

## Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: Políticas de Ensino para o Processo de Aprendizagem de Estudantes Surdos

### Vision of Deaf Education in Brazil and Chile: Teaching Policies for the Learning Process of Deaf Students

Taise Dall'Asen<sup>1,3</sup> \*  
Francisco Gárate<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Chile

<sup>2</sup> Universidad de Las Américas, Chile

<sup>3</sup> CIEDUC, Chile

A partir da história e da política foi realizado uma revisão na literatura e visualizou-se como o processo de inclusão e escolarização dos sujeitos surdos é apresentado de maneira subsidiária. Contudo, é relevante observarmos que nada sabemos pelo próprio sujeito surdo, porque as narrativas são realizadas por ouvintes, ou seja, raramente pelos protagonistas da história como sujeitos políticos, nesse caso os surdos. A investigação teve como objetivo central: Comparar a política de ensino no processo de aprendizagem na educação de surdos na escola e o impacto social e político no Brasil e no Chile. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, numa perspectiva pós-estruturalista. Para interpretar o discurso político prevalente no Brasil e no Chile, amparamo-nos em uma revisão documental e de leis que garantem o processo de ensino aprendizagem de estudantes surdos. O texto evidencia que os sujeitos surdos sofreram inúmeras privações e distintas metodologias de escolarização baseados em modalidade de ensino ouvintistas. O estudo aponta que a escola é um espaço privilegiado para o processo de desconstrução de estereótipos negativos em relação aos estudantes surdos, assim promovendo a inclusão e reconhecendo que todos têm direito ao processo de escolarização baseado na igualdade.

**Descritores:** Escolarização de alunos surdos; Surdez; Processo inclusivo; Bipoder; Imperativo neoliberal.

From history and politics by reviewing literature, the process of inclusion and schooling of deaf subject is viewing as being presented in a subsidiary way. However, it is important to note that we know nothing about the deaf subject, because the narratives are made by listeners, that is, rarely by the protagonists of the story as political subjects in this case the deaf. The main objective of the research is: To compare the teaching policy in the learning process of deaf education at school and the social and political impact in Brazil and Chile. The research is characterized from a qualitative methodology, poststructuralist perspective. To interpret the political discourse prevalent in Brazil and Chile, we rely on a review of documents and laws that guarantee the teaching-learning process of deaf students. The paper shows that deaf people suffered numerous deprivations and different schooling methodologies based on the way listeners are taught. The study indicates that the school is a privileged space for the process of deconstructing negative stereotypes in relation to deaf students, thus promoting inclusion and recognizing that everyone has the right to the school process based on equality.

**Keywords:** Schooling of deaf students; Deafness; Inclusive process; Biopower; Neoliberal imperative.

---

\*Contacto: [taisedallasen@hotmail.com](mailto:taisedallasen@hotmail.com)

## 1. Introdução

Neste texto, intencionamos construir algumas reflexões acerca da temática que envolve as Políticas de Ensino e Escolarização de estudantes surdos no Brasil e no Chile, temas que transcendem ao termo inclusão. Desse modo, para materializar esta discussão, o trabalho se organiza a partir de dois eixos: contextualização de aspectos conceituais e históricos sobre o processo de escolarização dos sujeitos surdos no Brasil e no Chile. Enquanto, no segundo momento será apresentado uma problematização sobre as práticas de governo instauradas nas Políticas Públicas da Educação Especial.

Para abordar essa temática será resgatado aspectos epistemológicos e políticos sobre a educação de crianças com deficiência. Ao longo do tempo foram estabelecidas inúmeras metodologias de escolarização de surdos no Brasil e no Chile, como: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Atualmente, a Lei brasileira nº 10.436/2002 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e de outras providências, bem como o Decreto nº 5.626 de 22, de dezembro de 2005, regulamenta que a escolarização dos sujeitos surdos seja realizada a partir da metodologia bilíngue. Enquanto a Política de Educação Especial chilena de 2010 Lei nº 20.422, garante que o processo de escolarização de alunos surdos seja pautado na língua de sinais chilena. Desse modo, Brasil e Chile, países pertencentes a região Latino-Americano, dispõem de aspectos legais que regulamentam o processo de escolarização dos estudantes surdos a partir da metodologia bilíngue.

Quadros (2004) destaca a relevância de se pensar em uma reestruturação curricular, a partir das considerações dos efeitos da língua de sinais, que tenha como estrutura fundamental o visual-gestual. Neste sentido, é necessário compreender a escola no contexto da justiça social, a fim de reconhecer que todos têm direito ao ensino de qualidade, sobretudo um currículo heterogêneo e sensível às diferenças, desconstruindo perspectivas tradicionais fundamentadas em modelos políticos neoliberais.

Ao discorrer sobre as Políticas de Educação Especial e refletir sobre as correntes epistemológicas, podemos constatar que o objetivo de incluir a 'todos' respalda na intencionalidade de submeter todos ao mesmo controle, afinal Lopes (2009), destaca que incluir na Contemporaneidade é um mecanismo utilizado pelo Estado, com o objetivo de manter o controle econômico e informativo da sociedade. Nesse sentido, "[...] garantir acesso a 'todos' os estudantes, torna as instituições de ensino includentes, mas não basta garantir o acesso a estes sujeitos sem reorganizar os currículos escolares fundamentando-os no enriquecimento humano, na exploração de pensamentos diversificados" (Dall'Asen e Pieczkowski, 2020, p. 40).

