

A inclusão na escola comum: concepções de professores sobre a Deficiência Auditiva

Daniela Tamie Konioshi Franco

*Especialista em Educação Especial.
Licenciada em Educação Artística.
Rede Municipal de Educação, Prefeitura de
São Paulo
danytamie@hotmail.com*

Gabriely Cabestré Amorim

*Doutora em Educação. Pedagoga.
Integrante do Grupo de Pesquisa
Deficiências Físicas e Sensoriais (Unesp,
Marília) e do Grupo A inclusão da pessoa
com deficiência, TGD/TEA ou superdotação
e os contextos de aprendizagem e
desenvolvimento (Unesp, Bauru)*

gcabestre@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-0657-0552>

RESUMO

Ocorreram diversas mudanças de paradigma no conceito sobre a Educação Especial no Brasil que se pode notar a partir das políticas públicas praticadas ao longo da história. Atualmente, a Educação Especial se dá a partir da Perspectiva Inclusiva. Este trabalho teve como objetivo identificar as concepções dos professores, das escolas de Ensino Fundamental, sobre a inclusão e o ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva matriculados nas classes comuns. Utilizou-se um questionário com 24 professores, que trabalham na Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, onde havia treze perguntas abertas e fechadas, analisadas a partir da abordagem qualitativa. Após a compilação das respostas criou-se as seguintes categorias para discussão: perfil dos participantes, entendimento sobre educação de estudantes com deficiência auditiva, conhecimentos sobre LIBRAS e Ensino Bilíngue e concepções sobre educação inclusiva. Constatou-se que apesar da maioria, 66,7% dos professores, afirmarem que já tiveram aluno com deficiência auditiva e surdez, apenas um dos entrevistados se declarou apto para atender as especificidades deste público. Em consequência, 91,7% dos professores entrevistados disseram que os estudantes com deficiência auditiva deveriam frequentar as escolas bilíngues por oferecer maiores oportunidades de aprendizagem que as escolas comuns. No entendimento destes professores, verificou-se que as barreiras de comunicação e atitudinal são as principais dificuldades que os estudantes com deficiência auditiva encontram nas escolas comuns. Desse modo, quando os participantes da pesquisa foram questionados, se acreditavam que suas escolas eram inclusivas, apenas seis responderam que sim.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Educacional. Surdez. Ensino Fundamental. Ensino Bilingue.

Inclusion in the common school: teachers conceptions about Hearing Impairment

Abstract

There have been several paradigms shifts in the concept of Special Education in Brazil which can be seen from the public policies practiced throughout history. Currently, Special Education is based on the Inclusive Perspective. This study aimed to identify the conceptions of teachers, primary schools, about the inclusion and teaching / learning of students with hearing loss enrolled in the common classes. A questionnaire was used with 24 teachers, who work in the Regional Board of Education of Ipiranga of the Municipal Education Network of the City of São Paulo, where there were thirteen open and closed questions, analyzed from the qualitative approach. After compiling the answers, the following categories were created for discussion: profile of the participants, understanding about the education of students with hearing impairment, knowledge about LIBRAS and Bilingual Education and conceptions about inclusive education. It was verified that despite the majority, 66.7% of the teachers, affirm that they already had a student with hearing loss and deafness, only one of the interviewees declared himself able to attend to the specificities of this public. As a result, 91.7% of the teachers interviewed said that students with hearing impairment should attend bilingual schools because they offer greater learning opportunities than ordinary schools. In the understanding of these teachers, it was verified that communication and attitudinal barriers are the main difficulties that students with hearing loss find in common schools. Thus, when the participants in the survey were questioned, if they believed that their schools were inclusive, only six answered yes.

Keywords: Special Education. Educational Inclusion. Deafness. Elementary School. Bilingual Teaching.

1 Introdução

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002), cerca de 24,5 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência. Dentre estes, 23,4% das pessoas apresentam surdez ou deficiência auditiva, que representa, aproximadamente, 5,7 milhões de habitantes com deficiência auditiva, dos quais, 176.067 surdos. A partir da análise destes dados, notamos a importância de se criar e se fazer cumprir as políticas públicas direcionadas a atender as especificidades deste público.

Em São Paulo, criou-se a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída através da portaria nº 8.764/16 (SÃO PAULO, 2016a) e decreto nº 57.379/16 (SÃO PAULO, 2016b), considerando as Leis Federais

nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nº 13.146/15 (BRASIL, 2015a), como forma de contemplar os direitos da pessoa com deficiência.

No que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência auditiva, a Rede Municipal de Ensino (RME) garante o funcionamento de Escolas Municipais de Educação Bilíngues (EMEBS) e algumas Unidades Polo de Educação Bilíngue, com professores bilíngues e intérpretes. Todavia, muitos estudantes com deficiência auditiva, que não possuem identificação ou ainda não tiveram contato com a cultura surda, frequentam as escolas de ensino regular da rede conhecida como escolas inclusivas.

Deste modo, este trabalho traz um olhar para as necessidades educacionais especializadas dos estudantes com deficiência auditiva – com perda auditiva leve ou moderados, inseridos na cultura ouvinte, que não fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – matriculados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da Prefeitura de São Paulo.

Partindo do pressuposto que o processo inclusivo na educação não se torna efetivo quando se exclui o direito do estudante ao conteúdo curricular, negando sua participação nos processos de ensino/aprendizagem, e que pouco adianta se as escolas apenas acolherem o estudante com deficiência auditiva e não garantirem o seu desenvolvimento educacional, se faz necessário um estudo sobre a história da Educação Especial, as políticas públicas vigentes, evidenciando as práticas educacionais da RME, as concepções do professor sobre a educação inclusiva e as barreiras educacionais encontradas que impedem a plena participação deste público. Assim, o objetivo deste estudo foi identificar as concepções sobre a educação inclusiva dos professores das escolas de Ensino Fundamental, pertencente à Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, no ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva matriculados nas classes comuns.

