



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL - FSSO

CIBELLE ADNA DE OLIVEIRA MESQUITA

**BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MACEIÓ**

Maceió
2021

CIBELLE ADNA DE OLIVEIRA MESQUITA

**BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MACEIÓ**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
em Serviço Social para obtenção do título de
Bacharel. Universidade Federal de Alagoas
(UFAL). Faculdade de Serviço Social (FSSO).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Iara Costa da Silva Rêgo

**Maceió
2021**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Folha de Aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Libelle Adna de Oliveira Mesquita

Alunos/as concluintes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 27/ 07/ 2021

Título:

Breve Reflexão Sobre a Educação de Surdos no Ensino Fundamental na Cidade de Maceió.

Conceito: Aprovado

Banca Examinadora:

Nilson José Costa da Silva Leão

Professor orientador

Helena Alves de Fedeis

Examinador 1

Maria Betânia Guaraná dos Santos

Examinador 2

Antônio Jorge Belo Mendes
Assistente em Administração
FSSO/UFAL
SIAPE: 2412249

Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso

AGRADECIMENTOS

Aquele que me permitiu a vida, me guiou em todo o caminho e oportunizou aprendizados diários, fosse pelas alegrias ou sofrimentos, sempre comigo, Deus.

Aos meus familiares, pela paciência, amor e incentivo – em especial à minha mãe, Claudinete, que nunca mediu esforços para que pudesse alcançar meus objetivos. Prolongar minha escrita é incorrer o risco de reduzir a importância singular de cada um, assim, gratidão e todo meu amor!

Aos meus amigos queridos, que tornaram a jornada mais leve. Obrigada pelo incentivo e companheirismo. Amo vocês!!

Aos meus colegas de turma, que enriqueceram o debate ao longo dos anos. Dentre esses queridos, aos quais hoje posso chamar de amigos, obrigada por todo apoio e incentivo Cristiane, Elizely, Elivelton, Ilson, Israel, Juliana, Yara (the best!).

Aos membros do grupo de pesquisa e extensão “Redes, questões geracionais e políticas públicas”, pela incrível experiência que tive com os mesmos. Ademais, pelo incansável trabalho da Prof^a. Dr^a. Márcia Iara, que além de coordenadora do grupo, me acompanhou como orientadora deste trabalho. O meu muito obrigada!

Às minhas supervisoras de estágio, que fizeram com que este fosse um período singular da minha formação, Juliana Tenório e Sheyla Mendes (temporariamente), no CER-IV da Associação Pestalozzi de Maceió, e a querida Mabel Araújo, do Serviço Social do Comércio - SESC, cujas vivências e reflexões me incentivaram a perceber além do imediatismo das demandas.

À Semed, representada pela coordenação de Educação Especial em Maceió, nas pessoas de Meire Pereira, Marluce Leite e Daniella Lins. Também ao intérprete educacional Luiz Eduardo e à assistente social Clariana, pelas valiosas contribuições e pela disponibilidade para o diálogo na construção deste trabalho.

Ao Projeto Esther – Surdos para o Reino, pelas oportunidades de me aproximar da temática da surdez e conhecer tanta gente querida.

Aos surdos com os quais convivo, que me ajudam a perceber, diariamente, o quanto nossa sociedade ainda é pouco acessível, e me movem a buscar conhecer e trazer voz aos questionamentos que muitas vezes são silenciados pelo discurso da incompreensão.

Por último, e de forma toda especial, à minha avó materna Lindalva (*in memoriam*), que não teve tempo suficiente para ver este trabalho concluído e celebrar junto a mim mais um ciclo encerrado. Uma mulher guerreira, impedida de continuar seus estudos ainda na infância, mas

que criou 6 filhos no interior de Alagoas, bravamente, enfrentando dificuldades de toda sorte, e cuja força emanava por onde quer que passasse. Depois vieram os netos e todos aqueles que viam luz na sua vida. Me deixou o legado da perseverança como o que temos de mais importante. E por isso cada linha deste trabalho se dedica a manter sua memória e exemplo.

Os adultos ficam aborrecidos
Quando as crianças sobem às árvores.
Mas as crianças não se zangam por eles
não subirem...
É uma desigualdade pasmosa.
De um lado, a liberdade, agindo, e
deixando agir...
Do outro, o preconceito,
o servilismo,
a ideia feita, o lugar-comum e não raro a
hipocrisia,
não só agindo como também querendo
fazer agir...
Valha-nos a independência das crianças,
que a salva de alguns crimes
de lesa-humanidade.

– Cecilia Meireles

RESUMO

Ao assumir que a comunicação é imprescindível para o desenvolvimento saudável de qualquer pessoa em sociedade – como expressão de suas necessidades, vontades, sentimentos e ideias -, a educação de crianças surdas se estabelece de forma complexa, pois, de modo geral, estas nascem em famílias ouvintes e não usuárias da língua de sinais, muitas vezes, inviabilizando a comunicação eficaz. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a efetividade do processo de educação de surdos do ensino fundamental na cidade de Maceió, tendo como parâmetro de apreciação a política educacional de inclusão, projetada na aquisição da linguagem e na existência e efetividade dos equipamentos sociais destinados ao atendimento à criança surda em Maceió, buscando na trajetória histórica as nuances dos direitos adquiridos legalmente e sua efetividade na vida do público em questão. Nesse sentido, com base na pesquisa bibliográfica e documental, atentando para os dispositivos legais que tratam da educação e sua aplicação na perspectiva educacional especial ou inclusiva, utilizou-se o método de análise qualitativa para interpretar os dados e textos, na perspectiva do resgate histórico desse processo. Para tanto, ao se buscar assimilar o quadro recente da educação de surdos como resultado do processo histórico de exclusão e resistência da comunidade surda, empreendemos uma reflexão crítica sobre os impactos socioculturais da surdez e seus desdobramentos na legislação e na efetividade desta nos equipamentos sociais de atendimento às crianças surdas, a fim de inferirmos sobre as reais condições do processo de educação dos surdos do ensino fundamental na nossa realidade.

Palavras-chave: Infância. Surdez. Políticas Educacionais

ABSTRACT

By assuming that communication is essential for the healthy development of any person in society - as an expression of their needs, desires, feelings and ideas -, it is necessary that the education of deaf children is established in a complex way, because in a way In general, these are born in families that are listening and not users of sign language, often making effective communication impossible. This paper aims to reflect on the effectiveness of the process of deaf education in elementary school in the city of Maceió, having as a parameter the educational policy of inclusion, designed in the acquisition of language and in the existence and effectiveness of social equipment for service to deaf children in Maceió, seeking in the historical trajectory the nuances of legally acquired rights and their effectiveness in the life of the public in question. In this sense, based on bibliographic and documentary research, paying attention to the legal provisions that deal with education and its application in the special or inclusive educational perspective, the qualitative analysis method was used to interpret the data and texts, from the perspective of historical recovery of this process. Therefore, in seeking to assimilate the recent picture of deaf education as a result of the historical process of exclusion and resistance of the deaf community, we undertake a critical reflection on the sociocultural impacts of deafness and its consequences in the legislation and its effectiveness in the social facilities of assistance to deaf children, in order to infer about the real conditions of the process of education of deaf people in elementary school in our reality.

Keywords: Childhood. Deafness. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sensibilidade auditiva por decibéis	26
QUADRO 2 – Metodologia de intervenção à surdez	29
QUADRO 3 – Principais escolas com ênfase na educação de surdos – contexto nacional e internacional (1817-1954)	37
QUADRO 4 – Centros Especializados em Reabilitação (CER) em Maceió	64

LISTA DE SIGLAS

AAPPE	Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ASAL	Associação dos Surdos de Alagoas
ASM	Associação dos Surdos de Maceió
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAS	Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Joelina Alves Cerqueira
CBM	Entidade religiosa da Alemanha (sem tradução)
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIL	Central de Interpretação de Libras
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
dB	Decibéis
DAE	Diretoria de Assistência ao Educando
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FamDown	Família Alagoana Down
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNCAE	Fundação Casa do Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	Instituto Benjamin Constant

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
IRES	Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento do Estudante
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PTB/ES	Partido Trabalhista Brasileiro do Espírito Santo
PT/SC	Partido dos Trabalhadores de Santa Catarina
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEEL	Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Libras
SARS-CoV 2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos
Seduc	Secretaria de Educação de Alagoas
SEE	Secretaria de Educação Especial
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Semudh	Secretaria de Estado da Mulher e dos Direitos Humanos
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	INFÂNCIA SURDA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA	15
2.1	Infância na Idade Antiga e Média.....	15
2.2	Trato às pessoas com deficiência - vida ou morte ao “anormal”?	21
2.3	Particularização da surdez	25
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	31
3.1	Trajetória educacional no Brasil.....	31
3.2	Breve análise dos marcos da educação inclusiva (1990-2015)	40
3.3	Aquisição da linguagem como elemento fundamental à aprendizagem.....	49
4	A FAMÍLIA, A ESCOLA, A COMUNIDADE E A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	59
4.1	Os agentes do processo da educação inclusiva.....	59
4.1.1	Família, Escola e Comunidade	59
4.1.2	Equipe multiprofissional e a sua contribuição para uma educação inclusiva.....	66
4.2	Implantação de escolas bilíngues (Libras/Português) em Maceió/Alagoas	75
5	CONCLUSÃO.....	81
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A – Cronologia das normativas jurídicas na área da proteção à infância e/ou deficiência (1949-2015)	92

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, todas as pessoas estigmatizadas como diferentes por fugirem à norma da época foram excluídas do convívio social, pois eram vistas como seres inferiores em sua humanidade. A educação de surdos se enquadra nesse processo de subjugação por ter como particularidade esse caráter de sujeição a uma educação particularizada, cujos sujeitos divagam entre os limites do lançamento às sombras de alguma voz que os representasse até a completa invisibilidade. A particularidade da infância traçada pela perspectiva francesa na idade média demonstra esse perfil, em que as crianças ao serem despersonalizadas apresentavam-se como adultos em miniatura. Não tão diferente de obter reconhecimento por sua particularidade, as pessoas com deficiência estavam cercadas ora por desprezo e horror, ora por pena e assistencialismo.

Para ambas as situações, no entanto, o divisor entre a aceitação e a exclusão soa unísono como a ausência da educação. Por isso, reconhecer a condição de humanidade dos que não se utilizam da oralidade se estabeleceu como desafio, desde os períodos mais remotos, intensificando-se pela perspectiva de funcionalidade produtiva dentro da estrutura social do capital.

Assim, o paradigma de aceitar, enquanto pertencente, alguém que não se enquadra nos moldes da normalidade implica necessariamente em romper com os estigmas de preconceito e associação do termo deficiência à doença; implica encará-lo como de fato é, como condição da pessoa humana. É sobre essa perspectiva plural que se apoia a premissa dos direitos humanos em garantir direitos e liberdades sem distinção. Dado que, ao alinhar a política educacional ao seu objetivo maior, no séc. XVIII — o de contribuir com o processo formativo —, e, embora vinculado ao mundo do trabalho e à prática social, a referida política não pode se restringir a reproduzir práticas autoritárias e excludentes. Tal política tem avançado, quando comprometida com a inclusão e a garantia de direitos fundamentais a qualquer cidadão – a vida, liberdade, dignidade e segurança –, conquistados por meio de anos de luta e resistência de grupos e instituições que sempre vislumbraram potencialidades, ao invés de dificuldades.

Ressalte-se que a preponderância da visão clínica sobre a pessoa surda reforça o estereótipo de que o sujeito ideal é aquele que ouve e fala, e qualquer desvio deste padrão deve ser corrigido, não importando a que custo. Porém, os resultados obtidos com tais práticas vêm se mostrando ineficazes, pois são poucos os surdos que possuem domínio de uma língua ao serem inseridos no ambiente escolar, estando em desvantagem com relação às crianças da mesma faixa etária no seu desenvolvimento sociolinguístico, emocional e cultural.

O ambiente escolar, por sua vez, pode se constituir como porta de acesso à aquisição linguística das crianças surdas, mediante o aprendizado da Libras. No entanto, o ambiente escolar depara-se com mais alguns entraves, professores não usuários da Libras, ausência de intérpretes – ou, quando há, a sua interferência mínima, pois a língua que se apresenta é desconhecida –, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sem especificidade bilíngue, momentos de socialização sem efetiva participação. Enfim, garante-se o acesso à escola, mas minimiza-se o impacto exigido em todo o funcionamento institucional do ambiente que se pretende efetivamente inclusivo, implicando apenas na inclusão simbólica¹.

A escolha desse tema se deu durante minha inserção na Associação Pestalozzi de Maceió, durante o período de estágio curricular obrigatório. A ideia foi amadurecendo pela percepção de uma comunicação frágil nos espaços de oferta de serviços e vivência da comunidade surda, o que despertou interesse em aprender a Libras e na pauta da acessibilidade nos diversos espaços sociais, com recorte para o educacional, e demais instituições da rede de apoio a criança surda e seus familiares.

Os questionamentos que influenciaram a pesquisa vieram por meio da observação da realidade: no comportamento dos pais em buscar atendimento especializado tardiamente, na comunicação superficial realizada por alguns profissionais nos equipamentos de atendimento, na dificuldade dos pais em estabelecer vínculo afetivo com seus filhos surdos, no déficit educacional de alunos surdos quanto a compreensão do português escrito e a ausência de perspectiva para a inserção desses no mundo do trabalho; e em como todos esses aspectos convergem na invisibilidade da pessoa surda, e de modo singular, da criança surda.

Esse trabalho se propõe, portanto, a refletir sobre a efetividade da política educacional de inclusão, observando a sua repercussão na aquisição da linguagem e na oferta/efetividade dos equipamentos sociais de atendimento à criança surda em Maceió, seja da iniciativa pública direta ou indireta. Para tal, recorreu-se às pesquisas de cunho bibliográfico e documental, com ênfase nos dispositivos legais que tratam da educação escolar como processo formativo e de sua aplicação na perspectiva de educação especial e/ou inclusiva, utilizando do método de análise qualitativa na interpretação dos dados e textos, por meio da perspectiva sócio antropológica da surdez.

Destacam-se na construção de embasamento teórico os seguintes autores/as: Ariès (2012) e Del Priori (2004) sobre a infância; Amaral (1995) e Mazzotta (1995; 2011) sobre a

¹ O termo significa que embora haja a inserção desses alunos nos espaços educacionais, não há de fato participação e valorização das potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo que as estatísticas de matrículas são reais, porém, estas não refletem o êxito escolar desses alunos.

pessoa com deficiência; Quadros (1997), Skliar (2016), Lacerda (2015), Santana (2007) e Sá (2002; 2006) sobre a surdez e suas implicações socioculturais; além de Almeida (2007; 2013) sobre a atuação do assistente social no âmbito educacional.

A estrutura se observa quatro seções que se destringem em subtópicos abordando desde a rememoração da infância e deficiência e seus desdobramentos até as implicações sociais da surdez. Assim, considera-se a Introdução como sendo a primeira seção que descreve sucintamente o que conta todo o trabalho. As seções 2 e 3 traçam a caminhada que permite compreender a atual realidade da educação de surdos como resultado do processo histórico de exclusão, segregação, integração e “inclusão”, aliado à resistência da comunidade surda diante dos avanços e retrocessos adquiridos com os dispositivos legais e a conseqüente adequação (ou não) nos espaços sociais de oferta educacional, impondo, assim, uma reflexão ampla sobre os impactos socioculturais da surdez, em sua especificidade.

Na seção 4, como extensão dos desdobramentos e iniciativas do poder público e da sociedade civil, evidencia-se ações empreendidas na perspectiva da viabilização dos equipamentos para implantação das escolas bilíngües em Maceió/Alagoas, e o papel da família, escola, educadores e comunidade, como agentes primordiais no efetivo desempenho da educação inclusiva.

Desse modo, as contribuições deste trabalho são válidas ao passo em que oportunizam a reflexão da inclusão social de surdos no processo de aprendizagem e mobilizam ações de real inclusão nos espaços sociais, considerando a surdez e/ou qualquer deficiência como condições da diversidade humana.

Importante salientar que, embora haja a conceituação, no corpo deste texto, de termos clínicos, isto ocorre apenas com fins didáticos para a compreensão geral de aspectos que singularizam, mas não isolam o sujeito, devendo este ser considerado em sua integralidade. Contudo, não é objetivo deste trabalho apontar soluções, definições ou enquadrar a criança surda em um perfil inflexível, mas tão somente fomentar o debate – e, ainda que com certa limitação, cercado pelo universo de ouvintes – dar visibilidade aqueles que, pelo silenciar de suas vozes, foram postos à margem dos direitos e da representatividade.

2 INFÂNCIA SURDA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

Nesta seção veremos as condicionalidades históricas impostas aos diferentes, a todos aqueles que não faziam parte do grande exército seletivo de “normais”. A medição do valor pelo que se pode desenvolver parece fazer muito sentido na sociedade do Ter, mas jamais encontra base que o apoie na sociedade do Ser. A primazia dos padrões de normalidade social existe desde os tempos mais remotos; mais recentemente, desde o início do século XX, o padrão de acumulação fordista contribuiu para alavancar diante dos nossos olhos a existência de um modelo *ideal* de ser, bem como de produzir. O que fazer, portanto, quando as relações sociais se sustentam no discurso de igualdade, quando desconsideram as diferenças inerentes a qualquer ser humano? A criança surda é a base dessa discussão entre ser útil enquanto mão de obra, capacidade de aprendizagem e desenvolvimento relativo aos demais, assim tecemos vida ou morte, aceitação ou exclusão.

2.1 Infância na Idade Antiga e Média

A doce fase da infância, que fascina e embala os pensamentos mais nobres, nem sempre foi tão estimada, principalmente quando a criança apresenta algum déficit que a coloca em grupo dos diferentes. Ora tratada com descaso, ora negligenciada, sua história foi tecida encoberta pelo silêncio e apunhalada pela invisibilidade. Essa é uma história, sobretudo, contada por outros. O modelo de perfeição, utilidade e subserviência atrelado ao mundo normativo do trabalho, enquanto fonte de força de trabalho e geração de valor, dita a forma como as sociedades se organizam em seu tempo, como se pensam os sujeitos e quais lugares ocupam, mediante seu papel social dentro de um sistema erguido sobre a desigualdade (SÁ, 2006).

A criança, como sujeito de direitos, dotada de vontades, sonhos e individualidade, não se encaixa nos moldes apresentados, desde a Idade Média. Nesse contexto, o sentimento de infância, apesar de existir, não compreendia a mesma como uma fase, com suas particularidades, diferindo-a do mundo dos adultos. Dentre os poucos registros da história da infância, o autor Philippe Ariès (2012) resgata, através da iconografia inglesa e francesa dos séculos XVI ao XIX, retratos que exemplificam melhor sobre o cotidiano das famílias e o tratamento dispensado à infância. Antes, ele traça o caminho percorrido de forma sucinta a fim de nos encaminhar a compreensão das razões de ser nesse período histórico.

Nessa direção, foi visto que até o século XII, a representação da infância por vias artísticas era inexistente, os poucos registros feitos apresentavam-na sem nenhuma das características próprias a essa fase, apenas como adultos em miniatura, sem traços ou diferenças na expressão, distintas apenas no tamanho. À época, a infância era desconhecida. O que imperava era a postura forte e robusta dos guerreiros, logo, a infância, era uma fase de transição, passageira e, portanto, sem importância.

A representação da infância com o tom de pureza, beleza e proteção, adquire ênfase por volta do século XIII, com a aparição de adolescentes de traços graciosos, responsáveis por contribuir nas missas devido à sua aparência angelical. Na arte medieval francesa, as crianças eram representadas nuas, sugerindo a entrada das pequenas almas ao mundo dos mortos. Outra representação da criança estaria relacionada ao mistério da maternidade da virgem Maria e ao nascimento do menino Jesus, fase que guardava o encanto e ternura da infância, restrito ao menino Jesus, expandindo posteriormente com a arte italiana.

Segundo Ariès (2012), foi a partir do século XIII que a criança passou a ser representada para além do âmbito religioso e os traços de sentimento pela infância começaram a despontar também na vida cotidiana. Todavia, embora com alguma visibilidade, as crianças não ocupavam ainda um lugar exclusivo, estando sempre na companhia de suas famílias, dado que, alinhado à imagem de infância demonstrada por Engels (2010), não havia a menor restrição destas aos ambientes dos adultos e suas respectivas atividades. Pelo contrário, na fase da infância, por ser um período de transição, quanto mais rápido pudessem ser inseridas de fato no mundo dos adultos, melhor.

Naquela época, devido às péssimas condições de vida, saúde e higiene, havia altos índices de mortalidade infantil, por isso, não concebiam aos pequenos a importância da lembrança, visto que tão pouco conheceram da vida. Eram consideradas apenas uma “coisinha desaparecida” (ARIÈS, 2012, p. 21), portanto, não deveriam gerar apego, dada a iminente possibilidade de perda. A mentalidade de extrema fragilidade nessa fase, imbuída de insensibilidade, por vezes, justificou o abandono das crianças recém-nascidas. Uma das formas de responder ao abandono das crianças foi a roda dos expostos, tratada com mais ênfase no próximo item.

