



Septiembre 2017 - ISSN: 1988-7833

INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA: CONTRASENTIDO EN LA MISMA REALIDAD

Antônia Aparecida Barros Alencar Correia¹
Instituto Federal de Educação Sertão de Pernambuco
Profesor de Enseñanza Superior
aparecidabarroscac@hotmail.com

Carlos Alberto Batista Santos²
Universidad del Estado da Bahia
Profesor de Enseñanza Superior
cabsantos@yahoo.com.br

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Antônia Aparecida Barros Alencar Correia y Carlos Alberto Batista Santos, (2017): "Inclusión y exclusión en la escuela: contrasentido en la misma realidad", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (julio-septiembre 2017). En línea:
<http://www.eumed.net/rev/ccss/2017/03/inclusion-exclusion-escuela.html>

Resumen

La exclusión es la no aceptación del otro y eso refleja indiferencia a la cultura de ese otro. A partir de la década de 90, el movimiento de inclusión ha ganado notoriedad, principalmente en la educación, porque esta cuestiona los métodos excluyentes además de exponer las intenciones ocultas bajo el velo de las propuestas excluyentes y prejuiciados. Se alerta para el hecho de que, la práctica de la inclusión puede reproducir la exclusión, al desplegar acciones inclusivas, sin en contrapartida proporcionar apoyo técnico adecuado a los educadores y a los administradores de la escuela. Este artículo pretende presentar consideraciones sobre los procesos de inclusión y exclusión en la educación brasileña.

Palabras clave: Inclusión escolar. Exclusión escolar. Realidad social.

Summary

Exclusion is the non-acceptance of the other and that reflects indifference to the culture of that other. Since the 1990s, the inclusion movement has gained notoriety, mainly in education, because it challenges exclusive methods and exposes hidden intentions under the veil of exclusive and prejudiced proposals. It is alerted to the fact that the practice of inclusion can reproduce exclusion by deploying inclusive actions, but without providing adequate technical support to educators and school administrators. This article intends to present considerations about the processes of inclusion and exclusion in Brazilian education.

¹ Doctora en Educación por la Universidad de la Integración de las Américas, Maestra en Educación por la Universidad de la Empresa, Especialista en Programación de Enseñanza de Lengua Portuguesa por la UPE / FFPP, Petrolina - PE y Licenciada en Letras (Portugués / Inglés) por FAFOPA, Araripina - PE, BR. Actualmente, es profesora de Lengua Portuguesa y Literatura Brasileña del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sertão Pernambucano.

² Doctorado en Etnobiología y Conservación de la Naturaleza - UFRPE (2016), Maestría en Zoología - UESC (2006), Especialización en Biología - UFPE (1998), Graduado en Ciencias Biológicas - UPE (1991) Actúa en el área de Zoología, Conservación de la Biodiversidad, Etnozoología y Etnoecología, Educación. Coordinador del Máster en Ecología Humana y Gestión Socioambiental DTCS / UNEB.

Keywords: School inclusión. School exclusión. Social reality.

Resumo

A exclusão é a não aceitação do outro e isso reflete indiferença à cultura desse outro. Desde a década de 1990, o movimento de inclusão ganhou notoriedade, principalmente na educação, porque desafia métodos exclusivos e expõe intenções ocultas sob o véu de propostas exclusivas e prejudicadas. É alertado para o fato de que a prática de inclusão pode reproduzir a exclusão através da implantação de ações inclusivas, mas sem fornecer suporte técnico adequado aos educadores e aos administradores escolares. Este artigo pretende apresentar considerações sobre os processos de inclusão e exclusão na educação brasileira.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Exclusão escolar. Realidade social.

1 INTRODUCCIÓN

La exclusión es a menudo impregnada por el rechazo por el otro, al concebir al otro como un ser humano de segunda clase, y a percibir la superioridad. Soares (2005, p. 172) interpela: “¿Será que lo que vemos es lo mismo que nosotros vemos? ¿O nosotros vemos no lo que se mira, sino la relación con lo que se mira? Si es así, cuando se mira a alguien o algo, se mira también lo que hay dentro de sí mismo.

