



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *Campus* FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
– PGECM

MICHELLE GONÇALVES BESERRA DE FRANÇA

**A EDUCAÇÃO EM LIBRAS NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A
PERCEPÇÃO DE EDUCADORES SOBRE AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS
PARA A EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL**

FORTALEZA – CE

2023

MICHELLE GONÇALVES BESERRA DE FRANÇA

A EDUCAÇÃO EM LIBRAS NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A
PERCEPÇÃO DE EDUCADORES SOBRE AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS
PARA A EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PGECM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Barroso

Coorientadora: Profa. Dra. Francisca Helena de Oliveira Holanda

FORTALEZA – CE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F814e França, Michelle Gonçalves Beserra de.
A EDUCAÇÃO EM LIBRAS NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A PERCEPÇÃO DE EDUCADORES SOBRE AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS PARA A EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL / Michelle Gonçalves Beserra de França. - 2023.
200 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Campus Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Barroso.
Coorientação: Profa. Dra. Francisca Helena de Oliveira Holanda.
1. Educação. 2. Dificuldades e Desafios de Professores. 3. Língua de Sinais. 4. Povo Surdo. 5. Inclusão Escolar. I. Título.

CDD 510.07

MICHELLE GONÇALVES BESERRA DE FRANÇA

A EDUCAÇÃO EM LIBRAS NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A
PERCEPÇÃO DE EDUCADORES SOBRE AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS
PARA A EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PGECEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Barroso

Coorientadora: Profa. Dra. Francisca Helena de Oliveira Holanda

Aprovado (a) em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Barroso (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Francisca Helena de Oliveira Holanda

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Natália Ayres da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Samara Almeida Chaves Braga
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

A Deus.

Aos meus pais.

Aos mestres.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência de nossas vidas, dando-nos força, esperança e perseverança, sempre presentes nos passos firmes de nossa caminhada. A Nossa Senhora, quero externar meu agradecimento pelo seu sim, suas graças derramadas diariamente e Sua intercessão junto a Deus.

A meu pai Eduardo (em memória), pelo exemplo que deixou de criação, dedicação e educação em pouco tempo que passamos juntos; e por proporcionar uma formação íntegra e digna. À minha mãe, Vera Lúcia, minha heroína, que sempre esteve presente em todos os momentos da minha vida, me dando o amor e o apoio necessário para enfrentar todos os desafios, espero poder honrar todo o esforço e entrega que dispôs, tornando-me pessoa melhor a cada dia.

A meus irmãos, Eduardo Júnior, Everardo e Iohanna, pela amizade e atenção dedicadas quando sempre precisei.

Em especial ao meu marido, França, grande amigo, companheiro, incentivador da minha realização profissional; que compreendeu e apoiou o meu empenho e angustias em cada fase do mestrado, atividades que fizeram com que, durante muitas horas, eu deixasse de lhe dedicar à devida atenção e carinho.

Ao meu filho, Pedro Ivys, meu porto seguro, dom de Deus, por sua contribuição para a felicidade da vida em família e pela esperança de termos uma sociedade mais fraterna e mais igualitária.

A minha ilustre orientadora, Cleide Barroso, por sua colaboração, paciência, empatia e afeto, tão importantes para a realização deste trabalho e conclusão do curso.

A minha coorientadora, Francisca Helena, que juntamente com os demais professores do PGECEM, contribuíram de forma significativa as conquistas de novos aprendizados, bem como o desenvolvimento deles. Mesmo em meio a uma pandemia, tornaram os dias em frente as telas mais prazerosos e menos exaustivos.

Aos meus colegas, que me acompanharam nesta jornada acadêmica, expresso minha profunda gratidão, por seus encorajamentos, apoio emocional e inestimáveis palavras de estímulo e motivação ao longo deste processo ansioso.