2 Desenvolvimento

2.1 Contexto histórico da Educação Especial no Brasil

Ainda na época do Brasil Imperial, surgem os primeiros atendimentos educacionais especializados do país, que se dedicavam às pessoas com deficiência

auditiva e com deficiência visual, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que hoje é conhecido como Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), conhecido atualmente como Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos sediados na cidade do Rio de Janeiro.

Com os avanços nos estudos das deficiências e nos atendimentos educacionais especializados, no século XX, é inaugurado o Instituto Pestalozzi na cidade de Porto Alegre (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Posteriormente, em Minas Gerais, no ano de 1945, foi criado o primeiro atendimento às pessoas com superdotação por Helena Antipoff, dentro da Sociedade Pestalozzi, e em 1954 surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil.

Diante deste histórico, em 20 de dezembro de 1961, foi concebida, pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), as Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece no Artigo 88º que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Quase dez anos depois da elaboração da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 11 de agosto de 1971, ocorre a revogação da Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), na qual citava, em seu art. 9º, que “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” (BRASIL, 1971).

Conforme Decreto de nº 72.425, de julho de 1973, é criado, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). No art. 2º dizia que o a Educação Especial se daria “no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados visando sua participação progressiva na comunidade” (BRASIL, 1973).

Em 1985, a Assembleia Nacional Constituinte foi convocada pelo Estado com o intuito de redigir um novo texto constitucional, pois o país passava por um processo de redemocratização, devido ao fim do Regime Militar. Então, em 5 de outubro de 1988 entra em vigor a nova Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que contemplava em seu texto os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (elaborados pela Organização das Nações Unidas).

Deste modo, ocorreu a universalização do atendimento escolar e o estabelecimento do dever do Estado em proporcionar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que inclui o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

O direito de todos à educação no Brasil, assim como em outros países, foi fundamentado por marcos históricos mundiais, que conduziram os avanços nas conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com esta influência nas leis nacionais, o Brasil assume o compromisso de tornar o sistema educacional inclusivo possibilitando e garantindo o acesso de todos à educação básica e quando necessário aos serviços de atendimento especializado, deste modo, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial.

Ainda assim, não se observou uma reformulação importante das práticas educacionais que valorizasse os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum continuando a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial, nas classes e escolas especiais (RODRIGUES; CAPELLINI, 2016, p. 4).

No entanto, em 20 de dezembro de 1996, é lançada a lei de nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo um novo olhar para a educação especial, pois determinou que a responsabilidade da oferta do ensino para todas as crianças e adolescente, com ou sem deficiência, de idade entre zero a 14 anos – que em 2013 foi alterado pela lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013) para idade entre zero e 17 anos – fosse de organização dos Estados com os Municípios.

Com a colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios houve um maior esforço das redes de educação brasileiras em atender os estudantes com deficiência dentro das escolas regulares, pois a LDBEN (BRASIL, 1996) assegurava a permanência dos estudantes, o respeito às necessidades educacionais e a individualidade do sujeito, professores com especialização em Educação Especial, educação voltada para o trabalho e garantia de benefícios dos programas sociais.

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a lei nº 7.853/89, da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, declarava que os serviços de educação especial poderiam ser ofertados, por instituições públicas ou privadas, “de forma transitória ou permanente” (BRASIL, 1999), quando necessário e o ensino regular não suprir todas as necessidades educacionais do estudante com deficiência.

Em 1999, aconteceria também a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, em Guatemala, que posteriormente seria promulgada pelo Decreto de nº 3.956, em Outubro de 2001 no Brasil, na qual explanava que a discriminação contra pessoa com deficiência “significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada”, que o impeçam de exercer seus “direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), apontou que apesar do número crescente de crianças público-alvo da educação especial matriculadas, havia necessidade de uma atuação maior da União no compromisso em ampliar o número de matriculados nas redes regular de ensino, assim ficou determinado, que a diretriz da educação especial para os próximos dez anos, seria a integração das pessoas com deficiência.

Em 11 de Setembro de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, proclamou que se deve garantir a matrícula de todos os alunos, que o AEE terá início na educação infantil sempre que mediante avaliação constatar necessidade e esclareceu que a educação especial deveria assegurar “recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001c).

Novas conquistas no âmbito regulamentar, voltadas à eliminação de barreiras comunicacional da pessoa com deficiência, aconteceram em 2002, quando é aprovada a Lei de nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002a), onde decreta o reconhecimento e a legitimidade da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão, e publicada a Portaria de nº 2.678, de 24 de Setembro de 2002 (BRASIL, 2002b), que aprova e recomenda o uso da grafia Braille para a língua portuguesa em todo território nacional.

Ainda em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c) instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura e de graduação plena, na qual menciona que deve fazer parte das competências e da formação do docente o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a promoção do respeito à diversidade (cultural, social, econômica), que inclui as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2004, importantes documentos foram publicados para afirmação do direito a inclusão, a participação em atividades sociais e acessibilidade das pessoas com deficiência, um deles era titulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, publicado pelo Ministério Público Federal (MPF) (BRASIL, 2004a), e o decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004b), que regulamentou as leis de nº 10.048/00 e de nº 10.098/00, promovia a acessibilidade e menciona sobre as barreiras, que impedem o acesso, a movimentação, a comunicação e o acesso à informação.

Na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento orientador “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2005a), que tinha como objetivo específico: “Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros” (BRASIL, 2005a).

