

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NA ESCOLA: ANÁLISE DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

*Laís Vitorino do Nascimento Almeida*¹, *Ezer Wellington Gomes Lima*²,

Resumo

Este estudo, do tipo teórico-conceitual, explora o papel das teorias da educação e sua relação com a escola inclusiva atual. Seu objetivo é fomentar reflexões acerca do ensino de surdos, por meio de diálogos que considerem a inclusão destes estudantes como algo essencial, seja no ambiente escolar ou em sociedade. A investigação é fruto de discussões realizadas na disciplina de Teorias da Educação Moderna e contemporânea, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, e se justifica pela necessidade de implementação de ambientes escolares cuja produção e socialização de conhecimentos contemple a todos os estudantes, sem distinção, tendo como primícia o compromisso de promover uma educação de qualidade. As reflexões apresentadas indicam que a formação insuficiente dos docentes frente ao ensino e aprendizagem do aluno surdo bem como os mecanismos de exclusão socialmente impostos, sobretudo pela classe dominante, corroboram para o fracasso escolar atual. Entretanto, considerando o surdo como um sujeito de direito inserido em diversos contextos culturais, é essencial que a escola ofereça o apoio necessário, respeitando suas especificidades. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala de aula comum se torna fundamental para a garantia do pleno desenvolvimento e das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Surdez.

THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN SCHOOL: ANALYSIS OF EDUCATIONAL THEORIES AND CHALLENGES OF TEACHER TRAINING

Abstract

This theoretical-conceptual study explores the role of educational theories and their relationship with today's inclusive schools. Its objective is to encourage reflections on the teaching of deaf students, through dialogues that consider the inclusion of these students as something essential, whether in the school environment or in society. The research is the result of discussions held in the

¹Mestranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis – Mato Grosso (MT) – Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4985526937167789>. E-mail: lais.vitorino@aluno.ufr.edu.br

²Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis – Mato Grosso (MT) – Brasil. Professor Adjunto UFR/ICHS. Doutor em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8210219247745921>. E-mail: ezer.lima@ufr.edu.br

discipline of Modern and Contemporary Educational Theories, offered by the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis, and is justified by the need to implement school environments where the production and socialization of knowledge includes all students, without distinction, with the primary commitment to promoting quality education. The reflections presented indicate that the insufficient training of teachers regarding the teaching and learning of deaf students, as well as the mechanisms of social exclusion imposed, specially by the dominant class, contribute to the current school failure. However, considering the deaf as a subject of rights inserted in diverse cultural contexts, it is essential that the school offers the necessary support, respecting their specificities. In this sense, collaborative work between AEE teachers and regular classroom teachers becomes fundamental to ensuring the full development and real learning needs of deaf students.

Keywords: Special Education; School Inclusion; Deafness.

1 Introdução

A inclusão da população surda no ambiente de ensino se constitui um tema de primordial interesse no campo educacional. No Brasil, os primeiros relatos acerca da educação de surdos se deram em 1857 e, mesmo com o passar do tempo, este tema continua a ser discutido no meio acadêmico. No contexto contemporâneo, a luta pelo acesso e permanência dos surdos nas escolas são pautas de reivindicações para um ensino igualitário e de qualidade.

A temática em destaque tem como pressuposto estudos realizados durante a disciplina de Teorias da Educação Moderna e Contemporânea, vivenciada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondonópolis, durante o ano de 2024. As reflexões tecidas na disciplina trouxeram à tona discussões acerca das relações entre as teorias modernas e contemporâneas e a escola inclusiva da atualidade. Com base nos conhecimentos adquiridos, este estudo busca proporcionar diálogos necessários em que se considere a inclusão do estudante surdo, tanto no ambiente escolar quanto em sociedade, como algo primordial e essencial.

De modo geral, a pluralidade e a diferença vêm sendo silenciadas e as escolas, por encontrarem dificuldade em lidar com essas questões, sentem-se mais confortáveis em padronizar os estudantes. Essa situação revela que o maior desafio para a educação de surdos acaba sendo o acesso e, sobretudo a permanência em espaços para o acolhimento da diferença.

Entretanto, diante de uma sociedade multicultural, a escola precisa enfrentar esse desafio e acompanhar as mudanças ocorridas no mundo atual, além, é claro, de construir novas práticas educativas em torno da diferença. A escola deve assumir, portanto, uma postura inclusiva, buscando acolher a todos,

incondicionalmente, e abrindo espaços para as transformações necessárias. Para tanto, educadores precisam de formações específicas, apropriando-se das teorias e executando-as em suas práticas, pois, conforme Freire (1999) a educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

Considerando o aluno surdo como um sujeito da escola, que adentra esse ambiente como um ser em movimento, trazendo consigo sua língua e cultura, e possuindo os mesmos direitos legais que qualquer outro estudante, este estudo se justifica pela relevância de se pensar em ações na Educação Especial na perspectiva da inclusão, em parceria com todos os agentes educacionais da escola, com a proposição de ações e/ou estratégias para o estudante surdo, para sua ampla formação e garantia de pleno desenvolvimento e atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Assim, o presente texto está organizado em três seções discursivas. Na primeira, abordam-se inicialmente questões relacionadas ao conceito de educação e à sua relação com as diferentes culturas presentes na escola, além das dificuldades e perspectivas associadas à inclusão do estudante surdo no contexto social e escolar. Na sequência, propõe-se discutir as contribuições das teorias da educação sob a perspectiva da educação inclusiva, com ênfase no estudante surdo, relacionando seu contexto histórico com as possibilidades de acesso ao conhecimento na escola. Por fim, retrata-se as conquistas já alcançadas pela população surda, fazendo-se uma relação dessas legislações com as teorias da educação, com o intuito de evidenciar como os avanços legais se fundamentam em perspectivas teóricas inclusivas, voltadas para a valorização da diversidade linguística e cultural.