Do mesmo modo, havia um costume na França do século XVI que consistia em retratar o personagem e precisar sua autenticidade por meio da idade do sujeito representado e a data da pintura, por isso a preocupação em inserir nessa lembrança o registro da percepção, de vivacidade e sentimento familiar, numa prática que persistiu até meados do século XIX. Nesta,

a precisão de palavras determinava as etapas da vida, por isso na Idade Média a cronologia da vida foi marcada pelas fases. Assim descritas,

[...] A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...] a segunda idade... chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, [...] e essa idade dura até os 14 anos.

Depois segue-se a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos... e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, disse Isidoro. [...] [O crescimento, no entanto, termina antes dos 30 ou 35 anos, e até mesmo antes dos 28. Certamente devia ser ainda menos tardio numa época em que o trabalho precoce mobilizava mais cedo as reservas do organismo.]

Depois segue-se a juventude, que está no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, e essa idade dura até 45 anos; segundo Isidoro; ou até 50, segundo os outros. [...] Depois segue-se a senectude, segundo Isidoro, que está a meio caminho entre a juventude e a velhice, e Isidoro a chama de gravidade, porque a pessoa nessa idade é grave nos costumes e nas maneiras; e nessa idade a pessoa não é velha, mas passou a juventude, como disse Isidoro. Após essa idade segue-se a velhice, que dura segundo alguns, até 70 anos, e segundo outros, não tem fim até a morte (ARIÈS, 2012, p. 06 - 07).

As determinações cronológicas apresentadas acima expressam o ponto de vista do sujeito desse período, com a vida seguindo um movimento cíclico e contínuo das idades. Ainda de acordo com Ariès (2012), ignoravam-se as transformações biológicas para determinar as idades, o que gerava um prolongamento de fases, e, por consequência, o tratamento dado a ela. No século XVII o termo *enfant* era flexível em seu uso, direcionado à saudação, uma forma carinhosa de tratar ou de persuadir a fazer algo. Nesse período, a infância designava a primeira idade e, principalmente entre os nobres, o termo atrelava-se diretamente à fase de dependência, como sinônimo de invalidez. Mais adiante veremos em que se baseia essa concepção. Ainda no mesmo século, na França, passou-se a empregar o termo “*petit enfant*” com o sentido que conhecemos hoje, criança. Os termos *petty*, na Inglaterra, e *petit*, na França, designavam pequeno, sendo utilizados no fim do século XVI para referir-se aos menores alunos e a todos os alunos de escolas pequenas, respectivamente.

Já no século XVIII, embaladas pelo romantismo, os termos acima referenciados passaram a expressar doçura e pureza, designando a infância como pequenas almas, pequenos anjos.

Conforme Ariès (2012), a importância da nomenclatura era tamanha que se registra uma variação considerável, para indicar a fase da infância, *lily*, em inglês, *poupart* em francês ou *bambino* em italiano. Termos que, ainda que não precisassem a idade, empregavam-se para demarcar a infância, fosse junto às crianças bem pequenas ou já crescidas. O emprego dos termos permaneceu até o século XIX, quando, por empréstimo dos ingleses, os franceses aderiram ao termo *baby*, utilizado dentre os séculos XVI e XVII para crianças em idade escolar.

O referido autor expõe que no século XVI, ao retratar a criança morta, através da iconografia – estudo descritivo por meio da pintura, escultura ou outras artes plásticas –, desvela-se que há uma mudança, ainda que sutil, no sentido de eternizar aquele pequeno ser nas lembranças. Não sucumbiria ao completo anonimato. Ao contrário, indicava o início do apreço pelo sentimento da infância, intensificado, no fim desse mesmo século, com a representação das crianças vestidas em trajes específicos à sua idade.

A partir de então, os registros só aumentaram. As famílias passaram a possuir retratos dos filhos, ainda que pequenos, em um cuidado que acompanhou o interesse por cuidar da saúde dos pequenos e seus hábitos de higiene, a fim de prevenir algumas doenças e, em casos mais extremos, o óbito.

Como impacto dessas mudanças na percepção do sentimento de infância, o século XVII intensifica a mudança de trajes, predominantemente para crianças de famílias nobres, com especial destaque para os meninos. A separação de vestimenta para as meninas ocorre tardiamente, no abandono das mangas falsas, apenas no século XVIII. A mudança nos trajes assumiu papel importante na história da infância, pois passou-se a distinguir a criança dos adultos, nutrindo um sentimento particular sobre esta fase da vida. Contudo, vale ressaltar que tal impacto não atingiu em igual proporção as camadas mais pobres, visto que permaneciam a usar as roupas que lhes davam, usualmente roupas de adultos.

O impacto das distinções sociais também pode ser percebido com relação à precoce introdução dos meninos de famílias nobres nos jogos, na dança e outras atividades, como tocar violino, com menos de dois anos de idade. Aos sete anos de idade, havia uma cisão da infância com suas brincadeiras para a introdução à escola ou ao trabalho. Contudo, para as crianças nobres, embora precoce, essa inserção era paulatina e mesclava a ida ao teatro e outros divertimentos, sendo comum a todas as classes sociais e idades, os jogos e as brincadeiras (ARIÈS, 2012).

O século XVI nutria completa despreocupação com a preservação sexual das crianças, posto que a prática de toques nos órgãos sexuais e conversas com conteúdo grosseiro em companhia das crianças era naturalizada, provocando o riso e o divertimento nos adultos. Tal

comportamento era comum a todas as classes sociais. Eram incentivadas as brincadeiras com os órgãos sexuais, bem como a exposição dos mesmos, e a erotização da infância perdia evidência a partir dos sete anos de idade – quando iniciava a aproximação à puberdade. Contudo, era comum a introdução à vida sexual consumada pelo casamento por volta dos quatorze, para os meninos, e aos treze anos, para as meninas. Casos de abuso sexual eram comuns, visto que várias crianças, de todos os sexos e idades, dormiam juntas e também acompanhadas por adultos. A cena era semelhante, independente das distinções entre as classes sociais. Uma análise da situação da classe trabalhadora na Inglaterra, diz que

[...] Nas paróquias de St. John e St. Margaret, em Westminster, segundo o *Journal of the Statistical Society*, em 1840, 5.366 famílias de operários viviam em 5.294 “habitações” (se é que a palavra pode ser usada): homens, mulheres e crianças, misturados sem qualquer preocupação com idade ou sexo, num total de 26.830 indivíduos – e três quartos do total dessas famílias dispunham de um só cômodo (ENGELS, 2010, p. 73).

Mudanças desses costumes se forjaram durante o século XVII, impondo a concepção de inocência infantil. Sobre isso, Coustel (1687), movido pelo sentimento de preservação da inocência das crianças, por serem elas o reflexo da pureza divina, defendeu que: “Se considerarmos o exterior das crianças, feito apenas de imperfeição e fraqueza, tanto no corpo como no espírito, é certo que não teremos motivos para lhes ter grande estima. Mas se olharmos o futuro e agirmos sob a inspiração da Fé, mudaremos de opinião” (COUSTEL, 1687, p. 87 *apud* ARIÈS, 2012).

Essa visão moral e religiosa que permeou a educação, levou as crianças a um lugar de destaque e proteção, restringindo-as de qualquer situação na qual pudessem ser expostas ao risco de ter sua integridade sexual violada, fosse pela permanência prolongada de criados junto a elas, desconhecidos, clérigos sem a presença dos mestres, ou até mesmo do cuidados dos pais. Ao permitir o contato com a literatura da época, canções modernas ou mesmo espetáculos cômicos, tudo deveria ser bem avaliado para preservar os pequenos de qualquer influência profana. A educação infantil passou, portanto, a ser considerada de grande importância.

Os métodos pedagógicos prezavam pela modéstia e pela decência², o que foi nutrido no decorrer dos séculos XVII e XVIII, sob o discurso de vigilância em amor para o desenvolvimento do caráter e da razão. Essa evolução no âmbito educacional se deu

² O colégio que no século XIII destinava-se a abrigar estudantes pobres, teve seu uso modificado a partir do século XV, tornando-se uma instituição voltada não apenas ao ensino, mas de enquadramento. Esse período marcou também o princípio da divisão dos alunos conforme as suas capacidades de adaptação ao ensino, e justificava-se o atraso da inserção escolar, geralmente feito aos dez anos de idade, à sua tolice, insensatez (ARIÈS, 2012).

prioritariamente com o objetivo de inculcar nas crianças os valores morais, como já vimos, disciplinando-as. A fragilidade de sua inocência as tornava mais suscetíveis à adaptação aos métodos de educação.

A presença do sentimento de infância, que particulariza essa fase distinguindo-a da fase adulta, ao adentrar na escola mescla-se em confusão, pois – apesar de geralmente o ingresso ocorrer aos dez anos de idade –, na sala de aula todos os alunos se misturavam, independente da faixa etária. Não obstante, ao ingressar na escola a criança tornava-se pertencente ao mundo dos adultos.

O regime disciplinar escolástico, a fim de manter a ordem para formar e salvar a alma de seus alunos, utilizava-se da correção e punição por meio do castigo corporal ou da vigilância. Segundo descrição de Ariès (2012, p. 110): “O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”. A suspensão das práticas degradantes e agressivas ocorreu apenas no século XVIII (ARIÈS, 2012), quando se concebeu que às crianças não se deveria destinar a concepção de fraqueza e, portanto, definindo que as mesmas não eram passíveis de humilhação.

Nessa ótica, o aperfeiçoamento moral pela via educacional também tinha caráter de classe – além da distinção por grau intelectual, idade, e por sexo –, visto que às meninas se reservava, no máximo, a educação religiosa. A partir do século XVIII, o ensino longo/secundário era responsável por um ensino técnico especializado, enquanto a escola para o povo tinha a duração de ensino reduzida devido à ausência de condições de manutenção dos alunos diante da emergência da inserção no trabalho.

Após trazer para a discussão, o pensamento desenvolvido por Ariès (2012), trataremos para confronto o pensamento de Huberman e Dutra (1984). Os referidos autores são consoantes ao reconhecerem que, o modo de organização de trabalho na sociedade feudal era regido por regras fixas que eram impostas aos servos pelos seus senhores. Com o surgimento das cidades, do comércio e da indústria, emergem também novas formas de suprir a demanda exigida à época. E assim tem início a divisão entre cidade e campo. O costume da época é assim descrito:

[...] Durante anos o camponês se havia resignado à sua sorte infeliz. Nascido num sistema de divisões sociais claramente marcadas, aprendendo que o reino de Deus só seria seu se cumprisse com satisfação e boa vontade a tarefa que lhe havia sido atribuída numa sociedade de sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, cumpria-a sem discutir. Como a possibilidade de se elevar acima de sua situação praticamente não existia, quase não tinha incentivos

para fazer mais do que o necessário para sobreviver. Executava suas tarefas rotineiras de acordo com os costumes (HUBERMAN; DUTRA, 1984, p. 54).

Todavia, com o aumento da produção para um mercado crescente, os artesãos que produziam apenas para satisfazer as suas necessidades pessoais, agora passam a produzir a quem quer que possa comprar os seus produtos, desse modo, necessitavam de mão de obra, estes chamados de ajudantes, conforme a descrição:

[...] Estes podiam ser de dois tipos, aprendizes ou jornaleiros. Os aprendizes eram jovens que viviam e trabalhavam com o artesão principal, e aprendiam o ofício. A extensão do aprendizado variava de acordo com o ramo. Podia durar um ano ou prolongar-se por 12 anos. O período habitual de aprendizagem variava entre dois e sete anos. Tornar-se aprendiz era um passo sério. Representava um acordo entre a criança, seus pais e o mestre artesão, segundo o qual em troca de um pequeno pagamento (em alimento ou dinheiro) e a promessa de ser trabalhador obediente, o jovem era iniciado nos segredos da arte, morando com o mestre durante o aprendizado (HUBERMAN; DUTRA, 1984, p. 63).

Portanto, como se pode ver, a história da infância foi tecida paulatinamente, sendo destituída das velhas práticas de inferiorização da criança por sua fragilidade, dando lugar ao desfrute de sua companhia pelos seus gracejos, até assumir que havia uma particularidade na fase, que as distinguia do mundo dos adultos. Contudo, a inocência passou a ser rompida com a inserção nas escolas ou no mundo do trabalho, em que já lhes era exigido seriedade nos costumes e adaptação aos métodos, passíveis de punição ao serem desobedecidas. As entrelinhas nos induzem à reflexão das crianças que fugiam à “normalidade” dos padrões esperados, pois, se a infância se reduzia à fase de dependência, adquirindo valor ao ser inserida em ambiente à parte de sua família, por dedução, entendemos que o tratamento a elas destinado era no mínimo excludente. Veremos a seguir práticas brutais destinadas aos “anormais”, práticas que eram regidas por meios legais, sob a justificativa dessas crianças não se enquadrarem aos ideais religiosos e sociais vinculados ao mundo do trabalho, ambos intimamente ligados à uma ideia de perfeição.

2.2 Trato às pessoas com deficiência - vida ou morte ao “anormal”?

Ao tratarmos neste trabalho de crianças surdas, devemos pensar que qualquer característica fora de consonância com o padrão social predominante já seria suficiente para a alocação no *hall* de deficiente. Contudo, a deficiência carrega em si mais do que a aparente ou

real limitação em relação ao exercício de alguma atividade, sobretudo, o estigma de incapacidade. Castram-se, assim, as possibilidades de desenvolvimento do ser deficiente antes mesmo de ser suposta sua existência. Era assim que pensavam sobre as pessoas com deficiência em tempos remotos.

A propósito, não restam dúvidas acerca da centralidade da religião antes do Iluminismo, no século XVIII, de modo que as influências dela advindas permeavam as ações cotidianas, dando-lhes sentido. A exemplo, as famílias gregas e romanas veneravam os momentos de cultos, em especial o culto aos mortos. Segundo Coulanges (2002), eles acreditavam que a morte física não era capaz de romper as ligações terrenas, apenas transformá-las. Por isso mantinham-se tão intimamente ligados a memória dos defuntos, expressando suas preces e oferecendo sacrifícios, tradição passada de geração a geração, aliás, de homem para homem, na relação entre pai e filho. No entanto, antes disso, foi preciso reconhecer a paternidade dos filhos, para que a herança tivesse a quem ser destinada.

Naquele tempo a religião era sobremodo valorizada, posto que por meio dela se uniam as famílias. Sobre essa relação complexa, Coulanges (2002, p. 46) nos diz: “[...] Não foi a religião que criou a família, mas seguramente esta que fixou suas regras e, como resultado, o ter a família antiga recebido uma constituição muito diferente da que teria tido se tivesse sido baseada nos sentimentos naturais apenas”. Assim, um elo com o idealismo — preceito de perfeição religiosa — e utilidade no mundo do trabalho, parece ter sido suficiente para justificar as barbaridades cometidas contra as pessoas com deficiência. Estas ocuparam um lugar de inferioridade, tendo por argumento a fragilidade, que ora era digna de dó e requeria cuidados, ora tida como um fardo e, portanto, descabida de qualquer atenção, pois lhes era atribuída a ideia de castigo por serem “desviantes”; de modo que as ações praticadas contra crianças com deficiência nos causam horror, vista que, na nossa, a ideia de anormalidade vinculada à pessoa com deficiência foi rotulada inadmissível e desumana, mas justificava-se, à época, pelo ideal de perfeição. Daí indagarmos: como os pais superariam o fim da idealização em torno do filho perfeito que lhe seria sucessor, quando permaneciam consumidos pelo medo, vergonha e até mesmo culpa? Seriam eles alvo de uma punição transcendente? Tais questionamentos estavam presentes em suas ações para justifica-las. A concepção de diferença rompia com a premissa de homem-ideal em seu meio social, sendo necessário que essa diferença fosse anulada. Ou seja, havia precedente para matar os pequenos “disformes” (Amaral, 1995).

Para Platão, “[...] os (filhos) dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto como convém” (PLATÃO, 1949, *apud* AMARAL, 1995, p. 44). Aristóteles, em concordância com esses termos, dizia que “[...] com

respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança deforme” (ARISTÓTELES, 1966, *apud* AMARAL, 1995, p. 44). Nenhuma das medidas adotadas eram arbitrárias, fruto do entendimento individual, mas provenientes de uma legislação que apoiava a prática, tão logo isenta de punições.

O direito romano, assim como em Atenas, conferia ao pai supremo poder sobre a família, ampliando o já existente e concebido pela religião, que lhe delegou o papel de chefe, enquanto às mulheres cabia a função de educar os filhos para as guerras. Assim,

[...] Era o pai que podia dispor de toda a propriedade pertencente à família, e o próprio filho podia ser considerado como propriedade sua, porque os seus braços e o seu trabalho eram fonte de receita. O pai podia, pois, à sua escolha, guardar para si este instrumento de trabalho, ou cedê-lo a outro (COULANGES, 2002, p. 99 - 100).

Se na Antiguidade tais práticas não eram censuradas, no início da Era Cristã temos declarações como: “[...] nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos” (SÊNECA, 1942 *apud* AMARAL, 1995, p. 46). Assim percebe-se que não há uma mudança nos pensamentos que norteiam as ações direcionadas às crianças com deficiência, pelo contrário, a segregação permaneceu invicta, induzindo a separação entre normais e “anormais”, sãos e “doentes”, determinando com isso quem vive e quem morre.

Quando a punição não era a morte, tão logo possível identificar a deficiência, tinha-se a “alternativa” de lançar a criança à própria sorte, numa prática conhecida como exposição, na qual a mesma era posta à mostra, publicamente, à morte ou à vida. De acordo com Corazza:

Diz-se que o sistema geral da exposição foi consistindo-se de modo descontínuo, duas de suas linhas se mantiveram invariáveis: a exposição das crianças, a partir da Antiguidade até os séculos XII e XIII, teve por característica uma relativa desordem espacial e temporal, e um grau também relativo de incerteza acerca dos destinos das expostas. O que esse modelo de poder produzia eram modelos mais ou menos caóticos de exclusão-rejeição e de acolhimento-salvação, já que expor uma criança sempre foi, de certa forma, entregá-la aos desígnios de Deus ou do Destino. Porém, as práticas mais antigas de exposição consistiram em deixar as expostas em lugares ermos ou em lugares de acesso público, em que tivessem nenhuma, ou menor ou maior possibilidade de serem encontradas, por tais ou quais pessoas ou grupos, que apresentavam de antemão mais ou menos chances de criá-las. Lidava-se, é certo, com a provável proteção dos deuses e com a expectativa de que a caridade alheia induzisse a seu recolhimento, mas, de algum modo, podia-se

vislumbrar aí uma certa ordem, expressa em um cálculo de perdas e ganhos, no qual os indicadores eram a vida ou a morte das expostas (CORAZZA, 2004, p. 63).

Segundo Sá (2002), as mudanças no trato das crianças com deficiência começam a mudar apenas com a difusão do Cristianismo, posto que, diante de sua pregação do amor, respeito ao próximo e salvação às almas perdidas, sendo todos filhos de Deus, tais práticas eram inadmissíveis.

No fim da Idade Média, segundo Schlünzen; Benedetto e Santos (2012), o lugar do misticismo e da religiosidade que cercava a pessoa com deficiência lhes atribuía a responsabilidade e a culpa pelas ações “desviantes”, com ênfase na deficiência intelectual. No século XVI, com os médicos Paracelsus (1483-1541) e Cardano (1501-1576), a medicina passou a reconhecer a necessidade de ocupar-se dessas pessoas, sendo ela a responsável por determinar o destino de tais vidas. A partir disso, a deficiência mental passa a ser considerada uma fatalidade hereditária ou congênita, o que promove um novo olhar sobre o que até então era visto pelas lentes da teleologia e da moral. Um século depois, com a publicação da obra *Celebri Anatomi* (1664) de Thomas Willis, descrevendo a anatomia do cérebro humano, aponta-se a deficiência intelectual como uma alteração orgânica, afastando a abordagem ética ou fanático-religiosa e dando espaço à científica.

Tais considerações são importantes, pois a pessoa surda não era considerada em sua humanidade por não assumir a fala oralizada como meio de comunicação, sendo-lhes atribuída a incapacidade de pensar.

Coube na história da pessoa com deficiência uma sentença de desprezo, incapacidade, humilhação e morte. De modo particular, há um silêncio sobre as pessoas com surdez e uma descontinuidade histórica na literatura que buscou fazer esses registros. Fatos esses que só mudariam com a superação da concepção de deficiência enquanto doença, para considerá-la enquanto uma condição da pessoa humana, persistindo através dos séculos, e começando a tomar novos contornos a partir do século XX.

Desse modo, no decorrer do século XX, novos olhares se voltam para a questão da deficiência, inclusive a partir da psicologia, que visou contribuir no campo educacional. Esse progresso, embora insuficiente de imediato, atraiu olhares para esse grupo, uma vez que gerou visibilidade para o tema que, aos poucos, trilhou pelo assistencialismo, educação dentre outras áreas – sempre em busca da superação do descaso.