Com intuito de implementar a obrigatoriedade do ensino da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, regulamentar a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa e garantir o direito ao ensino bilíngue e do português como segunda língua das pessoas com surdez ou deficiência auditiva na rede regular, foi deferido o Decreto de nº 5.626, em 22 de Dezembro de 2005, regulamentando a Lei de nº 10.436/02 (BRASIL, 2005b).

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou em 2006, e promulgou no Brasil em 2009, através do Decreto de nº 6.949/09 (BRASIL, 2009), o texto do tratado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na qual estabeleceu que os países participantes deveriam promover a igualdade de oportunidades, a proibição de qualquer discriminação, que nenhuma pessoa possa ser excluída por motivo de deficiência ou impedimentos, e que este compromisso se

estenderiam ao sistema educacional, na oferta de um ensino de qualidade, gratuito e com condições iguais para todos.

Neste mesmo ano, em 2006, é concluído o texto do atual Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a), lançado pela parceria entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, que entre outros objetivos promoveu ações afirmativas que incentivam o acesso, a inclusão e a permanência da pessoa com deficiência no ensino básico ao ensino superior.

Em 24 de Abril de 2007, conforme Decreto de nº 6.094 (BRASIL, 2007b), é lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em conjunto com o Plano de Desenvolvimento da Educação, que se trata de 28 diretrizes que buscam melhorar o sistema de ensino, diminuir a desigualdade de oportunidades nas diversas regiões do Brasil e também fortalecer a inclusão, garantindo o acesso e a permanência das pessoas com deficiência às salas comuns, dentro da rede de ensino regular.

Ainda em 2007, é lançado o documento “Agenda Social. Direitos de Cidadania. Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2007c), que abordou um amplo debate sobre o direito de todos à educação e como tornar as escolas de ensino básico acessível.

Em 5 de junho de 2007, um grupo de trabalho foi nomeado pela Portaria nº 555 e teve prorrogado esta nomeação através da Portaria nº 948 em 9 de outubro de 2007, pelo MEC com o intuito de repensar na educação inclusiva no Brasil e em todos os modelos de educação especial já implementados nas redes de ensino brasileiras, surgiu então, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que buscou promover políticas públicas que ofereçam educação de qualidade para todos.

Em 17 de Novembro de 2011, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), disponibilizava diretrizes sobre a educação especial, o AEE e sobre a definição dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) – entendia como EPAEE as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. E em 2015, o MEC publica o documento “Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, visando diminuir as contradições e facilitar o entendimento sobre a definição do EPAEE (BRASIL, 2015b).

A partir deste contexto e após 10 anos de tramitação, em 6 de julho de 2015 é estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/15, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a).

2.2 A política paulistana de Educação Especial na perspectiva inclusiva

Em 13 de outubro de 2016, com o Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016b), foi instituída, no Sistema Municipal de Ensino, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, regulamentada pela Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016a), em 23 de Dezembro de 2016, este documento foi formulado, considerando a necessidade de reorganizar a legislação, que regia a Educação Especial, pois “na Rede Municipal de Ensino (RME), a organização e o atendimento na Educação Especial eram orientados por 3 (três) Decretos Municipais, além de 8 (oito) portarias, instituídos ao longo dos últimos 12 anos” (SÃO PAULO, 2016b, p. 3).

É importante entender que os avanços e mudanças nas concepções sobre a educação especial, verificadas nas legislações nacionais que norteiam o assunto, influenciaram na construção de diferenciais na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SÃO PAULO, 2016b). Este documento tinha como objetivo assegurar os direitos educacionais do EPAEE (BRASIL, 2011); promovendo o acesso, a participação plena em todas as atividades escolares e a permanência da Educação Infantil ao Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

A matrícula nas classes comuns e a oferta do AEE para viabilizar a frequência e assegurar a permanência dos estudantes com deficiência foram o foco da RME, ficando “vedado o condicionamento da frequência e da matrícula dos educandos e educandas a quaisquer situações que possam constituir barreiras ao seu acesso, permanência e efetiva participação nas atividades educacionais” (SÃO PAULO, 2016b, p. 8).

Para fins de entendimento das políticas públicas paulistanas, compreende-se por AEE, na perspectiva inclusiva, “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter

complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite” (SÃO PAULO, 2016b, art. 5º).

Portanto, o AEE dentro das unidades educacionais (UE) não poderia ter caráter de recuperação paralela ou substitutivo às atividades do ensino regular e nem caráter terapêutico como acontecia quando haviam classes especiais, sendo necessária sua oferta conforme Portaria nº 8.764/16 como: trabalho colaborativo, no contraturno e como trabalho itinerante (SÃO PAULO, 2016a).

Conforme descrição do art. 7º, no AEE incluem-se os Serviços de Educação Especial prestados por: Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs); Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls); Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs), antes denominados Professores Regentes de SAAls; Instituições Conveniadas de Educação Especial, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSs), Unidades Polo de Educação Bilíngue (SÃO PAULO, 2016b).

Além disso, o AEE conta também com Serviços de Apoio que são: os Auxiliares de Vida Escolar (AVE), responsáveis por auxiliarem os estudantes com deficiências que não possuem autonomia para realizar atividades de higiene, alimentação e locomoção; e Estagiários do Quadro Aprender Sem Limite, responsáveis por auxiliarem o professor no desenvolvimento de atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Alguns serviços não são prestados dentro da RME, o parágrafo único do art. 11, do Decreto nº 57.379/16 (SÃO PAULO, 2016b), diz que quando obtiver anuência da família e for de necessidade, o EPAEE poderá ser encaminhado para instituições especializadas e privadas, sem fim lucrativo, que tenham convênio com a SME.