2 Metodologia

Este estudo foi estruturado a partir de um levantamento bibliográfico, minucioso, focado na literatura científica relacionado à inclusão do estudante surdo no ambiente escolar. A compilação dos textos utilizados para direcionar o estudo, baseou-se em materiais utilizados na disciplina "Teorias da Educação Moderna e Contemporânea," oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFR, compondo o material de leitura, estudo e consulta.

Este tipo de pesquisa propõe reunir e discutir as informações de obras provenientes de livros, teses, dissertações e periódicos especializados, conforme descrito por Gil (2002), que define essa abordagem como uma investigação realizada com material já elaborado, ou seja, não se trata de uma repetição de conceitos ou ideias, mas propicia um outro olhar, uma nova perspectiva, gerando resultados inovadores.

Além disso, foi adotada uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, a qual, segundo Lakatos e Marconi (2010), destacam que a metodologia se baseia na concepção de ações realizáveis, fundamentadas em decisões lógicas racionais, eficientes e eficazes. Tal abordagem proporciona ao

pesquisador a capacidade de descrever de forma clara e acessível os conhecimentos complexos, oferecendo novas perspectivas.

Dentre os referenciais teórico-metodológicos apresentados neste estudo, destacamos, Lacerda (2006,2010) e Strobel (2008), que discutem a inclusão do estudante surdo na escola, aspectos referentes a LIBRAS, a Cultura e a identidade desses estudantes. Pesquisadores como Arroyo (2018), Freire (1999), Camillo (2018), Candau (2008) e Lanuti (2022), entre outros, abordam em seus estudos, as perspectivas educacionais sobre diferenças e inclusão, estabelecendo um paralelo com diversas abordagens teóricas. Os estudos, possibilitaram reflexões sobre os conceitos educacionais e os desafios enfrentados na formação docente, além das dificuldades e perspectivas referentes à inclusão de surdos em escolas comuns, ao longo da história.

3 Referencial Teórico

3.1 O estudante surdo: educação e inclusão

A educação acontece por meio de uma decisão, do desprendimento da liberdade e do maturar de uma existência. É o próprio acontecer do ser humano como ser humano, desde o seu nascimento, formação e realização de suas possibilidades de ser, configurando assim o mundo ao seu redor. Como bem ressalta Fernandes (2010, p.164): “O homem tem que ter o seu ser’, isto é, ele precisa conquistar o que ‘pode’ ser, a saber, num processo de ‘apropriação’ de suas possibilidades, de ‘maturação’ de sua identidade. Chamamos de ‘educação’ o perfazer dessa tarefa”.

O que Fernandes (2010) pretende esclarecer é que o homem tem a necessidade de ser uma criatura criadora, ou seja, ele precisa abrir-se para a própria liberdade. Nesse trajeto, é preciso empenho e autonomia para se destacar entre os seres; é preciso dar o melhor de si em tudo o que fizer, entendendo que para aprender é preciso experimentar, constituir sua identidade na relação do ser com o outro, que é diferente, libertando-se dos condicionamentos que imobilizam o caminho da experiência.

Fernandes (2010) também aponta que a questão das diferenças culturais, muito mais intensa na sociedade multicultural atual, se tornou pauta de conflitos na Educação. Com efeito, relacionar cultura e educação tem sido um desafio, dada a multiplicidade de significados desses conceitos e as constantes ressignificações ocorridas ao longo do tempo.

Candau (2008, p. 13) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, ou seja, não há como haver educação sem o envolvimento das questões culturais em sociedade. Esse pensamento é confirmado por Veiga Neto (2003), ao afirmar que as diferenças culturais têm se tornado mais visíveis e frequentes,

principalmente “os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros [...]” (Veiga Neto, 2003, p. 5). Para o autor, a educação se transformou em arenas privilegiadas, onde ocorrem violentos choques teóricos e práticos acerca das questões culturais.

Em complemento a essa discussão, Moreira e Candau (2003, p. 161) assim se posicionam:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Desse modo, a formação inicial e continuada de professores necessita de mais atenção, a fim de garantir maiores possibilidades para o enfrentamento dos desafios vividos no cotidiano escolar. Nesse sentido, reforçar a importância de ações pedagógicas verdadeiramente inclusivas é fundamental e, sobretudo, necessário de modo que reconheçam e valorizem as diferenças culturais e sociais dos estudantes presentes na sala de aula. Além disso, é imprescindível que os cursos de licenciatura dialoguem de maneira ampla sobre as questões relativas à inclusão de estudantes surdos, fornecendo aos professores em formação os fundamentos essenciais para promover uma educação que contemple todas as pessoas.