Contudo, Dorziat (2008) destaca que as políticas de inclusão na perspectiva de que todas as crianças estejam matriculadas nas escolas de ensino regular se tornam ineficientes e incoerentes quando guiadas por metodologias universais, angariadas em práticas homogêneas, as quais fazem com que a escola se torne um ambiente excludente, pois aumenta o índice de evasão escolar e a repetência de estudantes. À vista disso, as práticas de integração ainda perpetuam nas escolas camufladas pelo conceito de inclusão, visto que pertencer ao sistema regular de ensino não infere que este estudante esteja incluído. Portanto, compreende-se que, a inclusão não está disponível a todos, uma vez que somente aqueles que se adaptam pertencem ao ensino regular de ensino, considerando que "pertencer não é sinônimo de inclusão", pois os processos de inclusão precisam criar

condições de enriquecimento e desenvolvimento humano por meio de inter-relações com as diferenças.

## **2. Método**

Todo trabalho de investigação científica é único, regado de instabilidades e surpresas ao longo do caminho, elementos substanciais para ‘alimentar’ a prática de pesquisar, e torná-la flexível para as possíveis alterações. Costa (2007, p. 149) afirma que “o novo não é necessariamente melhor do que o velho”, portanto, o pesquisador precisa estar atento para compreender que os trabalhos já produzidos também são relevantes e devem ser analisados.

Este artigo se caracteriza como pós-estruturalista. Para demarcar a perspectiva pós-estruturalista, Meyer e Paraíso (2014, p. 19) descrevem que estas escolhas “[...] se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ - pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo [...]”. A partir desse itinerário, esta pesquisa não se propõe legitimar verdades, e sim pensar de formas diferentes, recriar e tensionar as concepções tidas como verdadeiras. “O mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se” (Costa, 2007, p. 149). Posto isso, é necessário buscar concepções teóricas que ultrapassem as esferas à nossa volta, nos distanciando do anacronismo e revendo as teorias defendidas como fidedignas, de modo a estimular a desconstrução destes conhecimentos, e não se satisfazer com o que é dado, considerado pronto, naturalizado.

A metodologia proposta deste estudo está fundamentada em uma revisão bibliográfica com base em fontes secundárias, nesse sentido Gil (2008) descreve que a revisão bibliográfica se ampara em materiais já elaborados, principalmente são livros e artigos científicos. Assim, é possível identificar, interpretar e avaliar os materiais bibliográficos pertinentes e relevantes para a questão e o objetivo da pesquisa. Portanto, o objetivo fornece um conjunto de materiais que contribuem para embasar uma nova investigação ou identificar inconsistências que possam existir em uma determinada área de investigação. (Kitchenham y Chartes, S, 2007).

Para a realização da pesquisa foram utilizadas referências do Brasil e do Chile, incluindo consultadas de leis, decretos, documentação oficial de ambos os países, além de referências teóricas para contrastar e interpretar as informações a partir de uma análise crítica, a fim de comparar as realidades da inclusão educacional. Assim, foi desenvolvido uma matriz a partir de uma tabela de resultados, com o objetivo de gerar uma organização lógica de informações, e na sequência realizar o levantamento de categorias para proceder a análise comparativa e determinação de uma discussão bibliográfica, além de contrastar os discursos escritos associados a documentação oficial. Desse modo, estabeleceu-se quatro categorias em relação a: Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Educação Especial e Educação Inclusiva. Categorias que formaram duas novas grandes categorias de comparação em relação às Políticas Públicas e Educação Especial, com o objetivo de sintetizar e analisar com maior tensão crítica os referenciais teóricos na perspectiva crítica da educação inclusiva.

Por fim, em consonância com a perspectiva de Foucault (2017), não há pretensão de apresentar juízos de valor acerca das legislações brasileiras e chilenas, mas fazer uma análise comparativa entre as políticas de ensino para o processo de escolarização de alunos surdos de ambos os países. Portanto, como já mencionado sobre não estabelecer juízos de valor, nos amparamos nas palavras de Fischer (2012) para argumentar que o pesquisador deve se entregar, aceitar o inesperado, em especial, aquilo que se diferencia do que ele mesmo pensa, assim possibilitando que novas indagações sejam realizadas, e novas investigações possam ser geradas.

### **3. Educação de surdos no Brasil e no Chile: Análise das políticas públicas**

As temáticas envolvendo surdez e línguas de sinais passaram a ganhar maior visibilidade a partir das lutas de pessoas surdas, da comunidade surda e de alguns grupos de ouvintes. As conquistas foram e estão sendo realizadas a passos lentos, contudo é necessário destacar que, atualmente, busca-se ênfase para a diferença e não mais para a deficiência, considerando que a surdez não é uma patologia, doença que deve ser tratada e curada, conforme descrita pelos modelos clínicos-terapêuticos.

Para Skliar (1998), o modelo apresentado pela medicina pretendia/pretende minimizar os prejuízos relacionados às adaptações sociais, assim, os implantes de aparelhos auditivos normalizariam os sujeitos surdos, a fim de torná-los ouvintes e pertencentes a comunidade majoritária, a dos ouvintes. Nessa direção, Bisol e Sperb (2010) destacam que, a partir de 1970, apresentou-se o modelo socioantropológico e culturalista, método que objetivava compreender os aspectos culturais, identitários e linguísticos utilizados pela comunidade surda. Por meio desta concepção, os sujeitos surdos passaram a ser observados a partir das diferenças culturais. A surdez, quando relacionada à diferença cultural, torna o surdo pertencente a uma comunidade minoritária, que contempla todos os elementos oriundos de um grupo, ou seja, enquanto cidadãos, estes possuem direitos e deveres, valores culturais e identitários.

Historicamente, a literatura apresenta subsídios que nos faz compreender como ocorreu o processo da inclusão e escolarização dos surdos ao longo dos anos. Contudo, o que realmente sabemos sobre os sujeitos surdos que tenha sido narrado por eles mesmos? São inúmeras indagações, e todas respondidas por ouvintes, pois as “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada” (Sá, 2002, p. 7). Em síntese, o sujeito surdo lutou e luta diariamente em busca de reconhecimento para a ampliação de seus direitos legais, e principalmente no reconhecimento como seres humanos.

