

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores

Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)





Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

**Contribuições do
desenvolvimento humano
e da educação aos
processos de inclusão:
princípios, ensino superior
e formação de professores**
Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Lara Perpétuo dos Santos Emilly Dias
Preparação e revisão	Ana Alethéa Osório
Diagramação	Wladimir de Andrade Oliveira



Este trabalho está licenciado com uma
licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da
educação aos processos de inclusão [recurso
eletrônico] : princípios, ensino superior e
formação de professores / organizadoras Silviane
Barbato ... [et al.]. – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2023.
v.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-110-4 (v. 1).

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento
humano. 3. Educação básica. 4. Ensino superior. I.
Barbato, Silviane (org.).

CDU 376



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação . . . 9

Princípios

Capítulo 1 . . . 13

Construção identitária e movimento social das pessoas com deficiência frente à exclusão social no Brasil

*Valéria Marques de Oliveira | Cecília Satriano
Suzi Brum de Oliveira | Edneusa Lima Silva*

Pressupostos éticos para a construção identitária . . .	15
Subjetividade e diversidade: campos de tensão . . .	19
Construção identitária do brasileiro com deficiência . . .	22
Movimento social das pessoas com deficiência . . .	26
Comentários conclusivos . . .	30

Capítulo 2 . . . 37

O processo de inclusão: reflexões e compromissos

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

O processo de tornar-se humano e a educação . . .	38
Nosso mundo – mundo nosso? O outro, a diferença . . .	39
O outro . . .	41
Inclusão escolar . . .	44
Novos compromissos . . .	45
Comentários conclusivos . . .	46

Capítulo 3 . . . 49

Educação Inclusiva: precursores e desdobramentos

Erenice Natalia S. de Carvalho

Precursores da Educação Inclusiva . . .	50
Emergência de reformas educacionais . . .	51
Educação Inclusiva como paradigma global . . .	55
Educação Inclusiva no Brasil . . .	58
Olhares para o futuro . . .	61
Comentário conclusivos . . .	63



Capítulo 4 . 69

Os desafios da educação de surdos no Brasil: velhos preconceitos e novos discursos

Maria Izabel dos Santos Garcia

- Situando linguístico-historicamente a questão dos surdos . 71
- A educação dos surdos brasileiros . 85
- Comentários conclusivos . 92

Capítulo 5 . 98

Deficiência intelectual e manifestações de preconceito em contextos inclusivos

Sueli de Souza Dias

- Preconceito e deficiência como construções sociais . 99
- Concepções sobre a deficiência intelectual: um panorama histórico . 104
- A compreensão da deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural . 108
- Contextos inclusivos, resignificação da deficiência e superação de preconceitos . 110
- Comentários conclusivos . 117

Capítulo 6 . 125

As deficiências do bebê têm que ser tratadas com diferença?

*Gabriela Sousa de Melo Mietto | Maria Fernanda Farah Cavaton
Francisco José Rengifo-Herrera*

- O bebê, o adulto e o objeto: uma relação necessária ao desenvolvimento . 128
- Uso e função dos objetos: uma relação social de comunicação-aprendizado e reflexão autorreguladora . 132
- Relacionamentos, usos e gestos como chave do desenvolvimento na primeira infância . 134
- As interações triádicas bebê-adulto-objeto no contexto escolar . 137

Ensino Superior e formação de professores

Capítulo 7 . 146

Inclusão na Educação Superior

Julia Chamusca Chagas | Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Educação Superior no Brasil . 149

Para uma crítica das políticas de inclusão na Educação Superior . 153

Comentários conclusivos . 156

Capítulo 8 . 161

La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

Transiciones complejas que enfrenta la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de sus bases epistémicas, políticas y metodológicas . 161

Exploraciones generales sobre los rumbos de la formación de maestros para la educación inclusiva: énfasis, conocimientos y desafíos . 179

Principales desafíos que enfrenta la formación docente para la educación inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso . 190

A modo de conclusión . 192

Capítulo 9 . 197

Três princípios norteadores da inclusão em educação

Celeste Azulay Kelman | Isabel Sousa Rodrigues

Pressupostos teórico-epistemológicos . 200

O curso como lócus dos três princípios . 204

Levantamento de dados . 205

Dinâmica dos encontros . 207

O que dizem os professores . 209

Para não concluir . 213

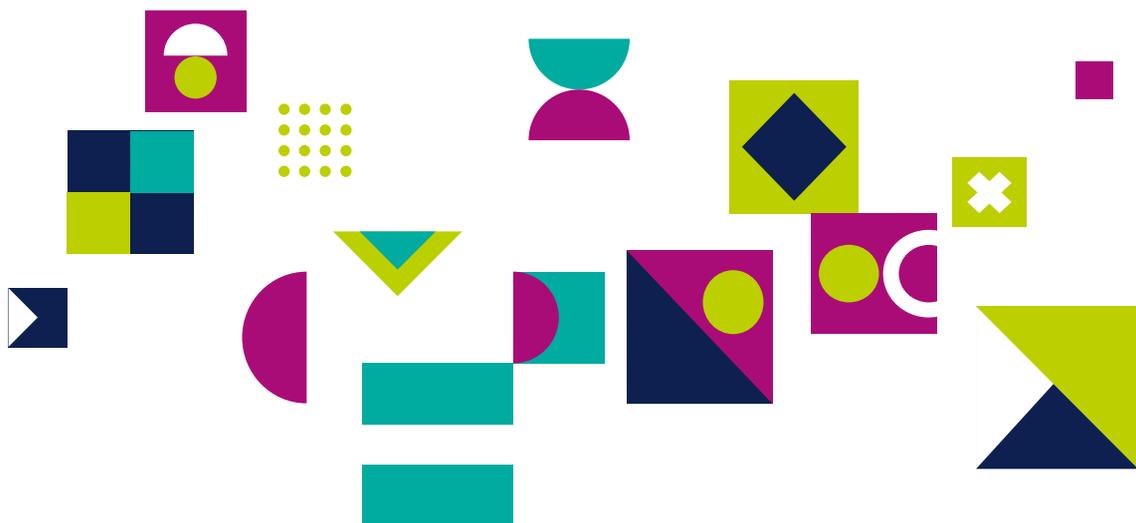
Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

*Juliana Eugênia Caixeta | Maria do Amparo de Sousa
Paulo França Santos*

Sobre as Instituições de Educação Superior .	218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas .	220
A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos .	230
Comentários conclusivos .	235

Sobre os autores . 243



Princípios



Capítulo 4

Os desafios da educação de surdos no Brasil: velhos preconceitos e novos discursos

Maria Izabel dos Santos Garcia

De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 185.712.713 de habitantes, distribuídos em 5.565 municípios. Desse total, 24,5 milhões são *deficientes*,¹ correspondendo a 14,5% do total da população brasileira. Desde 1991, atendendo a pedidos para a inclusão desse item, o IBGE incorporou ao questionário por amostragem² a categoria “deficiência” dentro da ideia de “incapacidade total”.

Em 2000, houve uma ligeira modificação que permitiu ao entrevistado responder se sua “incapacidade” é total ou parcial. Afirmaram ser

¹ Ao longo deste capítulo, vamos preferir usar essa e outras categorias no formato itálico por entender que elas estão carregadas de ideias pré-concebidas e por isso mesmo estão longe de dar conta do universo simbólico construído a partir da experiência cotidiana de surdos, cegos ou cadeirantes.

