deficiência auditiva.

Assim, o trabalho justifica-se pela complementação entre teoria e prática, estabelecendo uma relação com conhecimentos aprofundados a respeito dos desafios encontrados na educação inclusiva, em especial dos alunos com deficiência auditiva no ensino regular e como alguns fatores podem auxiliar na aprendizagem destes alunos e efetivamente em sua inclusão quando bem aplicados.

Para realização desse trabalho foram necessárias pesquisas bibliográficas em sites, livros, e revistas que tratam dos assuntos referentes a inclusão dos alunos que necessitam de um atendimento educativo especializado desde a educação infantil, destacando a importância da inclusão dentro nas escolas públicas brasileiras, bem como ao que dizem as leis sobre o tema em questão. Observando também alguns autores e leis que falam sobre a evolução e a importância da educação especial e vendo os conflitos que existiam sobre a aceitação dos surdos na sociedade.

Diante da premissa apresentada, este trabalho estruturou-se da seguinte maneira: No

primeiro capítulo, abordam-se algumas aproximações históricas acerca da Educação Especial e sua construção; no segundo capítulo é apresentado o Conceito de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; no terceiro capítulo Algumas Considerações acerca da Deficiência auditiva e por fim no quarto e último capítulo a Inclusão de Crianças com Deficiência auditiva dentro das Escolas Públicas. Por fim, são expostas as considerações finais a respeito do trabalho realizado.

2 O CONCEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O objetivo do presente capítulo é versar sobre os desafios na construção de sistemas educacionais inclusivos, compreendendo a escola como espaço compartilhado de formação básica e superior, resultado de todo um contexto histórico, intrinsecamente ligado à desigualdade e exclusão.

Ainda que a educação tenha sido constituída como direito humano, historicamente ela também foi utilizada para enaltecer as diferenças sociais entre os pares, objetivando em alguns períodos da história a emancipação social.

Segundo Petitat (1990) não se faz possível uma compreensão dessa enorme cadeia de transformações porque passou a escola, sem o apropriado estudo da História da Educação, uma vez que é por meio dele que podemos explicar o futuro da própria educação, da escola em particular assim como o processo que resulta na produção de sistemas de formação originais.

A priori, aproximarmos os apontamentos do termo “educar” na concepção de Durkheim, por considerá-la gênese de nosso objeto de estudo. Para este Autor, a educação é um item “ eminentemente social”, o indivíduo antes indeterminado socialmente integra-se na mesma sociedade por meio da educação.

Durkheim (1984, p. 53 e 54) defende que a educação é a ação “das gerações adultas sobre

aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”, e a cada nova geração, a sociedade encontra-se “diante de um papel praticamente em branco, no qual é preciso trabalhar tudo de novo”.

Uma vida em coletividade, para esse Autor, aponta para “semelhanças essenciais”, a educação deve adicionar um determinado conjunto de práticas e valores à todas as crianças indiscriminadamente de uma classe social. Esses valores e práticas são convenientes aos jovens pertencentes a uma sociedade democrática. Diante disso o educador “é órgão de uma grande personalidade moral muito maior do que ele: a própria sociedade”, estabelecendo dessa maneira a inexistência de gêneros das regras sociais incorporadas a seu conceito de sociedade (DURKHEIM, 1984, p.54).

Sobre o assunto, um dos pioneiros no estudo da educação popular, Mann (1948), afirmava que:

A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social... Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres da sua hostilidade para com os ricos, impede-os de serem pobres. (MANN, 1948, p 17)

A fim de que essa escola, marcada por uma construção histórica conturbada e correspondente com cada período linear histórico seja reconhecida como espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana, onde o saber de um não é maior ou menor do que o do outro, mas, simplesmente, diferente, é necessária uma nova leitura de sua função social, não mais somente de transmissão de conhecimentos como também aquela que capacita os indivíduos para o mundo real garantindo seu direito humano à educação (DURKHEIM, 1984, p. 65).

A escola surge juntamente com uma emergência e necessidade de uma sociedade em pleno desenvolvimento, onde passa a ser exigido dessa nova sociedade comportamentos

e normas a serem seguidas para que fosse possível, por parte dos sujeitos sociais dar respostas às novas regras instituídas socialmente.

Fica clara a ideia de que é urgente a existência de um corpo social destinado a realizar funções necessárias para a sobrevivência do conjunto. Titulada como instituição burocrática, a Escola tem em sua espinha dorsal um corpo de valores e princípios dados pelo complexo sistema educacional, através de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, e outro corpo de valores e princípios construídos e reestruturados em seu interior, pelos participantes ativos do processo educacional (FORQUIM, 1993).