As UE que possuem o Ensino Bilíngue podem contar com Classes Bilíngues (antes chamadas de SAAls Bilíngue), prevendo também o apoio ao estudante, quando necessário, dos seguintes profissionais, conforme o art. 13 do Decreto 57.379/16:

- I - para as EMEBSs, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa;
- II - para as Unidades Polo de Educação Bilíngue e as escolas comuns, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete de Libras/língua portuguesa e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa (SÃO PAULO, 2016b).

2.3 O trabalho colaborativo e ações inclusivas para eliminação do preconceito

Dados estatísticos do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) retratam, que na Educação Infantil: 82% dos EPAEE estão incluídos em classes comuns e 18% em escolas exclusivas ou classes especiais; já no Ensino Fundamental: 57,8% é número de matriculados nas classes comuns e 42,2% nas classes especiais ou escolas exclusivas.

Mesmo com o empoderamento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com resultado da implantação de políticas afirmativas, os dados estatísticos demonstram que houve um crescimento de 26,8%, em 2016, do número de EPAEE nas classes comuns. Comparados com o Censo Escolar de 2008, evidencia-se que ainda há um apelo em direcionar os estudantes com deficiência para as instituições especializadas ou escolas especiais.

Observa-se que em algumas escolas, apesar dos estudantes com deficiência estarem frequentando a sala comum, as incumbências de responsabilidades, que estão relacionadas às obrigações educacionais dos estudantes com deficiência, são apenas dos professores especialistas em Educação Especial, ocultando intenções de exclusão. Para Crochík (2012), no momento que se evidencia que há um professor como especialista direcionado à apenas uma condição de aluno, claramente demonstra-se que houve a segregação, contrária ao processo inclusivo.

Trata-se de proposta que traz um professor formado e experiente em educação especial para sala de aula para se responsabilizar pelos alunos com deficiência, o que implica construir um “muro simbólico” entre os alunos regulares e os considerados em situação de inclusão. [...] Esse profissional passa a ser conhecido como sendo próprio a esses alunos o que configura uma segregação dentro da própria sala de aula, o que a nosso ver, fortalece o preconceito, não o combate (CROCHÍK, 2012, p. 44).

É importante observar que, quando há um olhar para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, constata-se que o trabalho colaborativo é sempre destacado como fundamental para o processo de educacional do estudante com deficiência. Nesta perspectiva, as práticas educacionais deixam de ser apenas de

responsabilidade do professor especialista em Educação Especial e passam a serem elaboradas em conjunto com todos da comunidade escolar.

Cada vez mais é necessária a elaboração de projetos colaborativos entre professores das classes comuns e professores especialistas com a finalidade de promover práticas pedagógicas inclusivas. Estas visam desenvolver e gerar novas capacidades nos alunos para que atuem e interajam de maneira construtiva, com o outro e com o ambiente em que estão inseridos (ZANATA; CAPELLINI, 2016, p. 2).

A escola inclusiva é marcada pelo compromisso com todas as pessoas com e sem necessidades educacionais especiais (CAPELLINI, 2013), porém não está livre de preconceitos, pois este que diz respeito ao que é desconhecido e sendo uma escola que aceita a diversidade, nem todos se sentiram capazes em acolher e aceitar as diferenças e é este um processo a ser desenvolvido e pertinente à formação de professores.

O que não se pode aceitar é que seja ferido o direito do estudante com deficiência em estudar com os demais, pois “é uma questão essencial para a humanidade no desejável compartilhamento das diferenças e não na separação justificada por essas para se reproduzir a hierarquia social entre os que podem mais e os que podem menos, ou simplesmente não podem” (CROCHÍK, 2012, p. 49).

2.4 O estudante com deficiência auditiva

Atualmente, a Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, conta com três modalidades de escolas que oferecem o Ensino Bilíngue para os estudantes com surdez ou deficiência auditiva: as Escolas Municipais de Educação Bilíngue ou EMEBs (que são escolas especiais para estudantes com deficiência auditiva ou surdez); as Unidades Polo de Ensino Bilíngue (escolas que oferecem o ensino bilíngue para estudantes com ou sem surdez ou deficiência auditiva); e as escolas comuns regulares (que geralmente são matriculados alunos com deficiência auditiva que podem contar com a oferta do AEE).

A Educação Bilíngue é o modelo de ensino ofertado para estudantes com surdez ou com deficiência auditiva, onde se adota a LIBRAS como primeira língua e ensina-se a Língua Portuguesa escrita, promovendo o uso da visualidade como forma de comunicação.

Há uma nítida tendência por desconhecimento da cultura surda ou talvez por termos uma cultura ouvinte dominante em “universalizar o surdo, inclusive usando-se como artifício a integração onde se admite a diversidade, não, porém a diferença” (PERLIM, 1998, p. 56). A cultura surda como qualquer outra cultura está em constante significação e por movimento em ressignificação, assim como se admite o reconhecimento ou não para a construção da identidade de um grupo.

É de relevância saber que os surdos reconhecem as suas diferenças, mas não se identificam como pessoas com deficiência, pois através de um conceito antropológico e social, que contrapõem conceitos clínicos (OLIVEIRA; MAIA, 2016) criaram a sua identidade, que é a identidade surda.

Os surdos “são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIM, 1998, p. 54), há por tanto signos construídos a partir da visualidade, por isso “um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra” (PERLIM, 1998, p. 57) e isso se precisa respeitar no processo de ensino/aprendizagem.

Em contrapartida, há os estudantes com perdas auditivas leves e moderadas, que muitas vezes fazem uso de aparelho de amplificação sonora individual (CARNEIRO; SHIAVON, 2016) e normalmente frequentam a escola comum, que são os estudantes com deficiência auditiva. Estes estudantes, diferentes dos surdos, não necessitam fazer uso da LIBRAS, porém necessitam de atenção dos profissionais da educação, tendo em vista, que a perda auditiva pode interferir na aprendizagem, principalmente a da escrita.