Aos estimados amigos, Pádua, James e Marcos Venicius, pelo suporte, disposição e engajamento, independente do dia ou hora, sempre prontos em auxiliar

e acolher meus pedidos e solicitações, que foram extremamente significativas, para a superação das dificuldades, compartilhamento de experiências e para a conquista de mais uma etapa na minha vida acadêmica. Aprendi muito com vocês!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, por proporcionarem a realização deste estudo.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.” (Cora Coralina).

RESUMO

O estudo tem como objetivo investigar a percepção de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as dificuldades e os desafios no ensino de libras e nas práticas inclusivas. Trata-se de um tema controverso na educação e que tem gerado, por anos, ampla discussão no meio acadêmico e social, tornando-se necessário um aprofundamento maior nas questões relacionadas ao ensino de libras e inclusão do povo surdo a fim de se chegar a uma compreensão da problemática. Inicialmente, descrevemos a surdez e suas possíveis causas, para depois apresentar as crianças surdas em idade inicial escolar, retratando como ocorre a inclusão atualmente nas escolas públicas de Fortaleza/CE. Sabe-se que os canais de comunicação permitem experiências imprescindíveis para o desenvolvimento e evolução dos seres humanos. O conceito de surdez mudou profundamente nas últimas décadas, importantes avanços sociopolíticos ocorreram, difundindo no Brasil a ideia de uma surdez (bem como quaisquer das ditas “necessidades especiais”) com ênfase na “diferença” e não mais na “deficiência”. O que pode ser traduzido em ações que considerem os direitos dos surdos enquanto cidadãos, com os recortes de suas identidades, língua, comunidade e cultura, representados na validação da Libras (Língua Brasileira de Sinais). O não-ouvinte pode ser definido como aquele que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada em sua sociedade, e que constrói sua identidade a partir desta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. Ainda assim, no que se refere à educação dos surdos, as políticas de inclusão geram polêmicas, especialmente quando tratamos da formação dos profissionais que deverão lidar com a educação formal desse público. A educação bilíngue necessita ser aplicada de uma forma mais contributiva e estratégica no ambiente escolar. Percebe-se que ainda o aluno surdo suporta dificuldades em relação à inclusão, à interação e acessibilidade no ambiente escolar, bem como também notou que o aluno surdo apresenta uma significativa falta de compreensão do conteúdo pedagógico ensinado em sala de aula. Diante disso, por meio de um estudo bibliográfico e uma pesquisa de caráter qualitativa, o presente trabalho visa compreender alguns dos fatores que envolvem essa relação entre educadores ouvintes e estudantes não-ouvintes no âmbito escolar bem como, dentro dos seus limites, questionar o conceito de inclusão, imposto por força de Lei, adotado hoje em nosso sistema educacional. Ressalta-se, como considerações finais, o desafio da inclusão no contexto de ensino, onde a não formação continuada dos professores, a carência de um corpo multiprofissional, ou a não abertura adequada, como determina a Lei, das escolas para a adaptação desses novos alunos, com uma metodologia de ensino rígido e ultrapassado, acabando por prejudicar o processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação; Língua de Sinais; Povo Surdo; Dificuldades e Desafios de Professores; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The study aims to investigate the perception of educators in the early years of elementary school about the difficulties and challenges in teaching Libras and inclusive practices. This is a controversial topic in education that has generated, for years, ample discussion in the academic and social environment, making it necessary to deepen further the issues related to the teaching of Libras and inclusion of the deaf people in order to arrive at an understanding of the problem. Initially, we describe deafness and its possible causes, and then present deaf children of early school age, portraying how inclusion currently occurs in public schools in Fortaleza/CE. It is known that communication channels allow essential experiences for the development and evolution of human beings. The concept of deafness has changed profoundly in recent decades, important socio-political advances have taken place, spreading in Brazil the idea of deafness (as well as any of the so-called "special needs") with an emphasis on "difference" and no longer on "disability". What can be translated into actions that consider the rights of the deaf as citizens, with the clippings of their identities, language, community and culture, represented in the validation of Libras (Brazilian Sign Language). Non-listeners can be defined as those who experience a hearing deficit that prevents them from naturally acquiring the oral/auditory language used in their society, and who build their identity from this difference, using strategies cognitive and behavioral and cultural manifestations different from most people who hear. Even so, with regard to the education of the deaf, inclusion policies generate controversy, especially when we deal with the training of professionals who will have to deal with the formal education of this public. Bilingual education needs to be applied in a more contributory and strategic way in the school environment. It is noticed that the deaf student still supports difficulties in relation to inclusion, interaction and accessibility in the school environment, as well as it was noted that the deaf student has a significant lack of understanding of the pedagogical content taught in the classroom. In view of this, through a bibliographical study and qualitative research, the present work aims to understand some of the factors that involve this relationship between hearing educators and non-hearing students in the school environment, as well as, within its limits, to question the concept of inclusion, imposed by law, adopted today in our educational system. It is highlighted, as final considerations, the challenge of inclusion in the teaching context, where the non-continued training of teachers, the lack of a multidisciplinary body, or the lack of adequate opening, as determined by law, of schools for the adaptation of these new students, with a rigid and outdated teaching methodology, ultimately harming the inclusion process.