Discorrer sobre esse assunto faz-se impossível sem a real compreensão de como a escola com o passar dos anos organizou o conhecimento produzido e de que maneira repassou esse conhecimento, interferindo e sofrendo intervenção da demanda social condizente com cada período histórico na sua peculiar linha do tempo.

Necessário, então, que a escola se adapte as mudanças externas garantindo assim sua determinada importância no controle social, atuando diretamente na transformação dos grupos sociais. Cabe destacar, também, as diferentes intenções de formação dos grupos: a capacitação para o trabalho; a incorporação de uma vida política; o desenvolvimento pessoal; repercutem na formação e na conformação dos agentes sociais, diante disso, os alunos aprendem aquilo que a sociedade almeja que eles aprendam.

A escola deve ser o lugar capaz de mostrar/identificar e por em prática projetos bem maiores do que simplesmente ensinar conteúdos (MACIEL, 2007). De maneira alguma deve ser considerado um lugar neutro – e aqui sem pestanejar agrega-se o ensino como forma de aquisição de conhecimento, livre de preconceitos impostos ao longo dos anos por uma sociedade que vive em função do mercado; o ensino como emancipação social individual, respeitando o tempo limite de cada indivíduo assim, como sua característica/cultura própria:

não reconstrói indivíduos e sim os auxilia na formação de suas próprias concepções em relação ao mundo existente.

No Brasil, assim como em outros lugares do mundo não seria diferente, os desafios peculiares à construção de um sistema educacional inclusivo em sua totalidade compreendem um processo de prática e reflexão, que implicaria em efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

O discurso que pretende nortear o presente estudo corresponde aos princípios, conceitos e definições apresentados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), outorgada pela ONU em 2006, que sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do século XX e nos primeiros anos deste, criando conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social e sua regulamentação pelo então Decreto n. 6.949, de 25 de Agosto de 2009.

O tratado da ONU reporta em seu corpo a alteração do conceito de deficiência que, até então era pautado no modelo clínico de deficiência, em que a condição sensorial, física, ou intelectual da pessoa se caracterizava no obstáculo à sua integração social, cabendo-lhe adaptar-se às condições existentes na sociedade. De acordo com a CDPD, em seu Art. 1º,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Nessa perspectiva, cabe a sociedade como um todo possibilitar condições de acessibilidade, com o intuito de promover às pessoas com deficiência viver com autonomia e independência, participando, construindo e organizando plenamente a vida. Para tanto, a

educação inclusiva torna-se um direito incondicional e inquestionável. O artigo 24 da CDPD aponta sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, ao afirmar que “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.

Independente do talento, cultura, classe social ou ainda deficiência o ensino deve constituir-se de uma prática em que ocorra a inclusão de todos, uma prática em que o ambiente escolar, e isso inclui o público interno e externo, atenda as necessidades específicas de cada educando, possibilitando o acesso à educação para todos. Em síntese, todos os colaboradores da escola, alunos, as famílias possuem um papel de suma importância na inclusão e acesso desse aluno na escola.

Segundo a CDPD, em seu art.1º “[...] a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras existentes, devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.”

É válido ressaltar que durante esse contexto histórico ocorre o rompimento do modelo de educação especial em substituição ao ensino regular que encaminha estudantes considerados não aptos às classes e escolas especiais, separando-os dos demais. Como direito humano fundamental, a educação inclusiva passa por um processo de reestrutura nos aspectos legais, políticos e pedagógicos; obriga-se a pensar na elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que objetivam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes, no ensino regular.

Assim, o Brasil com o intuito de atender os compromissos assumidos a partir do CDPD reconfigura suas políticas públicas relativas à Educação Especial, transformando os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos; surgem então a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, Decreto n. 6571/2008, incorporado pelo Decreto n. 7.611/2011, Resolução CNE/CEB n. 04/2009 e Resolução CNE/CEB n. 04/2010.

Uma vez que a Constituição Federal está no topo da hierarquia de ordenamento jurídico brasileiro, a legislação infraconstitucional necessita refletir acerca dos dispositivos legais nela preconizados. Ainda que a CDPD tenha sido sancionada pelo Brasil, com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008 e do Decreto Executivo n. 6.949/2009, seus compromissos e princípios devem ser assumidos integralmente, assim como, devem ser alterados os instrumentos legais que os contrapõem. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, o Decreto n. 5.626/2005 e o Decreto n. 7.611/2011 devem ser interpretados à luz dos preceitos constitucionais atuais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), elaborada à luz dos preceitos da CDPD, a educação especial se torna modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Na perspectiva inclusiva, à educação especial cabe disponibilizar recursos e serviços, realizar o atendimento educacional especializado e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (FIGUEIREDO, 2008, p 15).

Ainda discursando sobre a temática, foram preconizados como princípios pela Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb/2008 e pela Conferência Nacional da Educação - Conae/2010:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino;

a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (CONAE/2010).