Como espaço de diversidade, marcado por tensões e conflitos, a escola tem o papel de mediar a reflexão sobre as influências que diferentes culturas exercem sobre as novas gerações, assegurando que as questões culturais não sejam negligenciadas. É, portanto, essencial que a escola enfrente a crise atual pela qual está passando, pois conforme Veiga-Neto (2003), ela está em crise por estar cada vez mais desenraizada da sociedade, sendo necessário que a escola acompanhe as mudanças ocorridas no mundo atual e construa novas práticas educativas em torno das diferenças e do multiculturalismo.

Nesse âmbito, a formação docente apresenta como elemento central dessa discussão a transformação da escola. É inegável que os cursos de formação de inicial e continuada de professores estejam articulados com as diferenças presentes na escola, contribuindo para a capacitação docente a fim de que, a partir dos fundamentos, sejam capazes de articular diferentes estratégias pedagógicas que contemplem a singularidade dos estudantes, o que inclui também os surdos. A reorganização dos currículos dos cursos formação docente necessariamente deve contemplar o desenvolvimento de competências relacionadas à educação básica atual, possibilitando que os professores atuem de forma crítica e, sobretudo reflexiva, frente às dificuldades e perspectivas existentes no cotidiano da escola contemporânea.

Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22), o Brasil por muito tempo foi visto socialmente de modo homogêneo, mas a verdade é que “na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais”. Assim, pode-se observar que, ao longo da formação histórica da humanidade, são evidentes as marcas de negação ou tentativas de eliminação do outro, tendo a sociedade enfrentado dificuldades ao lidar com temas como preconceito, discriminação, entre outros, silenciando e invisibilizando as diferenças.

Em se tratando das pessoas surdas, a educação a elas oferecida vem sendo muito discutida e, na maioria das vezes, o processo de inclusão destes sujeitos nos espaços escolares é sempre um desafio. De um modo geral, a história evidencia como as pessoas com deficiência sofreram discriminação e exclusão ao longo dos anos, sendo sua deficiência vista como praga, castigo, ou ainda como “seres castigados por Deus”, por não poderem falar (Lima, 2021, p. 18).

Em sua evolução, os seres humanos passam por diversas fases, nas quais relações são construídas, seja consigo mesmos ou com os outros. A partir daí são definidas concepções e ideologias que são direcionadoras de ações. Ao estudar melhor essas relações, Bianchetti (2002) alega que a passagem pela heteronomia, ou seja, pelas situações em que estamos alheios às opiniões dos outros e que necessitamos para efetiva socialização é um desafio, e que a escola é a principal mediadora dos conflitos que possam surgir.

Nessas relações humanas, que ocorrem (ou não) trocas, Bianchetti (2002) afirma que elas não acontecem no vazio. Segundo o autor, essas trocas são datadas e situadas. Além disso, acontecem em lugar específico, carregam uma história, onde o lugar e o tempo não são inclusivos e a diferença é vista como uma defasagem. O que se constata efetivamente é uma tentativa de estabelecer padrões, onde apenas uma minoria atende aos critérios estabelecidos pela classe dominante, que busca incessantemente pela hegemonia de seu propósito de vida.

Posto isto, é importante que a comunidade escolar tenha a consciência e reflita sobre os olhares que são direcionados aos estudantes. Aqui merecem destaque os professores em suas práticas em sala, pois “[...] uma coisa é você olhar para; é você dispor-se a; é você engajar-se; é você querer olhar e se comprometer de uma forma diferente com os diferentes [...] outra coisa bem diversa é você ser o olhado e não aquele que olha!” (Bianchetti, 2022, p. 6). Significa que enquanto houver uma sociedade desigual, aquele que é excluído fica na condição de ser o olhado e não o de quem, se quer, tem a possibilidade de olhar.

Infelizmente, a sociedade atual ainda não se mostrou capaz de enxergar a população surda e de compreender as suas reais necessidades. Nessa sociedade, o surdo é visto como um sujeito incompleto, que vivencia situações que geram preconceito e sofrimento quando seus “[...] familiares não o aceitam

por ser defeituoso. A escola não o aceita porque ele é deficiente. O surdo não se aceita porque os outros não o aceitam” (Lima, 2021, p. 28).

Com o distanciamento da cultura surda no ambiente escolar, o surdo não consegue saber quem ele realmente é e se sente um estranho que não se adequa às regras que lhes são impostas, sendo silenciado dentro do grupo. Como destacou Strobel, a cultura surda é “o modo de o sujeito surdo entender e transformar o mundo a partir das suas percepções visuais, de forma que o meio em que vive se torne ‘acessível e habitável’, contribuindo para a definição de identidade surda” (Strobel, 2008, p.22), ou seja, engloba a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos da comunidade surda.

É importante, portanto, ter a compreensão de quem é o sujeito surdo, a fim de que eles venham a ser respeitados quanto ao seu modo de ser e que a escola consiga ofertar estratégias de ensino que os considerem, dispondo de ambientes adequados e que atendam às suas reais necessidades.

Com a promulgação da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio fundamental para a comunicação e expressão da população surda, esperava-se que houvesse uma efetiva inclusão dos estudantes surdos no sistema educacional. No entanto, essa expectativa ainda está longe de se concretizar. Estudos revelam que muitas instituições de ensino ainda não conseguiram superar as barreiras linguísticas que dificultam o processo de aprendizagem dos estudantes surdos, comprometendo seu avanço na escola. Conseqüentemente, esses estudantes permanecem em escolas comuns, mas sem acesso pleno aos seus direitos constitucionais, que, de acordo com Kumada, devem incluir a presença de “[...] um professor bilíngüe e/ou intérpretes de Libras e um professor ou instrutor de Libras surdo” (Kumada, 2016, p. 71), conforme a necessidade educacional específica de cada aluno. Um ponto positivo da inserção dos surdos nos ambientes educacionais regulares é a maior aproximação com seus pares, possibilitando a aquisição de diferentes níveis de aprendizagem e a troca de experiências e vivências culturais.

