

O SUJEITO SURDO TAMBÉM É VÍTIMA DO FRACASSO ESCOLAR?

Ezer Wellington Gomes Lima¹

José Tiago Ferreira Belo²

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ezerlima@hotmail.com

tiagojfbelo@gmail.com

Resumo: Com o objetivo de contextualizar o espaço escolar, também, destinado ao ensino de surdos no país, o estudo apresenta questões que evidenciam o cenário atual da educação inclusiva. O enfoque adotado é, então, de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Deste modo, optou-se por autores que contribuíram diretamente para o desdobramento do tema citado, quais sejam: Perlin (2004), Omote (1994; 2003), Mantoan (2006), Sá (2006; 2011), dentre outros. Objetivou-se, então, avançar na análise de aspectos relativos às práticas escolares, com ênfase nas políticas de inclusão, assim como a atual situação escolar vivida por educandos surdos. Essa discussão está intimamente relacionada a ideia de uma escola verdadeiramente inclusiva, acessível e prontamente atenta as particularidades de seus alunos. Porém, ao contrário do que está previsto em lei, o sujeito surdo está totalmente alheio a esta realidade, pois a escola não está preparada para recebê-los, tampouco os professores têm o conhecimento suficiente para mediar e/ou conduzir os saberes que lhes é de direito. Enfim, os surdos estão na escola, entretanto conquistando pouco ou nenhum progresso escolar. Diante dessa constatação, é mister um (re)pensar dos fundamentos que permeiam a escolarização desses sujeitos, levando em conta sua cultura e suas peculiaridades. Por conseguinte, é necessário a busca por práticas que mais se aproximam da sua realidade, de modo que esse aluno tenha condições de atuar assumindo seu papel enquanto cidadão pleno, tendo condições de se posicionar enquanto sujeito social.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Surdez; exclusão.

Introdução

¹ Autor: Doutorando em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), e docente na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF/CEFIS).

² Coautor: Mestre em Educação e docente na Universidade Federal de Campina Grande/Campus Cuité (UFCG/CES/UAFM).

A escola inclusiva, levando em consideração sua capacidade de atender alunos com surdez em muitas de suas dificuldades, é realmente questionável, afinal, até o presente momento não tem favorecido seu crescimento e/ou desenvolvimento escolar. Desse modo, observa-se que o espaço escolar, de um modo geral, independente do ensino dito especial, vem apresentando pouco ou nenhum sucesso efetivamente.

Um olhar breve para a história de educação de surdos possibilita uma reflexão de como o sujeito surdo foi tratado e educado através dos tempos, permitindo compreender atitudes atuais dos profissionais da saúde e da educação, causadores de estereótipos que permeiam as diferentes representações na educação do povo surdo. “As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos” (PERLIN, 2004)

A historicidade que atravessa os tempos de vida dos surdos aponta não só as questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também os preconceitos existentes da sociedade para com elas, podendo-se ver os destroços da história. A educação é o palco dos acontecimentos históricos que permeiam os principais acontecimentos, porém, existem vários outros “detalhes” neste curso, que não se impõem de forma tão fulgente.

Anos e mais anos já se passaram e muitos surdos, ainda, são vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial excluída. Houve avanços na visão clínica, que fazia das escolas dos surdos espaços de reabilitação de fala e treinamento auditivo, preocupando-se apenas em ‘curar’ os surdos, que eram vistos como deficientes, e não em educá-los. Assim, a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que este interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas (OMOTE, 1994).

Os surdos, de fato, enfrentam inúmeros entraves em participar da sociedade como um todo, situação decorrente do preconceito e discriminação que a eles é cominado, atribuindo-lhes o título de pessoas com deficiência, portadoras de necessidades especiais, sujeitos impossibilitados, incapazes, inapropriados para conviver com a tal “NORMALIDADE”.

Sujeito do Fracasso

Discutir o fracasso escolar como uma das manifestações da atual proposta educacional inclusiva perpassa pelo tratamento da escolarização do aluno com surdez. Essa educação - cujo papel proclamado e desejado é o de proporcionar a todos os indivíduos uma formação digna, lhes

assegurando, enquanto cidadãos sociais, o desenvolvimento de seus potenciais e o sucesso -, em nome da inclusão, tem, na verdade, excluído.