Keywords: Education; Sign language; Deaf People; Difficulties and Challenges of Teachers; School inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alfabeto Manual.....	30
Figura 2 – Alfabeto na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).....	47
Figura 3 – Alfabeto na Língua de Sinais Americana (LSA).....	48
Figura 4 – Alfabeto na Língua de Sinais Francesa (LSF).....	48
Figura 5 – Alfabeto na Língua Gestual Portuguesa (LGP).....	49

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Sexo dos professores e coordenadores.....	141
TABELA 2 – Nível de instrução dos profissionais.....	142
TABELA 3 – Objetivos das escolas inclusivas.....	142
TABELA 4 – Motivos pessoais/profissionais para trabalhar com alunos (PcD)..	144
TABELA 5 – Características básicas dos alunos (PcD) com deficiência auditiva que estudam na escola regular.....	145
TABELA 6 – Na opinião dos professores e coordenadores entrevistados, as razões pelas quais nem todas as escolas públicas da rede municipal e estruturas sociais estão preparadas para receber o aluno (PcD) com deficiência auditiva.....	147
TABELA 7 – Opinião dos professores e coordenadores pesquisados sobre a expansão do projeto de inclusão dos alunos (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	148
TABELA 8 – Na opinião dos profissionais de educação entrevistados na Secretaria Municipal da Educação e nas escolas da rede pública municipal, se a inclusão dos alunos (PcD) com deficiência auditiva vem sendo posta em prática de acordo com as normas da nova LDB.....	149
TABELA 9 – A política municipal tem garantido a realização plena da inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	151
TABELA 10 – Na opinião dos entrevistados, se existe a possibilidade real de alunos (PcD) com deficiência auditiva se adaptarem à escola regular.....	152
TABELA 11 – Os pontos positivos do projeto de inclusão do aluno (PcD) com Deficiência auditiva na escola regular da rede pública municipal.....	154
TABELA 12 – Os fatores que têm dificultado o processo de inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	155
TABELA 13 – Sobre o acompanhamento dos progressos da inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	156
TABELA 14 – A relação professor x aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	157
TABELA 15 – Sobre o acompanhamento do desempenho dos professores no	

