

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Lucinara Bastiani Correa^{**}

Juliana Mezomo Cantarelli^{**}

Michele Moraes Lopes^{***}

Resumo: Estudos atuais têm enfatizado cada vez mais a importância das práticas inclusivas para um melhor rendimento e melhoria da qualidade da educação. Seguindo as políticas e os novos desafios que tem se apresentado à escola a questão da inclusão gera diversas opiniões tanto ao seu favor quanto à sua impossibilidade, principalmente no que diz respeito aos alunos com deficiências. Nesse contexto, o Instituto Federal Farroupilha incluiu nos cursos de formação de professores disciplinas específicas que trazem a inclusão como foco principal de discussão e planejamento para os futuros professores. Com base nessas disciplinas apresenta-se aqui aspectos gerais da inclusão; bases teóricas da educação de surdos e verifica-se quais as orientações das diretrizes legais em relação à inclusão desses alunos no ensino regular. Sendo a inclusão um fato já legitimado legalmente que, embora complexo, é uma questão real a ser viabilizada. Não é um processo fácil para as escolas nem mesmo para a sociedade, que tem se mostrado bem mais excludente do que inclusiva. Assim, esse assunto necessita estudos e discussões desde a formação inicial dos professores.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Pessoas com deficiências. Alunos Surdos. Formação de professores.

Introdução

A inclusão educacional constitui-se numa nova realidade nas escolas brasileiras. Historicamente, percebe-se as mudanças ocorridas na educação das pessoas com deficiência, alavancadas pelas diferentes formas de vê-las em cada período histórico.

^{**} Educadora Especial, especialista em Supervisão Escolar e coordenadora da CAI - Coordenação de Ações Inclusivas do Câmpus Júlio de Castilhos, RS. E-mail: lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br

^{**} Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais (ULBRA), especialista em Metodologia de Ensino na Educação Superior (Facinter); Criança e adolescente em situação de risco (Unifra); Educação para a diversidade (UFRGS). Mestre em Educação (UFSM). Professora de Sociologia do Instituto Federal Farroupilha (IFFARROUPILHA) Câmpus Santo Augusto, RS. E-mail: juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br

^{***} Professora Mestranda em Patrimônio Cultural (UFSM). Instituto Federal Farroupilha, (IFFARROUPILHA) Câmpus Júlio de Castilhos, RS. E-mail: michele.lopes@iffarroupilha.edu.br

De acordo com Stobäus e Mosquera (2003) no final do século XVIII e começo do século XIX surge a educação especial em centros específicos de caráter mais assistencial do que educativo dando início a segregação institucionalizada, pois os mesmos serviam de internato.

No século XX, essa proposta começa a ser mudada dando início à educação escolar com programas direcionados aos alunos com deficiência, também ampliando e diversificando os serviços disponibilizados a eles.

Em relação aos surdos, de acordo com Stobäus e Mosquera (2003), se estabelecem também outros conceitos como o de Comunidade, Cultura e Identidade Surdas, que levam a uma concepção de diferença e não mais de deficiência. Nesse sentido a formação de professores também se modifica, incluindo em seus currículos disciplinas específicas para a discussão dessas temáticas.

1 Desenvolvimento

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos que há algumas décadas vem exigindo maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços (MANTOAN, 2006), fundamentados em aspectos legais, políticos e sociais que objetivam promover satisfatoriamente a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular.

Em nível internacional, a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, elaborada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO em junho de 1994, constitui o documento essencial que descreve os pressupostos para a construção da educação inclusiva. Entre outros aspectos, o documento destaca o princípio fundamental das escolas inclusivas:

[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Para Conceição Filho (2010), este documento ainda se constitui o mais importante em relação à apresentação dos pressupostos para a construção da educação inclusiva, ao destacar que a escola regular é o local mais adequado para atendimento de todos os alunos.

Rodrigues (2006, p. 2 apud CONCEIÇÃO FILHO, 2010, p. 21), comenta que:

O conceito de inclusão no âmbito específico da Educação, implica antes de mais nada, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sócio-cultural sem discriminação.

É fundamental dentro das discussões acerca deste tema compreender os muitos caminhos trilhados pelo homem em relação às pessoas com deficiências, o que tem se caracterizado historicamente pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão.