Ao seguir os passos ditados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no ano de 1980, Amaral (1995) traz as nuances intrínsecas aos termos: deficiências, incapacidades e desvantagens. Para a autora,

[...] Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa; em princípio significam perturbações a nível de órgão. [...] Incapacidades refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa. [...] Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com o meio (AMARAL, 1995, p.63 - 64).

Assim, podemos perceber que nem toda deficiência está relacionada a alguma doença, podendo ser apenas resultante desta, rompendo com o estigma de dó pela concepção meramente clínica. Ao entender-se que, ao contrário do que se pensava, a condição de deficiência não é um conceito castrador, torna-se possível perceber de onde vem o maior peso. A deficiência pode ser entendida sob duas perspectivas: primária e secundária. A deficiência primária estaria ligada aos fatores limitadores, intrínsecos, enquanto a deficiência secundária, atrelada às desvantagens que incidem sobre ela, por meio de fatores externos. Entender tais conceitos é sobretudo importante, pois amplia a concepção de que a pessoa com deficiência não deve ser impedida de coisa alguma, desde que respeitados os limites de sua condição. Sendo, portanto, os fatores externos os maiores obstáculos e elementos aprisionadores do indivíduo em preconceitos e estereótipos, através das barreiras atitudinais (AMARAL, 1995).

Por essa razão, as maiores contribuições vieram do campo da educação atrelada à medicina, ao conceber que havia possibilidade de aprendizado dentro do campo da diferença apenas sob outro ritmo, mas, ainda assim, digna de reconhecimento, estabelecendo uma visão mais humana da pessoa com deficiência.

2.3 Particularização da surdez

A linguagem está relacionada aos traços de humanidade, por isso a dificuldade em não externalizar o que se pensa ou sente, certamente, reflete no impedimento da interação social, podendo trazer consequências diretas no desenvolvimento do sujeito, com reflexos no seu senso de (des)pertencimento à determinada comunidade na qual se veja inserido. Sabe-se que a

linguagem oral, também produz transformações no modo de organização do pensamento e suas representações.

A alteração da linguagem pode ser entendida por dois fatores diversos: a afasia, quando há perda da capacidade de falar, ou pela surdez, quando, em razão de perda auditiva congênita ou adquirida, o sujeito não desenvolve linguagem [oral]. Gomes (2006) corrobora com autor referido ao asseverar que:

[...] O processo de decodificação de um estímulo auditivo tem início na cóclea e termina nos centros auditivos do cérebro, possibilitando a compreensão da mensagem recebida. Qualquer alteração ou distúrbio no processamento normal da audição, seja qual for a causa, tipo ou grau de severidade, constitui uma alteração auditiva, determinando, para o indivíduo, uma diminuição da sua capacidade de ouvir e perceber os sons (GOMES, 2006, p. 14).

Assim, a surdez é a perda parcial ou total da compreensão da fala e a percepção dos sons por meio do ouvido. Pode ser classificada quanto ao nível de comprometimento, de acordo com a sensibilidade auditiva³, medida em decibéis (dB), sendo considerada conforme quadro 1.

QUADRO 1 – Sensibilidade auditiva por decibéis

Tipo de audição	Decibéis	Percepção auditiva
Audição normal	0 a 15 dB	Percebe os sons sem impedimento
Surdez leve	15 a 40 dB	Percebe os sons da fala, audição muito próxima do normal
Surdez moderada	41 a 70 dB	Atraso no desenvolvimento da fala e linguagem, apresenta dificuldade no aprendizado da leitura e escrita
Surdez severa	71 a 90 dB	Dificuldade em desenvolver fala e linguagem, precisa de acompanhamento especializado
Surdez profunda	> de 91 dB	Não adquire língua oral, percebe apenas sons muito intensos

Fonte: Elaborado pela autora com dados reunidos e adaptados por/de SEE/MEC (2006).

³ O Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia elaborou o documento “Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica” explicitando qual o comprometimento medido pelos sons cotidianos, extraindo dados, inclusive da OMS, a fim de fornecer base aos profissionais fonoaudiólogos na prática profissional em Audiologia, para avaliações em crianças e adultos. Para consultar o documento na íntegra, acesse: <http://www.crefono4.org.br/cms/files/Anexos/manualdeaudiologia.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

De acordo com Lima (2006) e o Decreto n.º 3.298/1999, os valores de referência não são unânimes quanto aos graus mais leves, variando entre surdez leve (de 20 a 50 dB; de 25 a 40 dB) e moderada (de 50 a 70 dB; de 41 a 55dB), respectivamente. O consenso se dá quanto ao nível de surdez severa (entre 70 e 90 dB) e profunda (acima de 90 dB). A surdez pode ser unilateral, quando compromete apenas um dos ouvidos ou bilateral, caso em ambos. Quanto à classificação, ela pode ser definida como pré ou pós-linguística. A primeira pode ocorrer antes da aquisição da linguagem, algo que, segundo Vygotsky (1989), se dá até os dois anos de idade; a segunda ocorre após os dois anos de vida.

A etiologia da surdez, ou seja, sua causa, classifica-se em três, de acordo com Gomes (2006), em “A audição e a surdez” (MEC, 2006, p. 15 - 16):

- Pré-natais: surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus) e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição);
- Peri-natais: surdez frequentemente provocada por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido ou demorado);
- Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

A revelação de um diagnóstico traz consigo não somente a diferença, mas um peso de não enquadramento social, gerando implicações na repercussão da notícia no seio familiar. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, estima-se que mais de 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva no Brasil. A fase de “luto” familiar com a descoberta do diagnóstico, conforme Amaral (1995), seja ela nata ou adquirida precocemente, ocorre pelo estado psíquico de perda. Nesse caso da idealização de um filho – no qual, para que se dê a aceitação, é necessário que haja o período de luto pelo filho “perdido”, a fim de aceitá-lo –, o processo é condicionado por uma série de variáveis que vão desde a expectativa da família em recebe-lo até as condições de vida, grau de comprometimento, o nível de instrução familiar e a compreensão da família acerca da deficiência e o impacto psicossocial da notícia. Atrelado a isso, Amaral (1995) continua dizendo que há um ciclo de adaptação no qual a família experimenta um misto de sentimentos e pensamentos contraditórios e que negam o diagnóstico, assumindo a raiva e a tristeza, até que

se reorganizem e aceitem o que passará a ser a sua nova realidade, sem que busquem a quem culpar.

Esse processo, contudo, não é linear. Há a atualização do processo de luto a cada nova situação que lhes exija alguma alternativa, para o esperado no desenvolvimento da maioria de mesma faixa etária por grau comparativo. A fim de minimizar os impactos da surdez em uma sociedade permeada por sons, e tendo como expressão de comunicação predominante a linguagem oral, algumas atitudes são tomadas com vistas a atender a necessidade de “adaptação”, pois:

[...] Entre as áreas de conhecimento relacionadas com a surdez, sempre houve disputa para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos. Essa competição de soluções para o problema tem duas bases. De um lado há o oralismo, que busca a “normalidade” e a fala, procurando dispor de avanços tecnológicos para oferecer ao surdo a possibilidade de ouvir. De outro, existe o bilinguismo, que defende a língua de sinais como sendo a língua dos surdos, e até mesmo a ideia de uma cultura surda específica, direcionando o debate para uma questão de política linguística (SANTANA, 2007, p. 14).

O diagnóstico de surdez implica, sobretudo, escolhas, uma vez que a grande maioria dos surdos vêm de famílias de pais ouvintes, cerca de 90% (SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007) e está cercada por influências ouvintistas⁴. Essas escolhas, no entanto, decorrem da concepção de surdez que a família possui, seja a concepção clínico-terapêutica, em que a surdez é vista como doença, sendo o surdo um deficiente que necessita de um trabalho de recuperação para sanar a deficiência, este relacionado à aquisição do modelo oral de linguagem. Quanto mais próximo ao método oral melhor, uma vez que a diferença sensorial da surdez implica em uma comunicação não majoritária. Ou a concepção sócio-antropológica, onde a surdez é concebida como diferença. E assim, sua condição de diferente é respeitada, bem como sua língua e cultura, entendendo-se que o sujeito surdo é diferente do ouvinte no modo de apreender a realidade, utilizando prioritariamente o recurso viso espacial (SANTANA, 2007; SKLIAR, 2016).

Inserir seu filho no mundo dos ouvintes se constitui um desafio. Como possibilidade se apresenta o luto, desembocando em um processo de não aceitação – e até a completa rejeição da criança –, alternativas de lidar com a surdez, seja por meio da comunicação oral ou por

⁴ O termo deriva das representações dos ouvintes sobre a surdez e conseqüentemente sobre os surdos. O conceito de Skliar sobre o ouvintismo é que: “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 2016, p. 15).

sinais, bilíngue ou por implante coclear. Ainda de acordo com Santana⁵, citando Roots (1999) de forma sucinta, a seguir, apresentamos, no Quadro 2 a seguir, de que modo cada alternativa se apresenta.

QUADRO 2 – Metodologias de intervenção à surdez

Oralismo	A impulsividade por tornar ouvinte o filho surdo conduz ao oralismo, afastando-o do contato com a língua de sinais e da cultura surda.
Língua de sinais	A escolha pela língua de sinais como língua do surdo; deve conter a percepção de que, ao optar por esta, a família precisa adquirir a língua também, de modo que haja interação.
Educação bilíngue	Na forma bilíngue, há um ajuste de resistência, por assim dizer, pelo que seja sua língua natural, então, mesmo sinalizando, utiliza-se da modalidade oral para comunicar-se.
Cirurgia para implante	O implante coclear é uma escolha à qual a comunidade surda, em maioria, se opõe, pois se apresenta como alternativa para estimular o nervo auditivo, na cóclea, possibilitando ouvir os ruídos ambientais. Os implantados continuam sendo surdos, ainda que apresentem um melhor desempenho de fala, utilizem a memória auditiva e aperfeiçoem a leitura labial.

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos durante a pesquisa.

O autor continua endossando sobre os surdos implantados,

[...] O uso do implante implica cobranças em relação à criança que, a partir do momento em que ouve, “deve” falar e falar bem. Cabe a ela tornar-se um “ouvinte” e um “falante”. Essa cobrança inicia-se na própria família. [...] Esse tipo de procedimento sempre existiu e, antigamente, o preconceito era muito mais forte. As pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, consideradas de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem: a linguagem (oral, bem entendido) e suas “virtudes” cognitivas. Sendo destituídos dessas virtudes, os surdos eram “humanamente inferiores” (SANTANA, 2007, p. 31).

Para Skliar (2016), doutor em educação e pesquisador em estudos surdos em educação:

[...] Pressuposições são feitas a partir de uma “capacidade de absorção” de tais crianças marcadas, a respeito das possíveis limitações de seus potenciais cognitivos, em vez de questionar se “canais de absorção” alternativos poderiam ser-lhes disponíveis. Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, no canal “perdido” que falta como a única característica ao redor ao qual todo o ensino deveria girar. Essa retração irônica pela e dentro da educação especial reproduz um mundo limitado de aprendizado de interação social. Embora essa obsessão por ouvir possa ser traçada, a combinação da fala com a linguagem, o resultado

⁵ Consultar em (ROOTS, 1999; KOZLOWSKI, 1994 *apud* SANTANA, 2007, p. 26 - 28).

imediatamente é uma opressão direta das crianças surdas e uma negação das identidades sociais que lhes pode estar disponíveis como adultos surdos (SKLIAR, 2016, p. 12).

Para o autor citado, a concepção da surdez a partir da percepção ouvintista desencadeia uma série de distorções na projeção de quem é a pessoa surda, geralmente de modo a excluí-la do meio social, visto que se associa imediatamente a ausência da audição a incapacidade de comunicação, e, portanto, lhe confere, quase sempre, o estigma de pena. Assim sendo, nega-se a cultura⁶, identidade e a comunidade surda, privando o sujeito surdo de sua diferença linguística e cultural; enquanto usuários de uma língua com estruturas próprias, com expressões que diferem de mímica.

⁶ Definição de cultura surda por Karin Strobel é “o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo”. Strobel, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*, 2009 (p. 27).

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A relação do homem com a realidade social, constantemente, lhe desafia a desenvolver mecanismos de sobrevivência impulsionados pelos questionamentos, que, por sua vez, resultam em novos conhecimentos. Contudo, de que forma seria possível expressar o conhecimento adquirido senão por meio da linguagem? Visto que o abismo criado entre o sujeito do conhecimento e a exposição de sua “capacidade” linguística e cognitiva irrompeu os anos e imprimiu nos alunos surdos um estigma de inferioridade com relação aos demais usuários da língua majoritária – a oral. É com base nesse cenário de negação de capacidade e reconhecimento de possibilidades que se coloca a educação inclusiva, ainda com lacunas entre o formal e o real, porém, avançando em direção a uma educação democrática. Nesse sentido, abordaremos como se configurou o processo educacional no Brasil e o seu delinear ao longo dos anos, do Brasil Colônia até a conquista de direitos pela Constituição Federal (1988) e formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), transitando da modalidade de educação especial até a mais recente, a inclusiva, por meio dos dispositivos legais, apontando suas particularidades em cada período.

3.1 Trajetória educacional no Brasil

Não existe imparcialidade no processo educacional, ele é sempre permeado por ideias, valores e desejos. No Brasil, não diferente do processo de escolarização europeu, a educação clássica foi regida pela conduta moral e espiritual, com ênfase na disciplina e no trabalho. Essa incumbência foi dada aos jesuítas a fim de aperfeiçoar os pequenos espíritos. A educação das crianças mais empobrecidas foi estabelecida vinculada ao trabalho. Ao referenciar este processo, Del Piore (2004) assevera que:

[...] Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. [...] No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma elite eram ensinados por professores particulares. No final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como a “melhor escola” (DEL PRIORE, 2004, p. 10).

Tal concepção de que a educação podia melhorar a condição das crianças empobrecidas era especialmente sustentada pelo elevado índice de mortalidade infantil. Em Portugal, a

expectativa de vida beirava os quatorze anos de idade, entretanto, alguns sequer passavam dos sete. Ainda de acordo com Del Priore (2004), essa mentalidade fazia com que as crianças fossem igualadas aos animais, devendo ter sua força de trabalho aproveitada tanto quanto possível. Outrossim, a concepção se baseava na capacidade de trabalho e fala, pois as crianças eram tratadas como “instrumentos vocais”, instrumentos de trabalho capazes de falar.

A Companhia de Jesus, por volta de 1549, liderada pelo padre Manoel Nóbrega, iniciou o apostolado ocupando-se em converter os meninos “gentios”, pois “[...] aos meninos [se] imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos” (DEL PRIORI, 2004, p. 56). Contudo, a missão foi expandida para o ensino e, aos poucos, a oferta docente deixa de se restringir aos próprios membros, alcançando também os que não professavam de sua fé para torna-los multiplicadores de seus ideais. As instituições de ensino se complexificaram, tornando-se também instrumentos de vigilância e controle. O principal alvo desta instrução foram as crianças indígenas, posto que tal público era mais “fácil” de moldar. Quando as atitudes dos pais divergiam dos costumes, denominados pelos padres como civilizadores, estes eram repreendidos.

Para garantir a efetividade e permanência dos ensinamentos foi constituído um clero nativo formado pelos meninos mais habilidosos, obedientes e que se desenvolviam conforme as instruções, sendo o domínio da língua tupi um diferencial para esse seletivo grupo de integrantes, os quais se destacaram como intérpretes na relação entre indígenas e padres. O sucesso desse método evangelístico, reunindo cada vez mais meninos, impulsionou a criação de casas, residências e colégios que favorecessem o aprendizado, assegurando que todos saberiam ler, escrever e cantar. Consideradas essas exigências para o ensino e propósito, as crianças surdas seriam inábeis e por isso excluídas do processo educacional, pois, no início da colonização, não existia ainda métodos específicos para evangelizar ou lidar com sujeitos com esse tipo de deficiência.

O século XVIII foi um marco para a educação de surdos, pois, somente a partir dele se registram as primeiras iniciativas voltadas para este segmento. A primeira instituição destinada à educação dos então chamados surdos-mudos foi fundada pelo abade francês Charles Michel de L’Épée, idealizador do método da língua de sinais, em 1770⁷. Influenciados pelas ideias de

⁷ De acordo com Sá (2006), a iniciativa do padre, apresentada pelas narrativas comuns como um ato heróico de luta dos surdos, não questiona aspectos mais amplos das relações sociais, trazendo o pensamento de Owen Wrigley (1966) sobre o Abbé de l’Épée (Padre da Espada), que: “Embora o Abbé de l’Épée nunca negasse que os surdos estavam se comunicando entre si usando sinais já existentes, as narrativas históricas acham geralmente conveniente marcar o ‘começo’ da língua dos sinais a partir da data de suas réplicas ou simulacro artificial: uma versão manualmente codificada da linguagem dos ouvintes” (WRIGLEY, 1966, p. 45 - 49 *apud* SÁ, 2006, p. 53). Nessa perspectiva, o grande problema desse agrupamento de surdos em instituições é o fato de pôr em prática o velho

Eppée, o educador inglês Thomas Braidwood e o alemão Samuel Heinecke fundaram, em seus respectivos países, institutos para a educação de “surdos-mudos”. Em oposição ao método dos sinais, Heinecke criou o oral, que tinha por objetivo ensinar os “surdos-mudos” a lerem e a falar através da percepção do movimento dos lábios, o que conhecemos por leitura labial ou orofacial (MAZZOTTA, 1995).

A partir de então, outras iniciativas foram sendo tomadas na área da educação para pessoas com deficiência, tais como: a fundação do *Institute Nationale Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), no ano de 1784 em Paris. Seu fundador foi Valentin Haiiy, este utilizava como estratégia de comunicação para pessoas cegas a alfabetização por letras ampliadas. Tal instrumental refletia as medidas educacionais adotadas nos países Europeus (ESTIMADO; SOFIATO, 2019). Em 1829, o francês Louis Braille, cego e estudante do Instituto, adaptou o código militar de comunicação noturna⁸ criado por Barbier às necessidades dos franceses, oportunizando o aprendizado aos alunos cegos das mais diversas áreas do conhecimento.

No começo do século XIX, iniciou-se também o atendimento educacional aos “deficientes mentais”, quando o médico Jean Marc Itard mostrou ser possível educar um “menino selvagem⁹” capturado na floresta de Aveyron, na França, em 1800, o levando a publicar o registro das suas práticas em 1801 com o título *I' éducation d'un homme sauvage*. Por conseguinte, o médico Edward Seguin deu andamento aos estudos de Itard ampliando os recursos utilizados através da técnica neurofisiológica, na qual o sistema nervoso dos ditos retardados poderia ser reeducado pelo treinamento motor e sensorial (DUNN p. 107 - 8 *apud* MAZZOTTA, 2011, p. 22), implantando o primeiro internato público da França para crianças com retardo mental.

Vale dizer que a primeira escola pública para surdos foi a *American School* (Escola Americana) em Connecticut, nos Estados Unidos, em 1817, fundada pelo reverendo Thomas H. Gallaudet. Em 1848, trinta e um anos depois, foi fundada a primeira escola canadense apenas para os meninos surdos, a *Institution Catholique des Sourds-Muets* (Instituição Católica para Surdos-Mudos), em Montreal.

feito social de colocar à margem os diferentes e asilá-los, numa tentativa de proteger/esconder a diferença e os diferentes.

⁸ O método foi idealizado pelo oficial do exército francês Charles Barbier, este utilizava do método no processo de escrita às escuras, a fim de não atrair a atenção dos povos inimigos, através da decodificação de pontos salientes, que representavam os sons básicos da língua francesa, segundo aponta Mazzotta (2011).

⁹ Sendo o caso do menino selvagem um marco de pesquisas e avanços na educação, por ser um enigma a reinserção comunitária, trabalhando com a estimulação cognitiva, linguística e social.

A propósito, a educação especial no Brasil veio a receber algum incentivo pelo poder público muito tardiamente, pois se os ditos “anormais” não faziam parte da maioria, ao não se adequarem à ordem, eram postos à margem da sociedade, dos direitos e da cidadania.

As primeiras ações nesse sentido, desenvolvidas no Brasil, partem de interesses individuais, ações caritativas e/ou filantrópicas¹⁰. Nesse sentido, merecem destaque dois Institutos voltados para o público com necessidades específicas de cegueira e surdez: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fundado em 1854, por D. Pedro II, e nos anos 1890, sob o governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, o referido Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos, e, posteriormente, em 1891, intitulou-se Instituto Benjamin Constant (IBC).