No Brasil, a educação de surdos teve início, formalmente, a partir de um convite realizado por D. Pedro II ao professor surdo Eduard Huet, em 1857. O objetivo deste convite representou a fundação da primeira escola brasileira para pessoas surdas, fundada no Rio de Janeiro e nomeada como “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente nomeada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A instituição tem como objetivo a promoção e o desenvolvimento dos conhecimentos acerca das temáticas envolvendo a surdez, além de garantir que as pessoas surdas tenham o direito de se desenvolver e possam socializar-se.

Foi a partir de 1857 que a população brasileira passou a ter conhecimento e estabeleceu-se os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Contudo, a língua de sinais nessa época se desenvolvia a partir da comunicação simultânea entre os próprios surdos, em virtude da língua ser utilizada apenas nos espaços especializados. Em menção a Oliver Sacks (2010), esse período foi importante para a história dos sujeitos surdos, pois houve o estabelecimento de escolas para surdos, geralmente as aulas eram ministradas por docentes surdos, assim os surdos saíram da escuridão e asseguraram a sua emancipação e aquisição de sua cidadania.

Contudo, Sacks (2010, p. 21-22) ressalta “a maré virou, voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século”. Tal discurso refere-se ao II Congresso Internacional de Professores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália, evento que marcou historicamente o retrocesso das conquistas dos sujeitos surdos. Visto que a pauta central questionava: oralismo ou língua de sinais como metodologia para a escolarização dos estudantes surdos? A votação foi realizada e a filosofia oralista foi a vencedora, enquanto a língua de sinais deveria ser censurada.

A metodologia de ensino oralista perpetuou-se durante cem anos, período em que todos os sujeitos surdos estiveram submissos às teorias ou vintistas, desaprendendo as línguas de sinais, subjetivando sua identidade surda e os históricos de sua cultura. Contudo, foi observado o alto índice de insatisfação e os problemas oriundos do oralismo, assim a comunicação total foi introduzida como uma nova metodologia de ensino - método que sistematizava o uso conjunto da língua de sinais concomitantemente à língua falada. No entanto, a recorrência de problemas novamente refletiu na falha desta metodologia, pois os usuários dessa prática passaram a combinar ambas as línguas, resultando no português sinalizado.

Por fim, a década de 1980 assegurou uma nova alternativa de escolarização dos sujeitos surdos, que vigora até a data atual: o bilinguismo. Nesta perspectiva, Skliar (1998) ressalta a importância do reconhecimento dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, uma vez que a metodologia bilíngue não resulta na transposição dos códigos linguísticos de uma língua para outra, considerando que ambas as gramáticas possuem singularidades que devem ser respeitadas a fim de não reproduzir o português sinalizado. A Libras é composta por todos os elementos pertencentes à língua oral, possuindo gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-a formalmente como língua, e assim deve ser respeitada.

Assim como no Brasil, o Chile também reconhece a língua de sinais como meio de comunicação dos sujeitos surdos. A partir da análise documental dos textos oficiais que regem a Educação Especial no Chile foi possível acessar com maiores detalhes as informações contidas neles, repleto de caminhos ambíguos, intencionando duplas interpretações, contudo ao analisar com maior objetividade a Política de Educação Especial de 2010 Lei nº 20.422, esclarece o direito de que todos tenham acesso à educação concomitantemente com a igualdade de oportunidade e a inclusão social de pessoas com deficiência. Fundamentado no Artigo 1º, o objetivo da Lei é “[...] asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

Cabe ressaltar que em relação à língua de sinais chilena, a Lei nº 20.422 faz com que a língua gestual saia da escuridão e passe a ser reconhecida oficialmente a partir do Artigo 26, esclarecendo que “Se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda”. Contudo, é possível localizar outro enxerto, exposto a partir de uma moção parlamentar, no inciso 6º, localizado no Artigo 1º que descreve: “El Estado, en conjunto con la comunidad de personas con discapacidad auditiva, definirá, en un plazo de tres años, el lenguaje de señas chileno”. Ao analisar as duas normas, é possível identificar a incoerência apresentada: enquanto o Artigo 26 assegura que a língua de sinais passa a ser o meio de comunicação dos surdos, o Artigo 1ª ratifica descrevendo que, ao longo do prazo estabelecido, será garantida legalmente que a comunicação gestual será considerada uma língua. Constatando tal disparidade, em 31 de agosto de 2012, o inciso 6º do Artigo 1º. da Lei nº 20.422 foi revogado.

Posto isso, Gárate (2019, p. 145), destaca que é possível identificar inúmeras políticas, convênios y acordos chilenos, que “[...] establecen líneas de acción y concepción conceptual entorno a la Diversidad e Inclusión”. Nesse viés, ao que tange o âmbito jurídico internacional, Chile se ampara em legislações que vigoram em nível mundial, porém tais regulamentos permanecem apenas em esferas políticas, “[...] puesto que, no se considera ni a nivel teórico, mucho menos a nivel práctico desde los organismos gubernamentales y, por lo tanto, en corolario en las Escuelas, siendo en consecuencia en la cultura e idiosincrasia de nuestra sociedad” (Gárate, 2019, p. 145).

No que se refere à legislação brasileira, a Língua de Brasileira de Sinais foi sancionada pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, na qual consta que a língua é reconhecida como meio legal para o processo de comunicação e expressão, além de ser possível fazer uso de outros recursos que contribuem para a comunicação. Portanto, compreende-se como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

Com base nos aspectos legais apresentados pela Lei Federal, a língua de sinais brasileira também não é considerada uma língua oficial, sendo apenas um meio de comunicação. Porém, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que, em seu Art. 2º, define que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (Brasil, 2005). Paralelamente, outros documentos foram sancionados e se destacam por apresentar perspectivas educacionais inclusivas positivas às pessoas com deficiências, sendo elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011). Portanto, as políticas inclusivas, adicionalmente às leis que asseguram os direitos dos sujeitos surdos, elaboradas no Brasil contribuíram para que novas propostas e melhorias, no âmbito inclusivo, fossem realizadas, discursos recontextualizados e fomentados para que atingissem o maior número de pessoas com deficiências.