Desse modo, há uma forte crítica feita pela comunidade surda quanto à sua inserção nas classes comuns, haja vista que a Libras é inserida como uma língua secundária, enquanto a Língua Portuguesa é privilegiada, sendo constantemente a única a ser proferida em sala de aula. Como resultado, a Libras é percebida apenas como um instrumento a ser aprendido e não como uma língua de instrução que pode abrir outras possibilidades de aprendizagem.

Neste contexto, de acordo com Lima e Senna (2018), Mutão e Lodi (2018), é notório que a prática oralista ainda se faz presente nas escolas e a singularidade do estudante surdo acaba sendo desconsiderada neste processo. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de que o surdo dentro do ambiente escolar precisa ter auxílios específicos, uma vez que, na atual estrutura da escola comum e inclusiva, é nítido, ainda, a fragilidade desta de suprir muitas das necessidades de aprendizagem do aluno surdo.

Na esteira dessa discussão, Capellini e Zerbato (2019) afirmam que a responsabilidade do ensino não pode recair somente no professor, pois não há como um profissional lidar com todas as metodologias para atender as especificidades dos seus alunos. As autoras sugerem então o trabalho em parceria, que pode favorecer muito mais o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Dentro dessa perspectiva, para o ensino de estudantes surdo, é essencial que haja um trabalho de parceria entre o professor do serviço do AEE e o professor da sala de aula comum, de forma que esse aluno tenha o suporte necessário e consiga se apropriar do conhecimento escolar por meio de estratégias específicas traçadas em conjunto. Para que essa colaboração seja produtiva e atinja os objetivos propostos, a formação dos professores deve incluir não apenas os fundamentos teóricos acerca da educação inclusiva, mas também ampliar os espaços de formação prática, permitindo que os professores em formação tenham acesso à escola, favorecendo o diálogo entre docentes iniciantes e experientes. Conforme Vieira e Molina (2018), o aperfeiçoamento de habilidades colaborativas e a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes surdos são primordiais para que o professor do serviço do AEE e o professor da sala comum trabalhem concomitantemente de maneira eficiente e integrada.

Ao observar a escola como um todo, Mantoan (2003) ressalta a necessidade da revisão de algumas teorias que a circundam e que distorcem propositadamente o conceito de inclusão. Por essa e outras razões, “[...] a escola inclusiva, aquela que acolhe a todos incondicionalmente, ainda tem sido definida por muitos como algo inalcançável” (Lanuti, 2022, p.1192). Tal afirmação parte do pressuposto de que o ensino está organizado e desenvolvido com base em ideias que não correspondem à realidade.

É fato que o aluno surdo e demais estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)¹ demandam uma atenção específica, de modo que a escola inclusiva não pode abster-se de educar um aluno nela matriculado com ou sem qualquer tipo de deficiência e/ou transtornos de aprendizagem. Assim, a escola, enquanto instituição socializadora e responsável pela formação dos sujeitos, deve proporcionar o desenvolvimento pleno de todos os seus estudantes em todos os sentidos, além de garantir ambientes adequados e que atendam a todas as necessidades dos seus estudantes, sem distinção, tendo como missão a promoção constante da inclusão dos diferentes.

3.2 As teorias da educação na perspectiva do estudante surdo

¹ Considera-se aluno Público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI], 2008).

O maior desafio da formação docente na contemporaneidade é que o educador, além de adquirir conhecimento, consiga colocá-lo em prática. Acredita-se que o professor só consegue ensinar quando aprende determinado conteúdo e isto se dá por meio de suas vivências, trocas de experiências e buscas por pesquisas científicas.

Decerto, o conhecimento do docente não se resume apenas às suas práticas em sala de aula, é formado também pelas teorias da educação — estudo de toda e qualquer reflexão acerca da educação. Tais teorias desempenham um papel relevante, pois com fundamentação teórica pontos de vistas são formados, além de posicionamentos e julgamentos que contribuem na tomada de decisão e compreensão dos mais diversos contextos, sejam escolares ou do cotidiano.

Partindo da compreensão de que todas as teorias têm o seu papel de destaque para a formação docente e oferecem diferentes perspectivas sobre o aprendizado, seu uso na prática varia conforme os objetivos educacionais e o contexto de ensino. Diante do exposto, este estudo busca dar maior ênfase às contribuições na perspectiva da educação inclusiva, em especial aquelas que envolvem o aluno surdo, estabelecendo uma relação do seu contexto histórico com as mais diversas formas de apropriação do saber, envolvendo abordagens que integrem suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas.

Dentre essas teorias, destaca-se a do Behaviorismo, elaborada no século XX, segundo a qual o ensino era baseado no uso de estímulos para se obter a resposta desejada. Conforme essa teoria, o comportamento do sujeito era moldado a fim de se ter o controle de sua conduta individual, ensinando-lhe apenas o que era necessário, ou melhor, aquilo que a sociedade, representada pela classe dominante, idealizava. No entanto, severas críticas foram direcionadas à instituição escolar com base nesse modelo educacional, pois, ao ficar à mercê dos condicionantes sociais, a escola acaba por perder sua função social (BAUM,2018; Rodrigues, 2012; Gusmão e Martins,2011).