A outra iniciativa ocorreu através da Lei n.º 839 de 26 de setembro de 1857, quando D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, no Rio de Janeiro. Tal fato ocorreu após a chegada do professor francês Ernesto Huet, em 1855; Huet apresentou ao imperador planos para fundação de uma escola de “surdos-mudos”, encontrando, prontamente, aceitabilidade e facilitação, alcançando grande número de alunos. Um centenário após sua fundação, o instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela Lei n.º 3.198, existente até hoje. Inicialmente, teve como propósito a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos”¹¹, com idade entre sete e quatorze anos (MAZZOTTA, 2011). Posteriormente, foram instaladas oficinas de aprendizagem para os “meninos cegos”. Nestas, crianças e adolescentes deveriam aprender diversos ofícios: tipografia e encadernação, tricô para as meninas¹²; e para os meninos surdos, oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração. Apesar de alargar as possibilidades de ocupações, o alcance ainda era insuficiente.

[...] A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso

¹⁰ Considerando as ações caritativas como uma prática social comunitária que busca ajudar ao próximo movida pelo sentimento religioso, e as filantrópicas, como uma prática social institucionalizada mediada pelos laços do amor ao próximo e redução das desigualdades.

¹¹ De acordo com a descrição do site oficial da Instituição, “Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos”. Conferir na íntegra, acessar o link. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 12 jul. 2019.

¹² Já se percebe uma divisão sexual do trabalho.

figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. O prestígio desses institutos, diretamente ligados ao governo central, pode ser evidenciado, por exemplo, pelos recursos financeiros a eles destinados. Em 1891 receberam juntos uma verba de 251.000\$000 contos de réis, quantia que ultrapassou os 221.000\$000 designados para a Escola Superior de Minas Gerais, em Ouro Preto. No ano seguinte, o privilégio conferido ao ensino superior se fez notar com a destinação de 203.380\$000 à Escola de Ouro Preto e de 173.765\$000 aos dois institutos (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Visto isso, podemos entender melhor que o sistema educacional não está à parte das influências políticas, bem como do fomento de pesquisa e ampliação de vagas e destinação de recursos. Nenhuma lei ou política é neutra, pelo contrário, carrega em si mesmo os interesses a que está atrelada. Assim, o apoio ao segmento da educação dos “portadores de deficiência”¹³ seguiu despertando interesse pela pesquisa, resultando em algumas obras tratando sobre “deficientes mentais” de modo particular.

Vale ressaltar que, no período republicano, permanece a mesma tendência. Em 1929 foi fundado o Instituto Santa Terezinha em Campinas, São Paulo, por iniciativa do bispo Dom Francisco de Campos Barreto. A referida instituição foi transferida para a capital em 1933¹⁴, tendo sua natureza particular e sendo reconhecida como de utilidade pública, mantida pela Congregação católica Irmãos de Nossa Senhora do Calvário¹⁵, além de ser conveniada à Legião Brasileira de Assistência (LBA) – órgão federal, e até do exterior, a exemplo da Entidade Religiosa Alemã (CBM); que ofertava, para além de educação básica – à época de 1º grau, atendimento médico terapêutico com profissionais da fonoaudiologia e psicologia (MAZZOTTA, 2011).

De acordo com Mazzotta (2011), até 1950 já haviam sido implantados quarenta estabelecimentos escolares financiados com recursos públicos. Estes prestavam atendimento escolar especial a “deficientes mentais”; quatorze destas escolas eram voltadas para alunos com

¹³ Terminologia utilizada na época, a qual foi alterada com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), para Pessoa com Deficiência, dando ênfase a pessoa e não a sua deficiência.

¹⁴ Como se percebe, a instituição foi financiada não apenas por recursos públicos, mas por contribuições filantrópicas, inclusive a mudança para um prédio próprio, fruto da doação de um otorrinolaringologista, o médico Ottoni Rezende, interessado na educação de surdos, conforme consta no site oficial da instituição, ativa até hoje. Por um período, a instituição funcionou como internato, mas a partir de 1970, com a expansão dos atendimentos com profissionais da fonoaudiologia e psicologia, meninos deficientes auditivos passaram a ser inseridos. Nesse período, a atuação era voltada à reabilitação auditiva e oralização, admitindo o ensino bilíngue (Libras/ Português, modalidade escrita), apenas em meados dos anos 2000, após reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conferir na íntegra, consultar o link. Disponível em: <https://www.institutosantateresinha.org.br/sobrenos>.

¹⁵ Congregação francesa idealizada pelo Pe. Bonhomme, com envio das irmãs calvarianas para o Brasil em 1906. Disponível em: <http://calvarianas.org.br/a-congregacao/expansao>. Acesso em: 5 dez. 2020.

outras deficiências. É possível perceber que no período imperial e republicano houve uma ênfase nas ações direcionadas a esse segmento, pela tentativa de integração dos alunos ao ensino regular¹⁶.

Em nível de administração pública direta, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, fundada em 1952, foi o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas em São Paulo. Através dessa iniciativa mais quatro escolas municipais de educação infantil e de 1º grau foram instituídas na cidade.

O Instituto Educacional São Paulo (IESP), instituição especializada no ensino de crianças deficientes auditivas, foi fundado em 1954 por iniciativa da sociedade civil¹⁷. Recebeu o registro como escola especializada no ensino de “surdos-mudos” em 1958¹⁸. Em 1962, este passou a funcionar em regime de semi-internato. Posteriormente incluiria o ensino ginásial e o que hoje denominamos ensino médio. Em 1969 o referido instituto foi doado à Fundação São Paulo, sendo incorporado à Pontifícia Universidade Católica daquele estado (PUC-SP)¹⁹, o que permitiu ampliar o alcance do seu atendimento. Além do atendimento escolar, passou a prestar serviços clínicos, assistindo crianças e adultos com dificuldades áudio-comunicativas. Tornou-se um importante centro educacional de pesquisa e ensino nas áreas de audiocomunicação e fonoaudiologia²⁰.

¹⁶ Segundo Sasaki (1998), a integração é o modelo médico em que a pessoa com deficiência, apesar de ser inserida socialmente, busca por se adaptar, a fim de satisfazer os padrões estabelecidos no meio social. Compartilhando desse pensamento, Lima (2006) nos diz que a integração trata a deficiência como um problema pessoal do sujeito, de modo que, inserido em sociedade, deve adaptar-se, buscando a manutenção das estruturas institucionais.

¹⁷ Montaña (2007) elucida quão complexa é essa inserção “neutra e colaborativa”, denominada Terceiro Setor, que emerge da sociedade civil, pois recorta o social e desobriga o Estado de suas responsabilidades constitucionais. Assim, “[...] formado a partir de recortes sociais, por meio de esferas, num âmbito neopositivista, funcionalista e estruturalista que isola os, já citados, setores, em que a existência dos mesmos na sociedade se dá de uma forma fragmentada e dicotomizada “Como se o 'político' pertencesse à esfera estatal, o 'econômico' ao âmbito do mercado e o 'social' remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista” (MONTAÑO, 2007, p.53).

¹⁸ No contexto brasileiro, a inserção da agenda ‘educação de deficientes’ na Política Nacional de Educação acontece apenas entre o fim de 1950 e início da década de 1960.

¹⁹ Em 1972, passa a se chamar Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC). Na oportunidade, a organização assumiu um compromisso com a formação de profissionais e iniciou o desenvolvimento de atividades voltadas ao curso de fonoaudiologia da PUC-SP. Permanecendo em funcionamento até hoje, com atendimento diferenciado, especializado, em 2002 foi conveniado ao Sistema Único de Saúde (SUS). E em 2014, credenciado como Centro de Reabilitação (CER) II (Reabilitação Auditiva e Reabilitação Intelectual e Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)). Conferir na íntegra, acessar: https://www5.pucsp.br/derdic/int_derdic/historia.html. Acesso em: 16 set. 2019.

²⁰ O termo audiocomunicação é trazido pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1979, no qual o aluno deficiente auditivo é aquele com perda auditiva moderada ou severa, acima de 70dB. Sendo, portanto, o aluno com necessidade de atendimento educacional diferenciado, e por ser esse período ainda de integração, o aluno deveria se adaptar aos métodos de ensino, contando assim com o apoio da fonoaudiologia, para um trabalho clínico terapêutico. Albres (2005), em sua dissertação, discorre sobre os documentos do MEC, analisando os anos de 1979, 1997 e 2002. Para conferir documento a íntegra do documento, acessar: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/795/1/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Como foi possível perceber, ao longo da história houve importantes iniciativas voltadas a esse segmento, tanto no contexto nacional como no mundial. O Quadro 3, a seguir objetiva mostrar as principais escolas nesses cenários, com ênfase na educação de surdos.

QUADRO 3 – Principais escolas com ênfase na educação de surdos – contexto nacional e internacional (1817 -1954)

INSTITUIÇÃO		LOCALIZAÇÃO	ANO
Internacional	<i>American School</i>	Connecticut/EUA	1817
	<i>Institution Catholique des Sourds-Muets</i>	Montreal/CA	1848
Nacional	Instituto dos Surdos Mudos/Instituto Nacional de Surdos	Rio de Janeiro/RJ	1857/1957
	Instituto Santa Terezinha	Campinas/SP	1929/1970
	Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Helen Keller	São Paulo/SP	1952
	Instituto Educacional São Paulo	São Paulo/SP	1954

Fonte: Elaborado pela autora com dados reunidos e adaptados por/de MAZZOTTA (2011, p. 24 - 39).

Diante disso, podemos perceber que as ações em sua maioria ainda se pautavam pela caridade – sentimento de ajuda, de acolhimento por misericórdia ou pela iniciativa privada. As ações na esfera municipal foram implantadas em cidades em desenvolvimento pungente, São Paulo e Rio de Janeiro. As ações oficiais em nível nacional iniciaram a partir de 1957, tendo como marco a realização de campanhas de mobilização para dar visibilidade à educação das pessoas com deficiência, como exemplo temos a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, por meio do decreto n.º42.728/1957, conforme os seguintes artigos:

Art. 1º Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.).

Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:

a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;

b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social (BRASIL, 1957, n/p).

Duas décadas após, no ano de 1971, foi aprovada a Lei n.º 5.692, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alcançando ações no âmbito da educação especial, com destaque para o seguinte artigo:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, n/p).

Com a consideração de que os alunos com deficiências deveriam receber tratamento especial, algumas ações passaram a ser implantadas para o cumprimento do disposto em Lei para o ensino de 1º e 2º graus. Esta iniciativa impulsionou algumas ações, dentre as quais o Parecer n.º 848/72 do Conselho Federal de Educação. O referido parecer registrou a solicitação do ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves, que solicitou ao Conselho, informações necessárias para a qualificação das ações educacionais voltadas aos excepcionais. Em consonância com as ações ministeriais, o presidente da Federação Nacional da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), Justino Pereira, solicitou a adoção de medidas urgentes com o propósito de dinamizar este campo de ensino (MAZZOTTA, 2011). Mazzotta (2011), contudo, afirma que a Lei n.º 4.024 de 1961 já se propunha o alcance de tal objetivo. Observe os artigos art. 88 e 89 desta normativa jurídica:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, n/p).

Apesar das normativas existentes, pouco havia sido materializado de forma efetiva. O ensino regular ainda não dispunha de estrutura física e pessoal para oferecer igualdade de acesso e permanência aos alunos que necessitavam de atendimento educacional especial. Mas em 1973, na vigência do governo Médici, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n.º 72.425/1973. Um dos fatores que influenciaram sua

emergência foi a efervescência e a ampliação dos olhares sobre os até então denominados, excepcionais.

Tratava-se de um órgão do Ministério da Educação e Cultura²¹ (MEC) cuja responsabilidade era o atendimento aos excepcionais no Brasil. Ao longo da década, passou por várias mudanças administrativas e em 1986, por meio do Decreto n.º 93.613, foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Criada na estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior, a Secretaria de Educação Especial manteve, basicamente, as competências e a estrutura do CENESP, sendo extinto apenas o Conselho Consultivo. A estrutura da SESPE passou a ter as seguintes unidades: Subsecretaria de Educação e Aprimoramento da Educação Especial (Coordenadoria de Estudos, Pesquisas e Inovações e Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Atualização), Subsecretaria de Articulação e Apoio à Educação Especial (Coordenadoria de Apoio ao Sistema Público de Ensino e Coordenadoria de Apoio às Instituições e Entidades Particulares), Coordenadoria de Planejamento e Orçamento e Divisão de Serviços Administrativos. O Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos permaneceram como órgãos autônomos, vinculados à SESPE para efeito de supervisão ministerial (MAZZOTTA, 2011, p. 62).

Com a criação da SESPE e a amplitude do trabalho, em nível nacional, o órgão foi transferido do Rio de Janeiro para Brasília, porém, após a reestruturação do MEC, em 1990, foi extinta e as suas atribuições passaram à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) (MAZZOTTA, 2011). Nesta incluiu-se o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Com a Constituição Federal de 1988, inaugurou-se um novo olhar sobre a perspectiva de direitos a fim de instituir um Estado Democrático, que assegurasse o exercício de direitos sociais e individuais, prezando pela pluralidade e harmonia social. E embora a emergência de interesses particulares em conflito não tenha permitido que mudanças imediatas se refletissem na vida em sociedade, incutiram-se pequenas mudanças que foram se solidificando com o passar do tempo.

No fim de 1991, a coordenação de Educação Especial foi desativada e no ano seguinte, após o *impeachment* do presidente Fernando Collor (1992), – quando houve uma reorganização dos Ministérios –, a SESPE ressurgiu. Em suma, isso implica refletir o quanto o cenário político com todas as suas determinações e interesses influenciam as políticas públicas, perfil

²¹ Nomenclatura da época, alterada para apenas Ministério da Educação em 1995, sendo essa forma vigente. Conferir documento na íntegra, acessar link: http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. Acesso em: 13 ago. 2019.

destinatário, seus recursos, sua urgência, abrangência e funcionalidade para que os seus interesses permanecessem preponderando.

3.2 Breve análise dos marcos da educação inclusiva (1990-2015)

A trajetória histórica da educação é permeada por avanços e retrocessos que se expressam nas nuances das legislações. Um marco nesse processo é a Lei n.º 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforçando a perspectiva empregada no art. 227 da Constituição Federal (1988), que ressalta a prioridade de crianças na formulação e execução de políticas sociais públicas. Para tanto, considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos, como público de proteção integral, respeitada sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento²².

Outro marco que trouxe mudanças significativas se processou no contexto internacional; quando em 1990 ocorreu a promulgação da Declaração Mundial da Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Finlândia – na qual o Brasil assumiu compromisso, frente os representantes de governos e organismos internacionais, de satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Desse modo, o tema que consistiu na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem resultou em um plano de ação a ser executado com duração prevista para os dez anos seguintes – até os anos 2000. Esta Conferência tem em seu preâmbulo a reflexão sobre a contradição do acordado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de direito a educação para todos, pois a realidade apresentava outros fatos, tais como a exclusão das meninas no ensino primário, persistência do analfabetismo ou analfabetismo funcional e discrepância no acesso às tecnologias por mais de um terço da população adulta a nível mundial, dificultando a interação com outras formas de sociabilidade e acréscimo de qualidade de vida (UNICEF, 1990).

Tais situações somadas à privação de acesso aos serviços básicos persistem e seus impactos, de reflexo direto nos altos índices de evasão escolar, não sendo permitido que concluam o ciclo básico ou, ainda que concluam, que não dominem efetivamente os

²² Agrega-se ao conceito mencionado, a especial fase de desenvolvimento que se constitui como base para o desenvolvimento infantil, compreendendo os primeiros 72 meses de vida (0 a 6 anos): a Primeira Infância. A partir da Lei nº13.257 de 8 de março de 2016, foi sancionado o Marco Legal para a Primeira Infância, conferindo prioridade absoluta na formulação e implementação de políticas públicas voltadas a especificidade e relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

conhecimentos adquiridos²³. Desse modo, compreende-se que a educação é fator de fundamental importância para o progresso pessoal e social e que, por isso, embora haja empenho, é necessário que a educação básica seja priorizada; pois é imprescindível que toda pessoa esteja em igualdade de oportunidades para desenvolver as suas potencialidades, satisfazendo as suas necessidades de aprendizagem, agregando para si não apenas conhecimento, mas valores culturais e morais comuns.

O referido documento ressalta ainda que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” (UNICEF, 1990) e que, portanto, serão necessárias medidas que garantam igualdade de acesso. O importante seria eliminar qualquer forma de preconceito ou estereótipo existente. Tais ações estavam previstas para serem implantadas ao longo da década de 1990.

Em sequência, tivemos a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, foi o resultado da retomada de declarações internacionais firmadas pelas Nações Unidas, culminando no documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, no qual todos os Estados asseguram que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação no sistema regular de ensino, reafirmando que a educação é um direito de todos.

Nesta declaração proclama-se que cada pessoa possui um ritmo de aprendizagem, bem como interesses e habilidades diferenciadas que devem ser respeitadas, em individualidade. As escolas, por sua vez, possuem a função de ser acolhedoras, proporcionando aos alunos com necessidades educacionais especiais o atendimento eficaz, de modo a combater qualquer atitude discriminatória. Para tal, os Estados e a comunidade internacional deveriam comprometer-se com o princípio de educação inclusiva, mobilizando os vários atores envolvidos no processo educacional, professores, pesquisadores e redes de trabalho.

Esta se constitui como um marco pela sua amplitude, pois a base de estruturação contempla que as

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta

²³ Outros determinantes também contribuem para evasão escolar. A exemplo da necessidade de trabalhar, gravidez na adolescência, violências, desemprego, aumento das desigualdades sociais, regionais, territoriais, de gênero e, raciais, dentre outros (UNICEF, 2021).

Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 03).

Desse modo, a educação inclusiva se propõe o atendimento das necessidades da criança, assumindo as diferenças enquanto característica humana, rejeitando a ideia de uma pedagogia única. Esse documento expõe, de modo detalhado, como cada ação deve ser conduzida em formato de guia, a fim de garantir uma educação, de fato, inclusiva.

No mesmo ano o Brasil observou a publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994), fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo por finalidade orientar sobre o processo de "integração instrucional", condicionando o acesso às classes comuns apenas aos que pudessem acompanhar o ritmo do ensino comum, mantendo um mesmo padrão de homogeneidade de aprendizagem (MEC, 1994). Ao mesmo tempo em que o poder público se comprometia a oferecer o acesso na rede regular de ensino, as instituições privadas continuavam a realizar o seu trabalho livremente.

Desde o ano de 1994 tem-se observado um esforço no sentido de ações afirmativas para a educação inclusiva. Com efeito, houve esforço no sentido de considerar a diversidade de aprendizagem quando o assunto é a educação especial. Assim, o conceito de integração foi substituído pelo de inclusão. Todavia, apesar dos avanços obtidos pelos movimentos sociais, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) ainda seguia uma orientação geral sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

No que se refere à Secretaria de Educação Especial (SEE), o documento assevera que:

[...] Até então, o País investia na modificação e no "melhoramento" da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência, para que então ela pudesse ser integrada à sociedade. O novo ideário educacional, apoiado pela promulgação de inúmeros dispositivos legais, passa a:

- reconhecer explicitamente a diversidade;
- garantir o acolhimento de todos, na diversidade;
- explicitar a necessidade de identificação das necessidades educacionais especiais de todos os alunos;
- estabelecer a obrigatoriedade do sistema educacional em responder, pedagogicamente, a essas necessidades educacionais especiais (MEC, 2002, p. 11).

Conforme vimos, se anteriormente as práticas de integração impunham a adequação do aluno ao ambiente escolar, o conceito de inclusão torna-se revolucionário. A atuação deve se dar a partir da identificação das necessidades educacionais de cada aluno, cabendo à escola a responsabilidade de promover e implementar as ações. No entanto, cada território tem realidades e necessidades específicas que devem ser contempladas nos respectivos Projetos Pedagógicos. Os recursos para o desenvolvimento de ações também devem ser previstos em Lei.

Em 1999 o Decreto n.º3.298, que regulamenta a Lei n.º7.853/89, dispôs sobre a responsabilidade dos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta a dispensação de tratamento prioritário e adequado às pessoas portadoras de deficiência, garantindo a igualdade de oportunidades pelo reconhecimento dos direitos assegurados, sem privilégios ou paternalismo. Para tal, inclui a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, como processo flexível, dinâmico e individualizado, sendo a matrícula obrigatória na rede regular de ensino, inserindo-se em escolas especializadas, apenas se as escolas comuns não satisfizerem as necessidades do aluno, devendo ser iniciada a partir da educação infantil.

O marco mais significativo para a Educação Especial no Brasil, no entanto, foi a publicação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001) pelo Ministério da Educação em 2001, endossando as regulamentações anteriores e estabelecendo orientações para a construção de um sistema educacional que respondesse às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A resolução tinha a pretensão de que os alunos fossem atendidos em caráter extraordinário na escola especial e buscava articulação com os serviços de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Quanto à acessibilidade, aos alunos surdos ou com alguma dificuldade de comunicação, ela preconiza, no Art.12, parágrafo 2º, que:

[...] Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (MEC, 2001, p. 03 - 04).