Portanto, no âmbito legal, a modalidade de Educação Especial torna-se parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação. Nesse sentido é possível verificar que a Educação Especial constitui-se enquanto modalidade de Educação legalmente amparada, o que em verdade necessita é ser compreendida enquanto tal.

2.1 DESAFIOS DO SISTEMA ESCOLAR MEDIANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A fim de discursar sobre o conceito de Educação Inclusiva, no primeiro momento é necessário compreender que a escola no Brasil após a reforma educacional, instituída pelo governo federal desde 1990, adquiriu mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino, passou a ser compreendida como um espaço social, no qual se produzem e se transmitem saberes que devem ser socializados a todos (MICHELS, 2006).

Diante dessa premissa, o Ministério da Educação, em seu documento aponta que, a escola deve ser considerada:

[...] o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia a dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 2004, p.7).

Compete à escola ajustar-se mediante sua clientela, com ou sem deficiência. Cada indivíduo precisa ser tratado com sua singularidade, tendo seu tempo respeitado e suas necessidades educacionais atendidas, é a existência desse aluno que impulsiona a transformação dos sistemas de ensino. Compreende-se, então, que o currículo escolar não pode ser fechado e rígido, correndo risco de tornar-se ineficiente no que se refere ao preparo do aluno com deficiência para agir no mundo contemporâneo. Há que se definir as habilidades e competências que o aluno com deficiência necessita se apropriar, especificando uma área determinada e conduzir o aprendizado nessa direção.

Apreender a escola como construção social implica assim, compreendê-la, no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos (DAYRELL, 1996, p.137)

Assim, objetivando um convívio harmônico entre todos os indivíduos, é necessário que nos despojemos de preconceitos e ideias errôneas sobre o processo de inclusão. A escola inclusiva de maneira alguma deve ser considerada um lugar neutro – e aqui sem pestanejar agrega-se o ensino como forma de aquisição de conhecimento, livre de preconceitos impostos ao longo dos anos por uma sociedade que vive em função do mercado; o ensino como emancipação social individual, dentro da organização escolar respeitando o tempo limite de cada indivíduo e também sua característica/cultura própria, considerando esse indivíduo como um ser ativo em seu processo de formação de suas próprias concepções em relação ao mundo existente.

Diante dessa premissa encontra-se o papel democrático da escola e a política de inclusão escolar. Para Martins (2006, p. 149) compreende enquanto proposta de inclusão do aluno com deficiência em rede regular de

ensino:

[...] o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia a dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

O referido autor, aponta ainda que a educação inclusiva visando à cidadania acarreta na construção de valores e virtudes como altruísmo, justiça, igualdade e solidariedade, visando à autonomia implica na construção de sentimentos como a solidariedade, a aceitação do outro, a noção de limites e a noção de direitos e deveres. “Escola Inclusiva nessa linha nada mais é do que aquela que fornece um ensino com qualidade para todos os alunos, respeitando a diversidade e considerando as potencialidades e necessidades de cada um” (BRASIL, 2004). Assim, o ensino deve ser organizado de forma a garantir o acesso ao conhecimento por meio dos recursos necessários. A partir da concepção de inclusão, a organização escolar sofre mudanças e assuntos como a forma de avaliação, adaptações na escola, flexibilização curricular e formação profissional passam a ser discutidos pela gestão escolar que deve garantir que todas as crianças frequentem a escola regular (BRASIL, 2004; MICHELS, 2006).

Compreende-se desta forma que a escola possa desempenhar uma única função: socializar seus indivíduos, reunir os estudantes em um local específico, e com conhecimentos culturais e científicos selecionados ajustados às novas necessidades de ambos que correspondam às normas e condutas legalmente impostas pela sociedade mais ampla, nasce a estrutura formada da escola, um espaço único e com características próprias em que seja possível cumprir o papel que lhe foi atribuído pela sociedade, que por sua vez lhe cobra o

desenvolver dos indivíduos e sua inserção na mesma.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes de aprofundar os estudos acerca do objetivo central do trabalho, serão apresentadas algumas pontuações sobre as definições de deficiência intelectual.

Em síntese, pode-se compreender que as deficiências (independente de sua origem ou área de maior abrangência), afetam antes de tudo as relações sociais dos sujeitos que a possuem, e não suas interações diretas com o ambiente físico, uma vez que, é por meio da relação com o outro, nas atividades cotidianas, por meio da linguagem que o indivíduo se constitui enquanto sujeito. Compreendido este ponto, inúmeros são os autores que discorrem acerca dos conceitos de deficiência intelectual. Segundo Luckasson (2002) o conceito de deficiência intelectual caracteriza-se:

Deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON et al. 2002, p. 8).