Os reconhecimentos legais das línguas gestuais brasileiras e chilenas foram potencializados à medida que as comunidades surdas e militantes se quantificaram. Adicionalmente, as políticas nacionais e internacionais asseguraram o direito legal de que todos estejam matriculados em escolas regulares de ensino. Ativismo este que resultou na

conquista da língua gestual como método de comunicação e inclusão escolar, ademais na compreensão da diferença; diferença linguística e cultural; na formação de uma identidade própria e autêntica. Eu sou surdo. Não sou ‘o outro’. É necessário reafirmar que o reconhecimento das línguas gestuais, e dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos em ambos os países foram e estão baseados em constantes batalhas mediante o poder discursivo dos ouvintes.

Adicionalmente a esta perspectiva, Luchese e Pieczkowski (2017, p. 229) destacam outra lacuna sobre a educação dos sujeitos surdos, respaldada na restrição comunicativa, “pois o mundo é predominantemente ouvinte. Contudo, entendendo que a educação é um direito, e que para esse direito ser efetivo aos surdos, a comunicação é indispensável, a acessibilidade à comunicação é uma necessidade a ser atendida”. Ainda, os autores salientam que os termos legais sinalizam o direito à comunicação a partir da língua de sinais, contudo reorganizar as culturas é um dos grandes desafios impostos à Educação Especial.

A partir de todos os elementos apresentados pertinentes aos aspectos legais em todas as instâncias, adicionamos um questionamento realizado por Lopes e Menezes (2010, p. 80): “Afim, por que alunos surdos vão à escola regular?”. Guiados pela concepção das autoras, o objetivo desses alunos frequentarem as escolas regulares é proporcionar aproximações com os demais estudantes, ouvintes. Contudo, destacam que o processo de comparação no ambiente escolar é inevitável, “pois, entre outros aspectos, ao comparar, criamos normas e, a partir destas, estabelecemos medidas de (a)normalidade” (Lopes e Menezes, 2010, p. 81). Normas que resultam em processos de comparações e práticas escolares pautadas em metodologias ouvintistas, pois a partir da relação de empoderamento dos ouvintes, “o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte”, uma vez que não possuem como princípios as diferenças e a ética (Lopes e Veiga Neto, 2006, p. 85).

Neste viés, após uma entrevista com Alejandro Antonio Ibacache Espinoza, intérprete e professor da língua de sinais chilena na Comunidade de Surdos do Chile. Espinoza destaca que o Chile ainda sofre com grandes pressões de origem médica, deste modo destacando que no Chile as famílias buscam orientações com profissionais da área médica, assim os primeiros contatos são com os médicos que,

*[...] lamentablemente, tienen esa visión que solo una oreja. Entonces, tiene que no arreglarlo, normalizar y colocar el implante coclear y que hacer para el futuro del niño, lo que hacen los padres es que se quedan con esa información y tratan toda la vida desde que el niño es pequeño y va creciendo y va a creciendo en un ambiente que él no aprende, porque los padres no manejan la lengua de señas, el niño no aprende la lengua de señas, por lo tanto tiene una adquisición de lenguaje tardía, con todo lo que hoy la ciencia ha descubierto, con toda la garantía y todos los beneficios que tiene el desarrollo temprano del lenguaje en la persona y eso no se da, entonces el niño sordo pierde toda esa ganancia de adquisición temprana de una lengua.*

Assim, o discurso de Alejandro representa a influência da área médica chilena respaldada na deficiência e que nega a diferença, concepção somada à exposição de Gesser (2009) ao afirmar que a “surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo”, uma vez que “ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais” (Gesser, 2009, p. 68). Os sujeitos que não pertencem aos “padrões” devem ser corrigidos, “normalizados”, caso contrário, serão excluídos do grande grupo.

Foucault (2006, p. 75), destaca que a normalização provoca a combinação de gestos e atitudes a um modelo, o qual é caracterizado como 'norma', assim 'lo que es capaz de adequarse a esa normalidad' é considerado apto, ou seja, 'normal', enquanto aqueles sujeitos que não conseguem 'se normalizar' são 'anormais'. Por fim, Gesser (2009, p. 67) enaltece que "nesse processo normalizador, abrem-se espaço para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais", uma vez que a partir desses processos cria-se novos desvios fazendo parte dos mecanismos classificatórios dos sujeitos e seus comportamentos.

Nessa lógica, a educação visa operar com caráter inclusivo, possibilitando que os sujeitos possam desenvolver práticas que observem a si e ao outro, "sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população" (Lopes, 2009, p. 154). Para tanto, espera-se que o processo de inclusão reflita nas aproximações com 'o outro', a fim de reconhecê-lo e possibilitar que ele se sinta pertencente naquele ambiente, sujeito útil e valorizado. Neste sentido, Lopes (2009) afirma que incluir na Contemporaneidade é uma das alternativas utilizadas pelo Estado, para manter o controle econômico e das informações disseminadas na sociedade.