O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei n.º 10.172 em 9 de janeiro de 2001²⁴, com duração de 10 anos, a fim de servir por base para elaboração dos planos decenais correspondentes aos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelece um diagnóstico para cada nível de ensino – desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, até as modalidades de ensino, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação tecnológica e formação profissional. O Plano contempla, também, as comunidades específicas como educação especial e indígena, além de tratar sobre a formação e valorização do magistério, bem como de questões de financiamento e gestão, elencando para todas essas particularidades diretrizes, objetivos e metas.

Cabe ressaltar que, entre 1995 a 2001, foram implementadas algumas ações administrativas a fim de preparar o sistema educacional para receber os alunos com deficiência. Neste novo contexto a educação especial deixou de ser considerada uma modalidade paralela, incluída como modalidade transversal a todos os níveis educacionais.

Já em 2002, nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP n.º1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, previa que as instituições de ensino superior em sua grade curricular ofertassem à formação docente atenção à diversidade, com ênfase nas necessidades educacionais especiais, com vistas a formar professores capacitados a atuarem com a educação inclusiva. Nesse mesmo ano, a Portaria n.º 2.678/02 do MEC aprovou as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e

²⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) constituído com força de Lei sob o nº 10.172, veio a ser aprovado em 2001, porém conta com um histórico de mobilização desde 1932, quando um grupo de educadores da elite brasileira lançou um manifesto ao governo – Manifesto dos Pioneiros da Educação - propondo um plano de alcance nacional com base científica, sendo competência da União a sua fixação a nível nacional. A proposta obteve êxito e a partir de então, as Constituições, com exceção da Constituição Federal/1937, passaram a considerar a ideia de um plano nacional da educação, com maior ou menor ênfase, porém consentindo que esse plano deveria ser fixado por lei. O primeiro Plano Nacional de Educação foi uma iniciativa do MEC em 1962, estabelecendo metas a serem alcançadas em um período de 8 anos. Em 1967, a ideia ressurgiu, porém não chegou a ser concretizada. Com a CF/88, a ideia ganhou força, inclusive dispondo no art. 214 sobre a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação, de duração plurianual – entenda-se por duração de 4 anos. Porém, apenas em 1998 inicia-se, de fato, a tramitação do Projeto de Lei nº4.173, na Câmara dos Deputados, e entrando em vigência no dia 09 de janeiro de 2001. Conferir documento na íntegra, consultar o link. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, sendo recomendado o seu uso em todo o território nacional.

No ano de 2003, é implantado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, como suporte ao sistema de ensino, ampliando a formação de educadores para a garantia do direito ao acesso, ao atendimento especializado e a acessibilidade nas escolas em todos os municípios.

Nessa direção, em 2004 o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” para disseminar os conceitos mundiais para a inclusão. Com esse mesmo intuito, o Decreto n.º 5.296/04 estabeleceu as normas e critérios para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, em que foi desenvolvido pelo Ministério das Cidades o Programa Brasil Acessível, com vistas a promover a acessibilidade urbana e ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos (MEC; SECADI, 2008). Foram implantados, também, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em 2005²⁵, sendo organizados os centros de referência para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e formação continuada dos professores.

Em 2007 foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual os Estados-Parte se comprometeram a assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os seus níveis de ensino. Este sistema entra em vigor no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/2009, bem como o seu Protocolo Facultativo, pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008, os quais declaram que o propósito da convenção é o de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, Art. I). Desse modo, amplia suas ações a todas as esferas da vida privada e comunitária, com vistas a proteger e resguardar os direitos que lhes são inerentes, tendo como meio a correção das desvantagens sociais atribuídas à pessoa com deficiência, a fim de que haja participação na vida econômica, social e cultural em igualdade de oportunidades.

Com esses propósitos, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

²⁵ No ano de 2005 foi aprovado no Brasil, o Decreto n.º 5.625/2005 regulamentando a Lei n.º 10.436/2002 dispendo sobre o acesso dos alunos surdos ao ensino regular, sendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), disciplina curricular, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, além da formação de instrutores e tradutores/intérpretes de Libras, sendo esses assuntos abordados com maior ênfase no próximo tópico.

Ciência e a Cultura (UNESCO) lançaram em 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que, entre outros objetivos, trouxe para a educação básica a promoção de ações afirmativas às pessoas com deficiência, conforme os tópicos seguintes:

- [...] 9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar [...] (2007, p. 24).

Também em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como ações norteadoras a formação de professores para a educação especial, implantação de salas multifuncionais, acessibilidade arquitetônica, monitoramento do acesso à escola pelos usuários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), reforçando, portanto, todas essas ações já previstas em lei, sendo implementado com a publicação do Decreto n.º 6.094/2007, visando sobretudo a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

A educação inclusiva no Brasil, contudo, tem um marco fundamental em 2008, quando se estabeleceu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando o Censo Escolar, desenvolvido pelo MEC/INEP, mudou seu instrumento de pesquisa, passando a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados como público da educação especial, possibilitando com isso monitorar o processo de escolarização. Com esse censo o público de alunos, muitas vezes invisibilizado, torna-se evidente e perceptível nas políticas públicas.

O Decreto seguinte de n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, vem para regulamentar o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394/1996²⁶ e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253/2007, tendo esse atendimento caráter complementar e transversal, conforme expresso na Constituição Federal (1988), em que deveria haver uma duplicação dos recursos, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com sua matrícula computada duas vezes, referente à classe comum e ao AEE, previsto a ocorrer em horário oposto ao de aula, a fim de potencializar a qualidade do

²⁶ Consultar documento referente a seção da Educação Especial da LDB/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na sequência, em 2009 foram lançadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - modalidade Educação Especial, elucidando as formas de operacionalização do AEE, complementando as normativas do Decreto citado acima de n.º 6.571/2008, trazendo ainda as articulações necessárias entre a instituição de ensino, as famílias e demais serviços setoriais.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Resolução - nº4 CNE/CEB 2009).

O Decreto n.º 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado, estabelecendo as diretrizes da educação especial com vistas à educação inclusiva, decretando essa prestação de serviço como dever do Estado e estabelecendo, portanto, como integrante da educação especial a garantia do serviço de apoio especializado com vistas a diminuir barreiras no processo de escolarização. Assim, no art. II,

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Outro marco significativo foi a elaboração do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites, por meio do Decreto n.º 7.612 de 2011. O Plano tem por base a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, propondo a equiparação de oportunidades, a fim de que os limites físicos ou atitudinais, sejam rompidos. Para isso, o referido Plano foi estruturado em quatro grandes eixos, a saber: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

Já em 2014, o PNE foi atualizado ao completar seu ciclo de planejamento decenal, propondo-se o estabelecimento de ações entre 2014 a 2024. A ênfase para esse trabalho será a meta 4, que traz em seu corpo o seguinte:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MEC, 2014).

Nesse texto há o resgate do termo “preferencialmente”, abrindo precedentes para que a educação pública que se propõe inclusiva, dado a gama de legislações e iniciativas de reconhecimento desse público, somando esforços no endosso o acesso e à permanência dos alunos com deficiência em escola regular, se desresponsabilizasse, em parte, da sua atribuição enquanto provedor da educação em âmbito nacional. Educação essa que se adaptasse para receber os alunos com necessidades especiais, sem distinção, como participante comum ao direito à educação básica.

Como parâmetro de reflexão sobre essas normativas, temos a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esta dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiência, colocando-a em igualdade de oportunidades, ampliando o seu alcance para a não discriminação e o direito ao atendimento prioritário. A LBI também dispõe sobre o direito ao acesso aos direitos fundamentais, como: direito à vida, a habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, moradia, ao trabalho, à assistência social, previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e a mobilidade; além da acessibilidade, acesso à informação e a comunicação, tecnologia assistiva, vida pública e política, entre outros necessários à vida social.

No âmbito escolar, a LBI traz o seguinte:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Lei Brasileira de Inclusão, 2015, n/p).

É com esse olhar de corresponsabilidade que somos todos chamados a perceber a educação inclusiva como causa comum, tendo como alvo o direito universal à educação, independente da condição de deficiência. Por isso, apesar de a legislação ser um aparato forte para que todos esses direitos sejam efetivados, por si só, ela não é suficiente para que as práticas

veladas e tidas como normais desapareçam assim que é aprovada; visto que o processo de assimilação e adequação depende, por vezes, da pressão social dos grupos interessados, dando visibilidade à pauta.

3.3 Aquisição da linguagem como elemento fundamental à aprendizagem

A linguagem tem como primeira função a comunicação, o contato social e a influência sobre quem o cerca. É inegável que a vida social tem em comum aspecto a necessidade de interação, no entanto, deve haver um código comum nessa interação, algo que promova o entendimento mútuo. Assim,

[...] A linguagem é vista então como instância de significação, na relação do homem com outros homens, consigo mesmo e com a cultura. Ela traz o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando desde o nascimento, no processo de formação do psiquismo. O adulto cria na criança, por sua capacidade de nomear objetos, explicitar suas funções e estabelecer relações, formas de reflexão sobre a realidade (LACERDA, 2015, p. 05).

Para o autor supracitado, a palavra exerce o papel de signo linguístico, pois remete à associação desta ao objeto mesmo em sua ausência. “[...] o processo de conhecer, assim concebido, só pode ser compreendido como processo semiótico. O objeto, em si, nunca pode ser objeto de conhecimento; torna-se objeto de conhecimento pela linguagem” (LACERDA, 2015, p. 6). Ao explicar como se constituem os signos, Bakhtin assevera que:

[...] Não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 1986, p. 35).

É dessa assimilação de signos com significado socialmente aceito que o indivíduo se integra a ele, apropriando-se dos elementos culturais e construindo conhecimento. Para a criança surda, esse processo ocorre de forma distinta da maioria, uma vez que ela não dispõe da mediação pela língua oral. Alinhado a essa perspectiva Lacerda (2015) afirma:

[...] Todo processo de significação se estabelece a partir do pressuposto da “dialogia”. Qualquer enunciação só pode ser entendida ou produzida por seres

humanos a partir de outras enunciações, ou seja, no processo dialógico de compreensão de duas ou mais vozes quando “entram em contato”. Assim, o sujeito se constitui um grupo social não apenas pelo fato de nascer (ato físico), mas sim quando passa a fazer parte de uma realidade histórica e de uma produtividade cultural” (LACERDA, 2015, p. 06).

Isso pressupõe a existência de um código comum, conhecido entre os usuários, para que haja a interação, um desencadear de ideias e fatos que possibilita o enunciado com base no que lhe foi proposto em que um Outro é membro da comunicação.

Como forma de exemplificar o uso social da linguagem, discorreremos a história curiosa, ocorrida no sul da França em 1797, conhecida como “o menino selvagem de Aveyron”, posteriormente chamado por Victor. Os relatos nos trazem a informação de que o menino, com idade entre 11 e 12 anos, foi encontrado em um bosque, vivendo como um selvagem, sem saber andar ou falar. A tese era a de abandono pelos pais, aos 4 ou 5 anos de idade, devido ao alto grau de demência apresentado, sendo considerado inapto à reabilitação e educação, impondo ao menino sobreviver diante de tais circunstâncias. Ao ser resgatado e levado ao convívio social, passou por diversos ambientes e pessoas para ser cuidado.

Contudo, a ênfase que tornou sua história notória foi dada ao chegar ao Instituto de Surdos-Mudos, sob os cuidados do médico Philippe Pinel. Foi em suas observações sobre o garoto, que ele pode definir, num primeiro momento, pelas razões do seu abandono que, posteriormente, foi acrescida pelo conhecimento e incansável trabalho do Dr. Itard – jovem médico discípulo de Pinel–, que, com dificuldades e empenho, conseguiu provar sua tese de que o menino precisava apenas do convívio social e métodos particulares para desenvolver sua humanidade e provar que possuía capacidades intelectuais e biológicas de desenvolvimento, ao passo que apresentava, vagarosamente, sinais de adaptação ao convívio humano (PEREIRA; GALUCH, 2012).

No entanto, em se tratando da criança surda, diferente do mencionado abandono físico, há um déficit das capacidades de desenvolvimento, inclusive a auditiva. Às vezes por não se saber ao certo como se fazer entender, então o caminho mais curto, e muitas vezes o adotado, é um contato superficial, que resulta, também numa comunicação superficial. Além de que, considerando que a grande maioria dos filhos surdos possuem pais ouvintes – ainda que ocupem o mesmo espaço que sua família –, caso não haja estreitamento do vínculo emocional e social, permitindo o seu reconhecimento enquanto pertencente a esse núcleo de convívio, a criança apresentará dificuldades em seu desenvolvimento, pois,

[...] irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e lingüísticas algumas vezes irreversíveis (QUADROS, 1997, p. 28).

O grande entrave apontado por alguns autores (SÁ, 2002; SKLIAR, 2016) é que a língua é poder; assim, como as pessoas surdas apresentam deficiência de linguagem, elas terão dificuldades para que essa integração ocorra. Para os autores acima citados, o empostamento normativo de uma língua sobre a outra se dá no cotidiano, quando há negligência da aceitação da diferença linguística. É o que ocorre quando o incentivo é para a recuperação da pessoa surda, pela reabilitação do canal auditivo com fins terapêuticos, como foi marcadamente o oralismo. A esse respeito, sabe-se que o campo educacional tem procurado explorar o oralismo, priorizando a fala, na perspectiva da reabilitação da pessoa surda, por acreditar que a sua proximidade aos ouvintes é possível fazê-lo falar, mesmo que seja sem a mesma fluência de uma pessoa ouvinte.

Ressalte-se que, a história de luta pelo direito à diferença linguística é antiga, revelando-se em três faces denominadas: oralismo, bimodismo e bilingüismo.

De acordo com Quadros (1997), na proposta oralista apenas cerca de 20% da mensagem é captada pelo surdo e sua produção oral é pouco compreendida. Apesar de anos investidos na vida escolar, por vezes o seu desenvolvimento não se mostra compatível com sua idade.

O movimento oralista despontou com o Congresso de Milão (1880). Durante este evento, os intelectuais – diga-se ouvintes – da época se reuniram e demonstraram que os surdos não possuíam problema no aparelho fonador, ou seja, não teriam problemas com a emissão de sons. Por isso, uma forte repressão se levantou contra as línguas de sinais, tidas por *linguagens gestuais*, sendo banidas do seio educacional e social dos surdos, em detrimento do estímulo à oralização. O apelo à normatização entra no cenário a fim de tornar a diferença nula, ou pelo menos reduzir toda a sua manifestação visual e social, uma vez que os surdos eram separados a fim de não terem contato e utilizarem-se da língua de sinais.

A defesa do oralismo toma como modelo o ouvinte como um ideal a ser seguido, no entanto,

[...] O surdo não pode ouvir ou falar da mesma maneira que o ouvinte – ele ouve com os olhos e fala com as mãos, embora dispondo de outra linguagem (Libras) por meio da qual se comunica – acaba sendo considerado inferior, o que afeta a construção da sua identidade e da percepção de si mesmo (LIMA, 2006, p. 62).

Ou seja, ao impor o oralismo como regra, desconsidera-se o surdo em suas particularidades e compromete-se não somente seu desempenho linguístico, mas, e principalmente, sua autoimagem, uma vez que não se torna ouvinte por oralizar, por mais esforços sistemáticos empregados, pois o processo ocorrerá naturalmente de forma distinta daquele que ouve. Como resultado, têm-se surdos com uma defasagem escolar gritante, impedidos de competir no mercado de trabalho quando adultos. De acordo com dados da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 1995), aproximadamente 5% da população surda no Brasil cursava nível superior, sendo a maioria incapaz de lidar, com eficiência, com o português em sua modalidade escrita.

No bimodalismo tenta-se manter um nível de neutralidade utilizando-se da língua de sinais como recurso para o ensino da língua oral, no uso simultâneo dos sinais e da fala. O que há de mais curioso é que esse método artificial prima por sinalizar o Português, desconsiderando as diferenças próprias a estrutura de cada língua, em que se perde parte da informação na tentativa de ajustar uma língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, implicando na representação do seu significado. Segundo Quadros (1997, p. 26), “Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares”. Assim sendo, o que é praticado no bimodalismo acaba por inferir na desestruturação de ambas as línguas, pois não considera o potencial de construção e complexidade de nenhuma delas.

Desse modo, face a insuficiência, por si só, da oralidade e do bimodalismo, como alternativa, propõe-se o bilinguismo, modalidade que considera a língua de sinais como natural e a toma como referência para o ensino da língua escrita. Sobre isso, Lima (2006) nos traz a seguinte compreensão:

[...] As pessoas surdas, pela necessidade de comunicação, adotam a língua de sinais como sua primeira língua. Mas ser a primeira não significa que deva ser a única. As pessoas podem ser bilíngues - isto é, dominar duas línguas, [...] adotando o português como língua materna e a Libras como segunda língua. Da mesma forma, os surdos, especialmente se tem surdez congênita, podem e devem aprender a língua de sinais como primeira língua e o português como a segunda (LIMA, 2006, p. 59).

Considerar a língua de sinais como a língua natural do surdo é compreender primordialmente que este não se comporta como ouvinte porque tem capacidade para ouvir. Quanto mais cedo a pessoa surda tiver contato com o sistema simbólico, que é a língua, melhor

será o seu desenvolvimento cognitivo. A associação entre símbolos e significantes promove o processo de maturação cerebral; assim, linguagem e pensamento estão intimamente associados, em que, apoiados no processo de aquisição de uma língua, se traduzem nas experiências de vida, interpretando a realidade. Conforme cita Quadros (1997)²⁷,

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança [...] obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional [...] (UNESCO, 1994 *apud* QUADROS, 1997, p. 27).

Santana endossa tal pensamento dizendo que “A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que a autossuficiência e o direito de pertencer a um mundo particular, parecem significar a proteção de traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem” (SANTANA, 2007, p. 32).

Desse modo, a língua de sinais deve ser adotada como língua de instrução. É a partir dela que a criança se desenvolve, significa e se expressa, portanto, não deve ser reduzida a um instrumental para alcançar o ideal da língua majoritária – o Português. Optar por esse caminho é descaracterizar as formas de aprendizagem da criança surda, sua cultura e identidade. É fortalecer as representações de dominação, como meio de controle e poder, utilizando-se da língua.

No entanto, as implicações da adoção de uma língua não bastam por si mesmas, como se de forma isolada fosse possível uma plena aquisição. Torna-se necessário o contato ou a comunicação com o outro em que se reconheçam. Para que essa relação aconteça, instrutores surdos devem ocupar os espaços de conhecedores da língua de sinais. É nesse processo coletivo de trocas e interações, que ocorre nos âmbitos: familiar, escolar e comunitário, que a criança surda se percebe enquanto parte, ampliando as suas possibilidades de conhecimento e desenvolvimento. Para Quadros (1997),

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

²⁷ Consultar o artigo: *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Disponível em: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-massone-veinberg-acceso-ninos-sordos-al-bilinguismo-1995.pdf>; e, *Convenção n.º107 da OIT, 1957*. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%20%20C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%20%20C2%BA%20107).pdf) (art. 23).

O desafio que se coloca para a criança surda é o seu processo de aquisição da linguagem, uma vez que a língua é a expressão natural de um povo – ou seja, é através dela que se dá a relação em âmbito social. Na maioria dos casos, ao invés do aprendizado natural ocorrer em casa, no seio de sua família, essa aproximação geralmente ocorre tardiamente, apenas com a inserção escolar.

As pessoas surdas, geralmente, utilizam a língua de sinais para se comunicar, mas raramente a adquirem por meio do contato com seus familiares, assim, diferentemente das demais línguas que são repassadas de pai para filhos numa perspectiva vertical, a língua de sinais é repassada de pessoa surda à pessoa surda ou ouvinte fluente em Libras, numa perspectiva horizontal, fato que demonstra a importância da escola na aquisição e aprendizado das línguas por parte dos alunos (GOTTI, 2006, p. 06).

Dito isso, fica clara a importância do fomento às políticas públicas de inclusão, garantindo a presença do professor bilíngue, com fluência na modalidade Libras - Português, desde as séries iniciais e posteriormente, com a presença do intérprete/tradutor de Libras.

No Brasil, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a reconhece tanto como meio legal de comunicação e expressão como enquanto sistema linguístico de natureza visual-motora. Essa modalidade de língua possui uma estrutura gramatical própria, para ser utilizada nas comunidades surdas do território nacional. Cabe ao poder público e às empresas prestadoras de serviços públicos as formas de apoiar o uso e a difusão da Libras. Ademais, no âmbito educacional, caberia a garantia do ensino da Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, abrangendo a demanda ofertada para licenciatura.

No entanto, o Parágrafo único do art. 4º expressa: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Para a apropriação de ambas, outros desdobramentos se fazem necessários para que as duas línguas, que são autônomas, sejam apreendidas e utilizadas pelos surdos. Mudanças se processaram ao longo do tempo e em 2004 apresentou-se ao Senado o projeto de lei (PL) n.º 180/2004²⁸, de autoria da senadora Ideli Salvatti do Partido dos Trabalhadores de Santa Catarina (PT/SC). Esta propunha que a LDB/96 fosse acrescida no seu art.26 com a alínea B, em que consta que seria garantida

²⁸ O documento completo encontra-se disponível para acesso no seguinte endereço: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4563029&ts=1567531825842&disposition=inline>. Acesso em: 29 out. 2019.