Em consonância com essa definição, Carvalho e Maciel (2003) apontam que a deficiência intelectual é considerada:

[...] condição deficitária que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo conceitual, prático e social; participação comunitária; interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde; aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003, p.56)

Nesse sentido, o fato do indivíduo possuir algum comprometimento intelectual afetará também uma série de outros elementos essenciais para sua promoção enquanto indivíduo no mundo em que vive e no espaço em que ocupa, como objeto de discussão do

presente documento “a escola”.

Tratando-se da aprendizagem escolar, a terminologia utilizada para deficiência intelectual compreende uma condição proveniente de um determinado impedimento, perda ou anormalidade - no sentido estrutural, estatístico, e não cultural, como nas noções pejorativas de bom e ruim (OMS, 1995; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995; SASSAKI, 2005).

Para Fonseca (1995):

[...] a deficiência intelectual apresenta um ritmo e uma aplicabilidade de desenvolvimento e de maturação que se verificam evoluções conceituais mal controladas, além de problemas de atenção seletiva e de auto regulação de condutas, em que o meio joga um papel fundamental, aceitando ou rejeitando comportamentos adaptativos, que são ou não “normalizados” ou “padronizados” (FONSECA 1995, p.44).

Ainda de acordo com Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011), alguns dos grandes prejuízos ocasionados pela deficiência intelectual nos indivíduos seriam:

[...] restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visual espacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de auto direcionamento etc (AAIDD, 201, p.72).

Diante da premissa apresentada fica clara a ideia de que os prejuízos são grandes e ainda que variem de indivíduo para indivíduo, a escola em sua totalidade não pode deixar de contemplá-los, é preciso buscar atendê-los em sua singularidade, para que o espaço educativo possibilite a esses indivíduos desenvolver tanto suas capacidades cognitivas quanto as sociais.

Assim, a deficiência intelectual deve ser analisada a partir das suas mais diversas especificidades, sem, contudo deixar de considerar para o sucesso e promoção de aprendizagem que o ser humano possui

potencial de adaptação e mudança; ele está inserido em um ambiente dinâmico, assim como as mais diversas formas de interação, portanto, o desenvolvimento humano pode variar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, as guisas da efetivação da educação inclusiva, aqui, compreendida, muito além do acesso efetivado por meio da matrícula.

Em um passado não muito distante, o discurso girava em torno do direito à matrícula que, muitas vezes, era negada com naturalidade. Hoje, há base legal solidamente construída que garante o acesso e desnaturaliza a exclusão, considera-se assim uma importante conquista.

Para acompanhar tal avanço é necessário que exista uma profunda mudança em curso; Não basta sua permanência na escola; há que se fazer parte. Assim, a deficiência não se estabelece como invalidez ou doença e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial.

Diante dessa premissa, a luta pelo direito à educação revela-se altamente necessária dos demais setores da sociedade, transpondo muros da escola, atingindo o cerne das discussões fundantes sobre os grandes desafios da educação contemporânea, onde se assenta a concepção de educação especial na perspectiva inclusiva.

Como cerne do referido estudo, permanece clara a ideia de que muito se conquistou na área da educação especial, contudo, se faz necessária toda uma gama de conhecimentos, estratégias, envolvimento dos indivíduos presentes no processo educativo para que a inclusão dos alunos com deficiência auditiva seja efetivada na rede pública de ensino das cidades brasileiras.

Por tudo isso, a efetivação do direito à educação requer uma organização eficaz no tocante às disparidades que se interpõem

durante o processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos. Um dos caminhos seguros na consecução desta tarefa passa pela consolidação de políticas institucionais de acessibilidade, tal como o AEE que busca diminuir e/ou erradicar a exclusão dos alunos com deficiência do sistema educação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). Definition of intellectual disability.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation:** definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR., 1995.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n. 12.764/2012.** Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca da Unesco em 1994.** Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Volume 3. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

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

2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Altas Habilidades/Superdotação:** encorajando potenciais. Brasília – DF, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1988).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 8.782, de 1º de junho de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8782.htm. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Disponível em <http://www.ampid.org.br/v1/?p=506>. Acesso em: 10 nov. 2017

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

DURKHEIM, E. **A educação e a sociologia.** Paris: PUF, 1968.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** 11. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1984

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORQUIN, J. C.. **Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

LUCKASSON, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. H.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A. e Snell, M. E. (2002). **Mental retardation: definition, classification, and systems of support**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: bem busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1996.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, A. R. L. **O artigo científico no curso de especialização do AEE. Módulo III**. Agenda 5. Texto 5. Atendimento Educacional Especializado. 2011.

MICHELS, M. H.. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 70-96, set/out/nov/dez., 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

RIBEIRO, S. M.; ARAÚJO, P. F. de. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio 2004.