Os estudantes com deficiência auditiva devem, quando necessário, beneficiar-se do AEE com intuito de garantir sua plena participação no conteúdo escolar. As adaptações estruturais são importantes para estes estudantes, haja vista que os ambientes muito ruidosos podem interferir na compreensão deste, assim como o posicionamento na sala de aula é importante. Muitas vezes são necessárias, também, adaptações curriculares cujas estratégias devem contemplar o uso da linguagem visual, além do acompanhamento com fonoaudiólogo.

Esses escolares não são surdos, no sentido explícito do conceito, mas não se pode negar a eles os recursos necessários para que aprendam por meio da linguagem oral que, embora seja a mesma utilizada pelos ouvintes, sua apreensão se dá por formas diferenciadas, ou seja, com compensações auditivas e de reabilitação fonoaudiológica, mas que possuem suas idiossincrasias

e sua forma de decifrar o estímulo oral – a fala e os sons – são diferentes de um ouvinte sem perda nenhuma. Ao considerar estas diferenças, certamente poderemos encontrar formas ricas e propícias de comunicação e desenvolvimento linguístico (OLIVEIRA; MAIA, 2016, p. 2).

A Portaria nº 8.764/16 (SÃO PAULO, 2016a) esclareceu que a Educação Bilíngue é uma opção, que se faz pelos familiares responsáveis ou pelos próprios estudantes com deficiência auditiva ou surdez, não mencionando a sua obrigatoriedade.

Quando se refere à Educação Especial do ponto de vista inclusivo devem-se respeitar as singularidades do indivíduo, por isso, a educação formal, a cultura e a construção da identidade são processos inseparáveis. Assim, não se deve obrigar o estudante com deficiência auditiva a frequentar a EMEBS, como não se pode negar o direito do estudante surdo em aprender a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Nota-se ainda que, apesar dos esforços legais e da luta para inclusão dos estudantes com deficiência auditiva e surdez nas escolas comuns, estes se encontram isolados em pequenos grupos dentro destas escolas, sem ter seus direitos educacionais respeitados ou por falta de conhecimento das políticas públicas que regem a Educação Especial, estão sendo encaminhados para escolas especiais, diante disso “é preciso garantir a formação do professor para que ele conheça e tenha informações sobre a deficiência auditiva ou surdez, suas características e esteja preparado para atuar no planejamento e prática pedagógica voltados para esse alunado” (OLIVEIRA; MAIA, 2016, p. 5).

3 Caminho metodológico percorrido

A pesquisa foi realizada com a Diretoria Regional de Ensino (DRE) Ipiranga que é composta por 34 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), sendo que três pertencem a Centros Educacionais Unificados (CEU), em sua maioria ficam localizadas na região da Zona Sul e algumas na Zona Leste da cidade de São Paulo.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética

em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa 24 professores do ensino fundamental, da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, da Diretoria de Ipiranga.

3.2 Instrumentos

Tratou-se de instrumento de pesquisa formulado através de questionário, anônimo, com perguntas abertas e fechadas, totalizando em 13 perguntas, sendo que as quatro primeiras perguntas tinham como finalidade caracterizar e identificar o público entrevistado – não com intuito de instrumento estatístico – e as outras oito perguntas foram direcionadas para fim de processo investigativo, na qual o participante deveria explicar sobre seu entendimento dos temas: educação de estudantes com deficiência auditiva (na escola regular e na escola bilíngue), conhecimento de LIBRAS e escola inclusiva.

3.3 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Cerca de 50 pessoas receberam o convite para responder o questionário. No entanto, 24 questionários foram preenchidos e devolvidos dentro do período entre 09 de março de 2017 a 13 de março de 2017.

Em princípio, pensou-se em realizar a pesquisa somente com professores que já tiveram a oportunidade de ter estudantes com deficiência auditiva ou surdez em suas salas de aula, no entanto, ao elaborar o questionário percebeu-se que todos os professores poderiam participar, tendo em vista, que o objetivo da investigação era compreender como o professor entende o processo de inclusão e se ele se sente capaz de atender as especificidades do estudante com deficiência auditiva ou surdez nas escolas municipais de ensino fundamental comuns da cidade de São Paulo.

3.4 Procedimentos para a análise de dados

Após a compilação das respostas dos questionários, foram criadas categorias de análise para discussão, sendo elas: perfil dos participantes; educação de estudantes com deficiência auditiva; conhecimento sobre LIBRAS e Ensino Bilíngue; Concepção sobre educação inclusiva.

Por questões éticas, os participantes foram nomeados como P (Professor) seguido por um numeral, ou seja, P1, P2, P3 sucessivamente.

Com base nos resultados analisados e do entendimento dos professores da Rede Municipal de Ensino foi possível levantar hipóteses sobre como está o cumprimento das diretrizes conforme as políticas públicas que regem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no que se refere ao atendimento educacional do aluno com deficiência auditiva ou surdez nas escolas regulares. Os resultados obtidos serão apresentados com base nas categorias de análise criadas.

4 Resultados e discussões

4.1 Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa 24 professores de idades entre 30 a 60 anos, sendo que 19 eram do sexo feminino e cinco eram do sexo masculino.

Entre os profissionais entrevistados, notou-se que 48% (11 participantes) atuavam como professores polivalentes no Ensino Fundamental I e os outros 52% (13 participantes) atuavam como professores do Ensino Fundamental II (sendo um professor de Artes, um professor de Geografia, um professor de Ciências, um professor de Matemática, quatro professores de Língua Portuguesa, um professor de Língua Inglesa e quatro professores de Educação Física). É importante considerar ainda, que 11 participantes atuam no ciclo de Alfabetização, sete participantes no ciclo Interdisciplinar e seis participantes no ciclo Autoral.