Assim, a ênfase se volta para as práticas inclusivas que visam a inclusão do maior número de diversidades no ambiente escolar, sem ter a intencionalidade de criar juízos de valores precipitados. Desse modo, as escolas precisam receber todas as crianças, sem haver restrições pelas condições físicas, intelectuais, linguísticas, sociais ou outras. Entretanto, em análise aos documentos referentes à educação inclusiva ancorados aos discursos de igualdade e direitos, observa-se a desconsideração do sistema educacional em promover distintas práticas pedagógicas, uma vez que estar no mesmo espaço escolar não assegura que o processo de inclusão está sendo efetivado. Dorziat (2008) menciona que enquanto as políticas públicas estabelecem mecanismos para que todas as crianças estejam matriculas nas escolas de ensino regular, não compreendendo que ainda se mantém a cultura do padrão, do mérito individual e da competitividade produzindo a exclusão, a partir da evasão e repetências de estudantes. Desse modo, cria-se uma nova alternativa de exclusão, ou seja, aquela realizada no próprio ambiente escolar, visto que estes estudantes permanecem na escola, contudo desenvolvendo atividades fundamentadas em metodologias de ensino tradicional.

Em síntese, reitera-se práticas de integração camufladas com a terminologia "inclusão". Para tanto, indiretamente pressupõe que a inserção de estudantes com deficiência no ensino regular depende exclusivamente da capacidade dele para adaptar-se ao ambiente. Sendo assim, compreende-se que a inclusão não está disponível a todos, uma vez que somente aqueles que se adaptam pertencem ao ensino regular de ensino.

Este cenário revela que é assegurado apenas o ingresso de estudantes com deficiência nas redes de ensino, porém o real sentido e relevância do direito à educação para todos, fundamentado em processos pedagógicos significativos, igualitários, colaborativos e que valorizem as diferenças, infelizmente, são conceitos não abordados em sala de aula, tampouco contextualizados nas aulas.

Dorziat (2008), destaca que a inclusão deve estar aliada à criação de condições que promovam o enriquecimento humano, possibilitando o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes a partir de observar às singularidades de cada indivíduo. Ademais, é relevante promover a valorização das diferenças e dos saberes diversificados, afastando-se



das bases conteudistas, que efetiva a reprodução insistente de conhecimentos mecanizados e desconsidera outras formas de pensar, e, por fim, gera a padronização do pensamento humano.

À vista disso, as escolas reproduzem estigmas de incapacidade, por não compreenderem que seus alunos são sujeitos críticos, seres capazes de pensar e refletir. Em decorrência disso, Dorziat (2008) enaltece que reconhecer as diferenças é acima de tudo reconhecer que os estudantes são capazes, pois a partir do reconhecimento viabiliza-se a elaboração de um ensino democrático, criando condições de acesso e permanência de estudantes com ou sem deficiência.

#### 4. Educação especial: Práticas de governo

As garantias apresentadas nas redações dadas às Políticas Nacionais e Internacionais de Educação Especial, em específico no Brasil e no Chile, são textos que se referem à inclusão de todos os indivíduos no ambiente escolar, assegurando oportunidades de igualdade para o desenvolvido cognitivo de estudantes com ou sem deficiência e a promoção de práticas didáticas inclusivas, também propõem aos sistemas de ensino regular e incorporar novos olhares sobre as classes especiais, considerando que os estudantes tenham suas especificidades atendidas e suas singularidades respeitadas. Na avaliação de Luchese e Pieczkowski (2017, p. 227), a inclusão não é delimitada apenas no ambiente escolar, e sim expande para o âmbito familiar e social. Assim, a inclusão é,

*[...] uma estratégia de governo das populações, e que, embora esteja bastante presente nas legislações, nos discursos da mídia e da população, a exclusão ainda se faz presente nas culturas pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem.*

Nesse ponto, os autores salientam que para mudar a compreensão dessas culturas não basta amparar-se em legislações e normas. Tais discursos fazem parte das estratégias do Estado, que busca manter o poder de suas forças de governo sobre a população.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), ancorados em conceitos foucaultianos, fazem uso da terminologia governo para esclarecer as ações de poder, as quais possuem por finalidade conduzir a “própria conduta ou conduta dos outros”, assim objetivando arquitetar ações. Ainda, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) evidenciam que as políticas que garantem a inclusão, indiferentemente de ampararem-se em discursos e pedagogias culturais, “sempre é preciso ensinar e convencer a população”, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente quando todos os corpos pensados como normais e anormais forem colocados juntos, num mesmo espaço.

Neste viés, os autores destacam que o poder é “uma ação sobre ações possíveis - uma ação sempre escorada em saberes, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem” (Lopes e Veiga-Neto, 2007, pp. 952-953). O Estado demonstra-se participativo e responsável pelas Políticas Públicas, a fim de garantir que todos estejam incluídos, e intenciona atingir, se não a todos, o maior número possível da população, pois “Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsas-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis de ações do Estado” (Lopes, 2009, p. 156).

Na obra *Seguridad, Territorio y Población*, Foucault (2006) descreve, na quarta lição, que durante o século XVIII o Estado criou estratégias para governar o corpo humano, através de pensar o poder de forma distinta ao poder soberano, o qual tinha por objetivo tirar a vida. Neste sentido, um novo modelo de poder foi desenvolvido, que não atua especificamente sob o corpo humano, punindo-o, e sim promovendo a vida e a segurança da sociedade, chamado de biopoder. Taylor (2018, p. 61) ressalta que o biopoder “é capaz de acessar o corpo porque funciona através de normas e não de leis”, ou seja, o biopoder “está disperso em toda a sociedade e não está localizado em um único indivíduo ou organismo do governo”. Dessa forma, o Estado está cada vez mais onipresente, objetivando assegurar o poder.