Decerto, tem-se muitos estudos voltados ao fracasso escolar³, os quais marcam episódios distintos a respeito do tema. Entretanto, aqueles de que se tem conhecimento revelam tamanha insensatez, pois descaracterizam a missão de ensinar, do fazer educação para todos e, principalmente, desqualificam a criança/aluno, evidenciando situações de desconforto profundo, as quais, muitas vezes, acompanham o sujeito em toda a trajetória da vida escolar de maneira excludente e/ou desumana. Trata-se, portanto de uma manifestação de violência produzida pela escola e uma expressão pedagógica da negação do outro como um legítimo outro (MATURANA, 2000). Dessa maneira, levando em consideração o abandono pedagógico e, sobretudo, afetivo, frutos, muitas vezes, de práticas naturalizadas a partir de atitudes totalmente distantes de qualquer ética profissional, Borges (2002, p. 181) cita

Compreendo o fracasso escolar como uma das manifestações mais gritantes de abandono social, porque aprisiona milhares de crianças e jovens num ciclo perverso e recorrente de circunstâncias destrutivas de sua humanidade e, com isso, gera uma aprendizagem dolorosa de baixa auto-estima e a construção de uma auto-imagem degradada diante dos espelhos da vida que refletem e são refletidos no e pelo convívio social.

Diante do exposto, é possível afirmar que os aspectos do fracasso escolar, a partir da inclusão, independente de sua origem, permeiam a escola atual e não levam em conta as diferenças que ali residem, por consequência descaracterizam a escola, enquanto um espaço permeado pela pluralidade, e, sobretudo, excluem as mais distintas histórias de vida e manifestações culturais que por ali residem.

Mas, afinal, o que seria a INCLUSÃO? Na tentativa de conceituar esse fenômeno, Freitas (2004) cita que a inclusão se baseia simplesmente em traços de mera subordinação, “tudo acontece como se fosse suficiente estar na escola, sem se importar para quê”. Desse modo, o simples fato de abrir as portas da escola para todos ou todas, justificaria o que se chama de “inclusão”, a partir da qual a educação é, notavelmente, deixada de lado.

Posto isso, a educação inclusiva, com destaque para sua capacidade de atender alunos com surdez em muitas de suas dificuldades, é realmente questionável, haja vista, até o presente momento, não ter favorecido o crescimento e/ou desenvolvimento educacional desses alunos.

³ Cf.: Mattos (1996, 2005); Carvalho (2001); Collares (1992); Freitas (2002, 2004); Crahay (2006); Dubet (2003).

Assim, observa-se que o espaço escolar, de um modo geral, até mesmo no ensino dito especial, vem apresentando pouco ou nenhum sucesso efetivo.

De acordo com a atual Política Nacional de Educação vigente em nosso país, os processos educacionais inclusivos são entendidos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Fundamentada, então, nos direitos humanos, esse modelo de educação busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade. Nesse sentido, compreende que as ações educacionais devem superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola.

A respeito da inclusão, Omote (2003) afirma que é, sobretudo:

[...] um princípio ideológico da igualdade de direitos e do acesso a oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da filiação grupal. (OMOTE, 2003, p. 154)

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2008), a declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias. Ademais, enfatiza que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular.

Decerto, é possível perceber que muito se fala sobre inclusão, não sendo rara também a existência de leis que amparam o surdo. Por conseguinte:

A escola entupiu-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portando, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (MANTOAN, 2006 p. 14).

Na visão de Figueiredo (2010), a Educação Inclusiva convive com inúmeras dificuldades, dentre elas o posicionamento de certos educadores que desconhecem os princípios norteadores da

inclusão, declarando incapacidade e/ou despreparo para o trabalho com alunos que apresentem algum tipo de deficiência. De acordo com a autora, atualmente é consenso no discurso de alguns professores:

[...] o reconhecimento das diferenças entre os alunos, porém, a dificuldade é tratar pedagogicamente essas diferenças, buscando sentido no que for capaz de contribuir para que as pessoas se reconheçam como suporte nas características que proporcionam distinção e que delas fazem sujeitos singulares (FIGUEIREDO, 2010, p. 13)

No Brasil, o sistema oficial de ensino garante um atendimento especializado às pessoas surdas. No entanto, este atendimento é restrito, seja pela falta de conhecimento por parte do corpo docente e/ou pela carência de profissionais especializados na área. Sendo assim, é frequente a disparidade de conhecimento existente entre crianças surdas e demais alunos, visto que os problemas de escolarização daquelas são abundantes, devido às raras e pouco divulgadas propostas metodológicas e obras que estejam direcionadas ao movimento de ensino e aprendizagem da criança surda.