4.2 Educação de estudantes com deficiência auditiva

Inicialmente procurou-se identificar a experiência dos professores com estudantes com deficiência auditiva ou surdez, 16 professores disseram que já

tiveram estudantes com deficiência auditiva ou surdez e oito professores disseram que ainda não tiveram.

No entanto, apesar da maioria dos professores entrevistados (representado por 66,7% dos participantes) apontarem que já tiveram estudantes com deficiência auditiva e surdez, quando questionados sobre sua preparação, muitos declararam não se sentir aptos para acolher e ensinar este público – 18 participantes declararam não sentirem preparados, cinco participantes declararam-se parcialmente preparados e um participante diz sentir-se preparado.

Apenas o P1 se declarou apto por acreditar que:

[...] de todas as deficiências, a surdez não requer tantos aparatos para inserir o aluno no contexto escolar, desde que ele já possua o aparelho auditivo (P1, 2017).

Alguns participantes disseram sentirem-se parcialmente aptos, pois acreditam que dependerá do nível de perda auditiva, se faz uso de aparelho auditivo, pois para os que apenas se comunicam em LIBRAS, não se sentem aptos. P2, por exemplo, relatou que:

[...] depende do grau da deficiência, não tenho especialização então por isso como tenho aluno com deficiência auditiva faço o que posso, porém sinto que o trabalho poderia ser mais eficiente (P2, 2017).

Outros participantes que se declararam parcialmente aptos disseram que o acolhimento é possível, porém o ensino torna-se ineficiente, tendo a rotina em sala de aula, como declarou P3:

[...] acolher sim, pois tenho libras, mas ensinar parcialmente. Porque é difícil preparar e aplicar atividades diferenciadas tendo que dar conta de mais trinta alunos (P3, 2017).

De acordo com as respostas dos 18 participantes que disseram não estar preparados, encontramos três motivos recorrentes apontados por eles, que são: falta de conhecimento em LIBRAS, sobre as estratégias de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência auditiva ou surdez; a rotina em sala de aula; e o apoio familiar:

[...] não me sinto preparada, pois não domino a linguagem de sinais que considero importante entre as estratégias adequadas para ensinar alguém com deficiência auditiva (P4, 2017).

[...] Infelizmente não me sinto nada preparada... Embora tenha estudado Libras no último ano de pedagogia, sinto que ainda falta muito conhecimento para que eu leve um aluno com essa deficiência ao conhecimento (P5, 2017).

[...] fazemos o possível, mas realmente faltam além de formação específica e melhores condições para trabalhar com esses alunos, como salas com número reduzido de alunos e maior apoio familiar (P6, 2017).

Quando os participantes foram questionados sobre qual a principal dificuldade, na opinião deles, que os estudantes com deficiência auditiva ou surdez encontravam na escola regular, houve incidência na resposta quanto às barreiras nas comunicações e atitudinais que impediriam a plena participação no processo de ensino/aprendizagem e no convívio dentro dos ambientes escolares.

- Impedimentos por barreiras nas comunicações, como apontou P7 e P8:

[...] entender e compreender os comandos a interação de um modo geral fica prejudicada afetando diretamente na aprendizagem (P7, 2017).

[...] um ambiente não pautado apenas na oralidade; profissionais que se comuniquem em LIBRAS (P8, 2017).

- Impedimentos por barreiras atitudinais, como disse P9 e P10:

[...] algum adulto que o acolha e o compreenda, pq(sic) para as crianças tudo é mais simples e natural elas comunicam-se de qualquer forma (P9, 2017).

[...] primeiro ser acolhido por todos e entendido por todos da UE. Posteriormente a própria formação do professor e a necessidade da adequação dos materiais didáticos (P10, 2017).

Quase todos os participantes (23 professores), contudo, sinalizaram acreditar que os estudantes com deficiência auditiva e surdez possam aprender de maneira igualitária a todos os estudantes. O participante P11 citou que em seu entendimento:

[...] ele [o estudante com deficiência auditiva] é capaz de desenvolver suas habilidades e competências dentro do contexto escolar desde que seja estimulada (P11, 2017).

P12 (2017) afirmou ainda que os estudantes com deficiência auditiva ou surdez podem aprender, pois

[...] ele não tem comprometimento cognitivo (P12, 2017).

Apenas o participante P13, disse não acreditar que o estudante com deficiência auditiva e surdez possa desenvolver-se no aprendizado como o aluno sem deficiência, pois acredita que:

[...] ele [o estudante com deficiência auditiva ou surdez] precisa de intérprete (P13, 2017).

Pode-se destacar nos resultados da pesquisa que, muito embora os professores acreditem que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham capacidades iguais de aprender o conteúdo curricular – talvez por desconhecimento sobre o conceito e caracterização da deficiência auditiva e a surdez ou por obter uma formação deficitária – a maioria sinalizou desconhecimento para proporcionar situações de aprendizagem para os estudantes com deficiência auditiva.

Carneiro e Schiavon (2016, p. 15) relatam que “para cada perda auditiva são indicadas orientações específicas ao trabalho do professor”, portanto para se romper as barreiras de comunicação e atitudinais, que impedem a inclusão efetiva dos estudantes, há:

[...] necessidade da correta identificação e caracterização dos estudantes com deficiência auditiva e surdez. De modo a organizar a escola e o trabalho pedagógico, com vistas a oferecer as respostas adequadas para que seu desenvolvimento aconteça de forma plena em uma escola democrática, plural e equânime (CARNEIRO; SCHIAVON, 2016, p.15).