Segundo Silva (1998), da mesma forma que na Europa, também no Brasil houve o preconceito, desconhecimento e segregação:

[...] a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos 'miseráveis', talvez o mais pobre dos pobres. Os mais afortunados que haviam nascido em 'berço de ouro' ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um peso para suas respectivas famílias (SILVA, 1998, p. 273).

Segundo Brasil (1998) o século XVII foi palco de avanços no conhecimento da medicina, ampliou-se a compreensão da deficiência como processo natural e a tese do desenvolvimento por meio de estimulação, lentamente fizeram surgir ações de ensino, que se desenvolveram a partir do século XVIII.

Conforme Pessotti (1984) a medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos, outras áreas foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de seu funcionamento e seu tratamento. Formou-se então o Paradigma da Institucionalização, que se caracterizou pela retirada do convívio as pessoas com deficiência de suas comunidades e pela manutenção delas em instituições segregadas ou escolas especiais.

Com a chegada no século XX, por volta de 1960, esse paradigma começou a ser criticado e examinado. Erwing Goffman publicou em 1962 o livro *Asylums*, que se tornou uma obra clássica, definindo o que até hoje se aceita como instituição para deficientes:

[...] um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluindo da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva junta uma vida enclausurada e formalmente administrada (GOFFMAN, 1962, p. 13).

O movimento atual fala em inclusão, em manter a pessoa com deficiência junto com suas famílias, na comunidade e na medida do possível ativos, atuantes, inseridos num contexto de cidadania.

Conforme Brasil (1998) viver em uma instituição fechada, muitas vezes com práticas inconsistentes com uma característica e exigências do mundo externo, torna a pessoa incapaz de enfrentar e administrar o viver em sociedade quando sai da instituição.

Esta constatação tem movimentado setores da sociedade em busca da luta antimanicomial e da inclusão das pessoas com deficiências no mundo do trabalho, da escola defendendo o desenvolvimento das habilidades e das potencialidades que cada um possui.

De acordo com Mantoan (1998) ao se afastar do paradigma da institucionalização e adotar as ideias de normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia a necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais de forma que esta pudesse se assemelhar aos demais cidadãos, para ser integrada ao convívio em sociedade.

Assim, conforme ela, a manifestação educacional desse paradigma efetivou-se desde o início nas escolas especiais, nas entidades assistencialistas e nos centros de reabilitação que logo começaram a enfrentar críticas, parte delas provenientes de reais dificuldades encontradas no processo de busca de normalização da pessoa com deficiência, nas quais as diferenças não se apagam, mas que se administradas na convivência social, sendo todos vistos como seres iguais, não demandariam serem considerados a partir do conceito de menos valia.

Ampliou-se então, ainda no viés da autora, a discussão sobre o fato de que a pessoa com deficiência é um cidadão como qualquer outro detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentam.

Assim, percebe-se que cabe à sociedade se organizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo o que constitui e caracteriza a cidadania independentemente das peculiaridades individuais. Assim, desenvolve-se o processo de luta pela acessibilidade,

inclusão, suportes e instrumentos que garantam de imediato o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade, favorecendo a construção de um processo de inclusão social.

Para Carvalho (1999) a convivência diversificada proporciona à criança com deficiência maior desenvolvimento acadêmico e social. O princípio da igualdade está posto. A opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo está feita e a efetivação desse desafio, embora de difícil realização, é da competência de todos ao enfrentar medos, garantindo assim condições reais de construção de inclusão educacional.

De acordo com Mazzota (1995), junto com a transformação da escola e do papel do gestor vem sendo discutida a questão da inclusão com base na LDB nº. 9394/96 e na Resolução CNE nº. 02/2001 que apontam novas diretrizes para o ensino fundamental definido o prazo de 5 anos para universalização do acesso, permanência e qualidade da educação escolar para atender às necessidades de todos.

Garantir o acesso e a permanência no sistema de ensino daqueles que são sistematicamente excluídos, passa não apenas pela adaptação do suporte físico e técnico, mas pela realização de diagnóstico sobre a racionalização dos espaços disponíveis, a disponibilidade dos recursos humanos, formação continuada dos professores e parcerias com entidades privadas e de ensino superior, bem como de equipes multidisciplinares.

De acordo com Carvalho (1999, p. 13): “as diferenças entre as pessoas, é o resultado das diferenças individuais, mais culturais, condições em que a pessoa vive, onde vive em que país e continente mora”. Porém essas não se salientam tanto quanto questões físicas, mentais e sensoriais que suscitam no outro expectativas na maior parte das vezes pejorativas e ações assistencialistas.