Se admitiendo esa presuposición, la no aceptación del otro asume también otra manera, de si demostrar indiferencia a la cultura del otro, reduciéndole a un ente aculturado, necesitando así de una “identificación cultural” en que surge la necesidad de posibilitar al otro el perteneciente a algún grupo social, y que desde allí se propone establecer en las sociedades los medios de manipulación de una porción de la población que huye al estándar de normalidad (BRUM NETO, 2007).

Sin embargo, esa postura está perdiendo espacio y el movimiento de inclusión ha ganado notoriedad cuestionando propuestas, métodos y técnicas excluyentes, proponiéndose la construcción de una sociedad inclusiva, donde todos tienen sus derechos como ciudadanos. Además la práctica de inclusión también puede reproducir la exclusión mediante acciones inclusivas, como la inclusión de un alumno sordo en una clase de enseñanza regular con mayoría de oyentes, sin el mínimo apoyo para su desarrollo como estudiante (BEYER, 2003).

Es necesario destacarse los avances en la consecución de la igualdad y del ejercicio de derecho, tanto con las normas nacionales como las internacionales que han fortalecido la Política Nacional de Enseñanza Especial bajo la perspectiva de la Educación Inclusiva. La Ley nº 94.142, de 1975, ha sido el motor de la educación inclusiva en los Estados Unidos y ya está en su cuarta década desde la implantación. A partir de ese cuadro legislativo se entiende que las políticas relacionadas con el tema de la educación de sordos han promovido el tema de la inclusión escolar, no sólo en los Estados Unidos, sino en todo el mundo. De ese modo, impulsado por esas propuestas políticas, a partir de la década de 1990, varios países han asumido la inclusión como trabajo relevante de la educación pública, con múltiples estrategias a emplearse para tornarla factible (CARMO, 2001).

En este panorama, el principio de inclusión llega a Brasil con el patrocinio de la UNESCO y del Gobierno de España, a través de la Declaración de Salamanca³ (1994), enfatizando la necesidad

³ “Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los

de cambios y prioridades en la educación escolar. Las nuevas metodologías propuestas ya no enfatizarán la deficiencia, sino el proceso de enseñanza y de aprendizaje del estudiante, y la escuela debe adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante (MARÇAL; SOUZA, 2010).

Ese artículo pretende presentar consideraciones sobre los procesos de inclusión y exclusión en la educación brasileña.

2 POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN BRASIL

La política nacional de educación especial de Brasil establece que:

El movimiento mundial por la inclusión, como acción política, cultural, social y pedagógica, ha desencadenado la defensa del derecho de todos los alumnos pertenecer a una misma escuela, de estar juntos aprendiendo y participando sin ningún tipo de discriminación. La educación inclusiva constituye un paradigma educativo basado en la concepción de los derechos humanos, que combina la igualdad y la diferencia como valores inseparables (BRASIL, 1998).

Así, por respeto a la diversidad que se construye el proceso de la verdadera inclusión educativa (CARMO, 2001). En Brasil, en la actualidad, la situación política/social presentada por la LDB⁴ reivindica la transformación del discurso oficial en práctica social, en que se establezca por leyes de la educación el derecho de todos. Con la intención de que esto suceda efectivamente, es necesario que la escuela apodere la responsabilidad de discutir el tema y reconozca que el quid del problema es la escuela que debe transformarse para entonces satisfacer las peculiaridades de todos y no el inverso (OLIVEIRA, 2016).

En el siglo XXI, se verifica modificaciones en las metodologías de escolarización, de modo a apresurar el proceso de actualización de las informaciones, ya que la adquisición del saber ocurre por siglos. Esa nueva forma de educar debe ser socializada para todos los estudiantes, respetando e adaptándose a sus diferencias, práctica que hace la escuela sea inclusiva, porque de esa manera esta desempeñará el rol de mediadora entre el sujeto y el mundo, y facilitará la comunicación y difusión de informaciones sobre discapacidad, con el objetivo de promover la estimulación, la inclusión social, la mejoría de la calidad de vida y el ejercicio de la ciudadanía de las personas con discapacidad (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Se percibe que hay avances en la educación de las grandes ciudades; sin embargo, también

cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. La Conferencia, organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO, congregó a altos funcionarios de educación, administradores, responsables de las políticas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes. La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa." (DECLARACIÓN DE SALAMANCA, 1994)