² De acordo com o IBGE, para os municípios com população de até 15 mil habitantes, a cada cinco domicílios recenseados, em quatro foi aplicado o questionário básico e em um o questionário da amostra (fração amostral de 20% dos domicílios). Nos municípios com população acima de 15 mil habitantes, a cada dez domicílios recenseados em nove foi aplicado o questionário básico e em um o questionário da amostra (fração amostral de 10% dos domicílios). O questionário básico recolheu informações como idade, domínio da leitura, condições de saneamento básico, enquanto no questionário da amostra foram recolhidas informações acerca de categorias como religião, escolaridade, deficiência e bens materiais.

“incapacitados totalmente para ouvir” aproximadamente 176.067 brasileiros recenseados. Entretanto, a exemplo das controvérsias em torno da categoria “cor”³ nos censos brasileiros, a “deficiência” ainda está bem longe de ser espelhada nessa amostra do IBGE. Surdos profundos que foram oralizados,⁴ por exemplo, muitas vezes não se entendem como dentro da categoria “incapacidade total para ouvir”, embora seu teste audiométrico mostre exatamente o contrário. Do mesmo modo, há surdos não oralizados contrários ao uso da categoria “incapacitado”, tanto parcial quanto total, por acreditarem ser uma forma depreciativa de se referir à sua “comunidade” e “cultura” próprias. Seria imprescindível que a população mais interessada – no caso deste trabalho, os surdos – fosse consultada quando da escolha por categorias, pois desta forma garantiriam certa representatividade.

Este capítulo tem como proposta uma discussão acerca da educação de surdos no Brasil. A motivação para o desenvolvimento do tema se deve ao fato de que, empiricamente, observamos ainda uma forte resistência na adequação das instituições de nível superior ao atendimento às leis em vigor a partir de 2002 – o que em princípio se traduz como um fator de suma importância no que tange ao ingresso de membros desse grupo social. Nesse sentido, a presente proposta se insere no debate atual em torno das políticas públicas educacionais, eixo da discussão dos movimentos sociais.

Nos últimos dez anos, após a discussão em torno da chamada Educação Inclusiva – nova categoria proposta pelo MEC em substituição à Educação Especial – muitos questionamentos vêm sendo levantados. Seja por parte das instituições educacionais, seja pela militância de surdos. Entre as instituições educacionais, a grande questão é como incluir a criança, jovem/adolescente ou adulto surdo nos ensinos fundamental, médio e ensino superior sem que os profissionais possuam a devida qualificação, nesse caso há a necessidade de revisão do modelo pedagógico

³ De acordo com o último Censo, somente 6,2% dos brasileiros se dizem negros.

⁴ Surdos que, através de um trabalho fonoaudiológico, desenvolveram alguma vocalização dos sons da fala. O resultado varia de acordo com fatores como idade em que perdeu a audição, condição socioeconômica, início do treinamento oral, entre outros.

ouvintista – do qual falaremos adiante – além do desconhecimento quase completo da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Por parte da militância de surdos e afins, as questões se colocam principalmente no fato de que, por inclusão, está se desprezando que os surdos não terão atendida a necessidade de terem a Libras como L1 e a Língua Portuguesa, na forma escrita, como L2. Daí a mobilização atual do grupo reivindicando a educação bilíngue em oposição à Educação Inclusiva proposta pelo governo no PNE (Plano Nacional de Educação), por entenderem que sua língua materna deve ser respeitada no âmbito das políticas públicas educacionais adotadas pelo MEC.

Dada a existência ainda de controvérsias quanto à adoção ou não da Libras no espaço escolar de surdos, este capítulo focalizará tanto o movimento social de surdos – suas reivindicações para que as políticas educacionais considerem sua forma peculiar de comunicação – quanto as estratégias que vêm sendo usadas pelo grupo e pelo governo nesse sentido. Adianto aqui, integrar a militância de surdos uma vez que, após aproximadamente 35 anos no circuito de surdos, partilho de muitos dos interesses desse grupo.

Adiante, a partir do campo da história, da psicologia, da educação, da linguística e da antropologia, apresentaremos uma possibilidade de pensar os surdos e sua forma de organização como mais um modo de expressão da vida social. Não sem antes traçar um breve histórico a fim de situar onde o discurso “médico-pedagógico” de educação de surdos se apoia para manter um ensino que ainda prioriza a oralização de surdos, desconsiderando os anseios do movimento social e as questões socio-linguísticas que se colocam para esse grupo.

Situando linguístico-historicamente a questão dos surdos

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) faz parte de uma modalidade linguística na qual o aspecto viso-espacial (ou gesto-visual) é o que a diferencia da modalidade áudio-oral – sistema apoiado na fala articulada. Alguns linguistas vêm transcrevendo a sintaxe de diferentes

línguas de sinais, e um dos pioneiros foi William Stockoe, que, em parceria com Ursula Bellugi, publicou em 1965, o *Dictionary of American Sign Language*, considerado o primeiro dicionário de língua de sinais editado no mundo. Para eles, a analogia gesto-língua não apresenta dúvidas, sendo os elementos gestuais de base designados por queremas, cuja função se assemelha a dos fonemas nas línguas áudio-orais:

QUEREMA, aquele conjunto de posições, configurações ou movimentos que funcionam de forma idêntica na língua; o ponto de estrutura da língua de sinais (análogo ao “fonema”). QUEROLOGIA, a estrutura, e sua análise, dos isolados ou unidades do nível do fenômeno da língua de sinais do surdo (STOKOE, 2005, p. 33, tradução nossa).⁵

Como qualquer outro sistema linguístico, as línguas de sinais diferem no mundo, apresentando inclusive muitas variações dialetais. Mesmo em países com uma única língua áudio-oral oficial – caso do Brasil – as línguas de sinais diferem e mantêm independência em relação ao sistema oral. Nos países com mais de uma língua áudio-oral oficial – caso da Bélgica – só há uma língua de sinais, ainda que com suas variações dialetais. Outro aspecto relevante em relação aos usuários da língua de sinais é que, em experimentos neurológicos,⁶ ficou claro que sua produção também é controlada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, área considerada como a que governa a competência linguística daqueles que usam a língua áudio-oral.

As línguas de sinais são línguas de modalidade gestual-visual em oposição às de modalidade áudio-orais, como é o caso do Português, do Espanhol. Estas últimas usam o canal auditivo na recepção e o aparelho

⁵ CHEREME, that set of positions, configurations, or motions which function identically in the language; the structure point of sign language (analogous to “phoneme”). CHEROLOGY, the structure, and its analysis, of the isolates or units of the phenomenon level of the sign language of the deaf.

⁶ Ursula Bellugi e Helen Neville demonstraram através de experimentos que o sinal pode ser “lido” mais acuradamente quando apresentado no campo visual direito (SACKS, 1990).

fonador para a articulação dos sons da fala. Já as línguas de sinais utilizam o canal visual na recepção e a expressão facial e a configuração do movimento das mãos em relação ao corpo na emissão da mensagem.

É bom acrescentar que as línguas de sinais, justamente pelo *status* linguístico que carregam, não são iguais em todos os países. Atualmente muitas vêm sendo estudadas e dentre elas podemos citar a ASL (*American Sign Language*)⁷, a LFS (*Langue Française des Signes*), a BSL (*British Sign Language*) e a própria Libras.