A partir do século XX, o Estado configura-se para atender a um novo modelo de poder: poder moderno. Assim, operando a fim de internalizar normas, estabelecer medidas para que os indivíduos modifiquem o comportamento e busquem medidas para aproximar-se ao normal, padronizando-se. Lopes (2009, p. 153) ressalta que o Estado promove práticas inclusivas em parceria com o mercado, articulações cada vez mais dependentes, preocupados em garantir condições básicas para que a população participe do sistema capitalista. Dessa forma, “mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo”. Portanto, Lopes (2009) reafirma que as parcerias construídas entre a economia e as práticas sociais elucidam a não-exclusão, vislumbrando a inclusão como um imperativo neoliberal. Assim, a educação visa operar com um caráter inclusivo, direito assegurado pelas políticas nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva refere-se às estratégias de controle utilizados pelo Estado neoliberal para garantir a permanência e acesso à educação a todos os indivíduos que sejam amparados pelas políticas de inclusão, pertencentes às tramas do sistema. Visto que, o sistema neoliberal impõe regras que atuam intencionalmente para manter todos os sujeitos no jogo econômico neoliberalista. Contudo, para que esse processo seja efetivado é primordial seguir algumas condições de participação; “primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro; desejar permanecer no jogo”. Desse modo, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) descrevem que as escolas garantem o acesso e o atendimento, porém por princípio são includentes, mesmo que os discursos se amparam em uma educação para ‘todos’, em situação de exclusão. Portanto, os autores sinalizam que “Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim, que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”.

Em síntese, Lopes (2009, p. 154) reitera que a inclusão deve ser observada e compreendida a partir de um “[...] conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc.”, sendo irrelevante categorizar e restringir os indivíduos, e normatizá-los, uma vez que a norma infere na homogeneização dos indivíduos, assim a norma “age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos” (Lopes, 2009, p. 159). Portanto, a diferença não deverá ser um elemento classificatório, tampouco um mecanismo que opere a fim de medir o nível de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989) menciona que uma criança cujo desenvolvimento está ‘complicado’, devido a uma deficiência, não é inferior às demais crianças ‘normais’ de sua

idade. Ela apenas possui um processo de desenvolvimento diferente. Visto que, a aprendizagem se constrói coletivamente por meio da interação, impulsionando o desenvolvimento das crianças, e também há a necessidade de organizar práticas educativas e currículos escolares para que todos possam desenvolver suas potencialidades, respeitando o tempo de cada aluno, assim desconstruindo as categorias: normal e anormal, incluir e excluir, certo e errado.

Em tese, a sociedade contemporânea ampara-se em convenções para normalizar e rotular os indivíduos, discursos que, reproduzidos em distintos níveis de poder, são naturalizados. Para Veiga-Neto (2001, p. 23), na modernidade é possível identificar inúmeras categorias que se diferem da “normal”, sendo elas “os deficientes, os gênios, os aleijados, os surdos, os cegos, enfim, os ‘outros’”, que devem ser inseridos nos ambientes escolares com os que se consideram normais. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956), salientam que “é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”. Neste contexto, Silva (2014, p. 81-82) reforça a concepção dos binarismos que operam em “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’), classificar (‘bons e maus’; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’”).

Com base em estudos de Lopes, Dorziat (2008) explana sobre a imparcialidade dos currículos escolares, os quais não contemplam as diferenças, distintas organizações das sociedades escolares, limitando e padronizando a formação do pensamento crítico dos estudantes. Em síntese, os currículos escolares estão limitados e fundamentados a partir de práticas tradicionais, não passam por julgamentos, tampouco contemplam conteúdos de origem social oriundos de bases universais. Portanto, o ensino tradicional inviabiliza o acesso a novas formas de pensar, planejadas de acordo com as pluralidades, como resultado padronizam os pensamentos.

De acordo com Corazza (2002), pensar em um novo currículo escolar contextualizado com teorias pós-críticas em educação envolve a inserção do ‘outro’, o qual sempre foi excluído das discussões e planejamentos educacionais. Um Pós-Currículo não reutiliza práticas dos currículos neoliberalistas, em virtude de enaltecerem a diferença e discorrerem sobre elas, contudo baseiam-se na identidade nacional para tratar ‘o outro’ como ameaça. Pensar um currículo da diferença, para Larrosa e Skliar (2001), infere na incorporação em seu ‘corpus’, dar voz às diferenças, fazer com que elas também façam parte da elaboração curricular e sejam protagonistas da construção da própria história, não mais marcando o deficiente pela diferença, diagnosticado, registrado e normalizado. Contudo, Dorziat (2008, p. 33) esclarece que o ambiente escolar também pode ser um ambiente que reproduz práticas de exclusão, favorecendo o pertencimento de alguns, enquanto desclassifica as potencialidades dos demais, assim “a escola embota a capacidade de desenvolvimento dos alunos, por não reconhecê-los enquanto seres capazes”.

E, é nessa lógica os estudantes com deficiências são ensinados a olhar-se e narra-se a partir do mundo de outro. São ensinados a viver/sobreviver em um mundo que lhes causa medo, provocando sentimento de incapacidade e comparação. Dorziat (2008, p. 34) destaca que “Incluir é, necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensar diferentes”. Nessa direção, compreende-se a necessidade de estabelecer um currículo flexível que permita a elaboração de estratégias dinâmicas “que não se limitam ao ‘o quê’ e ao ‘como fazer’, mas que permitam ampliar

indagações e desconfiar dessas verdades, questionar essa centralidade metodológica e conteudista que configuram as práticas curriculares.

Nesse sentido, um projeto curricular de qualidade deve promover autodeterminação, permitir o processo de reflexão crítica, consenso e negociação de toda a comunidade educacional, incorporar as necessidades de cada realidade, contribuir também para a instalação na escola de “una cultura de construcción curricular” (Pascual, 2001, p. 47), situação inexistente ou com poucos exemplos dignos de nota. O projeto curricular deve ser transformado em um compromisso pedagógico deliberado, em vez de um procedimento imposto a partir do qual, como muitos outros, deve ser cumprido. Ao pensar na reestruturação curricular passamos a descartar as práticas conteudistas dos professores fundamentadas na transmissão do conhecimento e a cobranças do mesmo a partir das metodologias de avaliação tradicional, o que não transforma o aluno, tampouco o faz refletir.