às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua de sinais. O PL n.º 180 foi aprovado pelo Senado e seguiu para Câmara dos Deputados como proposição n.º 6.706/2006, sendo reprovado em 2019 com o parecer de inconstitucionalidade e injuridicidade²⁹.

Nesse ínterim, temos o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, com a finalidade de regulamentar a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098/2000, que trata da provisão e formação de intérpretes na escrita em braile, linguagem de sinais e guia-intérpretes, garantindo o direito à comunicação às pessoas com deficiência sensorial e dificuldade de comunicação. Nesses termos, com ênfase na formação de docentes para o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, expõe:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no **caput**.

§2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (BRASIL, 2005, n/p).

Com a publicação deste Decreto, os sistemas e instituições de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior, ficaram obrigadas a incluir, um ano após a publicação, o professor de Libras em seu quadro de docentes; dando prioridade sempre a professores surdos para ministrar a disciplina de Libras – tanto para garantir o ensino da língua “pura”, sem intervenções ouvintistas, acarretando na produção de português sinalizado³⁰, quanto pela

²⁹ Quando o tema volta ao debate com a PL 2.040/2011 – B, o texto do artigo 26 vem com as seguintes alterações: Art. 26-B. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) será obrigatória para todos os estudantes surdos como língua de comunicação, em todos os níveis e modalidades da educação básica, nas instituições públicas e privadas de ensino. Parágrafo único. As condições de oferta do ensino da Libras serão definidas em regulamento dos sistemas de ensino, os quais disporão sobre: I – a necessidade de professores bilíngues, de tradutores e intérpretes, e de tecnologias de comunicação em Libras; II – o acesso da comunidade estudantil ouvinte e dos pais de alunos com deficiência auditiva ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na condição de língua nativa das pessoas surdas”. Em 2019, o Projeto de Lei ainda em tramitação na Comissão de Educação, Cultura e Esporte identificado por nº5.961/2019, de autoria da senadora Zenaide Maia (PROS/RN) seguia, porém, com o texto reformulado para: “Art. 26-B. Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio incluirão, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, sendo, porém, o seu trâmite finalizado com o parecer de inconstitucionalidade e injuridicidade, seguindo como sugestão de realização de estudos relativos às condições de oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras - na educação básica.

³⁰ Expressão utilizada para a substituição de palavras na Língua Portuguesa por sinais em Libras, ignorando as estruturas de ambas as línguas, alterando muitas vezes o seu significado.

naturalidade da sinalização pela vivência com a comunidade surda, expressando mais que sinais, difundindo a cultura e a identidade surdas.

Ainda no mesmo Decreto, o art. 13º define:

[...] O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

O Decreto n.º 5.626/2005 ainda esclarece que o professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação do par linguístico Libras/Português³¹ pode vir a exercer a função de tradutor/ intérprete de Libras, sabendo, no entanto, que tal função é distinta da docência.

Ressalte-se que, há uma particularidade no ensino das crianças surdas, da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, dada a importância de que se tenha uma língua de instrução, respeitando a sua condição linguística diferenciada.

Nessa etapa da educação o ensino deve acontecer em Libras, como língua de instrução, e o português escrito deve ser ensinado como segunda língua. A perspectiva inclusiva da escola permanece aberta, já que se indica que essas classes funcionem em escolas regulares, promovendo assim interação entre surdos e ouvintes (LACERDA, 2015, p. 26).

A assertividade desse modo de ensino se dá ao passo em que se considera, o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como pessoa em desenvolvimento. Para tanto, tornam-se necessárias bases sólidas de referência, aplicáveis também na aquisição da linguagem.

[...] Sabemos que as crianças surdas, principalmente as filhas de pais ouvintes, têm poucas oportunidades para adquirir a língua de sinais precocemente e, com isso, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue torna-se muito demorado e árduo. Durante o processo de aquisição da Língua Portuguesa, o aluno surdo experimenta uma condição diferenciada, na qual aprende a ler e escrever sem passar pelo conhecimento fonológico da língua (OLIVEIRA; WALTER, 2018, p. 165).

Assim, a educação bilíngue se propõe como meio mais eficaz para a educação de surdos, pois utiliza a língua de sinais, sua língua natural, como língua de referência:

³¹ Domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa.

A Educação Bilíngue reconhece que a criança surda terá um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvinte, mantendo uma relação harmoniosa também com as crianças ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, face à característica pela forma em apreender o mundo de forma visual-espacial. A Educação Bilíngue é entendida como um direito linguístico da pessoa surda a ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais por meio de sua língua de domínio, a Língua de Sinais, e aprender a língua majoritária de seu país como segunda língua, tornando-se bilíngue (GÓES; LACERDA, 2000. p. 53 - 54).

No entanto, o sistema educacional não subsiste de forma isolada, utilizando-se apenas do processo de ensino, pois a criança é um ser integral e deve ter acesso às ações de atenção integral a sua saúde, no âmbito do SUS e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde – bem como garantidos o acesso à cultura, esporte e lazer, com vistas à inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. É, portanto, imprescindível que haja ações integradas e multiprofissionais, dentro e fora do âmbito escolar, a fim de articular as diversas políticas públicas direcionadas à criança e ao adolescente, conforme as necessidades do aluno, na garantia da igualdade de oportunidades em seu processo de desenvolvimento socioeducacional.

No período em que este trabalho está sendo concluído, passamos por uma crise de saúde pública, em nível mundial, causada pelo novo coronavírus (*Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-CoV-2)). Embora não seja objeto de estudo aprofundar essa discussão, é de fundamental importância refletir sobre as inúmeras dificuldades das pessoas com surdez causadas pela barreira comunicacional ainda existente, especialmente as que estão em idade escolar, pela disparidade no acesso às informações, inclusive sobre a forma de prevenção e combate à doença, que se apresenta em suas variações com potencial mortal, nos casos mais graves.

Conforme assinala a secretária nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Priscilla Gaspar, em entrevista à Agência Brasil³², “A pandemia de Covid-19 elevou e expôs as vulnerabilidades que os surdos enfrentam”, em que a fragilidade comunicacional é exponenciada, materializando-se em barreira de acesso a informações imprescindíveis aos cuidados à saúde, além de dificultar, quando não impedir totalmente, a continuidade do acompanhamento às atividades escolares na modalidade remota. Em Alagoas, de acordo com

³² Entrevista disponível em: <https://istoe.com.br/pandemia-amplia-vulnerabilidades-de-surdos-diz-secretaria>. Acesso em: 26 set. 2020.

os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola atinge 5,2%, o que significa que 39,2 mil meninas e meninos estão fora da escola³³. Esses dados são potencializados no contexto pandêmico em curso, seja pela falta de condições de acompanhamento as aulas remotas, seja pela existência de apenas um celular por domicílio, por não ter acesso à *internet* ou mesmo a um celular para que haja a manutenção do vínculo escolar e recebimento de atividades; o que contribui para a evasão escolar e reafirma o abismo entre classes sociais, refletido nas condições materiais de estudo e subsistência.

Com isso, infere-se que é urgente que haja efetividade na política de educação inclusiva refletida em êxito escolar, em que o acesso à educação resulte na participação e permanência dos alunos surdos, principalmente, no uso da sua língua materna a Libras como sua língua natural, a fim de garantir o seu direito linguístico.

³³ Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. [S.l.]: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 17 abr. 2021.

4 A FAMÍLIA, A ESCOLA, A COMUNIDADE E A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 Os agentes do processo da educação inclusiva

A presente seção objetiva compreender os papéis da família, da escola, da comunidade e da contribuição do Serviço Social como integrante da equipe multiprofissional no processo de promoção de políticas que visem uma educação considerada inclusiva. Para tal, percorremos o seguinte trajeto: inicialmente será mostrado o papel da família, da escola e da comunidade enquanto agentes do processo de efetivação da educação inclusiva, nas ações que visam à socialização de crianças e adolescentes com deficiência, especificamente nos surdos. Na sequência, veremos a importância da equipe multiprofissional, com ênfase no trabalho do/a assistente social e suas possíveis contribuições no âmbito educacional; finalizando com as particularidades da realidade local, na qual serão apresentados tanto os serviços destinados às pessoas com surdez e suas famílias, quanto o cenário das escolas bilíngues no município de Maceió.

4.1.1 Família, escola e comunidade

O núcleo familiar constitui um lugar de referência para a criança em seu desenvolvimento. Desde o nascimento, a experiência de sentir, significar, comunicar e interagir molda-se no encontro com o meio externo. É dessa necessidade de pertencimento, enquanto descobre-se como um indivíduo, dotado de vontades e anseios particulares, que este se concretiza na interação familiar e comunitária, e percebe-se enquanto sujeito.

Ao longo deste trabalho vimos que, desde tempos remotos, a família é a base da sociedade, independente do período histórico em que se processa. E embora a dinâmica contemporânea de crise econômica, e com ela as novas configurações de trabalho, tenha modificado a vida social – inclusive a composição da vida privada, reconfigurando as famílias que anteriormente apresentavam-se como nuclear, patrilinear e estável – a definição da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), nos traz que:

[...] A família, independentemente dos formatos ou modelos que assume, é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, delimitando, continuamente os deslocamentos entre o público e o privado, bem como geradora de modalidades comunitárias de vida [...] um conjunto de pessoas

que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade (MDS, 2009, p. 41).

Porém, ainda que a família seja a forma de socialização primária, não é a única. A escola, que desde o século XV se constitui como lugar de ensino e disciplina, é o núcleo de educação formal, tendo a responsabilidade de complementar o ensino familiar. No entanto, nem a família e nem a educação institucional da escola estão isentos de influência externa. A comunidade é responsável por caracterizar as vivências de ambos os núcleos e, conseqüentemente, impactar o modo de desenvolver-se dessa criança. Segundo Leal (2010), a comunidade é o alargamento dos elementos e características despertados no grupo primário que é a família, se estendendo cada vez mais aos diversos grupos sociais: parentes, vizinhos, crianças da mesma idade, professores, e aos poucos vai se adequando por meio da identificação e imitação, a reprodução dos mesmos hábitos e valores sociais.

Esse viés de entendimento sobre a identidade surda clareia o conceito trazido por Perlin (2005, p. 54) ao considerar que “[...] os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. [...] As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios socioculturais ouvintes”. Com isso, temos que a diferença do surdo só ocorre em distinção ao modo ouvintista de perceber o mundo. É no encontro surdo-surdo que se constitui a identidade surda, ao reconhecerem-se um no outro.

Apenas existir não é suficiente. É necessário que haja interação entre os pares para o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos sociais que promovam o sentimento de pertencimento. A inclusão não pode se limitar a leis e decretos, acesso à matrícula em unidade escolar, presença de tradutores intérpretes de libras em eventos ou na propaganda eleitoral. Entender a diferença linguística do surdo é pressuposto para que se estabeleça uma interlocução entre os diversos setores que atuam com vistas a garantir a prestação de serviços básicos no âmbito dos direitos sociais, como saúde, educação e assistência social.

Uma escola que se pretende inclusiva valoriza o ser humano, busca extrair suas potencialidades, vontades, ideias e por isso é transformadora. De acordo com Guebert (2007, p. 37):

[...] Sob essa perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma das características do indivíduo e jamais como referência de quem ele é [...]. Nesse contexto, a rede regular de ensino tem a função básica de realizar a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais em seu nível de ensino, bem como a sua socialização. Sendo assim, o funcionamento da unidade educacional deve refletir seus princípios, tendo a comunidade escolar como agente da educação, de modo a valorizar todas as situações, pois são

momentos diferenciados de aprendizagens, incluindo os momentos de convivência familiar. A sociedade, por sua vez, tem um papel fundamental e de envolver-se nesse processo, já ao poder público cabe viabilizar o repasse de verbas, facilitando as parcerias em decorrência de sua função.

Percebe-se a partir disso que, para o êxito educacional dos alunos surdos, deve haver a participação de todos os agentes envolvidos, assumindo, por sua vez, parcela colaborativa. À família³⁴, com o acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento, à escola, com o seu corpo docente e estendendo aos funcionários que compõe o quadro de interação, que promova um ambiente acolhedor, colaborativo e flexível, e para além dessas instâncias nucleares, o funcionamento adequado de apoio – ao aluno, aos familiares, aos professores –, a exemplo dos Centros Especializados em Reabilitação (CER) e Atendimento Especializado em Educação (AEE), a fim de contribuir para a potencialização e integralidade da qualidade de vida desse aluno que é antes de tudo, um cidadão.

O Referencial Curricular para a educação básica no estado de Alagoas (2019) preconiza que:

[...] O Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecido ao estudante é construído a partir das necessidades educacionais específicas visando a definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas. A responsabilidade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, é do professor da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM em interlocução com o professor regente de aula ou de turma. Para isso o professor da sala de AEE recebe da escola e família do estudante informações sobre as suas necessidades específicas, em relação a sua participação na escola e a sua aprendizagem. Essas informações devidamente fundamentadas são enviadas por meio de relatório e anexada ao Plano de Desenvolvimento do Estudante - PDI com base nestes dados o Professor de AEE elabora seu plano de atendimento (ALAGOAS, 2019, p. 34).

O trecho acima esclarece a importância de envolvimento e comprometimento dos familiares e da escola no processo de construção das atividades propostas aos alunos do AEE. Torna-se fundamental esclarecer a especificidade do AEE, que não deve substituir a experiência em sala de aula em si, mas complementa-la. Conforme segue,

As atividades da sala de recursos não podem ser confundidas com aula de reforço, com o atendimento clínico e tampouco, com um espaço de

³⁴ Importante destacar, que a família tem assumido novas roupagens em decorrência das transformações sociais ao longo dos anos. Conforme Carvalho (2003), a família como expressão máxima da vida privada é lugar da intimidade, construção de sentidos e expressão de sentimentos, onde se exterioriza o sofrimento psíquico que a vida de todos nós põe e repõe. É percebida como nicho afetivo e de relações necessárias à socialização dos indivíduos, que assim desenvolvem o sentido de pertença a um campo relacional iniciador de relações includentes na própria vida em sociedade. É um campo de mediação imprescindível (CARVALHO, 2003, p. 271).

socialização. As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas (ALAGOAS, 2019, p. 35).

Embora a família seja o principal componente de articulação e observação dos progressos e dificuldades obtidas, a teia de profissionais de apoio envolvidos é ampla e deve ser acionada sempre que necessário. E, apesar de funcionar, em sua maioria, externo ao ambiente escolar, a depender da aproximação entre os pares, tais profissionais – fonoaudiólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais e consultores educacionais de várias áreas de especialização (PACHECO, 2007) – passam a exercer mudanças também no procedimento dos docentes, visto que o contato promove a socialização de saberes.

Segundo Quadros,

Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança a ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma língua visual-espacial. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais (1997, p. 29).

Em Maceió, no âmbito da rede pública de ensino, gerenciados pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc), existem apenas dois serviços educacionais direcionados às pessoas surdas e suas famílias. São eles o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Joelina Alves Cerqueira (CAS) e a Escola Estadual Tavares Bastos. Aqui apresentadas:

- a) *Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Joelina Alves Cerqueira (CAS)*

O Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez Joelina Alves Cerqueira (CAS), localizado no bairro da Jatiúca, oferta cursos de

Libras para a comunidade nas modalidades básico I e II, capacitação dos professores da rede pública de ensino, e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos como forma de auxiliar no processo de aquisição de linguagem e sociabilidade, potencializando o seu desenvolvimento socioeducacional em interação com a comunidade surda.

O público-alvo do CAS é constituído pelos surdos, surdos com baixa visão, deficiência intelectual, com síndrome de Down, com hiperatividade, deficiência física e para ouvintes. O CAS se constitui referência não só para os surdos, mas também para suas famílias, seus amigos e educadores.

De acordo com informações do *site* oficial da Seduc, a abrangência de atendimento do CAS é de 15 municípios: Maceió, Barra de São Miguel, Boca da Mata, Capela, Coruripe, Inhapi, Marechal Deodoro, Messias, Murici, Paripueira, Pilar, Rio Largo, São José da Tapera, São Miguel dos Campos e União dos Palmares.

b) Escola Estadual Tavares Bastos

A Escola Estadual Tavares Bastos, localizada na Praça Centenário, no bairro do Farol, oferece educação de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta é uma escola de referência para a comunidade surda e oferta à comunidade em geral cursos de Libras nas modalidades básico I e II, sendo ministrados por instrutores surdos como extensão das ações do CAS, apenas no turno noturno. É importante ressaltar, porém, que essas são as únicas instituições de administração pública direta no município de Maceió, articuladas pela Seduc.

Contudo, devido à extensão da demanda e a complexidade dos atendimentos, o Estado conta, também, com o suporte das organizações não governamentais. Neste escopo estão incluídos os Centros Especializados em Reabilitação (CER), que são pontos de atenção ambulatorial especializados em reabilitação e compõem a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)³⁵. Tais Centros são considerados referência para a rede de atenção à saúde no território em que está situado. Estes são organizadas em, no mínimo, duas modalidades de reabilitação (auditiva, física, intelectual e visual). De acordo com os manuais operacionais eles estão classificados como: CER II (composto por dois serviços de reabilitação); CER III (composto por três serviços de reabilitação); CER IV (composto por quatro ou mais serviços de reabilitação).

³⁵ Reconhecimento e incentivo financeiro no âmbito do SUS. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0835_25_04_2012.html. Acesso em: 15 abr. 2021.

Em Maceió há 08 (oito) CERs, nos quais, dois são subsidiados diretamente pela administração pública (UNCISAL, administrada pelo governo do estado, e Pam Salgadinho, pelo município), e os demais, vinculados às Organizações não Governamentais (ONGs), reconhecidos pelo Ministério da Saúde como integrantes do Terceiro Setor. Estes atendem à demanda conforme distrito sanitário³⁶ que referenciam, podendo atender também usuários por demanda espontânea de outros municípios. São habilitados nas modalidades de reabilitação expostas no quadro abaixo.

QUADRO 4 – Centros Especializados em Reabilitação (CER) em Maceió

	INSTITUIÇÃO HABILITADA COMO CER	SERVIÇOS DE REABILITAÇÃO/ ENDEREÇO
Administração Pública Direta	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL/CER III	Auditiva, física e intelectual / R. Cônego Fernando Lyra, 232 – 238, Trapiche da Barra
	PAM Salgadinho/CER III	Auditiva, física e intelectual / R. Mizael Domingues, 205 - Bloco O – Poço
Administração Pública Indireta	Associação Pestalozzi de Maceió / CER IV	Auditiva, física, intelectual e visual / R. Comendador Firmo Lopes, 240 – Farol
	Associação dos Deficientes Físicos de Alagoas – ADEFAL/CER III	Auditiva, intelectual e física / R. Clementino do Monte, 312, Farol – Anexo II (Setor auditivo)
	Associação dos Amigos e Pais das Pessoas Especiais – AAPPE/ CER III (Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez – IRES/AAPPE) ³⁷	Auditiva, intelectual e física / R. Maria Brêda, s/n – Jatiúca Auditiva e AEE / Av. Dr. Antônio Gomes de Barros, 645 – Jatiúca
	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/CER Audiovisual – II	Auditiva e visual / R. Dr. Albino Magalhães, 107 – Farol
		Física e intelectual / Avenida Assis

³⁶Lista dos Centros de referência por distrito sanitário em Maceió. Disponível em: <http://cidadao.saude.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Portal-da-Transpar%C3%A2ncia-2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

³⁷ Primeira escola bilíngue para Surdos do Norte-Nordeste e a terceira no país. Conteúdo na íntegra, disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/1163050/maceio-ganha-primeira-escola-bilingue-para-surdos-do-norte-nordeste>. Acesso em: 17 nov. 2019.

	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/CER II	Chateaubriand, 2700 – Prado
	CRESCER/CER II	Física e intelectual / R. Barão José Miguel, 104 – Farol

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Das instituições apresentadas, a AAPPE/IREs se destaca porque, além da atuação no âmbito clínico, com o CER, oferta o estímulo à aquisição de linguagem desde o berçário e instrução da Libras a partir dos 4 anos de idade, além da preparação dos alunos para o mercado de trabalho. A instituição atua em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), ofertando AEE, e com alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Os encaminhamentos são feitos para a Escola Municipal Lenilton Alves Santos, localizada no bairro do Jacintinho, parceira da instituição para esse público.

Outra iniciativa direcionada ao atendimento da pessoa surda é a Central de Interpretação de Libras (CIL), localizada no bairro da Jatiúca e implantada em 2015 por meio da parceria entre a Secretaria de Estado da Mulher e dos Direitos Humanos (Semudh) e a Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal (SDH/PR), a fim de auxiliar na comunicação das pessoas com deficiência auditiva, surdos e surdo-cegos em atendimentos públicos, promovendo a acessibilidade.