Entenderemos a língua como uma das vias que possibilita a comunicação entre as pessoas que, reciprocamente, dela fazem uso. Mas, em relação ao conceito de comunicação, atribuiremos uma dimensão que ultrapassa os limites impostos pela língua. A comunicação, como a entendemos, admite, inclusive, não só uma forma verbal (linguisticamente falando) como também uma não verbal. Com efeito, o modo como as pessoas se vestem, o aperto de mão nas situações de cumprimento em um determinado grupo social ou mesmo os gestos ritualizados, como a continência militar, a piscadela de olhos em uma situação de paquera, todos são exemplos de uma comunicação não verbal que ocorre entre indivíduos e grupos, além de se constituírem em “sinais” que demarcam diferentes identidades.

No Brasil ainda é comum a produção da literatura acadêmica sobre os surdos estar atrelada aos *especialistas* – profissionais *autorizados* a falar do ponto de vista técnico e teórico sobre um dado assunto. Parece óbvio que tal fato não é absolutamente inusitado, tampouco desqualifica o fazer acadêmico na área da educação de surdos ou qualquer outra. Ademais, há muito que as categorias científicas cuidam de nomear diferentes fenômenos, sejam eles físicos, biológicos, psicológicos ou sociais. A questão que salta aos olhos, entretanto, é que, no caso dos surdos, os textos científicos ainda os apresentam quase sempre dentro de uma lógica discursiva que os aprisiona a um modelo “médico-terapêutico”, não permitindo ao leitor entender o sentido da *surdez* para os próprios surdos, sendo forjado assim, paradoxalmente, um silenciamento do sujeito surdo. Somente na última

⁷ Segundo Sacks (1990) a *American Sign Language* (ASL) é a terceira língua de maior uso nos Estados Unidos.

década é que podemos sentir um novo frescor através da produção de teses e dissertações pelos próprios surdos, principalmente nas universidades situadas ao sul e sudeste do país.

Ainda assim, a impregnação do olhar que chamaremos patologizante das *deficiências* de um modo geral e da surdez em particular, produziu um entendimento que focaliza, principalmente, a privação física ou sensorial em detrimento de aspectos como a construção das redes de sociabilidade, dos modos de subjetivação e do uso de uma modalidade linguística bem distintiva.

Entender a constituição dessa patologização das *deficiências* vem sendo uma das tarefas de Lilia Lobo, pesquisadora da Universidade Federal Fluminense. Segundo ela, os *deficientes* foram considerados durante vários séculos como monstros, um “infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz” (LOBO *apud* GARCIA, 1999, p. 31), existindo apenas como “algumas vidas em meio a uma multidão de outras, sem nenhum valor”. Seres “invisíveis” na história social.

Por volta do século XIX, as atenções se voltam para a hereditariedade, um elemento útil à manutenção da ordem social e que pode produzir o “dessemelhante” (LOBO *apud* Garcia, 1999, p. 32). Nessa categoria serão incluídos, embora em diferentes graus, artistas, gênios, poetas e, é claro, os *deficientes* subdivididos em curáveis e incuráveis. Foi então necessário identificá-los⁸ para que lhes pudessem ser aplicadas técnicas e procedimentos de “regeneração”.⁹ Esses “dessemelhantes” passam a ser a grande preocupação de psiquiatras, médicos legistas e antropólogos, não tardando para que essa ideia fosse também absorvida pelo discurso “médico-pedagógico”.

Assim, por mais incipiente que sejam os dados em pesquisas que refletem *en passant* a história coletiva desse grupo, é lugar comum encontrá-la ancorada em teorias que tenham o déficit como o conceito-chave.

⁸ Mais tarde, surgirão instrumentos mais sofisticados nessa identificação, como por exemplo, os testes de inteligência e de personalidade (GARCIA, 1999, p. 33).

⁹ Um pouco antes do trabalho de Morel, vinha sendo bastante difundida na Europa a frenologia – estudo do caráter e das funções intelectuais humanas, com base na conformação do crânio (GARCIA, 1999, p. 32).

Este norteia o princípio da normatização, considerado aqui segundo a definição de Bengt Nirge como o princípio que enfatiza a necessidade de se deixar disponível “condições e modelos de vida que sejam tão próximos quanto possíveis das normas e modelos encontrados na sociedade em geral” (*apud* LOBO, 1992, p. 117). Assim, ênfase recai na aplicação de procedimentos que venham a diminuir a distância entre aqueles que não ouvem e aqueles que ouvem. A ideia central é aproximar o mais possível a pessoa surda do que se considera como um padrão humano normal. Só assim, entendem os defensores desse princípio, será possível admitir uma integração¹⁰ das pessoas surdas à sociedade.

Lilia Lobo (2008) levanta a questão da constituição histórica do conceito de deficiência em sua tese de doutoramento sobre a institucionalização das deficiências no Brasil e aponta a mentalidade que identificava os *deficientes* como indivíduos “degenerados” e que necessitam ser “regenerados” para, então, se integrarem à sociedade. Nesse contexto, o nascimento de um ramo da medicina, a medicina social – aplicação do saber médico com a finalidade de prevenir as doenças através da inibição dos fatores de risco (KLOETZEL, 1984) – serviu também de base para o surgimento de instituições médico-pedagógicas, responsáveis pela crença comum de que aos *deficientes* deve ser aplicado um atendimento que vise à sua reabilitação. Desse modo, o termo “deficiente” impregna-se de uma norma biologizante e patologizante.

É em meio a esse contexto que D. Pedro II, atendendo ao pedido de Ernest Huet, professor surdo francês, funda no Brasil, em 26 de setembro de 1857, um internato para educação de pessoas surdas¹¹ do sexo

¹⁰ Termo correntemente utilizado pelos profissionais de educação cujo sentido entre estes é carente de consenso. Em geral, parece sugerir que o indivíduo portador de deficiência, ao assemelhar-se o mais possível do padrão de normalidade, tem as consequências de seu “defeito” minimizadas e, com isso, amplia as suas possibilidades de participar da convivência social.

¹¹ Segundo Pierre Oléron, linguista francês, foi o italiano Jerônimo Cardan (1501-1576) o primeiro a cogitar, ao menos em teoria, a possibilidade de educar pessoas surdas (OLÉRON, 1950, p. 66). As primeiras experiências educacionais de surdos, entretanto, teriam acontecido na Espanha, no monastério beneditino de Oña, com a iniciativa do monge Pedro Ponce de Leon (1510-1584). Também foi na Espanha que se acredita ter

masculino, o Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos,¹² atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) – órgão do Ministério da Educação com sede na cidade do Rio de Janeiro. Quase 30 anos depois, Tobias Leite, diretor do INSM e médico-chefe da Secretaria de Saúde do Estado, afirmará serem os surdos possuidores de “uma face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado” e seu progresso educacional dependeria de uma clara demonstração de afeto por parte de seus educadores, pois “de outro modo não se poderia obter dele confiança, nem dominar sua índole selvagem” (LEITE *apud* GARCIA, 1999, p. 34).

Em 1857 foi aprovada a Lei de nº 939 que designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento. A partir de então a trajetória educação de surdos no Brasil passou a ser delineada por meio de políticas públicas. A política educacional foi gerando mudanças ao longo do tempo: a primeira abordagem da educação de surdos foi o oralismo, que consistia em fazer estímulos auditivos para um desenvolvimento da fala e leitura orofacial, visando uma equiparação com os ouvintes, maioria na sociedade. Essa metodologia fracassou e, devido ao seu insucesso, foi abordada uma nova filosofia educacional – iniciada nos Estados Unidos – a Comunicação Total que consistia no uso de mímicas/línguas de sinais, junto com a língua áudio-oral.