Para Freire (2001, p. 62) essa educação “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo”. Ainda, Freire e Shor (2008, p. 97) destacam que o currículo padrão, aquele utilizado para a transferência “é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!”. A educação tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico dos indivíduos para que sejam capazes de compreender as particularidades que formam a realidade social e ideológica da opressão. Para tanto, Freire (1980, p. 39) destaca que é a educação, e em seus programa e métodos esteja adaptado para possibilitar ao homem “construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com as outras homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

A existência do projeto curricular é importante, pois permite que a escola e seus atores sejam capacitados no processo de construção do currículo, percebendo a importância de participar e tendo maior interferência na determinação do que é valioso e necessário aprender. Sem dúvida, o currículo é construído e modificado a partir da prática; portanto, deve haver um papel estratégico do professor na viabilidade e sustentabilidade de qualquer política pública de educação, inclusive, entrando na discussão sobre a relevância de cada projeto curricular, nos valores e conteúdos culturais que precisam ser aprimorados (Pascual, 1998). Nas palavras de Young (2007), o currículo escolar precisa possibilitar que os estudantes compreendam os porquês de estudar determinados conteúdos e os vincular ao universo que vivem. Para isso, as instituições escolares devem indagar:

*Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (Young, 2007, p. 1297)*

Dessa maneira, o corpo docente se tornará um agente essencial da mudança educacional. Pensar em práticas inclusivas e na autonomia dos discentes é um desafio que infere na criação de políticas que atendam às demandas destes indivíduos, para que não haja evasão escolar.

Portanto, para que a diferença seja reconhecida é necessário compreender as potencialidades dos estudantes, reconhecendo-os por meio das suas pluralidades, rompendo fronteiras demarcadas por discursos de poder e infiltrados nos textos de documentos legais. É necessário ultrapassar as normativas estabelecidas pelas políticas públicas e governamentais, que estão presentes nos currículos escolares, uma vez que é essencial proporcionar interações reais entre todos os envolvidos no sistema educacional.

## **5. Considerações finais**

Historicamente, tem sido difícil ser surdo e estar incluído nos contextos sociais, por ser caracterizado como ser inferior e incapaz de pertencer a uma comunidade majoritária, que faz uso da língua portuguesa para comunicação. Desse modo, as “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida” (Sá, 2002, p. 7). Algumas vezes, a língua de sinais é definida como inferior, além das situações de desconsideração diante dos aspectos culturais da comunidade surda.

A Língua de Sinais, a cultura surda e as privações sofridas ao longo dos anos são temas que marcaram e marcam o processo de escolarização dos sujeitos surdos no Brasil e no Chile, em virtude do ensino se pautar nas práticas de colonização, submissão às práticas de ensino ouvintistas. Para tanto, é possível constatar que as abordagens de educação de estudantes surdos pautaram-se em três modalidades: oralismo, comunicação total e bilinguismo, esta última alternativa que vigora atualmente. Foram anos lutando em prol do reconhecimento da língua gestual brasileira conforme a Lei Federal nº 10.436, e a língua gestual chilena amparada pela Lei nº 20.422, ambas as leis asseguram a língua de sinais como método de comunicação e inclusão escolar, reafirmando a valorização das diferenças linguísticas e culturais. Porém, é importante reconsiderar que as militâncias perpetuam ainda em nossa sociedade, em virtude de ser necessário disputar com o discurso ouvintistas, que segundo Alejandro Antonio Ibacache Espinoza, infelizmente ainda vivemos em uma sociedade amparada em aspectos de normalização. Contudo, ao que se refere ao processo de escolarização de sujeitos surdos devem desrespeitar a eles, os surdos, a fim de que se autorrepresentem como sujeitos surdos e não estejam presos às decisões ouvintistas.

Lopes e Veiga-Neto (2006) mencionam que os sujeitos surdos foram ensinados a olhar para si e narrarem-se como sendo ‘o outro’, na relação com a comunidade majoritária, ouvintes. Assim, a marca da normalidade está presente na audição, desse modo os ouvintes são normais, enquanto “os outros”, surdos, os anormais. Contudo, a escola, as comunidades e associações podem se tornam uma possibilidade para que se desenvolvam encontros e trocas de conhecimentos, a fim de que contribua para a construção da identidade surda; ademais é necessário estar atento para que essas práticas não se tornem em momentos de exclusão. Nas palavras de Stumpf (2008, p. 27), a inclusão ocorre a partir de duas ações: "da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...], e das instituições a partir de uma posição ética, a fim de que a justiça atue nas relações intersubjetivas".

Nesta lógica, o caráter inclusivo deve operar na aproximação com o ‘outro’, sem haver referências que delimitam o normal do anormal, refletindo em práticas corretivas. Uma vez que a inclusão não se faz apenas permitindo que os estudantes com deficiência estejam inseridos em escolas regulares e demais espaços que sejam frequentados pelos sujeitos que

se autodenominam 'normais'. Incluir respalda-se em “criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensamentos diferentes”. Para isso, a “inclusão não pode atropelar e limitar potenciais, dificultar o acesso ao conhecimento e à cidadania, ao contrário, deve ser via de desenvolvimento humano” (Dorziat, 2008, p. 34). Neste sentido, na inclusão, há trocas de informações entre todos os envolvidos com a educação desses estudantes com deficiência, além de haver respeito às singularidades de cada indivíduo.

Ainda, a educação inclusiva nos direciona para outra perspectiva, a qual indiretamente desencadeia estratégias de controle, mecanismos desenvolvidos pelo Estado neoliberal para que todos os sujeitos tenham acesso à educação e permanecem nela. Ainda, as análises dos textos das Políticas Nacionais e Internacionais de Educação Especial, referentes ao Brasil e Chile, respaldam na apreciação de que todos os sujeitos estejam frequentando o ambiente escolar, garantindo a oportunidade de igualdade e a promoção de práticas de ensino diversificadas, a fim de que as especificidades sejam atendidas.