Constata-se que as novas propostas de educação apontam que as atenções se voltem para a aprendizagem, independente das limitações apresentadas pelos alunos, respeitando sim suas individualidades, suas potencialidades e a história que traz consigo.

De acordo com Mazzota (1995), ainda não há uma visão totalmente dinâmica ou não-linear da relação entre a pessoa com deficiência e a educação escolar (comum ou especial), o que só ocorrerá quando:

[...] se entender que as várias alternativas são extensivas ao atendimento dos portadores de deficiência, e não quando se conclui que o educando portador de deficiência necessariamente precisa de educação especial e educando normal necessariamente precisa de educação comum ou regular (MAZZOTA, 1995, p. 78).

Partindo dessa percepção é difícil dizer quem tem necessidade de um atendimento especial, pois muitas vezes, crianças e estudantes ditos normais apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem que por muitas vezes as levam a evasão escolar.

É com o intuito de discutir essas questões que se faz presente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha a disciplina de Educação para a Diversidade e Inclusão, que enfoca a diversidade além das deficiências. Perceber que cada pessoa se constitui a partir de diferentes fatores e ter o diagnóstico de uma deficiência como apenas mais uma característica, ao invés de tê-lo como determinante de toda sua identidade, é fundamental.

Para atingir esse objetivo a disciplina coloca em discussão o cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva; os conceitos de integração, inclusão e exclusão, diversidade, pluralidade, igualdade e diferença; os processos de inclusão e exclusão na rede regular de ensino; acessibilidade; pessoas com deficiências; dificuldades de aprendizagem; tecnologias assistidas; legislação e políticas públicas em educação inclusiva no Brasil; relações de gênero e diversidade sexual; perspectivas histórico-culturais e psicossociais da diversidade e das diferenças do ser humano; a população brasileira, a história e a cultura Afro-brasileira e Indígena e o resgate das contribuições nas áreas social, econômica e política.

A disciplina é desenvolvida por um grupo de professores – Artes, História, Educação Especial e Sociologia – os quais fazem dialogar suas formações específicas para um entendimento mais amplo do ser humano e social.

A partir daí, os alunos, futuros professores, são convidados a pensar suas práticas com vistas à diversidade, sendo que estão começando seus estágios supervisionados. Nesse sentido, a disciplina também compõe a PeCC (Prática enquanto Componente Curricular), que visa associar conhecimentos pedagógicos e específicos. Assim, os conteúdos serão abordados de forma que os discentes percebam a rede conceitual que articula as diferentes áreas do conhecimento ao conhecimento didático-pedagógico, fundamental para o exercício da docência.

Porém, com relação às pessoas surdas surge outra concepção de inclusão, que demanda outra constituição de escola, pois se “inclusão” significar a assimilação do surdo ao padrão ouvinte-falante, a desqualificação dos surdos e da língua de sinais como produtora de subjetividade e produções culturais, inserir o surdo na lógica da deficiência, quer dizer, no lugar de ser *um ouvinte com defeito*, não funciona para os surdos na sua maioria (ARANTES, 2007, p. 34 -35).

O aprendizado é eficaz através de uma interação de ações culturais num espaço em que o aluno constrói conhecimentos a partir de mediações educativas advindas da escola, da família e de sua visão particular de mundo.

Sendo assim, é de vital importância contextualizar conhecimentos com toda a escola: docentes, técnicos e profissionais que diretamente trabalham com os alunos surdos, estimulando estudos acerca da surdez, suas implicações e restrições para a comunicação oral e escrita, suas possibilidades e intervenções pedagógicas com propostas de currículos viáveis ao aprendizado deles, como por exemplo, a língua de sinais, uma proposta de educação com bilinguismo, metodologias que venham contribuir em sua inserção acadêmica de fato, considerando que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que os alunos, sempre que possível, aprendam juntos independente de suas dificuldades ou diferenças. A ideia subjacente nesse princípio é a de que as escolas devem possibilitar a aprendizagem a todos os alunos, independente de sua condição física, social, emocional, linguística ou de outro tipo.

Em Sacks (2002, p. 30), encontramos a constatação de que “os surdos sem língua podem de fato ser *como* imbecis e de modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”.