Em 1883, Alexander Graham Bell, médico escocês, conhecido como o inventor do telefone, publica *Memoir upon the formation of the deaf: variety of the human race*, livro no qual defende o método oralista para educação de surdos. Sua principal preocupação era a de que os matrimônios entre pessoas surdas¹³ “produzissem” mais pessoas surdas. É bom

ocorrido o primeiro batismo de uma criança surda, em 1555. Até então, as “almas” das crianças tidas como incapazes não eram “salvas” por se acreditar que elas “estavam levando os pecados dos pais” (BALDWIN, 1988, p. 7).

¹² Em 6 de julho de 1957 passa a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (*Revista Espaço – Informativo Técnico Científico do INES, Edição Especial, 1997*).

¹³ De acordo com a Feneis, embora não se tenha um levantamento preciso sobre a taxa de casamentos de surdos entre si, essa é uma característica marcante da “cultura dos

que se diga que sua mãe era surda e ele próprio era casado com uma surda, Mabel Hubbard Bell – quem sabe os motivadores para tal invenção. Apesar de não ter obtido apoio para a proibição legal de matrimônios entre surdos, ele saiu vencedor em relação ao banimento da língua de sinais dos meios escolares de surdos. Essa ideia se concretizou logo após a realização de um grande congresso de educadores de surdos, realizado em Milão, em 1880. Nele foi acordado entre representantes de vários países que a atenção na educação de surdos se voltaria à oralização, ou seja, à vocalização dos sons da fala. É a partir daí que a língua de sinais passa a ser proibida em praticamente todas as escolas para surdos no mundo, sendo o seu uso também desestimulado entre os familiares de surdos.

Essa medida levou ao banimento dos professores surdos¹⁴ das salas de aula, fato bastante significativo uma vez que, segundo Karin Strobel, pesquisadora em educação de surdos da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), o uso da língua áudio-oral em sala “como principal forma de comunicação, nos faz questionar [...] se a inclusão oferecida significa integrar o surdo” (STROBEL, 2008, p. 100). Para a autora, não se trata de inclusão e sim de adaptação da educação dos surdos aos moldes ouvintistas – termo que tem designado a forma das pessoas ouvintes perceberem o mundo, não servindo como parâmetro para os surdos.

Registre-se aqui que essa oposição entre diferentes metodologias educacionais para surdos permanece até os dias atuais, a despeito do debate provocado pela chamada Educação Inclusiva para atender às demandas daqueles rotulados como Pessoas Portadoras de Deficiências – as PPD.

Para Wrigley (1996), como o problema da surdez está localizado num corpo individual, a taxonomia médica se mantém reproduzida e

Surdos”. Estima-se que nove de cada dez membros da “comunidade de surdos” se casam com outros membros do seu grupo cultural. Menos de 10% dos casais de surdos teriam filhos também surdos. Esse fato contradiz muitas teorias que apontavam a hereditariedade como a principal causa da surdez e que justificaram a prática de esterilização e a proibição de casamentos entre surdos até o século passado.

¹⁴ Na época, Graham Bell teria afirmado que um terço dos professores em escolas para os surdos eram surdos e sua cruzada contra a contratação de professores surdos fez o índice de 40% cair para apenas 13% de professores surdos, em 1920 (BALDWIN, 1988).

assegurada, perpetuando interpretações equivocadas da surdez, como a experiência de uma falta, uma incapacidade ou *deficiência*. A despeito de a surdez ser algo comum, a “cultura surda” ainda é vista como “uma espécie exótica cuja identidade é destinada a decair e a desaparecer” (WRIGLEY, 1996, p. 94).

Incapazes de ouvir como a maioria das pessoas, os surdos são considerados fora do padrão de normalidade e imediatamente alocados numa categoria inferior à das pessoas que ouvem. De acordo com Skliar (2001, p. 21), pesquisador argentino:

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano.

Para Steve Baldwin (1988), historiador surdo, o oralismo – uma das formas de educação de surdos baseada no uso unicamente da língua oral – é um tipo de “genocídio cultural”. O autor afirma ainda que, desde a fundação da primeira escola oral na Alemanha, a pessoa surda foi impedida de sinalizar sob a desculpa de que era inadequado e, portanto, contrário aos anseios da maioria ouvinte. Baldwin afirma que o extermínio de uma minoria por parte de uma sociedade “perseguidora” se dá não somente pela via da esterilização, mas também pela via da privação social: a negação da acessibilidade aos espaços de produção e manutenção da cultura tanto de surdos quanto de ouvintes:

Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende para o horizonte por todos os lados. [...] Espera-se que você passe quinze anos

na camisa-de-força do treinamento da fala e da leitura labial... seus pais nunca se incomodaram em empenhar uma hora por dia para aprender a [língua] de sinais... Uma hora em vinte e quatro que pode mudar uma vida inteira para você (JACOBS *apud* SACKS, 1990, p. 136).

Após 162 anos desde sua fundação, o INES tem atualmente cerca de 600 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio¹⁵, em regime integral e semi-integral, com turmas em horários diurno e noturno. Essa instituição tornou-se, em 1993, Centro Nacional de Referência na área da surdez, sendo responsável pela assessoria técnica nas áreas de prevenção da surdez, orientação familiar e profissional através da oferta de cursos de especialização e atualização em todo o país para professores atuarem junto aos alunos surdos. Possui diferentes projetos junto ao alunado (prevenção às drogas, exercício de cidadania, preparação para o trabalho, etc.), organizando e mantendo publicações, seminários e fóruns de debate na área educacional de surdos. Mas apesar de propagar sua aceitação ao uso da Libras na educação de surdos, poucos são os professores que a dominam. Essa lacuna deixa claro que o retorno da língua de sinais ao espaço escolar, quando ocorre, ainda é visto mais como um recurso educativo do que como o reconhecimento de ser diferente e usar “uma língua em seu legítimo direito” (BOUVET, 1990, p. 9).

Apesar das inúmeras dificuldades para estabelecer as mudanças necessárias, alguns movimentos contrários à corrente política hegemônica têm sido observados. Um evento marcante ocorreu em março de 1988 na Universidade de Gallaudet em Washington, EUA, quando se deu um levante de surdos que só terminou quando a Dra. Elisabeth Ann Zinser, ouvinte, foi deposta do cargo de diretora da instituição. Alguns dias antes, após concorrer com outros dois candidatos surdos, ela ganhou a eleição realizada por um conselho acadêmico composto de modo no mínimo desigual: 17 membros ouvintes e quatro surdos.

¹⁵ Oferecido aos alunos há cerca de 15 anos.

Manhã de quarta-feira, 9 de março: “Greve em Gallaudet”, “Greve Surda dos Surdos”, “Estudantes exigem diretor Surdo” – os jornais estão cheios de notícias a respeito [...] o movimento começou há três dias, foi aumentando de intensidade, alcançou agora a primeira página de *The New York Times*. [...] Gallaudet é a única universidade de artes liberais para os surdos no mundo e, além disso é o centro da “comunidade surda” mundial, mas em todos os seus 124 anos nunca teve um diretor surdo (SACKS, 1990, p. 143).

Com o resultado, os surdos americanos se rebelaram e iniciaram um dos movimentos mais inspiradores aos surdos de outras nacionalidades. Saíram vencedores e, ao que se sabe, foi a primeira vez que uma pessoa surda passou a dirigir uma instituição acadêmica para surdos. Isso aconteceu faz 33 anos, ficando o episódio conhecido entre os surdos americanos como a “Revolução de 1988”.