trabalho com o aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	158
TABELA 16 – A relação dos alunos ouvintes com os alunos (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	160
TABELA 17 – As expectativas dos alunos (PcD) com deficiência auditiva em relação à inclusão na escola regular.....	161
TABELA 18 – Na opinião dos profissionais de educação entrevistados nas escolas inclusivas e na Secretaria Municipal da Educação, as propostas mais urgentes para a melhoria dos resultados almejados na inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comissão de Ética e Pesquisa
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HD	Disco Rígido (Hard Disk)
IISM	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSA	Língua de Sinais Americana
LSF	Língua de Sinais da França
PcD	Pessoa com deficiência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA QUE DEVE SER INVESTIGADO..	23
2.1 Objetivo geral.....	23
2.2 Objetivos específicos.....	23
3. RECONHECIMENTO LÍNGUISTICO DA LÍNGUA DE SINAIS.....	23
3.1. Percurso histórico do reconhecimento do povo surdo e sua língua materna.....	25
3.2. Aspectos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.....	35
3.3. A pessoa com deficiência auditiva: conceitos, limitações e capacidades	39
3.4. A Língua de Sinais no Brasil: Língua Brasileira de Sinais.....	45
3.5. A Libras e o intérprete.....	52
3.6. A importância do estudo da Libras na formação de educadores para o processo de inclusão.....	54
4. BILINGUISMO COMO UM CAMINHO PARA A VERDADEIRA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM UMA SALA DE AULA REGULAR.	63
4.1. Educação especial: conceitos e considerações.....	64
4.2. O papel da escola diante à educação bilíngue.....	76
4.3. O papel do educador na escola inclusiva quanto às necessidades especiais do aluno com deficiência auditiva em processo de alfabetização	91
4.4. A inclusão e suas dificuldades em sala de aula sob a ótica de educadores.....	95
5. QUESTÕES EM TORNO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA.....	106
5.1. Política estadual de educação especial.....	106
5.2. Funções docentes no ensino pré-escolar.....	110
5.3. Propostas de atuação para a equipe pedagógica.....	112
5.4. Situação da educação especial em Fortaleza.....	116
5.5. As escolas inclusivas de Fortaleza: currículo e prática escolar.....	119

5.6. Desenvolvimento, integração e implicações na aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola pública.....	123
5.7. O processo de adaptação do aluno com deficiência auditiva na classe comum.....	127
6. MATERIAL E MÉTODO.....	132
6.1. Abordagem Metodológica.....	133
6.2. Caracterização das Instituições da Rede Municipal de Ensino que desenvolvem a educação especial.....	134
6.3. Universo.....	135
6.4. Amostra.....	135
6.5. Sujeitos.....	136
6.6. Material.....	137
6.7. Descrição do instrumento de investigação.....	138
6.8. Procedimentos.....	139
7. ANÁLISE DOS DADOS.....	140
8. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	164
9. CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	191
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA A SER REALIZADA COM EDUCADORES INCLUSIVOS NAS UNIDADES ESCOLARES.....	194
APÊNDICE B - SECRETARIA DA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	195
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	197

1. INTRODUÇÃO

A sensibilização pela temática abordada nesta pesquisa iniciou a partir das inquietações que surgiram no cotidiano e prática educacional, precisamente no universo da Educação Especial, área que muito admiro. Diante da afinidade com a Educação Especial, a qual se tem como um dos princípios a trabalhar no processo de estimulação de um sistema educacional acessível, inclusivo e interativo a partir da observância das necessidades especiais de cada aluno, bem como, de trabalhos que promovam o respeito às diversidades.

Com o olhar atento aos alunos com necessidades educativas especiais durante a trajetória pedagógica, foi surgindo o interesse em analisar e compreender o universo surdo, tanto na prática, como também na teoria, por meio da realização de cursos básicos relacionados à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e a tudo que compreende a Comunidade Surda.

De forma mais precisa, torna-se de suma importância frisar que o interesse por esta pesquisa ocorreu no momento em que foi possível verificar que o aluno surdo em sala de aula regular enfrenta inúmeros desafios, e o principal deles é a ausência da inclusão da sua língua materna em território que a maioria exerce a comunicação oral.

A comunicação humana, seja por meio verbal, escrita ou visual, é a ferramenta em que se torna possível a exteriorização de ideias, pensamentos, opiniões, desejos e sonhos, precisamente é uma revelação que ocorre por meio de diálogos, mensagens e conversas. A conversação é um instrumento de liberdade, de autonomia e de expressão, é um dispositivo dotado de características culturais próprias e inerentes a todo ser humano.