⁴ Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB)

es visible la ausencia de formación continua para los docentes, la ausencia de recursos pedagógicos y técnicos, la ausencia de un equipo multidisciplinarios, es decir, la infraestructura para servir de base a los procesos inclusivos no son todavía una realidad social en las escuelas. Esto transforma la inclusión solamente en una filosofía competente en teoría, pero no alcanzable en la práctica (GOMES, 2012), huyendo así del precepto fundamental de la filosofía inclusiva, como aboga Maciel (2000), declarando que todas las personas discapacitadas deben tener sus necesidades especiales respondidas y es cierto que reside en la atención de las diversidades la propia democracia.

Ser una escuela con propuesta inclusiva requiere trabajar con la filosofía de la solidaridad y del respeto por las diferencias individuales, cuyo núcleo del problema se encuentra en la importancia de que la escuela aprenda a vivir con las peculiaridades de cada alumno (CARMO, 2001).

A partir de esa hipótesis, muchos investigadores en Brasil argumentan que a todo el profesorado sea dada la oportunidad de frecuentar clases en la cercanía de su residencia, así como haya un programa educacional adecuado a las capacidades de los diferentes alumnos, que promueva desafíos a todos los que son atendidos, en el sentido de que haya en realidad una atención inclusiva (SILVEIRA BUENO 1993; MAZZOTA, 1996; SASSAKI, 1997).

Sin embargo, la implementación de una escuela que promueve el respeto a las necesidades específicas de cada alumno no es una tarea fácil, ya que demanda nueva disposición pedagógica, con dinámicas y estrategias educativas variadas, revisión en el currículo y adaptación en todos los aspectos. Es necesario crear un entorno escolar que establezca total prioridad del alumno, a través de un sistema educativo flexible y dinámico, pero eso requiere muy altos costos (FÁVERO *et al.*, 2008).

Para Carmo (2001), si realmente queremos que los diferentes y desiguales tengan acceso al conocimiento, necesitase superar las relaciones educativas existentes en la estructura escolar actual, buscándose redimensionar tiempo y espacio físico de la escuela, además flexibilizar los contenidos, en la búsqueda de un abordaje que rompa con la compartimentación del conocimiento, es decir, se necesita superar radicalmente la actual organicidad escolar brasileña.

3 ESPECIFICIDADES DEL DIÁLOGO INCLUSIVO EN BRASIL

Investigaciones brasileñas apuntan el número significativo de individuos sordos que rompen esas barreras, presentando documentación comprobada de un buen nivel de escolarización. De conformidad con el Censo de la Educación Superior del INEP⁵, la enseñanza secundaria tiene 8.751 sordos y ha ocurrido una creciente evolución de matrícula en EJA⁶ con 9.611 estudiantes sordos. Hay también un total de 5.660 sordos, 4.078 con deficiencia auditiva y 148 con sordera y ceguera (INEP, 2013).

En el centro de esas discusiones, ya existe una defensa del derecho de los sordos en ser escolarizados en la lengua que funda su comunidad y se observa que los resultados de esas influencias sociales sobre los discursos y textos oficiales ya se encuentran consolidados en la

⁵ Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP)

⁶ Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)

legislación brasileña, por legitimar la Lengua Brasileña de Señas (Libras), como una lengua de la comunidad sorda brasileña (SCHLÜNZEN *et al.*, 2016).

La Lengua Brasileña de Señas es una lengua como las otras y ha sido legalizada a través de la Ley nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Es una forma de lenguaje utilizada por el grupo de sordos del Brasil y expresada en la modalidad visual-espacial y facial-corporal para demostrar la gramática de la lengua (CORREIRA, 2012).

Se entiende por Lengua Brasileira de Señas – LIBRAS una forma de comunicación y expresión en que el sistema lingüístico de naturaleza visual-motora, con estructura gramatical propia, constituye un sistema lingüístico de transmisión de ideas y hechos oriundos de comunidades de personas sordas en Brasil (Párrafo único. Ley 10.436, de 24 de abril de 2002).