No Brasil, em 1999, três chapas concorreram à direção do INES. Nenhuma composta por membros surdos, mas uma delas era apoiada pelo corpo discente da instituição. Formada por professores que se lançaram no aprendizado da Libras, alguns inclusive pais e militantes entre os surdos, a chapa ganha com folga a disputa. Era dezembro, fim do calendário escolar. No ano seguinte, de volta às aulas, uma surpresa: o cargo da direção estava ocupado por Stny Basílio Fernandes dos Santos, indicada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar do espanto geral – afinal a chapa opositora tinha o apoio de alunos e funcionários – o ano letivo se inicia sob a batuta da nova direção, tendo como pano de fundo, uma vez mais, o amordaçamento¹⁶ dos alunos surdos.

Dois episódios semelhantes, ocorridos em um intervalo de aproximadamente dez anos, mas com resultados bem diferentes. Durante algum tempo me perguntei se as diferenças estariam pautadas tão somente na forma de organização do movimento social dos surdos americanos, que tinham claro o *status* linguístico da *American Sign Language*. Também me indaguei se as disputas de poder internas ao grupo, exercidas entre

¹⁶ Expressão muito usada por Harlan Lane.

os militantes surdos americanos, eram minimizadas temporariamente quando estavam em jogo interesses coletivos extremamente caros ao grupo. Do mesmo modo, por vezes via no nível escolar mais elevado dos surdos americanos um fator importante a se considerar na formação da liderança Surda¹⁷ nos Estados Unidos.

Mas comparar os referidos episódios na busca de respostas apenas levaria a explicações apressadas que, por certo, obscureceriam diversos aspectos que envolvem a formação de uma liderança de surdos em cada um desses países. Daí um rol de questões sempre me inquietaram: como e sob que aspectos e práticas cotidianas vêm sendo ancorada a ideia de cultura e identidade surdas, propagada atualmente pelas organizações não governamentais e movimentos sociais de pessoas surdas? Para além da questão linguística colocada, que outros aspectos aparecem como critérios de pertencimento à “comunidade de surdos”? Como as lutas discursivas que envolvem valores, estilos de vida e visões de mundo concorrentes vêm ganhando visibilidade e sendo reforçadas pelas lideranças desse movimento? Sob que aspectos se pode pensar que há, no caso brasileiro, descontinuidades nesse movimento? Como o governo, através do INES/MEC, vem atendendo às demandas dos surdos por políticas educacionais que incluam, em definitivo, a Libras como a primeira língua da criança e do jovem surdo? De que modo as transformações que se impõem podem fazer emergir novas ressignificações da *surdez*, não só para os surdos propriamente, mas também para os ouvintes? Num sentido amplo, são esses os questionamentos que vem movendo minhas inquietações.

Em seu artigo *The Deaf Community and the Culture of Deaf People*, Carol Padden, linguista e pesquisadora surda dos Estados Unidos, enfoca um aspecto fundamental da vida dos surdos: o fato de que esses indivíduos formam grupos e possuem uma cultura própria. Ela afirma que, antes de 1965, a abordagem tradicional não ia além de patologizar o surdo. Após a publicação do *American Sign Language Dictionary*, por

¹⁷ Em geral os autores surdos dos Estados Unidos, principalmente, usam inicial maiúscula sempre que se referem à chamada “cultura de surdos”, enquanto a inicial minúscula é usada em referência à perda auditiva. No Brasil, só recentemente essa forma de grafia vem sendo utilizada.

Bill Stokoe, Carl Croneberg e Doroth Casterline, teria ocorrido uma modificação na forma como os surdos americanos eram encarados. Esse trabalho não só oferecia uma nova descrição baseada em princípios linguísticos, mas também dedicava uma seção à descrição das características “culturais” e “sociais” dos surdos que usam a língua de sinais.

Em seu trabalho, Padden apresenta as definições do sociólogo George Hillery, que entendia por comunidade “um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, partilham objetivos comuns e possuem certas responsabilidades umas para com as outras” (PADDEN, 1980, p. 30) e a cultura como “um conjunto de comportamentos aprendidos, como a língua, valores, regras de conduta e tradições” (PADDEN, 1980, p. 30). Dentro dessa perspectiva, Padden qualifica como “comunidade de surdos” aquela “formada por pessoas que vivem em um lugar específico, partilham objetivos comuns, e de várias formas, [...] pode incluir pessoas que não são surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade” (PADDEN, 1980, p. 31). Para a autora, as “comunidades de surdos” possuiriam três características básicas: são influenciadas por suas localizações, admitem flexibilidade no uso da língua de sinais e possuem objetivos igualitários.

No Brasil, já se pode sentir o reflexo que o movimento de surdos dos Estados Unidos vem produzindo. Há alguns anos, os surdos brasileiros começaram a se interessar pela pesquisa da Libras¹⁸ e pelo desenvolvimento de métodos de ensino aos ouvintes; pelo desenvolvimento de atividades artísticas profissionais como as companhias de teatro e de poesia em Libras;¹⁹ pela retomada das discussões sobre sua própria educação, atuando também como instrutores, monitores e professores de crianças, jovens e adultos surdos ao integrar as equipes pedagógicas em escolas de surdos.

¹⁸ Há cerca de dez anos o Departamento de Linguística da UFRJ desenvolve pesquisas sob a supervisão de uma pesquisadora surda.

¹⁹ Ainda que existam alguns “corais de surdos”, esses não nos parecem ter surgido como resultado direto da motivação de surdos, e sim de ouvintes.

Além dessas investidas, membros dessa comunidade começaram a exigir tradutores/intérpretes de Libras-Português (TILSP) em diferentes situações cotidianas; legendas em português²⁰ em noticiários e programas educativos/televisivos; a criação de acervo com material videográfico na Libras; legendas em filmes nacionais, dentre outras demandas. Tomando por base o documento já citado, “A educação que nós Surdos queremos”, devemos acrescentar a necessidade da qualificação profissional de TILSP, via o curso de Letras/Libras, bem como professores fluentes em Libras.

Nos últimos anos, tem havido a necessidade de contratação de TILSP, uma vez que as atuais políticas governamentais têm optado pela chamada “inclusão”, ou seja, os surdos devem estudar em escolas regulares em meio aos alunos ouvintes, precisando, então, do TILSP para acompanhar as aulas. Entretanto, isso vem sendo uma das grandes discussões no debate entre a proposta governamental por uma Educação Inclusiva e a demanda desse grupo social que reivindica uma educação bilíngue. Kelman (2012, p. 59) complementa ser “necessário encontrar mecanismos para que os alunos surdos brasileiros possam desenvolver identidades bilíngues e/ou surdas, dentro do espaço escolar que se diz democrático”. Portanto, a educação de surdos deveria considerar como primeira língua (língua de instrução) a Libras e, como segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

Atualmente podemos verificar uma parca conquista nessa direção, no que diz respeito à educação de surdos e à inclusão do surdo na sociedade majoritária. “O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.” (SKLIAR, 2001, p. 7). Tal fato levaria também a uma nova concepção do que podemos chamar de identidade e cultura de surdos, conforme afirma Finau (2006, p. 234):

²⁰ A despeito da maioria dos surdos brasileiros serem analfabetos na língua portuguesa.

Assim, dentre as abordagens educacionais para surdos, o bilinguismo diglótico é uma possibilidade real de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo. Essa prática oferece ao surdo uma educação que lhe permite desenvolver suas potencialidades. [...] Desse modo, vários tipos de bilinguismos são possíveis e os surdos podem se tornar bilíngues e biculturais em vários graus.