A importância de comunicar foi reconhecida no art. 19 na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece que todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão, sendo que neste direito inclui-se a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras, de modo que ao se comunicar, o indivíduo tem acesso às informações e o poder de transmiti-las.

Neste sentido, a privação sensorial nos primeiros anos de vida poderá acarretar dificuldades na aquisição da fala, da linguagem, interferindo no processo

de desenvolvimento dos pensamentos, inteligência, raciocínio, como também na formação do indivíduo como um todo e até em seu processo de escolarização (OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO, 2002).

Mediante este cenário, surge a Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legal de comunicação, além de outros desdobramentos que vão dos direitos aos deveres da sociedade perante o surdo e vice-versa, abrangendo os aspectos sociais, políticos e econômicos (BRASIL, 2002), reconhecendo a Libras como a língua oficial da comunidade surda brasileira, possibilitando aos surdos o desenvolvimento de uma cultura própria e, conseqüentemente a formação de suas identidades (SANTANA, 2013).

Em nosso país, o decreto nº. 5.626 que regulariza a lei denominada “Lei de Libras”, que nos fala sobre a formação e atuação dos profissionais no ensino de Libras, onde destaca o capítulo III, no artigo 4º, Inciso II onde:

A formação de docentes para o ensino de Libras nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/LIBRAS ou Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL2005, p.2)

Os desafios e obstáculos de inclusão de alunos surdos na escola regular se dão devido à comunicação, conhecimento, interação e capacidade dos professores que traduzem as próprias barreiras do ensino (SOUZA, 2018).

A educação inclusiva, tal qual é definida em legislação no Brasil, e sua aplicação, bem como a formação de educadores em nosso país e as políticas públicas voltadas para inclusão são fatores de exclusão da cultura surda, uma vez que a mesma é vista sob o espectro da anormalidade e se tenta a adequação dos não-ouvintes à dita normalidade, não havendo, portanto, uma equiparação de sujeitos, mas uma distinção e adequação forçadas.

Compreendendo que a linguagem brasileira de sinais é representativa dessa cultura, ressaltamos o quanto a mesma é deixada de lado no contexto escolar tradicional, havendo necessidade constante de intérpretes dentro das salas de aula sempre que surge um aluno com deficiência auditiva. Cabe ao não-ouvinte se adequar, vestir o manto da normalidade, tirando o ônus da inclusão dos ombros da escola e dos educadores.

Embora na formação de educadores no que se relaciona ao conhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais, o ensino de Libras nos cursos de licenciatura tenha se tornado obrigatório desde 2002, o que se justifica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina a obrigatoriedade da inclusão escolar para pessoas com deficiência, aqui tratamos especificamente das pessoas não-ouvintes, os chamados surdos; portanto, há de se pincelar a construção das representações sociais do ser surdo em nossa sociedade, bem como as ideias criadas pelos ouvintes, portanto "eficientes" sobre esses não-ouvintes, logo "deficientes", e a própria ideia de inclusão escolar.

Nesse sentido, se faz necessário compreender as representações sociais criadas pela maioria ouvinte em relação aos não-ouvintes, onde se formam nossos preconceitos, há muito tornados justificativa e senso comum, definição conceitual do diferente. Geradora de representações sociais que agora marcam a pessoa com necessidades especiais como alguém a quem se deve ajudar, a quem se deve dar oportunidades, a ideia de inclusão que nos ronda atualmente é a tentativa semifuncional de que somos todos iguais, mas devemos equilibrar os diferentes e lhes dar vantagens, para que possam ser iguais, tal conceito, na prática, colabora para um mercado voltado para a inclusão funcional, mas amplia preconceitos e dificulta a realidade de uma inclusão real.