Esse processo de levar pessoas a agirem e pensarem por imposição, sem que estas percebam que estão sendo coagidas, representa o que se pode chamar de “violência simbólica”. Conforme Aranha (2006), essa violência torna-se instrumento da escola por ela reproduzir os privilégios concebidos pela sociedade e beneficiar os socialmente favorecidos. O autor afirma ainda que o sucesso escolar é marcado por uma desigualdade que ocorre naturalmente e enfatiza que

[...] a educação familiar das crianças vindas das classes privilegiadas é muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. São crianças acostumadas a viagens, visitas a museus, contato com livros, discussões, além de ter o domínio da linguagem que é adotada na escola (Aranha, 2006, p. 253).

Portanto, considerando o contexto do estudante surdo, que historicamente tem enfrentado exclusão, segregação e muitas desigualdades, o behaviorismo é visto como um modelo insuficiente, uma vez que desconsidera a riqueza de sua cultura e identidade surda.

Ainda sobre essa teoria, Camillo (2018) aborda outro ponto negativo, presente na crítica feita pelo filósofo francês Louis Althusser, que afirmou não haver a possibilidade de isolar a escola da sociedade; a escola precisa fazer parte, criar uma ideologia dominante, concomitante com o ensino do saber prático. Conforme Aranha “[...] a exploração é mascarada e os valores da burguesia passam a ser considerados universais, não mais valores de determinada classe, impedindo o pensar do trabalhador” (Aranha, 2006, p. 254). Desta forma, ao considerar a ideologia como o conjunto de ideias estabelecidas pela classe dominante e que se estende à classe dominada, percebe-se que ao limitar e não oferecer oportunidades igualitárias, a escola reproduz a divisão de classes sociais e impõe uma ideologia dominante, que silencia e não permite que a classe dominada reverbere os seus anseios.

É preciso atentar, portanto, para o fato de que os estudantes refletem na escola as desigualdades ocorridas nas suas vivências em sociedade (Arroyo, 2018). E, pensando no contexto histórico do surdo, Strobel afirma:

A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos (Strobel, 2008, p.42).

A partir dessa diferenciação de classe, de acordo com Carvalho (2019); Cruz e Meireles (2019), é possível dizer que o aluno surdo ao longo da história sempre foi silenciado e excluído, situação essa que entra em choque com a teoria crítica, defendida por Paulo Freire, ao afirmar que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. (FREIRE, 1999, p.21). Significa dizer que no processo de construção de novos saberes deve-se considerar e valorizar os conhecimentos prévios do aluno e, no caso dos estudantes surdos, valorizar a identidade cultural e linguística.

A partir dessas observações, surgem os seguintes questionamentos: como os alunos surdos são vistos no contexto educacional? Sua cultura foi e é valorizada no âmbito educacional?

Por conseguinte, as teorias do construtivismo e sócio-construtivismo, propostas por Piaget e Vygotsky, enfatizam que a aprendizagem é um processo ativo e social. Na perspectiva dos surdos, isso implica em criar contextos em que eles possam construir o conhecimento de maneira interativa e colaborativa. Lacerda (2006), ao abordar o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, afirma que para participar dos processos dialógicos nos ambientes em que está

inserido, esse sujeito precisa do uso da língua de sinais para a comunicação e interação social, necessárias para o aprendizado.

No ambiente de ensino, entretanto, o que se vê, conforme Lima (2021, p. 837) é a “[...] permanência desses sujeitos na escola por anos, sem avanço algum, devido a não atenção às suas especificidades”. Strobel (2008) alerta que as escolas precisam compreender que somente a partir da língua de sinais, independentemente da idade em que seja adquirida, o surdo desenvolverá sua identidade surda”.

Vygotsky (2022), ao debruçar-se sobre o ensino dos surdos, defendeu que este tinha que ser integrado à vida social, colocando esses sujeitos ativos no mundo. Todavia, para que isso acontecesse era necessário, e ainda é, que professores e demais agentes educacionais recebessem formação específica para a tomada de decisões assertivas, alegando-se que essa formação é essencial para que o fracasso de suas ações não recaia sobre os surdos.

Com base nessas colocações, pode-se refletir que é perceptível a falta de preparo dos profissionais da comunidade escolar quando se trata do ensino de surdos. A incompreensão na comunicação e na forma de se expressar com esses alunos, muitas vezes, leva os professores a classificarem-nos como incapazes ou como sujeitos que não são capazes de aprender.

Para Senna (2008), o professor tem consciência do seu papel social, no entanto, não está preparado para participar e garantir um ensino de qualidade. Ao se referir às classes especiais, destinadas, segundo ele, a alunos que não aprendem, o autor tece a seguinte crítica: “[...] renasce o surto de medicalização do fracasso escolar, mais uma vez imputando a supostas anomalias todo o universo de fatos que o professor e seus mestres desconhecem” (Senna, 2008, p. 212).