A teoria histórico-cultural, exposta por Vygotsky, Luria e Leontiev, faz essa análise a partir da ótica da interação interpessoal, ou seja, o ser humano somente se torna verdadeiramente humano no convívio com o meio físico, social e cultural, não nasce com os mecanismos cerebrais muito mais evoluídos do que os demais animais e somente os modificam a partir dessa interação recíproca, sendo que ao modificar-se também modifica seu meio.

as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural (REGO, 2000, p. 41).

Cabe salientar que, sendo o convívio social e as trocas culturais fundamentais ao desenvolvimento de acordo com a teoria histórico-cultural, a linguagem ocupa lugar de destaque, pois é a base da estruturação das funções complexas do pensamento e mecanismo de mediação inter e intrapessoal, oferecendo subsídios para a classificação e a generalização por exemplo.

Segundo Góes (apud SÁ, 1999, p. 56) Vygotsky

afirma, então, que a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza; o que importa é o uso efetivo de signos, de quaisquer formas de realização,

que possam assumir papel correspondente ao da fala. A linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrada só nas formas vocais [...]

A língua de sinais é uma língua de modalidade distinta das línguas orais “são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço” (QUADROS, 1997, p. 46). Além disso, apresenta uma estrutura gramatical própria. Porém, tanto a criança surda como a ouvinte, tem capacidade de aprendê-la.

Em decorrência desses fatos e pesquisas surge uma proposta educacional que prima pela utilização da língua de sinais como primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua da comunidade majoritária a segunda (L2) enfatizando sua expressão escrita.

Essa proposta denomina-se Educação com bilinguismo, pois preserva a independência linguística de ambas as línguas com momentos e funções distintos, valorizando a pessoa surda como ser histórico-cultural e sua comunidade como produtora de cultura. Eles passam a ser vistos não mais como “deficientes” e sim como “diferentes” em suas especificidades.

Segundo Lacerda (1998, apud MORI, 2010, p. 26) “o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária”.

Com relação à língua majoritária que ela seja oferecida na modalidade escrita na escola e oral em ambiente apropriado em outro turno pelo profissional habilitado sendo da vontade da pessoa surda e/ou de sua família.

Nesse contexto, a inclusão de alunos surdos, objetivando sua participação social efetiva, depende de uma organização das escolas considerando, segundo Dorziat (2004), três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Apesar de a inclusão escolar ser apontada como um dos meios de se chegar à inclusão social, percebe-se que nas escolas inclusivas estes critérios listados acima não são observados. Não existe a interação por meio da língua de sinais, uma vez que professores e alunos ouvintes não são fluentes em Libras, ficando a aprendizagem prejudicada e a cultura surda não é levada em conta, prevalecendo nestas escolas a cultura ouvinte.

Com a aprovação da Lei n.º 10.436/02, que dispõe sobre a língua de sinais, e com a promulgação do Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta essa Lei, a língua de sinais ganhou espaço de discussão dentro das escolas e na formação de professores. Os surdos brasileiros

têm assegurado o direito legal de usar a língua de sinais a partir de uma política linguística que proporcione a sua inclusão social. O Decreto estabelece um prazo de dez anos para que as ações sejam efetivadas, ou seja, em 2015.

Entre as ações a serem implementadas a partir do citado decreto destacamos a determinação da inclusão da Libras como uma disciplina curricular nos cursos de licenciaturas. Quadros e Paterno (2006, p.24) observam:

[...] Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na LIBRAS para ministrar aula diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua. Isto terá impacto na sala de aula quando estiver diante do aluno surdo.

Nesse sentido o Instituto Federal Farroupilha incluiu a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e, no campus Júlio de Castilhos, no Bacharelado em Sistemas de Informação como disciplinas obrigatórias. Nas Licenciaturas os alunos se familiarizam com a história da educação de surdos; as especificidades que constituem a identidade, a cultura e a comunidades surdas; conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras em contextos triviais de comunicação e são convidados a refletirem sobre uma prática de fato inclusiva. No curso de Bacharelado em Sistemas de Informação os alunos são instigados a criarem jogos em Libras, facilitadores da aprendizagem por pessoas ouvintes ou surdas como parte do Projeto de Prática Profissional Integrada juntamente com as disciplinas de Engenharia de Software e Desenvolvimento Web II.

O Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) apresenta no cenário escolar as figuras dos profissionais professor surdo e instrutor surdo de Libras, e assim os define:

Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação. Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação em nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Em cada classe haverá uma diversidade de cultura e conhecimentos. Portanto, caberá ao professor utilizar estratégias como: desenvolver novas metodologias de ensino; utilizar recursos diferenciados e processos de avaliação adequados, como forma de trabalhar a diversidade.

Essas questões são bastante trabalhadas nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, sendo que a capacidade efetiva de docentes para atuar nessa perspectiva

inclusiva, que vise o desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, onde a avaliação e re-avaliação, bem como os questionamentos, são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências e novas ideias com seus colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional.

A formação do professor deve ser continuada, diferenciada e vista como uma ação que vise ampliar as competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões. Nesse intuito o Instituto Federal Farroupilha campus Júlio de Castilhos promove anualmente um curso de extensão para profissionais da educação das redes estadual, municipal e particular da região que abrange, trazendo as temáticas da inclusão e diversidade para discussão.

Conclusão

Percebe-se que a educação brasileira tem ainda lacunas a serem preenchidos, desafios estruturais que precisam de estratégias de organização, com projetos pedagógicos coesos, zelando para que os objetivos educacionais previstos nos princípios e diretrizes da Educação Inclusiva venham garantir um processo de inclusão satisfatório. Todavia, mesmo existindo a consciência de que a inclusão se faz necessária é prematuro pensar que a inclusão de alunos com deficiências ou surdos pode acontecer agora de forma total.

É preciso reestruturar os sistemas de ensino, para atender as necessidades educacionais de todos, resgatando o direito de se desenvolver e de participar da vida social, pois isso é cidadania. É preciso empreender ações que envolvam a família e a comunidade em geral, buscando melhoria físico-estrutural o aperfeiçoamento do corpo docente para melhor qualificar suas ações.

Assim, a construção de um sistema educacional inclusivo é um processo fundamental para a transformação da sociedade em um espaço respeitoso, justo e digno. É preciso uma nova postura da escola comum em relação à inclusão. Incluir significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à ação pedagógica e aos alunos ensino de qualidade.

Construir um processo inclusivo na escola requer a integração dos serviços educacionais com as áreas de saúde, Assistência Social e Educação Especial, garantindo a existência de um apoio pedagógico especializado que venha servir para auxiliar nas dúvidas e anseios dos educadores.

Desse modo, a inclusão não passa apenas pela aplicação de leis, mas é fruto de um trabalho educativo e cultural. Por essa razão, o Instituto Federal Farroupilha busca, através das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Licenciatura, fornecer subsídios aos professores em formação inicial para que desenvolvam uma prática inclusiva embasada na discussão e no reconhecimento das especificidades e da diversidade que constituem nossas escolas.

Portanto, caminhar em direção à inclusão é buscar viabilizar uma educação que veja as pessoas com direitos iguais, apesar das diferenças, por meio de flexibilizações e adaptações dos recursos materiais, curriculares e humanos, procurando eliminar as barreiras físicas e atitudinais. Afinal, a inclusão não é uma sugestão à educação, é sim, uma realidade regulamentada, que precisa ser implantada na escola, com seriedade e comprometimento por parte de todos que fazem parte da comunidade escolar.

Referências

ARANTES, V. A (Org); SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. **Educação de Surdos** – Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ALVES, Rubens Valteciades. **Deficiente físico: novas dimensões de proteção ao trabalhador**. São Paulo: LTr, 1992.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. **Educação Especial no Brasil: síntese histórica**. Brasília: MEC - SESPE/FGV, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de Fevereiro de 2001.

_____. **Lei 10436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, de 24 de abril de 2002.

_____. **Decreto 5626/2005**. Regulamenta a Lei 10436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o artigo 18 da Lei 10098, de 19 de dezembro de 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

CONCEIÇÃO FILHO, Delci. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Brasília: CORDE, 1994.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: Inclusão ou segregação. **Revista do Centro de Educação**, v. 24. p. 1-7, 2004.

GOFFMAN, E. **Asylums**. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company, 1962.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar e deficientes mentais**: que formação de professores. São Paulo: Memmon, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: EDUEM, 2008.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. **Políticas linguísticas**: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 25, 2006.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Educação de surdos**: a caminho do Bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Jorge. **A Educação Especial Brasileira**. São Paulo: Educativa, 2008.

STOBÄUS, Claus e MOSQUERA, Juan. **Educação especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.