As representações sociais, segundo Sá (1999) acontecem em todas as ocasiões e lugares onde pessoas se encontram e se comunicam, onde se desenvolve o cotidiano. Tais discursos não são neutros, gerando consequências na vida das pessoas. Para Jodelet (apud SÊGA, 2000), são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social em que vivemos, manifestam-se através de imagens, conceitos, categorias, teorias, mas não se reduzem somente aos componentes cognitivos. São, portanto, fenômenos sociais gerados a partir de funções simbólicas/ideológicas e das formas de comunicação onde circulam.

Uma das concepções mais disseminadas por nós é a de que a educação especial tem como sinônimo o atendimento especializado, em local especializado para as pessoas deficientes, com professores capacitados, conteúdos e métodos especiais, porque só aprendem por "mecanismos" diferentes. Embora haja alunos com deficiência, que de fato necessitam de medidas especiais, a grande maioria tem condições de ser atendida em escolas e classes comuns.

Embora severas críticas tenham sido direcionadas ao processo de integração do aluno especial na sociedade, estas abriram caminho para o paradigma da inclusão como um desafio a todos os educadores que acompanham a implementação gradual desse processo.

A política atual sobre a educação especial e inclusiva é o resultado de um lento caminhar, é uma história com ganhos, às vezes insignificantes, mas que, na realidade, ajudaram a construir a idéia de inclusão.

Do ponto de vista educacional, o momento é de transição, onde convivem dois movimentos: o de integração e o de inclusão. Mas dentro da visão inclusiva, o termo integração não faz sentido porque na inclusão a meta principal é não deixar nenhum aluno fora do ensino regular desde o início de sua escolarização, sendo, deste modo, uma postura bem diferente da integração. Quando se fala em não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, significa que serão incluídos também alunos com distúrbios severos, com múltiplas deficiências. E, quando necessário, haverá serviços de apoio especificado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Cumprir essas exigências atuais implica em levar cada aluno a desenvolver seu potencial, o que requer uma maior sensibilidade e competência da equipe escolar. Implica em uma nova visão do aluno com deficiência pela escola, na mudança de currículo e da metodologia. Para isso será necessária uma reorientação da identidade profissional dos educadores que precisarão entrosar-se com a comunidade e obter o envolvimento de todos no processo.

Imersos nessas representações estão os professores, desde antes de suas formações, desde antes, talvez, de lecionar ser uma opção, ainda na infância. Somos todos criados numa cultura que nos classifica como eficientes ou deficientes, embora as leis nos definam como iguais e com direitos equivalentes, dentro desse contexto, o estudante de licenciatura recebe a obrigação de se tornar um agente inclusivo ainda antes de se tornar um profissional escolar, a perspectiva é que compreenda ainda na universidade, senão possível antes, a necessidade e a importância da inclusão, a importância de perceber e valorizar as potencialidades de cada aluno que terá, bem como investir nessas potencialidades, vendo as possibilidades de progressão antes de se focar no derrotismo e concluir que há a incapacidade onde, na verdade, pode há apenas formas diferentes de aprendizado, mas há aprendizado. A questão que se evidencia nesse ponto é se a formação

desse profissional realmente o prepara para essa visão de mundo. Se, ao concluir o curso, o profissional de educação está formado como educador ou como mero repassador de conteúdos e, sobretudo, se está ele preparado para lidar com algo tão específico quanto o aprendizado de crianças e adolescentes não-ouvintes, é o que norteia este estudo, aqui ressaltamos que a linguagem de sinais supre plenamente o papel de idioma, sendo a forma de comunicação e base cultural de todo um grupo de pessoas que vive em nossa sociedade de ouvintes/falantes.