Sob o ponto de vista da inclusão do surdo no espaço educacional, Rezende (2010) faz a seguinte declaração:

Quantas vezes saí da sala de aula chorando, batendo porta e assustando meus colegas, reitoria, coordenação e professores? Queria a atenção de todo mundo, mesmo que para isso muita gente construísse uma imagem deturpada de mim, considerando-me deficiente e revoltada. O que eu de fato queria era um ensino diferenciado, de acordo com as minhas peculiaridades linguísticas. Como eu poderia entender aulas que são inteiramente dependentes da audição? Eu perdia muito, pois não podia participar ativamente. Exigi o direito de ser atendida de acordo com minha peculiaridade linguística (REZENDE, 2010, p. 32).

Desse modo, em acordo com relatos obtidos por meio do documento “Direitos como cidadãos” (2003), entende-se que todas as pessoas, sem distinção, devem ter acesso à educação, à saúde e ao trabalho, somados a uma intenção mínima de dignidade de qualquer sujeito. É necessário, então, atentar para questões centralizadas na distinção do que é de direito, evitando possíveis situações que privam a dignidade humana.

Isso caracteriza o que a política educacional em questão nomeia de “exclusão”, isto é, fruto de ações internalizadas que fazem o aluno permanecer na instituição escolar mesmo sem

aprendizagem. A escola, por sua vez, ganha clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com programas de correção de fluxo, classes de aceleração, classes de reforço, dentre outros).

Vale dizer que, ao se conceber práticas de ensino que não caracterizam a individualidade do sujeito, com sua bagagem cultural e suas experiências particulares, não é possível, portanto, um avanço nas discussões que permeiam a escola enquanto um espaço de diferenças. Assim sendo, cada sujeito percorrerá sua trajetória escolar a seu ritmo, dentro de um mesmo tempo único, conseqüentemente, uns dominam tudo e outros quase nada.

Matricular um aluno surdo em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e mascarar o fracasso do ensino por meio do índice quantitativo da matrícula. Por suposto, propostas metodológicas de ensino para a criança com surdez, principalmente no processo escolar inicial, ainda se baseiam no trabalho com ouvintes, ou seja, em um estudo por meio de sons, revelando, assim, total despreparo das escolas na busca de um ensino igualitário. Em se tratando de exclusão, Strobel⁴ traz a seguinte contribuição:

Enfrentei muitas dificuldades na escola de ouvintes, reprovei várias vezes e sentia muita vergonha por ser a aluna “mais velha” da sala, como se eu fosse uma imbecil e tivesse dificuldade de aprendizagem; com este complexo de inferioridade e de baixa autoestima, me tornei uma adolescente rebelde e revoltada (STROBEL, 2006, p. 16).

Observa-se, então, que muitos alunos com surdez, no contexto escolar, são prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, passando a ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

As crianças surdas estão sim nas escolas, mas a preocupação em escolarizá-las está aquém da realidade marcada, pois a equipe de profissionais que compõe essa comunidade desconhece o

⁴ Karin Lilian Strobel é doutora em educação, pesquisadora e professora da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Nascida em Curitiba-PR, ficou surda profunda aos quatro dias de vida, quando o uso de um antibiótico excessivamente forte enfraqueceu seus nervos auditivos. Durante os 12 primeiros anos de vida, estudou em uma escola para surdos que utilizava o método verbo tonal, mas foi o contato com a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, que lhe abriu as portas para o mundo e permitiu a construção de sua identidade. Atuou por 10 anos como assessora pedagógica no Paraná, viajando por todo o estado a ministrar palestras e cursos sobre educação surda. Foi presidente da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo-FENEIS.

sujeito com surdez e sua forma peculiar de comunicação e expressão, nomeando-o incapaz, ou, em alguns casos, como sujeito desprovido de linguagem.

Em alguns casos, a prática pedagógica é interpelada por discursos produzidos e produtores de significados. Muito mais do que saber quem é o sujeito pedagógico, torna-se imprescindível discutir qual a correlação de forças que o constrói. Do mesmo modo, as representações gerais acerca da escolarização de crianças surdas perpassam a relação ensino e aprendizagem, atualmente disponível nos espaços escolares que recebem crianças surdas (SÁ, 2011). No entanto, tal escolarização apresenta algumas lacunas relacionadas, sobretudo, à progressão escolar dessas crianças, pois a maioria das instituições que trabalham com surdos no Brasil está, ainda, intrinsecamente imbricada a uma prática de ensino que, mesmo sem que se perceba, exclui.