4.3 Conhecimento sobre LIBRAS e ensino bilíngue

Dos participantes, 58,3% disseram conhecer o trabalho das EMEBs e 41,7% disseram que desconhecem. Entretanto, 91,7% (22 participantes) disseram acreditar que os estudantes com deficiência auditiva e surdez devam frequentar as EMEBs por oferecerem maior oportunidade de aprendizagem e apenas 8,3% (dois

participantes) acreditam que os estudantes aprendam de maneira igualitária nas EMEFs.

Os resultados da pesquisa ratificam que há tendência, devido às concepções históricas sobre Educação Especial no Brasil, vistas na legislação, ao direcionamento dos estudantes com deficiência para as escolas ou instituições especializadas.

Apesar do que foi desenvolvido até aqui, que revela o fortalecimento da educação não segregadora, ou educação inclusiva, há de se considerar a existência de fortes pressões a favor de que os alunos com deficiência estudem em instituições especializadas e não na sala de aula regular. Como em outros tempos alunos com deficiência eram dirigidos predominantemente a instituições especiais ou classes especiais, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e não propriamente de aprendizagem, mais com problemas de desenvolvimento do que de aprendizagem, formou-se uma estrutura sólida ao redor dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados [...] (CROCHÍK, 2012, p. 41).

Questionou-se quanto à formação dos professores, se estes obtiveram o ensino de LIBRAS em sua graduação, os resultados apontam que 70,8% dos participantes não tiveram LIBRAS em sua formação e 29,2% disseram que tiveram esta disciplina na graduação. Levando em consideração que os participantes têm idades entre 30 a 60 anos, fica claro que a maioria se formou antes do Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), que instaurou a obrigatoriedade da LIBRAS nos cursos de licenciatura em âmbito nacional.

Quando se questionou ao participante se ele é capaz de comunicar-se em LIBRAS apenas dois disseram que sim, que são capazes de usar a LIBRAS.

Para Oliveira e Maia (2016), ainda que se perceba os efeitos que as políticas públicas afirmativas, que favoreceram os estudantes com deficiência auditiva e surdez quanto ao reconhecimento da LIBRAS, nota-se que ainda é preciso garantir a formação de professores para que o bilinguismo se torne usual nas escolas inclusivas.

4.4 Concepção sobre educação inclusiva

Por final, os entrevistados foram questionados sobre o que era educação inclusiva. Na opinião deles, pode-se notar que houve três concepções mais frequentes:

- *A Escola para todos*: assim como P14 muitos professores disseram que a escola para todos é aquela

[...] escola que atenda a todos sem discriminação (P14, 2017).

- *A Escola que acolhe e integra*: alguns profissionais como P15 relataram que escola inclusiva é

[...] a escola que acolhe e integra todos independentes das dificuldades, só que para isso precisa haver profissionais preparados, treinados que dê suporte para superar as dificuldades encontradas (P15, 2017).

- *A Escola em que todos aprendam e se desenvolvam*: alguns entendem a escola inclusiva como P16:

[...] aquela que não apenas acolhe o aluno e articula somente situações de socialização, mas é o espaço cujos profissionais buscam embasamentos teóricos constantemente para que possam subsidiar sua prática a fim de que o trabalho pedagógico nela desenvolvido promova mudanças gradativas na vida do aluno e com isso, aprenda o que lhe é ensinado, sobretudo, que ele ganhe autonomia para viver em sociedade e exercer a sua cidadania (P16, 2017).

Todavia, no momento que os entrevistados foram questionados se acreditam que sua escola era uma escola inclusiva, seis participantes afirmaram que acreditavam que sim, 13 acreditavam que não e cinco participantes disseram que sua escola é parcialmente inclusiva.

Do grupo que afirmou que sim, sua concepção sobre escola inclusiva se deu devido a sua escola oferecer situações de aprendizagem, atender a diversidade e ter acessibilidade. Como se percebe no comentário de P16:

[...] sim, pois há um rico trabalho pedagógico desenvolvido desde os ciclos iniciais e que se estende ao ciclo autoral. Os profissionais

atuam de forma responsável criando inovadoras situações de aprendizagem e com isso, colhem resultados bastante significativos dos nossos alunos. Existe uma preocupação por parte da equipe gestora em ampliar os espaços e buscar recursos externos destinados aos alunos de inclusão, bem como àqueles que possuem dificuldades de aprendizagem (P16, 2017).

Já o grupo que disse que não, entendeu-se que suas escolas não eram inclusivas por terem barreiras atitudinais, não oferecerem situações de aprendizagem, não terem estrutura física, faltar profissionais qualificados, não poder contar com o apoio familiar e faltar materiais adaptados, como se nota nas concepções de P2, P15 e P17:

[...] não, pelos debates que tenho enfrentado no cotidiano está longe disso, além da falta de infraestrutura básica, profissionais habilitados, existe também muita resistência e isso é um fator que dificulta muito, talvez seja a grande barreira (P15, 2017).

[...] não. Apesar de todos os esforços dos professores em trabalhar de maneira inclusiva, as condições de trabalho, falta de estrutura, de pessoal de apoio intra-escolar e de parcerias com médicos/terapeutas extra-escola. impossibilitam a equidade na aprendizagem e a inclusão de fato (P17, 2017).

[...] as famílias muitas vezes são orientadas/ encaminhadas para procurar ajuda desses profissionais capacitados fora da escola e, por motivos outros deixam de fazer o que dificulta o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno (P2, 2017).