La legislación brasileña ya contempla la implantación de escuelas regulares bilingües para sordos (VILHALVA, 2004). De esa forma, por la experiencia construida con la comunidad sorda y bajo la reflexión de investigaciones hechas en Brasil (CAPOVILLA, 2005; SÁ, 2010), se defiende que corresponde a esos alumnos el derecho a la escuela bilingüe específica para sordos, o por lo menos a una clase bilingüe específica para ellos.

En esa dirección, a partir de la notificación de la presencia de estudiantes especiales en la escuela, ya están siendo ofrecido por el gobierno: diccionario bilingüe, intérpretes en la clase, CD-ROM de Libras, software educativos específicos en deficiencia auditiva, libros y apostillas de la Lengua Brasileña de Señas – Libras (BRASIL, 2001). Esas acciones ya fueran propuestas en los Parámetros Curriculares Nacionales:

Para alumnos con deficiencia auditiva: materiales y equipos específicos como prótesis auditiva, entrenadores de habla, tablado, software educativos específicos, etc.; textos escritos complementados con elementos que favorezcan su comprensión; lenguaje gestual, lengua de señas y otros; sistema alternativo de comunicación adaptado a las posibilidades de aprendizaje, lectura orofacial, lenguaje gestual y de señas; clase-ambientación para el entrenamiento auditivo, de habla, rítmico, etc.; posicionamiento del alumno en la clase de modo a ver movimientos orofaciales del maestro y de los colegas; material visual y otros de apoyo para favorecer la aprehensión de las informaciones expuestas verbalmente (BRASIL, 2001, p. 46).

Teniendo en cuenta esos recursos, hay de considerarse una dialéctica inclusiva/exclusiva en que no haya necesidad de una lucha intercultural, pero una posibilidad de convivencia entre esas culturas. De esa manera, se minimiza los conflictos que presenten de modo que la deficiencia dispense particularidades y pase a ser vista como un fenómeno individual de un sujeto fusionado en la red de significaciones producidas por la propia cultura (MEC, 2007).

En Brasil, existe una diversidad de leyes que aseguran a las personas con necesidades especiales; sin embargo, mucha de ellas se encuentra solamente en el Decreto, ya que su implantación efectiva es lenta y parcial, siendo hasta mismo desconocida para casi todos. Se espera

que cualquier educador que se proponga a trabajar con alumnos sordos presente la calificación en educación especial o por lo menos en la Lengua de Señas, ya que la aprendizaje de la Lengua Brasileña de Señas proporcional total interacción entre los alumnos y un mayor desarrollo cognitivo (BRASIL, 2000, p. 48).

Se ratifica la necesidad de la conciencia de que la educación inclusiva no se hace solamente por leyes. Es necesario que todos los que hacen la escuela se comprometa a su construcción colectiva, a través de la movilización, de la discusión, de la toma de acciones a favor de ese objetivo, proceso que aquí se denomina inclusión compartida. Para consumación de esa inclusión, se necesitan cambios en la concepción de sociedad, del hombre, de la educación y de la escuela, y eso no es una actitud fácil, sin embargo, no es imposible, y con buena voluntad y con actitudes se puede suceder (FRANÇA, 2015).

Para Brito (2013), uno de los pasos para tener esa inclusión compartida, y para reducir las barreras existentes, se lleva a cabo cuando el aprendizaje inicial de los niños sordos es efectuado a través de la Lengua de Señas, como primera lengua.

4 CURRÍCULO, FORMACIÓN PROFESIONAL E INCLUSIÓN

A raíz de los pasos para la inclusión compartida, también, urge el repensar del currículo, adecuándolo a las necesidades y las capacidades de los alumnos allí presentes.

Pensar en adecuación curricular significa considerar el cotidiano de las escuelas, teniéndose en cuenta las necesidades y capacidades de sus alumnos y los valores que orientan la práctica pedagógica. Para los alumnos que presentan necesidad particularmente importante (BRASIL, 1998, p. 62).

Los currículos deben adaptarse a las necesidades del niño y no viceversa. Por lo tanto, las escuelas tendrán que ofrecer oportunidades curriculares que atienden a niños con capacidades e intereses distintos. Los niños deben recibir apoyo pedagógico suplementario en el currículo regular y no en un diferenciado (UNESCO, 1994, p.22).