Especificamente no caso dos não-ouvintes, não há como falar de inclusão sem tratar da necessidade de a comunicação ser feita através de Libras. Até há a possibilidade de outras formas de comunicação, escrita, leitura labial, etc., mas para se realmente incluir o surdo, aceitá-lo, é necessário respeitar sua língua. Lembramos que não há déficit cognitivo atrelado à surdez, o entrave aqui é realmente a comunicação. Que tipo de inclusão é essa que determina ao aluno se adequar ao molde de normalidade imposto pela escola, mas que impede a escola e a normalidade instituída de se adequar aos limites do aluno. Mais que isso, como definir limitação e potencialidade? Aos não-ouvintes cabe a exigência de uma educação mista, que funcione para ambos os lados, ou seja, aulas que sejam bilíngues. Deveria ser a exigência de todos, a começar pela própria lei que institui a inclusão, abolindo, na prática, escolas específicas para pessoas com deficiência. A outra exigência generalizada deveria ser a formação de professores e profissionais escolares (inclui-se aqui o psicólogo, o psicopedagogo, o assistente social), dos educadores institucionais, em resumo, estruturada e funcional quanto à inclusão que é esperada por todos e imposta por lei.

Para a construção do estudo foi realizada pesquisa bibliográfica a respeito de identidade e representação social especificamente, dentre tantas possibilidades de pessoas com deficiência e necessidades especiais, dos não-ouvintes no Brasil, bem como sobre a importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e do bilinguismo, além de leituras sobre definições e legislação voltadas para a compreensão da pessoa com deficiência em idade escolar do nosso país. Para em seguida elaborar uma pesquisa de campo de caráter exploratório, onde as informações obtidas durante as entrevistas foram analisadas e interpretadas por meio de tabelas, as falas dos entrevistados das questões subjetivas e as informações colhidas por meio da observação direta receberam análise qualitativa, possibilitadas na interação e participação pelo discurso dos sujeitos.

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA QUE DEVE SER INVESTIGADO

Considerando a imprescindibilidade da comunicação entre as crianças durante a sua formação escolar para o sucesso na aprendizagem, além da notabilidade de efetuar os processos inclusivos, este projeto busca responder o seguinte questionamento: Como podemos melhorar a qualidade da aplicação de conteúdos e técnicas inovadoras em aulas de Libras para os anos iniciais de modo que sejam minimizados os desafios e as dificuldades naturais do aluno surdo no processo de inclusão escolar e social?

2.1 Objetivo geral

Investigar a percepção de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as dificuldades e os desafios no ensino de Libras e nas práticas inclusivas.

2.2 Objetivos específicos

- ✓ Descrever o cotidiano escolar inclusivo em nosso país a partir das relações entre surdez e escola tradicional e comparar a efetividade do projeto de educação inclusiva nacional com sua realidade efetiva;
- ✓ Conhecer as estratégias dos professores no ensino de Libras e nas práticas inclusivas e os recursos disponíveis para os alunos dos anos iniciais;
- ✓ Avaliar o papel da escola, da família e da sociedade no processo de aprendizagem de Libras e de inclusão escolar e social; e
- ✓ Discutir se a aplicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Especial tem efetivamente proporcionado à inclusão da criança com deficiência auditiva na escola regular.

3. RECONHECIMENTO LÍNGUISTICO DA LÍNGUA DE SINAIS

A comunicação humana, seja por meio verbal, escrita ou visual, é a ferramenta em que se torna possível a exteriorização de ideias, pensamentos, opiniões, desejos e sonhos, precisamente é uma exteriorização que ocorre através de diálogos, mensagens e conversas. A comunicação humana é um instrumento de

liberdade, de autonomia e de expressão, é uma ferramenta dotada de características culturais próprias e inerente a todo ser humano.

Fernandes (2018) elucida a essencialidade da comunicação a partir do reconhecimento na Declaração Universal dos Direitos Humanos, vejamos:

A importância de comunicar foi reconhecida no art. 19 na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”, sendo assim se comunicando o indivíduo tem acesso a informações como também pode transmiti-las (FERNANDES, 2018, p.15).

Os canais de comunicação são experiências imprescindíveis para o desenvolvimento e evolução dos seres humanos. Desde os primórdios da civilização a comunicação por meio da linguagem verbal e não verbal participa no processo de transformação e desenvolvimento humano.