Defensor da educação inclusiva, Vygotsky (2022) afirma que toda pessoa com deficiência pode ter um alto nível de desenvolvimento. Para que isso ocorra, entretanto, a escola precisa oferecer o estímulo adequado, ajudando esses alunos a dominarem e superarem seus saberes do cotidiano, atingindo o mesmo nível que os demais. Nesse processo, é importante que o professor conheça a particularidade do seu aluno para estabelecer estratégias para que todos possam aprender.

Todavia essa não é a realidade revelada por Lacerda e Lodi (2010), ao destacarem que, na escola, a criança surda não recebe o atendimento necessário para sua condição sociolinguística, sendo sua especificidade desconsiderada, haja vista que o currículo não é repensado e que não há ajustes nas metodologias. Tal afirmação vai contra ao que é proposto pela teoria multiculturalista, pois conforme Banks (2008), a educação multicultural é uma ideia sustentada pelo princípio de que todos os estudantes, independentemente de gênero, classe social ou origem étnica, devem ter acesso a oportunidades que lhes permitam alcançar o sucesso acadêmico na escola.

Considerando que o sujeito não chega à escola como uma tábua rasa (Vygotsky, 1993), mas em processo de desenvolvimento, no qual sua cultura tem forte impacto, conhecer o aluno possibilita a elaboração de ações assertivas para a aprendizagem em diálogos com seus modos de aprender.

Ao pensar a relação entre desigualdade educacional e desigualdade social, Arroyo afirma que há um paradigma de igualdade, onde é “decretado uns grupos sociais, étnicos, raciais, sexuais como protótipo de igualdade e Outros grupos como protótipos de desigualdade” (Arroyo, 2018, p. 1100). Dito de outro modo, o “Nós” seriam os iguais e os “Outros” os desiguais. Observa-se, portanto, que esses protótipos não deixam de ser segregadores e excludentes. Para além disso, o autor alerta para o fato de que “Culpar os Outros como autorresponsáveis pela condição histórica de desiguais tem sido uma das formas históricas mais perversas de inocentar e perpetuar as desigualdades estruturais”. (Arroyo, 2018, p. 1106)

Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, Senna menciona que os alunos considerados fadados ao fracasso “são invariavelmente os indesejáveis e os insuportáveis” (Senna, 2008, p. 201), ou, conforme Arroyo, os ‘Outros’. Já os estudantes que se desenvolvem bem ou que apresentam traços peculiares, são levados em conta no processo de avaliação. Afirma ainda que, no Brasil, o fracasso escolar se deu em consonância com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas, juntamente com o preconceito para com esses tais, que a sociedade tende a perpetuar, seja dentro do âmbito educacional ou fora dele.

Atualmente, existem muitas leis que amparam e asseguram os direitos civis das minorias sociais, no entanto, os atos de excluir e banir o outro com o intuito de mantê-lo na condição de alienado vai de encontro com os direitos que lhe são assegurados. Senna complementa que embora os marginalizados estejam incluídos na sociedade, “[...] continuam a não ser tolerados e têm sua condição perpetuada na atitude social que os toma como sujeitos meramente tutelados, cuja emancipação se compreende como impossível à luz de uma certa condição de alienado estrutural [...]” (Senna, 2008, p. 198).

Articulando essas ideias com a realidade dos sujeitos sociais em demanda por inclusão, Senna (2008) diz que a Educação Inclusiva acabou sendo absorvida pela cultura da educação de forma equivocada, sendo reduzida à educação especial devido à própria história de banimento proferida pela escola. A limitação da Educação Inclusiva à integração social dos deficientes, permitiu que “a escola adentrasse a era da inclusão sem precisar desconstruir os valores com que se vinha até então dando significado ao fracasso escolar, pois não se chegou a discutir o sujeito da educação inclusiva [...]” (Senna, 2008, p. 201).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as dificuldades constatadas e que corroboram para o fracasso escolar estão relacionadas às mais diversas formas de preconceito existentes na sociedade e que são perpetuadas por meio de mecanismos de exclusão e banimento. Também estão atreladas à falta de preparo dos profissionais que não reconhecem o seu aluno e suas especificidades

no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário que o ensino seja reinventado e que o professor consiga resgatar o seu lugar na escola e na sociedade.

3.3 Ensino de surdos e as políticas públicas de inclusão

Todo cidadão tem direito à educação, por isso suas especificidades e necessidades educacionais precisam ser respeitadas, bem como seu direito de livre circulação e expressão. Em uma sociedade multicultural, como a brasileira, oferecer uma educação a todos, não pode se resumir a um único modelo educacional, é preciso acolher a diversidade de identidades e realidades presentes. Quando o foco é a educação de pessoas surdas, os desafios e possibilidades para incluí-las nos ambientes escolares tornam-se mais evidentes, pois, além de inserir esses estudantes, é crucial “garantir uma trajetória educacional produtiva e, sobretudo, que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Lima, 2021, p. 835).

Nesse sentido, as bases teóricas da educação, especialmente aquelas voltadas para inclusão e acessibilidade, são fundamentais para desenvolver políticas públicas efetivas para estudantes surdos, pois fomentam práticas pedagógicas e estratégias de adaptação que torna a aprendizagem mais inclusiva, além de respeitar as necessidades comunicacionais e culturais desses estudantes.

Diante do exposto, essa sessão propõe estabelecer uma relação entre as teorias educacionais e as legislações já alcançadas pela comunidade surda no âmbito educacional, buscando evidenciar como os avanços legais se fundamentam em perspectivas teóricas inclusivas, voltadas para a valorização da diversidade linguística e cultural.