La actualización profesional es un prerrequisito indispensable para los profesionales involucrados en la educación de personas con necesidades especiales. La educación para el sordo demanda del docente una metodología basada en experiencias concretas, para hacer el aprendizaje mejor aprovechado. A partir de esa propuesta, las escuelas deben trabajar con aspectos de la diversidad lingüística del país, en su aspecto multilingüe (ROTH, 2006).

Esas ponderaciones se guían por la suposición de que la lengua y la identidad están interrelacionadas. Los individuos se instituyen por medio de la lengua, es decir que las construcciones lingüísticas de producción de sentidos son, concomitantemente, estructuras de producción de los sujetos, o que es en la lengua y por medio de ella que las identidades se construyen (CROMACK, 2004).

Para Bakhtin (2004), es imposible pensar al hombre fuera de las relaciones que lo ligan al

otro, o sea, el principio fundador del lenguaje es la función dialógica, interactiva entre los interlocutores. De esa forma, Skliar (1998) advierte que no es suficiente que la escuela reconozca la Lengua Brasileña de Señales, pero también necesario que se convierta en un lugar de construcción de la identidad del alumno sordo.

Para Sá (2002), las identidades de los niños sordos no se construyen en el vacío, sino en el encuentro con los pares ya partir del enfrentamiento con nuevos ambientes discursivos. En el encuentro con los demás, los sordos empiezan a narrar de forma diferente a la que son narrados por los no sordos, deconstruyéndose conceptos e imágenes.

A eso llamamos interacción, lo que consiente percibir que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua deben ocurrir en un enfoque socio interaccionista, haciendo la situación de aprendizaje dinámico, además de ser basada en la dialogía y en los intercambios sociales, pues, es por medio de la lengua que el hombre se expresa e interactúa con el otro (FERNANDES, 1999).

La lengua es viva, dinámica y evoluciona históricamente en la comunicación verbal concreta. Los sujetos no adquieren su lengua materna, y es en ella y por medio de ella que ocurre el primer despertar de la conciencia; así, el alumno sordo sólo alcanzará la interacción, la inclusión, si consigue compartir su cultura con los oyentes y viceversa (BAKHTIN, 2004).

La escuela y el currículo, como mediadores, pueden hacer mucho en ese sentido, proporcionando un conocimiento más preciso de las culturas coexistentes en el aula: la del sordo y la del oyente, pues, como dice Freire “es imposible enseñar sin el coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de una renuncia. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar”, amar, pues, es condición básica para la efectiva inclusión del alumno sordo en la enseñanza regular (PEDROSO; DIAS, 2011).

Pires, Souza y Sacramento (2013) aclaran que la inclusión de los alumnos sordos está abrigada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Nº 9.394/96 de 20/12/96), y ella exige, cada vez más, el perfeccionamiento del sistema educativo. Los desafíos son enormes, especialmente en lo que se refiere al aula, porque muchas escuelas (profesores, coordinadores pedagógicos, directivos y alumnos) se encuentran todavía fase de adaptación a esa nueva modalidad de enseñanza.

5 CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza no se reduce a la lectura mecánica, es necesario que se promueva al alumno sordo la capacidad de construcción de sentidos y significados en pro del aprendizaje en sala de enseñanza regular. Mencionando Paulo Freire (1997), “la inclusión no es una utopía, sino una oportunidad para ser lograda, siempre que todos nosotros principiemos una lucha contra nuestros prejuicios y formas más enmascaradas de prácticas de exclusión”, la verdadera transformación de la escuela solamente ocurrirá cuando promovemos eficazmente las condiciones para que todos los estudiantes puedan actuar en el ambiente educativo.

La escuela no puede cambiar todo ni siquiera puede cambiar a sí misma. Está íntimamente vinculada a la sociedad que la mantiene. Ella es, a un sólo tiempo, factor y producto de la sociedad.

Como instituição social, ela se estriba en la sociedad y, para transformarla, depende también de la relación que mantiene con otras escuelas y con las familias, aprendiendo a trabajar en red con ellas y estableciendo alianzas con la sociedad, con la población (GADOTTI, 2007).