Interessante notar que do grupo que se declarou entender que sua escola é parcialmente inclusiva, todos explicaram que havia empenho do profissional, porém alegaram falta estrutura, de formação ou de apoio dos serviços do AEE. Como alegou P18:

Em parte, pois apesar de não contar com toda a estrutura e formação necessárias, há um esforço muito grande de todos para suprir essas carências (P18, 2017).

No que concerne à concepção sobre a escola inclusiva, a pesquisa levantou o questionamento sobre o entendimento e a necessidade dos professores do apoio dos serviços do AEE. Se estes entrevistados necessitam do AEE para colaboração, conforme Zanata e Capellini (2016) relataram:

[...] nesse contexto de construção de uma cultura inclusiva na escola, os professores são desafiados ao receberem alunos com deficiência auditiva/surdez (DA/S) em suas salas de aula. Nesse sentido, trabalhar em conjunto com outros profissionais que tenham mais experiência com este público tem se mostrado indispensável para a efetivação de um trabalho de qualidade nas escolas e a implementação de novas estratégias eficazes de ensino (ZANATA; CAPELLINI, 2016).

Ou se a compreensão, por parte destes professores, se reduz ao entendimento do AEE como serviços especializados com intenções ocultas de educação segregadora (CROCHÍK, 2012), por preconceito ou insegurança perante a sua formação ineficiente, declaradas por muitos entrevistados, quanto à educação de estudantes com deficiência auditiva ou surdez.

5 Conclusão

A educação de pessoas com deficiência foi sofrendo mudanças ao longo da história, conforme se verifica através das leis instituídas no país desde o século XIX. Em primeiro momento, quando surgem os institutos especializados em deficiências, ocorreu um movimento de segregação que apesar de não excluírem do processo educativo, as pessoas com deficiência eram separadas de pessoas sem deficiência.

Mais adiante, com o direito da pessoa com deficiência poderem ser matriculadas nas escolas de ensino regular, houve o movimento de integração, na qual apesar de poderem frequentar o mesmo ambiente que as pessoas sem deficiência, eram inseridas em salas especiais, com conteúdos específicos.

Hoje, o movimento implementado no sistema educacional de todo o país é o da Educação Inclusiva, onde as pessoas com ou sem deficiência tem o mesmo direito de aprendizagem e de conteúdo curricular com adaptações quando necessárias, pois na “educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares” (CROCHIK, 2012, p. 42).

Este trabalho evidenciou as mudanças de paradigma na Educação Especial, que se constata através do estudo das leis brasileiras praticadas ao longo da história, que influenciaram na concepção do professor quanto ao seu entendimento sobre a educação inclusiva e como isto refletiu diretamente em suas práticas pedagógicas. Constatando que as barreiras atitudinais, o descumprimento das

políticas públicas e a falta de formação específica são os principais impeditivos na inclusão de estudantes com deficiência auditiva nas escolas comuns da RME.

Outros questionamentos acerca da formação dos professores e o quanto isso influencia em suas atitudes inclusivas, foram levantados ao longo do percurso investigativo, possibilitando a continuidade desta pesquisa.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Secretaria Geral, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 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: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007a. Disponível em:

A inclusão na escola comum: concepções de professores sobre a Deficiência Auditiva

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Agenda Social*. Direitos de Cidadania. Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007c. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1241455899AGENDAxSOCIAL.doc>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002*. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF: MEC, 2002b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2002c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto Federal n. 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 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: 17 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 dez. 2020

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. Informação e sensibilização: primeiros passos para a inclusão. In: SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: direito à diversidade, 2003, São José dos Pinhais. *Curso Teia do Saber*. São José dos Pinhais: Prefeitura de São José dos Pinhais, 2003. Disponível em: <http://www.sjp.pr.gov.br/secretarias/secretaria-educacao/seminario-da-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CARNEIRO, R. U. C.; SCHIAVON, D. N. Caracterização da deficiência auditiva. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 1 da disciplina Conceito e caracterização da deficiência auditiva/surdez: etiologia, classificação e tipologia do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em DA/Surdez. Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_users&view=login&lang=pt-br. Acesso em: 15 abr. 2017.

CROCHÍK, L. J. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). *O professor e a educação inclusiva*. Formação, práticas e lugares. Salvador: Ed. EDUFBA, 2012. p. 39-60. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE] *Tabulação avançada do Censo Demográfico 2000*. Resultados Preliminares da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv10.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP] *Censo escolar da educação básica 2016*. Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S.; MAIA, A. C. B. Inclusão escolar e surdez: limites e possibilidades. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 2 da disciplina Conceito e caracterização da deficiência auditiva/surdez: etiologia, classificação e tipologia do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em DA/Surdez. Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_users&view=login&lang=pt-br. Acesso em: 15 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: 17 dez. 2020.

PERLIM, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A Surdez*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 51-75.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Brasil e no município de São Paulo*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 2 da disciplina Políticas públicas: educação especial e inclusiva do curso de Especialização em Educação Especial (tronco comum). Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_users&view=login&lang=pt-br. Acesso em: 3 abr. 2017.

SÃO PAULO. Município. *Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016*. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SÃO PAULO. Município. *Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32661.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Ensino Colaborativo: uma proposta para a escolarização do aluno com deficiência auditiva/surdez*. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 1 da disciplina Ensino Colaborativo: O Papel do Professor do AEE junto ao aluno DA/S do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em DA/Surdez. Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_users&view=login&lang=pt-br. Acesso em: 3 abr. 2017.

Recebido em 12 de setembro de 2017
Aprovado em 12 de junho de 2020

Para citar e referenciar este artigo:

FRANCO, Daniela Tamie Konioshi; AMORIM, Gabriely Cabestré. A inclusão na escola comum: concepções de professores sobre a Deficiência Auditiva. *InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 265-293, 2020. ISSN 2525-3476.