Inicialmente, vale ressaltar que a busca por melhores condições e acesso escolar digno perpassa a história dos surdos, sendo uma luta de longos anos em favor de um ensino igualitário. No Brasil, essa trajetória inclui algumas conquistas significativas, com a promulgação de um conjunto de leis, dentre elas, a Lei nº 10.098, sancionada em 2000, que estabeleceu diretrizes de acessibilidade e implementou a formação de profissionais intérpretes de “linguagem de sinais”. Essa legislação encontra fundamento na teoria sociocultural de Vygotsky que atribui grande valor à mediação e às interações sociais para o desenvolvimento cognitivo, atribuindo ao intérprete, a figura de mediador, por possibilitar interações que promovem o desenvolvimento e a construção do conhecimento em um ambiente educacional inclusivo.

Em seguida, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436, em 2002, representou um marco para a educação de surdos no Brasil, reconhecendo a LIBRAS como “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”, assegurando ao aluno surdo o direito à

educação em sua língua materna. Essa legislação apresenta princípios das teorias de Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora e significativa, fundamentada no respeito à cultura e à linguagem dos estudantes. Ao reconhecer a LIBRAS como um sistema linguístico autônomo, com estrutura própria, essa lei promove o fortalecimento da identidade cultural dos alunos surdos, oferecendo-lhes uma experiência educacional que valoriza suas particularidades linguísticas e sociais.

Complementando esse avanço, o Decreto nº 5.626 de 2005 tornou obrigatório o ensino de LIBRAS como disciplina curricular em todas as licenciaturas e garantiu o acesso à comunicação e educação de pessoas surdas em instituições federais de ensino. Esse decreto reforça o compromisso com a formação de futuros educadores, para que sejam capazes de integrar a LIBRAS em suas práticas pedagógicas, promovendo a inclusão e a acessibilidade e ampliando o direito à educação para alunos surdos em contextos acadêmicos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), buscou consolidar políticas públicas que promovam uma educação de qualidade acessível a todos os estudantes. Esse documento reflete tanto os avanços nos conhecimentos sobre inclusão quanto as lutas sociais que marcam a trajetória de uma educação inclusiva, se alinhando com a ideia de que a educação deve ser um espaço de transformação social, onde as desigualdades históricas são reconhecidas e enfrentadas.

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa legislação tem como objetivo “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Essa lei reflete a compreensão de que a inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também de reconhecimento e valorização da diversidade humana. Ao promover condições de igualdade, a lei busca eliminar barreiras que historicamente marginalizaram pessoas com deficiência, garantindo que elas possam participar plenamente da vida social, econômica e cultural.

Mais recentemente, em 2021, foi aprovada a Lei n.º 14.191, que regulamenta a modalidade de educação bilíngue para surdos, permitindo o ensino tanto em escolas bilíngues quanto em escolas comuns, com a presença do intérprete e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A presença de professores bilíngues e o uso de metodologias de ensino adaptadas para surdos também derivam de teorias que valorizam a diversidade cultural e linguística.

As legislações referentes aos direitos das pessoas com deficiência, em particular das pessoas surdas, constituem um marco muito importante e necessário; no entanto, não são suficientes. É preciso um maior engajamento nas ações desenvolvidas na escola, a fim de acolher os estudantes surdos, sobretudo, aqueles que dependem de serviços e ações específicas para aperfeiçoar sua língua e, assim, garantir um aprendizado eficaz.

De acordo com Lanuti (2022), a inclusão escolar se preocupa com o modo como se revisitam e atualizam as bases conceituais e os fundamentos legais da inclusão, tecendo uma forte crítica em como esses movimentos têm causado impacto no cotidiano escolar, sobretudo no ensino. Segundo o autor, as escolas acabam por desconsiderar seus alunos quando se baseiam nos padrões preconcebidos para atender às exigências dos sistemas de ensino. O mesmo ocorre quando interpretam de maneira equivocada uma lei ou decreto, quando essas leis desrespeitam a Constituição Federal de 1988, quando a formação do docente se resume a um laudo médico da deficiência ou ainda quando o ato de compreender o ensino se baseia na transmissão de conteúdo. Assim, a inclusão continua a ser um projeto desafiador.

Outro ponto de atenção levantado pelo autor é quando a qualidade do ensino é avaliada por meio da uniformização da aprendizagem, isto é, quando aqueles alunos que não apresentam as competências e habilidades que são valorizadas pela escola acabam sendo segregados. Essa ação ressalta que “[...] todos os desafios que a inclusão nos apresenta devem nos impulsionar para mudar as bases conceituais da escola e não para retirar dela aqueles que, injustamente, são desestimados” (Lanuti, 2022, p. 1192).

Frente ao que foi dito, a escola revela-se como um espaço de conhecimento dos estudantes, oportunizando uma aprendizagem que vai além daquela adquirida no convívio social. Para isso, a aplicação das teorias educacionais na prática exige dos docentes uma compreensão profunda dos contextos históricos e culturais dos estudantes surdos, sendo necessário que os espaços educacionais passem por mudanças, que se reinventem e se comprometam, verdadeiramente, com a inclusão. Além disso, a sociedade precisa estar aberta para aceitar e participar desses espaços onde a diversidade existe, garantindo assim um ensino de qualidade, justo e igualitário.