Contudo, é notório que o sistema escolar não consegue atender de forma efetiva e com qualidade a todas as diferenças, pois a incoerência no processo pedagógico gera falhas, impossibilitando que todo processo fundamentado na justiça, participação sejam efetivados, uma vez que é fundamental organizar um ambiente escolar que auxilia no crescimento intelectual, linguístico e cultural de todos os estudantes, “a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos podem ser bons aprendizes se lhes forem propiciadas condições adequadas, através de um ensino apropriado” (Dorziat, 2008, p. 34).

A escola se torna um espaço privilegiado para o processo de desconstrução de estereótipos negativos em relação aos estudantes com deficiência, assim promovendo a inclusão e reconhecendo que todos têm direito ao processo de escolarização baseado na igualdade. À vista disso, é possível corroborar com Dall'Asen (2020, p. 98) ao salientar a importância da escola, a qual precisa ser “[...] um espaço social e cultural, e não um espaço colonizador e resistente às diferenças”. Para isso, é necessário pensar em um Pós-Currículo desconstruindo metodologias tradicionais que foram elaboradas a partir de concepções neoliberais, fundamentadas em bases que desconsideram a diferença, tampouco as valoriza, pois, o currículo manterá binarismo que provocam o pertencimento de uns e não de outros, assim mantendo atitudes de exclusão.

## Referências

- Bisol, C. e Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Revista Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7-13.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm).
- Brasil. (2005). *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004\\_2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/decreto/d5626.htm).
- Brasil. (2008) *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm).

- Corazza, S. M. (2002). Diferença pura de um pós-curriculum. En M. Lopes y A. Casimiro (Eds.), *Curriculum debates contemporâneos* (pp. 103-114). Cortez.
- Costa, M. V. (2007). Uma agenda para novos pesquisadores. En M. Costa (Eds.), *Caminhos investigativos II: Novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 139-153). Lamparina.
- Dall'Asen, T. (2020). *A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: Dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito*. Unochapecó.
- Dall'Asen, T. e Pieczkowski, T. M. Z. (2020). Educação inclusiva: Identidade, diferença e as relações de poder. En F. Gárate (Eds.), *Formación docente: desde la reivindicación por la transformación y justicia educativa* (pp. 23-45). Caduceus.
- Doziart, A. (2008). Educação especial e inclusão escolar: Prática e/ou teoria. En C. Dechichi y L. Silva (Eds), *Inclusão escolar e educação especial: Teoria e prática na diversidade* (pp. 21-36). Edufu.
- Fischer, R. (2012). *Trabalhar com Foucault: A arqueologia de uma paixão*. Autêntica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). *Microfísica do poder*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez e Moraes.
- Freire, P. (2001) *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. e Shor, I. (2008). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Gárate, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: Un camino político-histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*, 2(2), 143-167.
- Gesser, A. (2009). *Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Kitchenham, B. e Chartes, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Keele University and Durham University Joint Report.
- Larrosa, J. e Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Autêntica.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Realidade*, 34(2), 153-169.
- Lopes, M. C. e Menezes, E. C. P. M. (2010). Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Revista Cadernos de Educação*, 36, 69-90.
- Lopes, M. C. e Neto, A. V. (2006). Marcadores culturais surdos: Quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24(3), 81-100.
- Luchese, A. e Pieczkowski, T. M. Z. (2017). A comunicação como possibilidade de inclusão de estudantes surdos. *Revista Pedagógica*, 19(41), 226-241.  
<https://doi.org/10.22196/rp.v19i41.3716>
- Meyer, D. E. e Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. En D. E. Meyer, M. Paraíso e M. Alves. (Eds.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 17-24). Mazza.
- Pascual, K. E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. pensamiento educativo. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 23(2), 13-72.

- Pascual K. E. (2020). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 29(2), 37-73.
- Quadros, D. R. M. (2004). Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. En E. G. Mendes, M. Almeida y L. C. Williams (Eds.), *Temas em educação especial IV* (pp. 55-61). EdUFSCar.
- República de Chile. (2010). *Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. República de Chile.
- Sá, N. (2002). *Cultura, poder e educação de surdos*. INEP.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras.
- Silva, T. (2014) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Vozes.
- Skliar, C. (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. En R. Quadros, *Estudos surdos III* (pp. 14-29). Arara Azul.
- Taylor, D. (2018). *Michel Foucault: Conceitos fundamentais*. Vozes Limitada.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Em: J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença* (pp.105-118). Autêntica.
- Veiga-Neto, A. e Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>
- Vygotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de defetologia*. Pueblo y Educación.
- Young, M. F. D. (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

## Breve CV dos autores

### Taise Dall'Asen

Doutoranda em Educação pela Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado, Chile. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ. Graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Docência em Libras e em Literatura Portuguesa em Faculdade São Braz. Atualmente pesquisadora do Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIIEDUC. Integrante do grupo de pesquisa "Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas" da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>. Email: [taisedallasen@hotmail.com](mailto:taisedallasen@hotmail.com)

### Francisco Garáte

Doctor en Educación: Planificación e Innovación Educativa. Universidad de Alcalá, España. Máster y Magíster en Gestión Educativa. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la práctica educativa. Director de Excelencia, CPEIP-MINEDUC. Desempeño gestión y docencia en distintos niveles de enseñanza escolar. Docencia universitaria en pre, post grado y formación docente continua. Investigador en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación CIIEDUC. Académico de Universidad de Las Américas UDLA, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE y



Universidad Andrés Bello UNAB. Profesional de Fundación Mahuida. ORCID ID:  
<https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>. Email: [fjgaratevergara@gmail.com](mailto:fjgaratevergara@gmail.com)