Contudo, na educação brasileira dos surdos, a Libras não é amplamente utilizada, embora as leis em vigor apontem para a necessidade de respeito à língua própria dos cidadãos surdos. Desse modo, observamos uma precariedade nos diferentes níveis do processo educacional: fundamental, médio e superior. O que se pode ver é a dificuldade de compreensão pelos surdos dos conteúdos das disciplinas. Isso sem considerarmos o fato de que a maioria dos surdos, após terminarem o primeiro e segundo ciclos escolares, não dominam sequer a língua portuguesa. Tal fato prejudica sobremaneira a vida social do surdo de um modo geral e em particular sua entrada no ensino superior e no mercado de trabalho.

Quando não dominam a Libras como L1, os surdos tendem a não se entender como pertencentes a uma comunidade específica, que possui uma identidade, cultura e língua próprias. Isso por falta de contato com seus iguais. Desse modo, discussões em torno da educação de surdos foram conquistando espaço em busca da formação adequada do professor em uma abordagem de educação bilíngue, que visa um ensino-aprendizagem através de duas línguas de instrução, conforme já elucidado anteriormente. Além disso, também é necessária a melhor formação dos TILSP, com a abertura de mais cursos para a especialização dos surdos. Como salientado pelo documento de posicionamento da WFD (World Federation of the Deaf) sobre a Educação Inclusiva:

O artigo 9 da CRPD especifica o direito de um intérprete de língua de sinais para acessar os serviços públicos. A WFD reconhece que a provisão de intérpretes de língua de sinais é uma parte importante de uma série de recursos e suportes

educacionais que devem ser disponibilizados aos alunos surdos, mas salienta que um intérprete não substitui a instrução direta em língua de sinais, nem garante um ambiente totalmente acessível em língua de sinais (WFD, 2018, p. 151).

Somente a partir dessas concepções poderemos ter políticas educacionais brasileiras voltadas aos surdos de um modo bem planejado e com possibilidades de atingir o êxito esperado pelas comunidades de surdos. Tais políticas, caso implementadas, gerariam estratégias importantes para possibilitar a equidade no ensino ofertado aos surdos.

A educação dos surdos brasileiros

Skliar aponta que, nas três últimas décadas, acentuou-se a concepção de um discurso sobre as práticas educacionais, “que, entre outras razões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos” (SKLIAR, 1998, p. 1). Na educação de surdos ainda prevalecem dois grandes modelos: o clínico e o socioantropológico.

O modelo clínico enfatiza as práticas discursivas e os dispositivos pedagógicos da patologia e da *deficiência*, propondo terapias para o desenvolvimento da fala e a cura da surdez. Já o modelo educacional com um viés socioantropológico opõe-se ao modelo clínico e enfatiza a “cultura surda”, a “comunidade surda”, a língua de sinais, dentre outros aspectos, como fundamentais para que uma nova política educacional para surdos se consolide. Skliar alerta, entretanto, que ambos mantêm uma relação não dicotômica ao representarem os surdos como *deficientes* ou como minoria linguística. Desse modo, o autor sinaliza que as oposições entre os dois modelos servem mais para:

[...] identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles

como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas (SKLIAR, 2001, p. 9).

A história da educação dos surdos ainda é predominantemente marcada pela palavra ouvinte. A educação dos alunos surdos tem sido discutida apenas por ouvintes sem considerar a opinião dos surdos sobre o assunto. Os resultados dessa prática não têm atendido aos anseios da militância de surdos que luta por uma educação que tome por base sua própria forma de estar no mundo, que explore a visualidade, e que não tome por base uma pedagogia desenvolvida para os ouvintes. Para tal é importante discutir e garantir propostas curriculares mais apropriadas às suas necessidades e especificidades, principalmente linguísticas e culturais.

No início da década de 1990, com a emergência do bilinguismo e dos estudos socioantropológicos sobre surdos, esse panorama começa a ser modificado. No bilinguismo, são contemplados os aspectos relacionados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais dos grupos minoritários. Dentro desse quadro, segundo Moura (2000, p. 64), “o surdo recebe respaldo para fazer-se ouvir” e encontra um caminho que deixa falar o gesto e no qual a sua voz pode ser ouvida (SÁNCHEZ, 1990). A partir dos Estudos Surdos, novas ideias e conceitos emergiram em meio a educação de surdos, tais como surdidade, pedagogia surda e pedagogia visual. Vale destacar a oposição entre os conceitos de ouvintismo e surdidade. Por ouvintismo, entende-se “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2001, p. 15), enquanto surdidade reflete:

o processo de definição do estado existencial do surdo “ser-no-mundo”. Até então, o termo médico “surdez” era usado para incluir essa experiência na categoria maior de “deficientes auditivos”, a grande maioria dos quais eram idosos “com dificuldade de audição”, de modo que a verdadeira natureza da existência coletiva dos surdos era processada invisível. A surdez não é vista como um estado

finito, mas como um processo pelo qual os surdos realizam sua identidade surda, afirmando que esses indivíduos constroem essa identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios de ordem diferente, afetados por vários fatores, como nação, época e classe. (LADD, 2003, p. XVIII, tradução nossa).²¹

Essa visão da surdidade em muito contribui com a metodologia da pedagogia surda que justamente compreende trazer o sujeito surdo para o centro do debate educacional como protagonista. Segundo Strobel (2013, p. 92), “a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser”. Gesueli (2012, p. 173) aponta que, “pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição” de conhecimento. Assim, a pedagogia surda está intimamente ligada à pedagogia visual, uma vez que nessa metodologia o objetivo primordial é:

[...] utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverá ser aplicada com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual. As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”,

²¹ [...] the process of defining the existential state of Deaf “being-in-the-world”. Hitherto, the medical term “deafness” was used to subsume that experience within the larger category of “hearing-impaired”, the vast majority of whom were elderly “hard of hearing” people, so that the true nature of Deaf collective existence was rendered invisible. Deafhood is not seen as a finite state but as a process by which Deaf individuals come to actualise their Deaf identity, positing that those individuals construct that identity around several differently ordered sets of priorities and principles, which are affected by various factors such as nation, era, and class.

em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 209).

Bauman e Murray (2014, p. 80) fazem uma interessante análise sobre a aprendizagem visual, apontando que essa abordagem não se limita apenas às pessoas surdas, uma vez que “a textualidade no século 21 está se tornando cada vez mais visual e digital, há uma tendência de afastamento a partir de textos tradicionais impressos para vídeos e textos multimídia”.

Desse modo, para a implementação de uma escola verdadeiramente voltada ao aluno surdo, que considere sua diferença e seja capaz de propiciar resultados efetivos e compatíveis com o seu potencial cognitivo, a participação do surdo se faz fundamental. Só é possível adequar a tendência educacional à visão bilíngue do surdo se houver clareza sobre quem é o surdo e, acima de tudo, sobre o que almeja para si próprio (DORZIAT, 1999).

A participação das pessoas na definição das questões sociais, culturais, econômicas e políticas, relacionadas à sua vida, é prevista pelas convenções dos Direitos Humanos. O surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994/1997) proclama, no art. 40, a importância da participação das pessoas diferentes na definição do seu processo educacional. Adicionalmente, reconhece o direito dessas pessoas de realizar escolhas em relação à sua educação.