4 Algumas Considerações

O estudo realizado mostrou que a diversidade humana está cada vez mais evidente e que essa condição é imprescindível para que os seres humanos entendam como aprendem e como entendem o mundo e a si mesmos. No âmbito da Educação, compreender que o sujeito é capaz de propor ações específicas de ensino que dialogam com suas reais necessidades de aprendizagem é de suma importância, haja vista que considerar os alunos com deficiência incapazes de aprender tornou-se algo ultrapassado, pois, conforme Vygotsky (2022), toda pessoa com deficiência pode ter um alto nível de desenvolvimento, não podendo a inclusão ser entendida como uma opção, mas sim como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dentro dessa perspectiva, é fundamental que os ambientes educacionais cultivem um trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar, permitindo que, juntos, propiciem ao aluno surdo e demais estudantes, o suporte e as

estratégias que os aproximem do conhecimento almejado. A verdadeira inclusão educacional requer, portanto, não apenas leis e políticas, mas também um comprometimento genuíno da escola e da sociedade em acolher a diversidade.

Além disso, as escolas devem se transformar para promover uma aprendizagem que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos, indo além do simples convívio social e garantindo a igualdade de oportunidades. A responsabilidade pela inclusão é de todos, não apenas da escola, que deve estar aberta e ativa na construção de espaços justos e inclusivos, onde a diversidade é valorizada e respeitada. Conforme destaca Mantoan (2022) o sistema educacional já demonstra indícios de esgotamento, e, diante da falta de novas ideias que caracteriza essa crise de paradigmas, abre-se uma oportunidade para mudanças transformadoras. Assim, a escola precisa desconstruir alguns valores que levam ao fracasso escolar e começar a discutir sobre as diferenças na escola, estando aberta para as mudanças que se fazem necessárias no mundo atual.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f>. Acesso em: 22 maio 2024.

BANKS, James Albert. **An Introduction to Multicultural Education**. Boston: Allyn & Bacon, 2008.

BAUM, William Marvin. Compreender o Behaviorismo: Comportamento, Cultura e Evolução. Tradução de Danuel Bueno. 3. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 08, n. 01, p. 01-08, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382002000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF: 19 de dez de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 24 de abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez. 2005.** Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 22 de dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 06 de jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior:** caderno V– ensino superior. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/00CADERNOEnsinoSuperiorISBN2906.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Muller. A pedagogia e as bases epistêmicas. In: CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Muller. **Teorias da educação.** Santa Maria: UFSM, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, Paulo Vaz. História da Educação de Surdos: O que dizem as Fontes Documentais. **Medi@ções**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 101–110, 2019. DOI: 10.60546/mo.v7i1.214. Disponível em:

<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/214>.
Acesso em: 1 nov. 2024.

CRUZ, Maria de Sá e Silva da; MEIRELES, Maria do Prado Luz. História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 801-818, 2019. DOI: 10.5216/ia.v43i3.50811. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/50811>. Acesso em: 1 nov. 2024.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O que é mesmo educação? **Educativa**, Goiás, v. 13, n. 1, p. 161-175, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v13i1.1253>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1253>. Acesso em: 1 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; MARTINS, Tânia Gonçalves; DE LUNA, Sérgio Vasconcellos. Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. **Psicologia da Educação**, n. 32, 2011.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Libras – língua brasileira de sinais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos cedes, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro (Org). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. (2. ed.). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-32.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1189-1203, jun. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8583276>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LIMA, Ezer W. Gomes. A história dos surdos nas páginas das temporalidades. *In*: GONTIJO, Túlio Adriano Alves; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; BARROS, Solange Maria de (org). **A surdez e a Libras no cenário investigativo-científico**: contribuições da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 15-30.

LIMA. Ezer Wellington Gomes; SOUZA, Janaína M. Pacheco de.; PINTO, Loide Leite Aragão; MARTINS, Júlia Pereira. O aluno surdo e a escola bilingue: desafios e possibilidades. **Revista Mais Educação**, v. 4, p. 833-848, 2021. DOI: DOI: <https://doi.org/10.51778/2595-9611.v4i4p833-848>. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n4-junho-2021/75>. Acesso em 2 nov. 2024.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 217-234, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i24.6647. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6647>. Acesso em: 1 nov. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Uma escola hospitaleira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364940811_UMA_ESCOLA_HOSPITALAIREIRA. Acesso em 1 nov. 2024.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista brasileira de Educação**, n. 23, mai.-ago, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/#>. Acesso em 2 nov. 2024.

Muttão, Melaine Duarte Ribeiro. & Lodi, Ana Claudia Balieiro. (2018). Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicologia Escolar E Educacional*, 22(spe), 49-56. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044> Acesso em: 1 nov. 2024.

RODRIGUES, Maria Ester. Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: O que precisa ser conhecido?. In: CARMO, J.S.; RIBEIRO, M.J., X.. (Org.). **Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional**, 1ed. Santo André – SP: ESETec, 2012, v.1, p. 37-72.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3z3mvQFqNNSCdvhcZtvjZMw/?>. Acesso em: 08 jul. 2024.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 2 nov. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul, n.º 23, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?>. Acesso em: 08 jul. 2024.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e179339, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/?lang=pt_ Acesso em 1 de nov 2024.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em: 29 de agosto de 2024.
Aceito em: 28 de outubro de 2024.
Publicado em: 19 de dezembro de 2024.