Para além dos CERs e da CIL, temos a Federação Alagoana Desportiva dos Surdos, composta pela Associação dos Surdos de Alagoas (Asal) e a Associação dos Surdos de Maceió (ASM), espaços de construção coletiva dos próprios surdos, como forma de defesa de sua língua e cultura, específicos para a comunidade surda. Estes Centros se constituem como espaço singular para que a criança, adolescente ou adulto surdo se desenvolva psicossocialmente. Tais locais de convivência são igualmente importantes numa perspectiva da formação para a cidadania, autonomia e identificação comunitária – nesse caso, promovendo o reconhecimento de si no outro, dentro da comunidade surda.

Toda essa rede de atendimento de apoio especializado torna-se indispensável para que a pessoa surda, e especificamente a criança surda, constitua sua identidade com autonomia, possibilitando que as fases de seu desenvolvimento tenham o devido acompanhamento profissional, resultando em pessoas mais informadas, que questionam a realidade, buscam direitos e ocupam espaços sociais.

4.1.2 Equipe multiprofissional e a sua contribuição para uma educação inclusiva

Conceber o sujeito em sua integralidade requer a articulação de políticas, serviços e categorias profissionais em constante diálogo, a fim de preservar a especificidade de cada uma e potencializar os resultados das ações desenvolvidas por estas. A equipe multiprofissional aqui discutida engloba educadores/as, pedagogos/as, assistentes sociais e psicólogos/as. No entanto, em razão da mais recente legislação que insere assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica, a Lei n.º13.935/2019, nesse trabalho daremos ênfase as contribuições da Psicologia, e de modo ainda mais específico, do Serviço Social enquanto integrante da equipe multiprofissional³⁸.

Para Silva (2016),

Modificar a cultura escolar implica uma reflexão profunda sobre os significados da escola e dos discursos que persistem em homogeneizar esse espaço, pois embora o trabalho coletivo demonstre "certa urgência" não se desenvolve com rapidez e questões complexas como as atuais, principalmente as relacionadas à permanência e a qualidade do ensino oferecido, exigem discussões que extrapolem os saberes intraescolares e dimensionem a questão para outras áreas do saber, sem, contudo, descaracterizar o papel da escola, mas, sim, valorizando outros conhecimentos que somados aos de profissionais, resultem em um único objetivo: melhorar a escola que temos (SILVA, 2016, p. 122).

Diante de tais colocações, e visando potencializar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, além de contribuir com os processos de ensino-aprendizagem, compete ao/a psicólogo/a considerar os contextos social e educacional, articular saberes e intervir, mobilizando sempre que necessário, as áreas da saúde, da assistência social ou justiça. Segundo a publicação CFP;CFESS (2020) que tem por objetivo regulamentar a Lei n.º13.935/2019, estes, tem como atribuições no campo educacional:

1. Participar da elaboração dos projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares;
2. Participar da elaboração de políticas públicas;

³⁸ Apesar da importância da composição da equipe multiprofissional descrita, não há material bibliográfico que ofereça o subsídio necessário para um maior aprofundamento de sua atuação no campo educacional, o que assinala o quanto esse assunto é pertinente, embora invisibilizado, tanto para o fomento de pesquisas e regulamentação do trabalho já desenvolvido na educação básica, quanto a sua ausência e/ou fragilidade é expressa no déficit de acompanhamento e intervenções diante das demandas de alunos, professores e comunidade escolar, no amplo contexto de vulnerabilidades sociais e emocionais que afetam diretamente o desempenho educacional.

3. Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes;
4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização;
5. Realizar avaliação psicológica a partir das necessidades específicas identificadas no processo educativo;
6. Orientar as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos;
7. Propor e contribuir na formação continuada de professores e profissionais da educação, que se realiza nas atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes;
8. Contribuir com programas e projetos desenvolvidos na escola;
9. Atuar nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola;
10. Propor articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, o apoio às unidades educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social;
11. Promover ações voltadas à escolarização do público alvo da educação especial;
12. Propor e participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação;
13. Participar da elaboração de projetos de educação e orientação profissional;
14. Promover ações de acessibilidade;
15. Propor ações, juntamente com os professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais, e a sociedade de forma ampla, visando melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender (CFP; CFESS, 2020, p. 29 - 30).

Assim como a Psicologia tem suas especificidades, o Serviço Social enquanto categoria profissional compromissada com os princípios fundamentais de liberdade, autonomia, defesa intransigente dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania, tem na educação, e ainda mais especificamente na educação que se pretende inclusiva, um espaço para exercer seu papel pedagógico de sensibilização sobre as relações de poder e de exclusão provenientes do contato com a diferença, e o diferente – dentro dos moldes sociais de rigidez e adequação social – intrínseco ao modo de produção e sociabilidade capitalista.

O arcabouço teórico-metodológico, alinhado aos princípios do projeto ético-político do Serviço Social, que tem como base a teoria social crítica, está voltado a um novo modo de entender as relações sociais, tendo como horizonte a emancipação humana, àquela em que se destitua da reprodução de opressão, preconceito e discriminação, tão atuais. Dito isso, se constitui como eixo central da profissão o enfrentamento das expressões da questão social³⁹.

³⁹ O conceito de questão social assumido por Yamamoto se apoia na dicotomia assombrosa existente entre a concentração/acumulação de capital e a produção crescente da miséria, expressando-se de variadas formas “é a

De acordo com Iamamoto,

[...] A *matéria-prima* do trabalho do assistente social (ou da equipe interprofissional em que se insere) encontra-se no âmbito da *questão social em suas múltiplas manifestações* [...] tal como vivenciadas pelos indivíduos sociais e suas relações sociais quotidianas, às quais respondem com ações, pensamentos e sentimentos. Tais questões são abordadas pelo assistente social por meio de inúmeros recortes, que contribuem para delimitar o “campo” o objeto de trabalho profissional no âmbito da “questão social” (IAMAMOTO, 1998, p. 100, grifos da autora).

A partir da reflexão da autora supracitada, entende-se como necessária a particularização desse olhar crítico sobre tais expressões porque carregam em si raízes históricas que não se explicam em si mesmas, como casos pontuais, mas são regidas por um modo de funcionamento convenientemente excludente, que sobrepõe interesses de dominação – seja por classe social, gênero, etnia, religião ou condição física. As competências profissionais permitem, portanto, ao/a assistente social a análise mais ampla das demandas sociais, de modo que não tenham um fim em si mesmas, desvelando-se em forma de preconceito/exclusão ou aceitação/resistência na trama social, particularizadas no contexto social de cada família, e por fim, de cada indivíduo.

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano.

Nesse sentido, ao considerar a liberdade como valor ético central, a diversidade humana como elemento ontológico do ser social e a emancipação como finalidade teleológica do projeto profissional, torna-se fundamental que, no âmbito das atribuições e competências profissionais, seja vedada a conduta que reproduz censura e policiamento dos comportamentos, inculcando dominação ideológica e alienação moral (CFESS, 2012, p. 33).

Desse modo, a ótica do Serviço Social sobre o trabalho enquanto atividade fundante do ser social e a diversidade humana como seu fundamento ontológico se articula com a premissa que lança a base da educação: instruir para o trabalho. É por meio da educação, seja ela formal ou não, que se pretende o aprendizado de um ofício, ou seja, capacitar para o trabalho. Porém,

expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta” (IAMAMOTO, 1998, p. 114).

ela não deve se limitar a isso. É também por meio da educação que se formam seres pensantes, criativos e inovadores.

A história da educação revela uma cada vez mais complexa articulação de instituições que se ocupam de diferentes funções socializadoras. A família, as instituições religiosas, os movimentos associativos entre outras, ao lado da escola contribuem para a constituição do amplo e diversificado campo educacional. Muito embora, muitas dessas instituições tenham sofrido profundas transformações em suas funções educativas, particularmente a partir das necessidades de expansão do próprio capital, não desapareceram ou perderam de todo algumas de suas feições centrais (ALMEIDA, 2007, p. 2).

Em sua obra “A educação para além do capital”, István Mészáros (2008), afirma:

[...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada e uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p.44 - 45).

Almeida (2013) aponta que há quatro pilares basilares na atuação do/a assistente social no âmbito educacional, especialmente na educação básica, sendo eles: garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes à educação formal, bem como trabalhar a fim de que as decisões institucionais sejam pautadas pelo processo democrático, além de prezar pela qualidade dos serviços ofertados pela escola.

A inserção do assistente social nos espaços educativos remonta ao início da profissão, por sua atuação voltada para o exercício do controle social, conforme advoga Almeida (2011, p.75), “sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação da classe trabalhadora, durante o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista”.

O Decreto n.º 1.396 de 25 de março de 1946 é o mais antigo registro sobre o Serviço Social na educação, que implantou no estado do Rio Grande do Sul o “Serviço de Assistência Escolar”, composto por assistente social que integrava a equipe de saúde escolar e sua atuação era voltada para “situações escolares consideradas desvio, defeitos ou anormalidade social” (AMARO, 2011, In: SILVA, 2012).

Em Alagoas, a inserção do Serviço Social na educação é registrada desde a década de 1960, quando a Secretária de Estado da Educação cria a Coordenação da Divisão de Serviço Social Escolar; posteriormente Diretoria de Assistência ao Educando (DAE).

Entretanto, a discussão com vistas às bases legais de legitimidade sobre a inserção do/a assistente social no campo da educação, extensiva a todos os Estados, é recente, data do ano 2000, com a criação do Projeto Lei (PL) n.º 3.688, de autoria do deputado José Carlos Elias (Partido Trabalhista Brasileiro do Espírito Santo (PTB/ES)), que dispõe sobre a introdução do/a assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Aprovado pelo Senado em 2010, depois de revisado e substituído pelo PL n.º 60/2007, com alteração de texto passou a dispor “sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas escolas públicas de educação básica”. Este PL serviu de base e, posteriormente, foi transformado na Lei n.º 13.935/2019, que define:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Em nota⁴⁰ posterior à aprovação da Lei n.º 13935/2019, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) se pronunciou ressaltando a importância da promulgação da Lei para a educação básica, como expressão dos esforços do conjunto CFESS/Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) e Conselho Federal de Psicologia (CFP), além da mobilização popular durante as quase duas décadas de tramitação do PL.

Na prática, isso significa, por exemplo, promover novas ações que mostrem a importância e a urgência da inserção desses/as profissionais (assistentes sociais e psicólogos/as) na educação básica, dando destaque para as contribuições no desenvolvimento, na aprendizagem e no enfrentamento às questões e desafios do cotidiano escolar, em uma sociedade marcada profundamente pela desigualdade (CFESS, 2019, n/p).

Ressalte-se que, a produção científica sobre a atuação do assistente social na educação ainda não é tão extensa, visto que se constitui um campo ainda em construção. Entretanto, até então, destacam-se as edições dos cadernos “Serviço Social e Educação” e dos “Subsídios para

⁴⁰ Nota do CFESS intitulada “Agora é lei! Assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica!”. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>. Acesso em: 14 jan. 2020.

atuação de Assistente Sociais na Política de Educação”, que elucidam a contribuição do/a assistente social nesse campo de atuação complexo em sua pluralidade e funcionalidade, colocando para o/a profissional o desafio de percebê-lo não apenas como lugar de (re)produção social, mas potencialmente como espaço de diálogo e construção de valores que ultrapassem a lógica do capital – nivelando por baixo o fator aprendizado para servir ao mercado de trabalho, não considerando a dimensão filosófica e cultural imbuída em sua própria essência (CFESS, 2011).

Conceber a educação como uma dimensão da vida social é também reconhecer que ela se constitui um direito social e, portanto, fundamental, possibilitando oferecer melhores condições de vida aos mais vulneráveis, na busca por reduzir o abismo da desigualdade presente na realidade social, por meio do conhecimento. Sabe-se, porém, que a dinâmica imposta pela realidade deve considerar como pressuposto para o desenvolvimento e a aprendizagem, mais do que o conteúdo exposto pelos materiais didáticos, que exercem a sua função dentro do que lhes cabe. É ingênuo acreditar que as relações sociais que permeiam e constituem esse indivíduo não gerem impacto em sua forma de perceber e existir no mundo.

Para tanto, exige-se do/a profissional de serviço social uma competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo), capaz de desvelar as contradições que determinam a Política de Educação. Assim como ultrapassar os limites conceituais e ideológicos em torno de expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização da educação”, que sugerem a ideia de “compromisso social”, mas sem as condições objetivas de sua realização, na medida em que não situa concretamente o componente de classe ao qual elas se vinculam. Exigências que resultam na ampliação do leque de ações profissionais para além das solicitações institucionais de realização de estudos socioeconômicos (CFESS, 2012, p. 41).

É com ênfase nas demandas que acompanham e formam a comunidade escolar que se faz necessário conhecimento teórico e metodológico que deem suporte à resolução e/ou enfrentamento de situações que afetem a vida escolar, especialmente nas categorias sócio e historicamente vulnerabilizadas e invisibilizadas, como a infância e deficiência. Assim,

A contribuição do Serviço Social consiste em identificar fatores sociais, culturais e econômicos que mais afligem o campo educacional no contexto atual, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, de risco, etc. Estas constituem-se em questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais (Educadores, Assistentes Sociais, Psicólogos, dentre outros), pela família e dirigentes governamentais,

possibilitando conseqüentemente uma ação mais efetiva (CFESS, 2001, p. 12).

Respeitadas as competências profissionais, expressas na Lei n.º 8.662/93 de regulamentação da profissão em território nacional, o artigo 4º descrito a seguir:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV - (Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

De forma mais específica no âmbito educacional, se constitui como função do/a assistente social, dentre outras, de acordo com o CFESS (2001, p. 13):

- Pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar;
- Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões da saúde pública;
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para o atendimento de suas necessidades;

- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais.

Note-se que as funções descritas datam de um período em que muitas das políticas hoje conhecidas e outras incidências contidas no âmbito educacional ainda não estavam em evidência e, portanto, devem ser observadas apenas como parte do pensamento histórico que balizou a profissão naquele momento, a fim de não retomar práticas de vigilância e punição do comportamento dos indivíduos. Percebe-se, contudo, algumas dimensões de atuação que devem ser observadas, como o conhecimento do âmbito sócio familiar, considerando que as condições de saúde, trabalho, renda, vínculos afetivos e sociais interferem diretamente no processo de aprendizagem da criança. Bem como, a par dessa realidade, realizar encaminhamentos junto à família, aos equipamentos sociais que lhes forem necessários conforme as suas demandas.

Com relação ao último tópico apresentado, acerca das classes especiais, ressalta-se que até 2008 ainda não havia sido promulgada a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo necessárias à época ações pontuais para esse público segregado. Porém, diante do contexto atual, de ações voltadas não mais a integração, mas sobretudo a inclusão. Cabe ao/à assistente também o papel de viabilizar não apenas o acesso, mas trabalhar com vistas a garantir o direito de permanência, de modo que haja sensibilização de toda comunidade escolar a fim de adaptar-se às necessidades da criança em suas especificidades, e não o contrário. Porque,

[...] Embora se reconheça a dimensão estratégica das ações voltadas para a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada, no âmbito da política educacional - sem perder de vista as contradições que as atravessam -, elas não esgotam o potencial e o alcance do trabalho profissional dos/as assistentes sociais. A atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional. Reafirma, portanto, a compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2012, p. 38).

A escola se constitui, portanto, como um espaço de inclusão social e

A inclusão social pode ser indicada como um grande desafio a ser enfrentado pela escola pública brasileira, pois esta só se tornará uma Escola Inclusiva quando garantir a universalidade e a qualidade de seu atendimento. Hoje, constitui-se uma necessidade da população, a garantia de acesso e permanência em uma escola de qualidade. Isto significa que a escola deve estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão que possa estar ocorrendo, desde questões como violência, atitudes discriminatórias (de etnia, de gênero, de sexo, de classe social, etc), reprovações, evasão escolar [...] Além disso, pode-se desenvolver, ainda diferentes projetos vinculados a necessidades específicas de cada região ou cada unidade escolar, como por exemplo [...] exploração sexual, a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais, onde alguns deles precisam de um trabalho de articulação da rede de assistência do município - como transporte escolar especial, próteses, cadeiras, ou ainda outros serviços (CFESS, 2001, p. 14 - 15).

Com relação à criança surda, mais do que garantir o acesso e a permanência na escola regular, os desdobramentos de garantia da qualidade educacional implicam na necessária consideração da sua diferença linguística e, conseqüentemente, da singularidade que o êxito em seu desempenho escolar requer. A complexidade de incluir língua e cultura que se distinguem da maioria exige sobretudo respeito – atitude que falta quando sobra preconceito – e sensibilização para o não-autoritarismo e respeito à diversidade se põe como instrumental a serviço da concretização da cidadania.

[...] Um princípio muito caro aos assistentes sociais, muito embora não lhe seja exclusivo, [...] é o da luta em defesa e da ampliação dos direitos humanos. Este tem sido o norte da mobilização e organização dos assistentes sociais nas últimas décadas e que se materializa em um projeto profissional construído coletivamente, sintonizado e articulado aos movimentos [...]. Nessa perspectiva, compreendemos que não se deve pensar a educação e todos os outros direitos sociais e humanos de modo desvinculado das condições reais em que produzimos nossa existência. A construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, de liberdade, de democracia e de emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura e a tudo o que hoje está ausente das condições de vida da maior parte da população deste país (ALMEIDA, 2013, p. 93).

Conceber a educação em seu sentido ampliado é propor o rompimento com os moldes que regem a perspectiva capitalista de reprodução do capital e manutenção do contínuo processo que desumaniza a força de trabalho, castrando das possibilidades criativas e de

conhecimento, tornando o indivíduo tão somente apto a vender a condição de sua própria existência como força de trabalho.

A viabilização do acesso a produtos, tecnologias, serviços básicos e de apoio e cuidado minimizam as barreiras de participação social. Nesse sentido, assistentes sociais têm conseguido imprimir protagonismo na defesa da prevalência da pessoa com deficiência em seu direito de escolher e usufruir com autonomia das dimensões de convívio familiar, social e comunitário. A exemplo do trabalho de enfrentamento das inúmeras interdições judiciais (curatelas), para pagamento de benefícios de transferência de renda e o de inclusão educacional no enfrentamento de salas/ entidades especiais na educação (CFESS, 2019, p. 19).

Assim, a educação deve ser entendida como direito e não como mercadoria, como meio de ampliar os horizontes de conhecimento e utilizar esses espaços para fomentar a participação popular para uma sociedade democrática, sempre respeitando os direitos e a diversidade humana. Para tal, é imprescindível que haja a efetivação do direito linguístico desde a primeira infância, sendo este capaz de instrumentalizar a criança na formação de sua identidade cidadã, como agente social e não mero espectador das transformações sociais.

4.2 Implantação de escolas bilíngues (Libras/Português) em Maceió/Alagoas

Em Alagoas, de acordo com o último censo do IBGE (2010), o número de pessoas com alguma dificuldade auditiva seria de 145.920, tendo grande dificuldade 35.686 e dos que não conseguiam de modo algum (surdos) 5.123. Em Maceió, as pessoas que afirmaram ter alguma dificuldade somaram 44.782 pessoas, já que apresentam grande dificuldade 9.671 e as que não conseguem de modo nenhum, 1.359 pessoas, representando com relação à população em geral cerca de 6% com algum nível de comprometimento auditivo.

De acordo com os dados do observatório do PNE, uma plataforma de acompanhamento do desempenho escolar em território nacional, não há suficiência para compor análise do município relacionado a educação especial, correspondente à meta 4 do PNE – Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede regular de ensino.

Com dados subnotificados, a criação de políticas públicas que ampliem o acesso às condições de permanência e aprendizagem torna-se improvável. Apesar disso, a Secretaria Municipal de Educação em Maceió (Semed) atua embasada no Plano Municipal de Educação - PME (2015 – 2025), cujas principais diretrizes são:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PME, 2015, p. 25 - 26).

A Semed atua também em consonância ao capítulo IV (artigos 14, 15 e 16) do Decreto n.º 5.626/2005, que dispõe sobre o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, que define que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
 - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
 - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e

reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

Diante disso, visa-se efetivar a política de educação inclusiva, garantindo às crianças surdas o direito a ser educada em sua língua de instrução, a Libras. A coordenação de educação especial da Semed implantou o projeto piloto de escola bilíngüe na modalidade Libras/Português, selecionando 3 dentre as 113 escolas municipais de ensino fundamental, selecionadas estrategicamente para atender alunos da parte baixa e alta de Maceió, além de articular a continuidade de tal modalidade ao final do ciclo escolar e conseqüente transferência do ensino fundamental I ao II (anos finais) conforme estrutura ofertada. As instituições são descritas a seguir:

- Escola Municipal Nosso Lar I (antigo Élio Lemos)
Rua Mario Broad, 36 – Levada (Ensino fundamental – 1º ao 5º ano, EJA – 6º ao 9º ano);

- Escola Municipal Dr. José Haroldo da Costa
Rua Dr. Júlio César Mendonça Uchôa (Conj. Salvador Lyra) – Tabuleiro dos Martins (Ensino fundamental – 1º ao 9º ano);
- Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama (CAIC/UFAL)
Campus A. C. Simões, BR104 Km 14, Cidade Universitária –
Tabuleiro dos Martins (Pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental).