É importante ressaltar que a educação das pessoas surdas, assim como de qualquer outro cidadão, tem como meta promover o desenvolvimento intelectual pleno. A apropriação dos saberes acumulados no decorrer de suas vidas contribui significativamente para que as crianças matriculadas em suas respectivas escolas tenham acesso ao aprendizado e à demonstração de suas habilidades, de forma que conquistem oportunidades relacionadas à integração na sociedade, distante da exclusão.

De fato, a igualdade de oportunidades deve ser um eixo norteador de igualdade entre os sujeitos, de modo que todo ser humano, independente das possíveis diferenças, tenha os mesmos acessos e possibilidades. Igualmente deve ser elemento base dessa igualdade a existência de uma política social democrática, preocupada com a sociedade, principalmente com os sujeitos tratados e/ou apontados como “diferentes”. Estes, na verdade, necessitam de mais independência, menos assistencialismo e elevada autonomia.

Entende-se, pois, que a prática pedagógica é interpelada por discursos produzidos e produtores de significados. Nesse caso, muito mais do que saber quem é o sujeito pedagógico, torna-se imprescindível discutir qual a correlação de forças que o constrói. Daí, atenta-se, de maneira específica, para as representações gerais acerca da escolarização de crianças surdas, que igualmente perpassam a relação ensino e aprendizagem atualmente disponível nos espaços escolares que as recebem (SÁ, 2011). Infelizmente, essa escolarização apresenta algumas lacunas relacionadas, sobretudo, à progressão escolar dessas crianças, pois a maioria das instituições que trabalham com surdos no Brasil está, ainda, intrinsecamente imbricada a uma prática de ensino que, mesmo sem que se perceba, exclui.

Dito isso, deve-se, então, assumir o fracasso escolar como um problema social e politicamente produzido (COLLARES, 1992), uma vez que conjugados no ambiente escolar, tais aspectos podem apresentar consequências negativas aos alunos surdos inseridos em escolas regulares no país. Esse contexto pode, de fato, contribuir para um desencadear de sentimentos de inferioridade intelectual, estética, moral e de inadequação social, como medo, vergonha e raiva de ser surdo. Entretanto, a única “deficiência” existente, neste caso, é a diferença linguística em relação à maioria.

Políticas Educacionais

A partir dos direitos e deveres da pessoa com deficiência, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, cap. II, artigo 22, XIII, p.36) assegura a cidadania a todos, sem distinção. Dessa forma, é possível incluir as pessoas surdas como cidadãos brasileiros, com direitos e deveres igualitários, como qualquer outro cidadão. No cap. II, artigo 24, XIV, p.38, o mesmo documento garante a proteção/integração social às pessoas com deficiência. Já em seu cap. III, artigo 208, III, p.142 assegura o “atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo o direito à escolarização.

Sobre as normativas legais estabelecidas pela justiça brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, cap. I, artigo 11, § 1º, p.3) aponta que “(...) a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” no que se refere ao Direito à vida e à saúde.

Com relação à educação, assim como na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, cap. IV, artigo 53, III, p.10) tem-se a garantia do AEE, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na LDB-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2002, cap. V, artigo 58, 59 e 60, (§1º ao 3º), 59 (do I ao V) e 60 no parágrafo único, p.17 e 18), estão declaradas certas leis que asseguram um espaço “ideal” aos portadores de deficiências. São leis que garantem o acesso dessas pessoas a ambientes escolares, podendo usufruir de todas as possibilidades que possam garantir um desenvolvimento pleno em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Mantoan (2006), a Constituição de 1988 foi um avanço significativo para a educação escolar de pessoas com deficiência, porque elege como fundamentos da república a cidadania e a

dignidade humana, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 2003, p. 6). A autora ainda destaca que:

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (MANTOAN, 2006, p. 36).

De acordo com Senna (2007b), o tratamento dado à questão social da inclusão levou em conta exclusivamente a adoção de medidas materiais e institucionais, restritas. Logo, a normatização e as condições de acessibilidade instituídas apresentam-se de maneira insuficientes:

A inclusão escolar dos marginalizados sociais defronta-se com fatores de ordem simbólica, não tratáveis de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais. Ao contrário, introduzir na escola sujeitos não legitimados em seu conceito instituinte implica legar aos incluídos um espaço vazio, preenchido tão somente por sua presença física, tornando-os eternos estrangeiros. Consequentemente, uma vez como estrangeiros, restará aos incluídos o mesmo sentimento de exclusão que se deseja superar (SENNA, 2007b, p. 163).