Seguindo essas orientações, as pessoas surdas, como membros da comunidade escolar, têm o direito de participar das decisões políticas a respeito do seu processo educacional. Normalmente, os profissionais do ensino – em sua maioria ouvintes – traçam as competências e finalidades da escola sem considerar essas questões, nem as opiniões dos

segmentos envolvidos no processo escolar. Isso acarreta desencontros, falta de perspectivas e distanciamento entre as práticas propostas pelos especialistas e as necessidades concretas dos surdos – mesmo quando se tenta fazer o melhor possível.

Apesar de ser essa uma das principais reivindicações da liderança de surdos, o INES, até 2009, não havia tornado obrigatório a proficiência em Libras,²² com ou sem certificação do exame ProLibras, em seu processo seletivo para professor nos níveis médio e superior. Esse é um bom exemplo do descompasso entre os anseios do grupo e a atuação da instituição educacional, nomeadamente, representante da política de inclusão tão alardeada pelo MEC.

Sendo assim, é de extrema relevância o estudo das políticas educacionais no que tange à formação e a contratação de TILSP,²³ para que seja garantido ao sujeito surdo seu direito à inclusão na educação pela via do bilinguismo.

Entretanto, para que possamos instituir um bilinguismo dentro dos anseios dessa comunidade, é importante que a Libras seja a língua de instrução. O que não ocorre, uma vez que os professores – predominantemente ouvintes – não a dominam e/ou não têm fluência. Por sua vez, essa situação faz com que haja dificuldades na relação professor/aluno o que desmotiva os alunos e causa a evasão escolar dos alunos surdos (DAROQUE, 2011). Portanto, a questão da melhor qualificação dos TILSP não vem a ser um fator mais importante do que a proficiência, por parte dos professores, na língua de sinais.

O ideal é que as aulas sejam lecionadas por um professor ouvinte fluente em Libras ou um professor surdo, pois essa relação professor/aluno é de suma importância para a apreensão dos conteúdos. De acordo com Rangel e Stumpf (2012, p. 115), “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso, a língua de sinais, a comunicação deixa

²² Ver edital 005/2009 do concurso público para professores, publicado no D.O.U. de 23 de julho de 2009, seção 3, página 33.

²³ Vale ressaltar que ainda há grande dificuldade na formação desses profissionais quando eles estão atuando na versão voz (quando o discurso é realizado em Libras e esse profissional tem que passar para o português na modalidade áudio-oral).

de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos”.

É importante ressaltar que a fluência do professor ouvinte não deve se restringir apenas a dominar o conteúdo de sua disciplina. Por outro lado, os professores surdos “muitas vezes ocupam papéis periféricos nas decisões acerca dos conteúdos curriculares” (BISOL *et al.*, 2010, p. 151). Andreis-Witkoski (2012, p. 94) acrescenta ainda que o “[c]urrículo surdo precisa contemplar história do surdo, identidade, cultura, língua, tudo dentro do currículo, igual o ouvinte; precisa ter dentro o que é do surdo”. Outro fator importante é que:

o papel e função do TILS no espaço educacional ainda são recentes. Há também uma confusão de papéis, pois o TILS é quem se relaciona frequentemente com o aluno e intermedeia suas relações dentro do ambiente em que está, dessa forma, comumente é confundido com um professor. Essa confusão se deve à ausência de clareza e de discussões sobre sua função dentro da sala de aula e nos diferentes espaços. O intérprete irá atuar nas relações comunicativas entre professor/aluno/alunos e nos processos de ensino/aprendizagem por ter uma língua em comum com o aluno surdo, tendo grande responsabilidade; porém, não pode ser considerado como professor. Por isso, com a ausência deste profissional, o desenvolvimento dos alunos surdos ficará prejudicado, pois perderão as informações passadas em sala de aula pelo professor. Muitos professores resistem à presença do TILS, pois não se sentem preparados para receber os alunos surdos, tampouco foram capacitados para atendê-los no espaço educacional. Com relação à inserção de surdos na universidade, os intérpretes levam, muitas vezes, os professores à pressuposição equivocada de homogeneidade entre os alunos e, portanto, criam dificuldades relativas à possibilidade de compreensão dos conceitos abordados que são desconsideradas por eles, por terem a falsa ideia de que a Libras, por si, resolve essas questões (DAROQUE, 2011, p. 31).

Assim, muitas são as tentativas de tornar o ensino equitativo para todos, independentemente de suas diferenças, sejam elas sociais, sensoriais ou físicas. Muito já se alcançou até o momento, no que se refere ao preconceito para com pessoas portadoras de *deficiências*, porém, no âmbito escolar, ainda se tem muito a alcançar.

A Constituição Federal defende a cidadania e a dignidade humana para todos, sem distinção e, para tanto, prescreve medidas para que o ambiente escolar não seja motivo de exclusão social, mas sim de transformação de uma sociedade que admite todas as diferenças e sabe conviver com elas (SKLIAR, 2006, p. 23). Ainda assim, as medidas não contemplam as reais necessidades educativas dos surdos. Perante a lei é necessário o respeito às diferenças. Mas, para tanto, a estrutura educativa para surdos deve ser repensada de modo a receber este aluno em sua plenitude, não precisando, para isso, que ele se disponha a modificar sua experiência no mundo para ingressar numa escola, onde ainda predomina uma pedagogia para ouvintes (SKLIAR, 2006). O que se observa com isso é que, diante da política educacional de inclusão ora em vigor, há imensa dificuldade no processo de desenvolvimento da aprendizagem, a partir da apreensão dos conceitos que envolvem as disciplinas, vivido pelo surdo no espaço escolar.

Ratificamos ser de suma importância que se priorize a qualidade do ensino, desafio esse necessário e que deve ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a Educação Básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar. Nesse caso, os problemas educacionais brasileiros não só se restringem à educação de surdos, mas também à de ouvintes que, no ensino público, se veem subjugados a um modelo baseado numa classe social mais privilegiada (BOURDIEU, 1998).

Uma prioridade necessária para que se caminhe para uma educação de qualidade é que se permita e incentive as escolas e universidades a elaborar com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola. Mas para

tal é preciso que haja profissionais capacitados atuando junto com professores e gestores, assim como uma infraestrutura que inclua uma boa qualificação profissionais e de material didático que atenda a todas as necessidades dos alunos, considerados e respeitados em suas diferenças.

Em suma, temos ainda muito a fazer como educadores para que o protagonismo dos surdos – professores e alunos – se torne uma realidade.

Comentários conclusivos

Tal como as diferentes etnias indígenas e quilombolas, os surdos encontram-se reféns de uma legislação que não contempla uma participação efetiva dentro das políticas públicas educacionais e outras. Aqui é importante refletirmos sobre em que aspectos teóricos e práticas cotidianas é possível ancorar a noção de cultura e identidade social, tão reivindicados pelos movimentos sociais das comunidades de surdos.

Além disso, é necessário pensar como os membros desses grupos sociais minoritários constroem a imagem de si em meio a relações produzidas no interior de uma sociedade tão desigual como a brasileira. Da mesma forma, vale ressaltar como é possível a sobrevivência de uma língua legítima nos tempos atuais, a despeito de toda sua negação. Fato que mantém a transmissão oral em meio aos grupos de surdos, relegada ainda hoje a segundo plano na educação brasileira. Nesse sentido, podemos pensar a complexidade do espaço social, não só entre surdos, mas entre qualquer outro membro da sociedade. Como apontado por Garcia (2011, p. 45):

Trata-se de uma luta ou um movimento que atue desfavorecendo, dentre outras coisas, o processo de homogeneização das diferenças que, apesar de muitas vezes aparecer travestido de inclusão, ao se apropriar da força de algumas expressões do tipo “somos todos iguais”, fortalece o processo de exclusão através da anulação e rejeição das potencialidades singulares, aprisionando-as dentro de um contexto específico e considerado “apropriado”.