Se necesita por lo tanto un cambio de valores, de conceptos en todos los que hacen la sociedad, para que la inclusión compartida sea establecida de hecho. Es esencial que la escuela sea un ambiente democrático en que se promueva el ejercicio de la ciudadanía.

6 REFERENCIAS

BAKHTIN, M. "Marxismo e Filosofia da Linguagem". São Paulo: Hucitec, 2004.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. "Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País". En revista Estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BEYER, H. O. "A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação". En revista Cadernos de Educação, n. 22, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. "Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)". Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. MEC; SEESP, 1998.

BRASIL. "Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica". Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

BRUM NETO, H. "Regiões culturais: a construção de identidades culturais no Rio Grande do Sul e sua manifestação na paisagem gaúcha". (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2007.

BRITO, M. "Inclusão do surdo na escola regular". (Monografia de especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Campus Medianeira, 2013.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. "Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em Libras". São Paulo: Edusp, v. 8, 2005.

CARMO, A. A. "Inclusão Escolar: Roupa Nova em Corpo Velho". En Revista Integração. Brasília, n. 23, p. 43-48, 2001. Ano 13.

CORREIA, A. A. B. A. "Análise de livro didático: A seleção e a compreensão de textos aplicados ao ensino de língua portuguesa da educação de jovens e adultos no ensino médio". (Dissertação de mestrado). Universidad de la Empresa. Montevideo, 2012.

CROMACK, E. M. P. C. "Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais". En revista Psicologia: ciência e profissão, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (orgs.). "Tornar a educação inclusiva".

Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES N. M. “O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental: análise do processo e do produto”. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 1999.

FRANÇA, M. C. F. “Educação para a diversidade: novos olhares, futuros professores. In: Anais... II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade - Uma Questão de Efetivação de Direitos”. Mossoró, RN, 2015. Disponível: <http://www.uern.br/controladepaginas/educacao-atual-arquivos/3678anais.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

FREIRE, P. “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Geográfica Editora, 2007.

GOMES, N. L. (org.). “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Disponível: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 3 agosto. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. “Censo da Educação Básica 2012, resumo técnico”. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

MACIEL, M. R. C. “Portadores de deficiência: a questão da inclusão social”. En revista São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MARÇAL, V. P. B.; SOUZA, V. A. “Formação de professores em educação inclusiva no contexto das políticas públicas”. Anais... SEMANA DA PEDAGOGIA, FACIP-UFU, P. 29-37, 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social”. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015517.pdf>. Acesso em: 3 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, J. B. V. “Direitos humanos como oposição estratégica ao sistema jurídico legal”. Anais... NEPEFE Caderno de Texto, I Simpósio de Filosofia, Educação e Psicologia, p. 53-61, 2016.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. S. “Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise”. En revista Nuances: estudos sobre Educação, v. 19, n. 20, p. 134-154, 2011.

PIRES, M. G. M.; SOUZA, R. C. SACRAMENTO, S. M. S. “Aprendizagem do aluno surdo através da literatura infanto-juvenil no ensino regular”. Disponível em: <http://webartigos.com/artigos/aprendizagem-do-aluno-surdo-atraves-da-literatura-infantojuvenil-no-ensino-regular/117192>. Acessado em 22 de agosto de 2017.

ROTH, B. W. (org.) “Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

SÁ, N. R. L. “Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora UFA, 2002.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; BARROS, D. D. “Educação Especial Perspectivas de educação especial e inclusiva: experiências do grupo de pesquisa ambientes potencializadores para a incluso”. En: LEÃO, A. M. C.; MUZZETI, L. R. (orgs.).

“Perspectivas, práticas e reflexões educacionais”. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. P. 73-88.

SILVEIRA BUENO, J. G. “A educação do deficiente auditivo no Brasil situação atual e perspectivas”. En revista Em aberto, v. 3, n. 60, p. 24-37, 1993.

SKLIAR, C. (Org.) “Educação & exclusão: Abordagens Sócio antropológicas em Educação Especial”. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOARES, L. E.; BILL, M. V.; ATHAYDE, C. “Cabeça de Porco”. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

UNESCO. “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. Brasília: CORDE, 1994.

VILHALVA, S. “Despertar do silêncio”. Petrópolis: Arara Azul, 2004.