Inicialmente, o projeto seria desenvolvido em outra unidade escolar, porém, no decorrer do ano 2019, quando o corpo escolar estava preparando-se para receber a implantação do ensino bilíngue, a coordenação de educação especial optou por direcioná-la a outras escolas, em razão da capacidade física e estrutura disponibilizadas, ampliando, desse modo, as três escolas supracitadas.

Tal iniciativa tem como objetivo instruir desde a mais tenra idade os alunos surdos, utilizando como língua de instrução a sua língua materna/natural - Libras, a fim de promover o êxito factual do processo educacional, estimulando não apenas a aquisição linguística, mas a formação e/ou o reconhecimento da sua identidade enquanto sujeito surdo, requisitando outros meios de aprendizagem (visuais).

Esta proposta busca, sobretudo, aproximar os alunos surdos de seus pares, visto que a língua só o é quando em contato com interlocutores. A proposta iniciou-se com 44 alunos distribuídos em 27 escolas municipais, nas mais diversas séries. A proposta de ensino bilíngue, porém, propõe escolas-polo que viabilizem a aquisição linguística, bem como sejam locais de capacitação e disseminação da língua de sinais.

A logística de aproximar os alunos surdos de determinadas regiões nessas escolas é realizada por meio de ônibus escolar e, visto que ainda está em fase inicial, não há oferta de AEE em contraturno. Sendo os alunos surdos matriculados em salas de ensino regular e suporte tal qual a proposta do AEE, em sala de aquisição de Libras. A previsão é que ainda em 2021 haja a implantação de salas bilíngues multisseriadas, facilitando o convívio e aprendizado dos alunos.

Mesmo antes da implantação do projeto de ensino bilíngue as 3 escolas já tinham alunos surdos, no entanto, o contingente de intérpretes não atendia à demanda. Há uma particularidade sobre a atuação dos intérpretes⁴¹ nessa etapa de ensino, visto que a grande maioria chega à escola sem nenhum domínio linguístico – assume-se que este atue de forma diferenciada.

⁴¹ Estes chamados de intérpretes educacionais possuem uma distinção com relação a sua atuação, pois deve auxiliar o aluno surdo na compreensão dos assuntos ministrados de forma mais detalhada, podendo inclusive gerar

Infelizmente, no quadro funcional das escolas mencionadas não há nenhum instrutor surdo, pois nos dois últimos concursos realizado pelo município para essa função, nos anos de 2005 e 2017, não houve aprovações para as vagas. Ressalte-se que as provas foram ministradas em Língua Portuguesa, o que revela o alto nível de incompreensão, mesmo na modalidade escrita, pelos surdos. Apenas a escola Carmelita Gama conta com uma professora habilitada no ensino bilíngue. Por essa razão, essa será a primeira escola a ofertar o Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Libras (SAEEL), além de ofertar curso de Libras para toda a comunidade escolar em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

As demais escolas, no entanto, realizarão as capacitações para os docentes – tanto da sala regular, quanto do AEE – em regime de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, *in loco*, ampliando a compreensão das temáticas relacionadas à surdez e a difusão da Libras. Como equipe de apoio, as escolas Haroldo da Costa e Carmelita Gama contam com a presença de assistente social. Identificadas demandas clínicas, as famílias são encaminhadas às instituições parceiras: AAPPE e CAS (principais relacionadas ao atendimento dos alunos surdos e suas famílias), APAE, Família Alagoana Down (Fam Down), Fundação Casa do Especial (FUNCAE) e Pestalozzi.

Diante de tais considerações, é perceptível que há uma disparidade entre o desempenho dos alunos surdos e ouvintes na escola regular, e como meio de equiparar as oportunidades a PL nº4.909/2000 apresentada pelo senador Flávio Arns do Paraná (Podemos/PR) propõe a alteração da LDB, na qual determinará a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Ademais, conforme a proposta de educação bilíngue, esta deve ser ofertada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para alunos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. Porém, esta modalidade é optativa e, portanto, não prejudica o acesso em escolas e classes regulares, em respeito a decisão do estudante e de seus pais, e/ou responsáveis. Aprovada pelo Senado em 13 de julho de 2021, aguarda sanção do Presidente da República⁴².

dúvidas quanto a sua atribuição dentro do âmbito escolar, a fim de não ser confundido com o instrutor de Libras, uma vez que "Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é o de apenas traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo" (LACERDA, 2015, p. 33).

⁴² Para acompanhar a tramitação, acesse o link: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2284931>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Embora a aprovação represente um avanço legal para o fortalecimento da comunidade surda e seu reconhecimento identitário, há que se pensar nos impactos sociais que tal abordagem pode provocar, ao considerar um possível retorno das escolas “especiais” no sentido em que particulariza os alunos em sua deficiência/surdez. Pois, conforme Stainback (1999) um ambiente em que a diversidade é valorizada contempla as necessidades individuais dos alunos, ao mesmo tempo em que oportuniza a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem e desenvolvimento.

5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, é notório que existe um esforço de grupos e comunidade para que a normatização que tem em si o poder de hierarquizar todos os beneficiários que fogem dos grupos majoritários — visto que não se enquadram dentro dos meandros pré-estabelecidos —, sejam extensivas em termos de atendimento a todos os seguimentos da sociedade. A tendência é gerar uma maior pressão sobre o poder público para legitimar os marcos legais especialmente sobre os destinados aos grupos socialmente vulneráveis – no sentido de dependerem de suporte que lhes assegure igualdade de oportunidades –, como é caso das crianças com algum tipo e/ou grau de deficiência.

O estudo nos levou também a ver que a escola, como uma instituição de normatização, corre o risco de seguir os moldes estruturantes de exclusão de modo a não acolher as diferenças, adequando-se à relação de capacitação para o trabalho e produtividade igualitária, como se os alunos dispusessem de iguais condições de vida e aprendizagem. Para os alunos surdos, uma vez que o comprometimento de um canal sensorial (auditivo) interfere nesse quadro geral de desempenho, reduz-se o acesso e a participação destes, já socialmente invisibilizados, ao não conseguir ajustá-los ao esperado, seja pela oralidade ou pelo domínio da Libras. O que ocorre é que, sem que esta lhes seja devidamente ofertada – ou mesmo na exigência de compreensão da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita –, na maioria das vezes, não passa de memorização visual e mecânica de palavras, desprovida de um universo de significados.

Desse modo, embora todos os apontamentos reafirmem que o surdo, ou qualquer pessoa com deficiência, possui possibilidades criativas e produtivas, respeitadas as suas limitações, tanto quanto alguém que não possua tais impedimentos de longo prazo percebe-se que o preconceito e a discriminação enraizados historicamente carregam consigo impactos negativos até a atualidade, privando-os de oportunidades favorecedoras de seu pleno desenvolvimento.

Depreende-se, ainda que é na dinâmica social que as mudanças precisam acontecer, mudanças que só ganham força quando há uma mudança na concepção social a respeito do assunto, por isso é tão urgente que se discuta e difunda as reflexões sobre direitos e sua negação, refletidos na invisibilização potencializada pela condição social, localização geográfica, falta de acesso à informação ou mera resistência, fruto de um apanhado cultural de exclusão.

Encara-se, portanto, que a problemática não está somente na falta de legislação que corroborem para a efetividade dos direitos que garantam o acesso, condições de permanência e participação, mas, também, na falta de sensibilização social revelada em conformismo e adequação, seja por não buscar informações, não haver maior disseminação da Libras,

tornando-a disciplina obrigatória nas instituições de ensino, ou resistência a solidarizar-se com o outro, retornando a elevação dos interesses individuais em detrimento dos que beneficiem a coletividade; no último caso caindo, faticamente, na reprodução das bases sociais em que se insere e pertence.

A despeito das dificuldades, avista-se, contudo, um crescente avanço da representatividade da pessoa surda nos mais diversos espaços sociais, oportunizando a vez e a “voz” sinalizadas ao considerar o acolhimento das ideias tecidas pela comunidade surda. Um fio de esperança se revela sempre que os debates são acalorados pela necessidade iminente de considerar a singularidade do sujeito surdo e, com isso, valorizar a sua língua, identidade e cultura.

A equidade só se efetiva quando o pretexto de mérito por igualdade é desfeito, pois as oportunidades e condições em que se tece a vida são estruturalmente desiguais, para tanto, se faz necessário tratar com desigualdade, a fim de atingir um ponto de valorização e equiparação de oportunidades, adequando espaços, currículos e atitudes, concebendo a diferença e o diferente como expressão da diversidade própria ao gênero humano.

Assim, pausamos essa discussão, ciente de que o ponto de partida para o desenvolvimento psicossocial e educacional da criança surda está no reconhecimento de sua língua materna (Libras) como base para a sua autonomia e cidadania. Espaço no qual os profissionais da educação, psicologia, e, inclusive o/a assistente social, se inserem como mobilizadores para sua efetivação no ambiente educacional, sensibilizando ao reconhecimento das diferenças e para a defesa da igualdade de oportunidades e participação coletiva para garantir que a educação inclusiva seja realmente percebida e garantida como um direito.

Logo, esse trabalho se constitui como instrumento de inquietação pela necessária urgência para o debate e desenvolvimento de ações, dentro e fora dos espaços ocupados por surdos, que garantam a efetiva acessibilidade dessa população posta à margem de direitos e representatividade, mediante um histórico social de punição e exclusão. São vocativos, portanto, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária empenho e disposição para lutar e resistir, para que nenhum direito constituído seja negligenciado.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação em Alagoas (SEDUC). **Centros Estaduais de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-especial>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- ALAGOAS. Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). **Referencial curricular de Alagoas: ensino fundamental**, 2019. Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Plano Municipal de Educação - PME (2015 – 2025)**. Versão preliminar. Maceió: SEMED, 2015. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/06/VERSAO-PRELIMINAR-PME-16.07.15.com-EA.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Documento – Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. CFESS, GT (grupo de Trabalho) Educação. Brasília, 2011.
- ALMEIDA, N. L. T. A educação e os processos político-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). **Serviço social e educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. 2007. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Arquivo Nacional. **Lei n.839 de 26 de setembro de 1857**. Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- BRASIL. **Campanha para a educação do surdo brasileiro**. Decreto nº42.728/1957. Rio de Janeiro, 3 dez. 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). **Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973**. [S.l.: s.n.], 1973. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de ago. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº186/2008**. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo facultativo. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3. 298/1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 - Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº10.436/2002. [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatuizada-pe.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Atendimento Educacional Especializado - AEE. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impressao.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e atendimento educacional especializado. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico: 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_uf_xls.shtm. Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Surdos (INES). **Lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957**. Rio de Janeiro, jul. 1957. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3198.htm. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI. Brasília, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da LDB/96. [S.l.:s.n.], 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. [S.l.:s.n.], 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13935 de 11 de dezembro de 2019**. Prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,Art. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). [S.l.:s.n.], 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. [S.l.:s.n.], 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. **Parte integrante do avulso do PL nº5.961/2019**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). [S.l.:s.n.], 1996. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8037850&ts=1576699666922&disposition=inline>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 8.662/93**. Regulamenta a profissão de Assistente Social. Brasília, jun. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº10.436/2002 de 24 de abril de 2002**. Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 180 de 2004**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4563029&ts=1567531825842&disposition=inline>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.040-B de 17 de agosto de 2011**. Acrescenta art.26-B à LDB/1996. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1690154. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.688/2000**. Substitutivo do senado federal ao projeto de lei nº 3.688-c, de 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=13881CC721CAFA4D90FED540A96343E6.node1?codteor=1115163&filename=Avulso+-PL+3688/2000. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 60/2007**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas escolas públicas de educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3595660&ts=1594006751204&disposition=inline>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial (SEE). **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEE, 1994. Livro 1. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

CARVALHO, M. C. B. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cenpec, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1731?show=full>. Acesso em: 3 jan. 2021.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **A (O) Psicóloga (o) e a (o) assistente social na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei n.º 13.935, de 2019. Brasília: CFP, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologas-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Agora é lei! Assistente sociais e Psicólogos/as na educação básica**. Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Discriminação contra a pessoa com deficiência**. Brasília: CFESS, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno07-PCD-Site.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **GT de Educação: Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 8 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação do Assistente Social na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

COULANGES, F. **A cidade antiga**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: [s.d.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

DEL PRIORI, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

EDUCAÇÃO Especial/Inclusiva. **Observatório do PNE**. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>. Acesso em: 9 jul. 2019.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESTIMADO, R. B.; SOFIATO, C. G. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33087/33087>. Acesso em: 21 jul. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 fev. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial da Educação para Todos**. Conferência de Jomtien. [S.l.:s.n., s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 ago. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. [S.l.]: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 17 abr. 2021

GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GOMES, C. A.V. A audição e a surdez. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

GOTTI, M. O. Educação inclusiva: avanços na educação de alunos surdos. **Inclusão**, Brasília, ano 2, n. 2, jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

HUBERMAN, L.; DUTRA, W. **História da riqueza do homem**. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS (INES). **Conheça o INES**. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEAL, A. Olhar o Ser, ver o acontecer: socialização e comunidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 34, p. 123-130, jul. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16252/9128>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>. Acesso em: 8 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **História**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. Acesso em: 13 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024)**: Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política e Resultados (1995-2002)**. Educação Especial. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000675.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução - nº4 CNE/CEB 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de fevereiro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2019.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília: MDS, 2009.

MONTAÑO, C. E. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, P. C. C.; WALTER, C. C. F. O ensino da língua portuguesa para a criança surda na educação bilíngue. **Espaço**, n. 50, p. 159-179, jul./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/454/pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINOSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, T. M. A.; GALUCH, M. T. B. O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 553-571, mai./ago. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p553/23333>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. Manaus: UFAM, 2006.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: UFAM, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, R. K. Integração e Inclusão: do que estamos falando? **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 39, p. 35-44, 1998.

SCHLÜNZEN, E.; BENEDETTO, L.; SANTOS, D. História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional atual. **Conteúdos e didática de Libras**, São Paulo, UNESP, [s.d.]. p. 49-55. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_t02.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

SENADO FEDERAL. Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania. **PL nº 2.040-B /2011**. Apensados - Parecer de Inconstitucionalidade. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1811680. Acesso em: 3 nov. 2019.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepções de surdez e escolha da modalidade de linguagem. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jul-Set 2007, Vol. 23 n. 3, pp. 279-286.

SILVA, Marcela Mary José da (org.). **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. Campinas SP: Papel Social, 2012.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestre em Educação Especial) – Departamento de Psicologia. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, p.182. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STAINBACK, Susan. STAINBACK William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A – Cronologia das normativas jurídicas na área de proteção à infância e/ou deficiência (1949-2015)

LUGAR/ANO	LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
Brasil, Séc. XVI (1549 –1854)	Educação jesuítica, sistema de rodas – caridade/abandono/repressão	
Início da Educação Especial		
Brasil, 1854	Primeira ação governamental para a educação especial no Brasil, marcada pela fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos	
Brasil, 1857	Lei n.º 939, nomenclatura alterada em 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES	Fixa e orça despesas para o funcionamento do Instituto Nacional de Surdos Mudos
Brasil, 1927	Decreto n.º 17.943 Substituído pela Lei n.º 6.697/1979 e revogado com o ECA/1990	Código de Menores (De delinquente à sujeito de direitos)
Paris, 1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Assegurar que todas as pessoas, sem distinção, gozem dos mesmos direitos e oportunidades
Brasil, 1961	Lei n.º 4.024, revogada pela Lei n.º 5.692/1971 e substituída pela Lei n.º 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – LDB
Brasil, 1962	Lei n.º 4.169	Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille
Brasil, 1988	Constituição Federal	Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade a justiça como valores supremos
Brasil, 1989	Lei n.º 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social. Institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes

Brasil, 1990	Lei n.º 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Jomtien/Tailândia - 1990	Conferência de Jomtien - Declaração Mundial da Educação para Todos	Estabelece um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, com vistas a uma educação para todos
Brasil, 1991	Lei n.º 8.160	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas com deficiência auditiva (Símbolo Internacional de Surdez)
Esforços para integração ao ensino regular		
Espanha, 1994	Declaração de Salamanca	Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação no sistema regular de ensino, reafirmando que a educação é um direito de todos
Brasil, 1994	Política Nacional de Educação Especial	Orientar sobre o processo de integração instrucional, condicionando o acesso às classes comuns apenas aos que pudessem acompanhar o ritmo do ensino comum
Brasil, 1994	Lei n.º 8.899	Possibilita passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual
Brasil, 1995	Lei n.º 8.989, redação alterada pela Lei n.º 10.754/2003	Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na compra de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência física
Guatemala, 1999	Convenção de Guatemala	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência
Brasil, 1999	Portaria GM/MEC, n.º 319/1.999, alterada pela Portaria GM/MEC, n.º 1.200/2008	Visa o desenvolvimento de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação

Brasil, 1999	Decreto n.º 3.298	Responsabiliza os órgãos e as entidades da administração pública federal direta e indireta pela dispensação de tratamento prioritário e adequado às pessoas portadoras de deficiência, sem privilégios ou paternalismo; Estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino
Brasil, 2000	Lei n.º 10.098, redação original parcialmente alterada	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
Esforços legais para a transição da integração para a educação inclusiva		
Brasil, 2001	Promulgação da Convenção de Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência)	Elucida a compreensão de que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Além de trazer as definições sobre o que é a deficiência e a discriminação
Brasil, 2001	Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos	Formar professores habilitados em Língua de Sinais
Brasil, 2001	Resolução CNE/CEB n.º 2/2001	Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica
Brasil, 2001	Lei n.º 10.172	Plano Nacional de Educação (PNE)
Brasil, 2002	Resolução CNE/CP n.º 1	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica
Brasil, 2002	Lei n.º 10.436/2002	Regulamenta a Língua Brasileira de Sinais - Libras, a reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão utilizada pela comunidade surda
Brasil, 2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Ampliar a formação de educadores para a garantia do direito ao acesso, ao atendimento especializado e a acessibilidade nas escolas em todos os municípios

Brasil, Ministério Público Federal – 2004	Publicação do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”	Disseminar os conceitos mundiais para a inclusão
Brasil, Ministério das Cidades – 2004	Decreto n.º 5.296	Programa Brasil Acessível - Estabelecer as normas e critérios para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
Brasil, 2004	Lei n.º 10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência, e dá outras providências
Brasil, 2005	Lei n.º 11.126	Dispõe sobre o direito à pessoa cega ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia
Brasil, 2005	Lei n.º 11.133	Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência
Brasil, 2005	Decreto n.º 5.626/2005	Regulamenta a Lei n.º10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art.18 da Lei n.º 10.098/2000
Brasil - Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministérios da Educação e Justiça, UNESCO – 2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH	Compreende a educação como um direito humano e um meio indispensável para o acesso a outros direitos
Nova York, ONU – 2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente
Brasil, 2007	Decreto n.º 6.094/2007	Implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Perspectiva de educação inclusiva		
Brasil, 2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Institui o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais
Brasil, Parecer CNE/CEB – 2008	Decreto nº 6.571	Regulamenta a distribuição dos recursos do FUNDEB para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Brasil, 2009	Lei nº 11.982	Acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei Nº 10.098/2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
Brasil, 2009	Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica – Modalidade Educação Especial	Institui as formas de operacionalização do AEE
Brasil, 2009	Decreto n.º 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Decreto Legislativo nº186/2008)
Brasil, 2011	Decreto n.º 7.611	Regulamenta as diretrizes para o cumprimento do dever do Estado com a educação das pessoas público da educação especial e AEE
Brasil, 2011	Decreto n.º 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites
Brasil, 2012	Lei nº 12.622	Institui o Dia Nacional do Atleta Paraolímpico
Brasil, 2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

Brasil, 2013	Lei complementar n.º 142	Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, sobre a aposentadoria de PCD pelo Regime Geral de Previdência Social – RGPS
Brasil, 2013	Lei n.º 12.933, redação original parcialmente alterada	Dispõe sobre o pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos
Brasil, 2014	Lei n.º 12.955	Acrescenta § 9º ao art. 47 da Lei n.º 8.069/1990 (ECA), para estabelecer prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica
Brasil, 2015	Lei n.º 13.146	Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Institui os direitos da pessoa com deficiência, colocando-a em igualdade de oportunidades pelo princípio de dignidade humana

*Terminologia adotada conforme a perspectiva de Educação Inclusiva (2008) de pessoa com deficiência.
 Fonte: Dados reunidos pela autora e adaptado dos arquivos oficiais do Ministério da Educação e da Saúde.