Conforme exposto na legislação aqui citada, o sistema oficial de ensino no Brasil de fato garante um atendimento especializado às pessoas surdas, no entanto, esse atendimento é restrito, pela falta de conhecimento por parte do corpo docente e/ou falta de profissionais especializados na área. Sendo assim, é frequente a defasagem de conhecimento entre as crianças surdas em relação aos demais alunos, visto que os problemas de escolarização que as envolve são visíveis, sendo raras e pouco divulgadas as propostas metodológicas e literaturas direcionadas ao movimento de ensino e aprendizagem da criança surda.

Algumas considerações

Os encontros e desencontros que permeiam o dito fracasso escolar, sobretudo na escolarização de surdos, registram a necessidade de novas descobertas no campo da educação, as quais conduzirão a diferentes caminhos e possibilidades. Para que isso ocorra, é necessário, entretanto, que a escola, como um todo, aceite o desafio de compreender as diferenças como mútuas e que procurem, verdadeiramente, atuar nesse espaço de contato, assumindo a diversidade e

modificando-a numa multiplicidade de estratégias que não visem a padronizar o diferente, mas interagir com ele, na plenitude de suas peculiaridades (LACERDA, 2000).

A educação das pessoas surdas, assim como de qualquer outro cidadão, tem como meta promover o desenvolvimento intelectual pleno. A apropriação dos saberes acumulados no decorrer de suas vidas contribui significativamente para que as crianças matriculadas em suas respectivas escolas tenham acesso ao aprendizado e à demonstração de suas habilidades, de forma que conquistem oportunidades relacionadas à integração na sociedade, distante da exclusão.

A igualdade de oportunidades deve ser um eixo norteador de igualdade entre os sujeitos, no qual todo ser humano, independente das possíveis diferenças, tenha os mesmos acessos e possibilidades, bem como a existência de uma política social democrática, preocupada com a sociedade, principalmente com os sujeitos tratados e/ou apontados como “diferentes”. Eles necessitam de mais independência, menos assistencialismo e elevada autonomia.

Sem dúvidas, o mundo no qual o fracasso escolar é produzido é um mundo de violência a partir de práticas naturalizadas, evidenciadas no sistema educacional e nas estruturas políticas, que se mantém, muitas vezes, escondida atrás das máscaras que se convertem nas relações.

Sendo assim, uma mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com a desconstrução dos estereótipos que envolvem o surdo, atribuindo-lhes características que não condizem com a realidade. Isso se faz necessário, pois, dessa forma, é dada aos surdos uma chance de ressignificação da surdez, garantindo-lhes a possibilidade de conquistar espaços dentro da própria comunidade surda e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Estatuto (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 1990.

_____. LDB (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil. Brasília, DF: 2002.

_____. M. E. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v.7. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o Lado avesso. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n 77, dezembro de 2001.

COLLARES, C.A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. Toda criança é capaz de aprender? Série Ideias. N6. São Paulo: FDE, p. 24-28, 1992.

CRAHAY M. É possível tirar conclusões a respeito da repetência? **Cadernos de pesquisa**: São Paulo, v36, n 127, p223-246, janeiro/ abril 2006.

DOTTI, Corina. **Fracasso escolar e classes populares**. In GROSSI, E. BORDIN, J. Paixão de aprender. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 21-28, 1994.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n119, p. 26-45, 2003.

FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FREITAS, L. C. A. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e sociedade**, Campinas, v 25, N 86, p. 131-170, abril 2004.

FREITAS, L. C. D. A internalização da exclusão: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela LS: Trabalhando com os sujeitos surdos. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Como fazer?** São Paulo Moderna, 2006.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005

MATTOS, C. L.G. de. Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do estado do RJ. Brasília: **Revista B de estudos pedagógicos**. UERJ 1996.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OMOTE, S. **Deficiência e Não deficiência**: Recortes do Mesmo Tecido. (Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. n. 1, n. 2, p. 65 – 73) 1994.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda, In THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs). **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

DE SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. **Surdos: qual escola**, p. 17-62, 2011.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SENNA. L.A.G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva.. In: SENNA, Luiz Antonio Gomes (Org). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007, p. 149 – 169.

SOUSA, Ana. Maria. Borges: Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 179-188, 2002.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – GES, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.