Contemporaneamente, no campo referente a essas questões, muitas têm sido as discussões que objetivam promover a inserção social dos surdos, através do reconhecimento e respeito de seus direitos e deveres como cidadão. Discussões que apontam, dentre outras coisas, para a necessidade de equiparação de oportunidades e a valorização de seu potencial humano dentro dos limites impostos, de acordo com o tipo de suas peculiaridades e diferenças na visão de mundo. Esses são grandes desafios para as sociedades atuais, não só a brasileira.

Assim, o movimento social de surdos no mundo parece revelar forças subjacentes aos estereótipos encontrados no imaginário social, também representados em instituições sociais como família e escola, por exemplo. Desse modo, acreditamos que o grande objetivo das lideranças, além da confrontação das lógicas próprias aos mundos de ouvintes e de surdos, é a possibilidade de transformação da identidade estigmatizada que atualmente o surdo carrega em uma identidade respeitada e valorizada (GOFFMAN, 1988). Entretanto, a despeito do discurso politicamente correto, propagado pela ideia de acessibilidade e inclusão social, o que ainda persiste parece ser uma forma assistencialista e preponderantemente de poder na relação entre ouvintes e surdos, mesmo quando os primeiros apoiam e integram o movimento social dessa comunidade.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. *Educação de surdos e preconceito*. Curitiba: CRV, 2012.

BALDWIN, Stephen C. Genocide & Deafness. *The Voice*, p. 7-10, maio-jun., 1988.

BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, Josep J. Estudos Surdos no século 21: “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014. p. 67-91.

BISOL, Carla Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, jan.-abr., p. 147-172, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOUVET, Danielle. Língua de sinais e educação da criança surda. *GELES-UFRJ – Boletim 4*, ano 4, 1990, p. 1-11.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 nov. 2016.

BUENO, José Geraldo Silva. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, jan./fev., 2001.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DAROQUE, Samantha Camargo. *Alunos Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária*. 2011. 92f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

DORZIAT, Ana. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice Müller de M.; PERLIN, Gladis (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

GARCIA, Maria Izabel dos Santos. *Fala Zé Mudo: aventuras e desventuras de uma trajetória*. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GARCIA, Maria Izabel dos Santos. *Movimento Social dos Surdos: interseções, atravessamentos e implicações*. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GOFFMAN, Ervin. *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Relatório do Censo 2000*. Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2016.

INES (INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS). *Edição Especial Comemorativa dos 140 Anos da Instituição*. Rio de Janeiro: INES, 1997.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas surdas. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLOETZEL, Kurt. *O que é medicina preventiva*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984.

LADD, Paddy. *Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood*. Bristol: Multilingual Matters, 2003.

LOBO, Lilia Ferreira. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; LEITÃO, Maria Beatriz Sa e Barros. *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 451 p. ISBN 9788598271606

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLÉRON, Pierre. *Les Sourds-Muets*. Presses Universitaires de France: Paris, 1950.

PADDEN, Carol. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. In: BAKER, C.; BATTISON, Robbin (org.). *Sign language and the Deaf Community: essays in honour of William Stokoe*. USA: National Association of the Deaf, 1980.

RANGEL, Gisele M. M.; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Imago, 1990.

SANCHEZ, Carlos M. García. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STRATHERN, Marilyn. Entrevista: No limite de uma certa linguagem. *Estudos de Antropologia Social*, v. 5, n. 2, p. 157-175. 1999.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2013.

WRIGLEY, Owen. *Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University, 1996.

WFD (WORLD FEDERATION OF THE DEAF). WFD Position paper on Inclusive Education. May, 2018. Disponível em: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-Inclusive-Education-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

Sobre os autores



Aldo Ocampo González – Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), con estatus asociativo al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Profesor del Programa de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile. Director de *Polyphonia – Revista de Educación Inclusiva*. Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva (REDIPE, Ecuador, 2008).

Cecilia Satriano – Docente de la Facultad Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, y del Programa de investigación Abordaje a la Niñez. Doctora en Psicología (UNR), magíster en Ciencias Sociales y Política (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO), investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR).

Celeste Azulay Kelman – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É fundadora e primeira coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Professora aposentada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Pesquisadora do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais (LABMIS), coordenou o curso de Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão (UAB e PGPDS/UnB).

Edneusa Lima Silva – Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá, professora e coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade Sul Fluminense, mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Erenice Natalia S. de Carvalho – Professora da Associação Objetivo de Ensino Superior (ASSOBES). Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Consultora da Secadi/MEC, da Secretaria de Estado de Educação do DF e da Federação Nacional das Apaes. Realiza estudos continuados sobre educadores em Educação Especial e inclusão escolar. Editora científica da *Revista Apae Ciência*.

Francisco José Rengifo-Herrera – Psicólogo colombiano, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estuda o desenvolvimento de valores sociais em crianças e adolescentes, bem como a análise dialógica de contextos educacionais. Realiza estudos na Educação na Primeira Infância ligada a perspectivas semióticas e triádicas.

Gabriela Sousa de Melo Mietto – Psicóloga, professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, ambos da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura; e Desarrollo Temprano y Educación da Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

Isabel Sousa Rodrigues – Pedagoga formada pela UFRJ. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Participou como pesquisadora auxiliar no Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), em 2017 e 2018, e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do CNPq.

Julia Chamusca Chagas – Psicóloga, mestre e doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É psicóloga escolar e coordenadora da Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) pela Universidade de Brasília.

Juliana Eugênia Caixeta – Graduada, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora adjunta da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão e do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências da Faculdade UnB Planaltina.

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Psicóloga pela Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto, professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e dos Programas de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e em Direitos Humanos e Cidadania. Estuda os processos de tornar-se humano: subjetivação, desenvolvimento e educação.

Maria do Amparo de Sousa – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

Maria Izabel dos Santos Garcia – Professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-DESU). Coordenadora de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*/ INES-DESU, professora do mestrado profissional em Educação Bilíngue. Membro da Comissão Permanente de Publicações Bilíngues do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT-INES), pesquisadora e membro do Comitê Internacional da revista *Polyphonia* do Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Maria Fernanda Farah Cavaton – Professora associada da Faculdade de Educação/UnB, na área de Educação Infantil. Estuda desenvolvimento infantil, construção de conhecimento da criança pequena com o outro, mediada por objeto, fala, desenho e escrita. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI).

Márcio Souza Santos – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira, SP.

Paulo França Santos – Professor hospitalar da Associação das Pioneiras Sociais (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação), Salvador, BA. Pedagogo pela Universidade Católica de Salvador, mestre e doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madrid, Espanha. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Psicóloga, mestre e doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília com pós-doutorado em Sciences de l’Education pela Universidade Paris V – René Descartes e em Teoria i Història de l’Educació pela Universidade de Barcelona. Professora associada do Instituto de Psicologia da UnB.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela UnB, e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem, contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

Sueli de Souza Dias – Professora e psicóloga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do Diálogo: Laboratório de Práticas Dialógicas em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Principais temas de interesse e atuação: psicologia cultural, desenvolvimento humano, deficiência intelectual, educação inclusiva.

Suzi Brum de Oliveira – Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Psicóloga do município de Resende-RJ.

Valéria Marques de Oliveira – Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia. Doutora em Psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga. Líder do Grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias.

Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e UAB/UnB.

EDITORA



UnB