Serrano (2009, p.13) mediante ponto de vista social ancestral, explica que a comunicação humana se iniciou por meio de expressões e atuações gestuais, principalmente utilizada nos ritos, uma vez que inicialmente não existia a linguagem falada e articulada. Somente após as expressões e atuações gestuais, que foi desenvolvido a linguagem oral, tendo em vista a necessidade do ser humano em vincular e expressar a sua natureza e cultura ao seu grupo social pertencente.

Para Serrano (2009, p.12) o processo e a evolução da comunicação humana estão relacionados ao meio social em que pertence o indivíduo, repercutindo inicialmente na hominização, em seguida no processo de humanização, na organização e nas ações inerentes à natureza humana.

É notório o quanto é essencial e imprescindível à comunicação para o ser humano e conseqüentemente o reconhecimento de sua linguagem natural e de sua própria cultura. Dentre os diversos progressos e desenvolvimento do universo linguístico, mister se faz ressaltar a importância do reconhecimento linguístico da língua de sinais.

Santana (2013, p.4), ressalta a primordialidade da Língua de Sinais ao afirmar que: “O reconhecimento da Libras como a língua oficial da comunidade surda brasileira possibilitou aos surdos o desenvolvimento de uma cultura própria e, à vista disso, a formação de suas identidades”.

O processo de comunicação e linguagem da Comunidade Surda vem apresentando cada vez mais significativos progressos na busca do reconhecimento da Língua de Sinais, a qual se utiliza de meios gestuais-visuais. Embora, seja notável o progresso do reconhecimento da Língua de Sinais, é indispensável descartar as dificuldades e limitações que são impostas no dia a dia da pessoa surda.

Diante a essencialidade de explanar mediante pesquisa bibliográfica sobre o campo do reconhecimento da Língua de Sinais, o presente capítulo fora destinado a elucidar acerca da linguagem do indivíduo surdo sob dois extensos e essenciais direcionamentos histórico-culturais.

O primeiro subcapítulo possui direcionamento voltado à apresentação do histórico da Língua de Sinais no mundo, temática desenvolvida com intuito de esclarecer e elucidar acerca do desenvolvimento e evolução da Língua de Sinais. Em seguida, no segundo subcapítulo, será elucidado os aspectos gerais atinentes ao reconhecimento normativo da Libras, inclusive será apresentado apontamentos históricos sobre a educação de surdos no Brasil.

3.1 Percurso histórico do reconhecimento do povo surdo e sua língua materna

O estudo do percurso histórico sobre uma determinada temática proporciona ao pesquisador uma gama de experiências e conhecimentos. Conhecer e entender o processo introdutório sobre um conhecimento histórico possibilita uma melhor compreensão de raciocínio sobre o constante processo de transformação da sociedade, assim como também enriquece o patrimônio cultural.

O estudo histórico não pode, apenas, ser compreendido e relacionado ao conceito limitado de conhecimentos e fatos passados, pois assim proporcionaria uma formação e informação estagnada, deixando de atingir elementos e valores significativos para o desenvolvimento humano, cultural e intelectual, como o pensamento crítico, a reflexão e compreensão dos acontecimentos atuais e futuros.

Sabe-se o quanto é importante e de extrema substancialidade o estudo e o ensino da história. Diante a essencialidade da vertente histórica para a sociedade e compreensão de sua própria construção, uma vez que a história exerce caráter formativo e informativo, torna-se de suma relevância compreender o processo histórico da Língua de Sinais.

Conforme aponta Strobel (2009, p.2), a história é uma ciência que busca estudar e compreender a forma de organização do homem no passado, bem como é uma ciência que busca: “entender o processo de constante transformação, no caso da história de surdos, estudamos de como os povos surdos se organizaram e viveram no passado e entender o processo e de transformações de como as comunidades surdas surgiram”.

Ademais, conhecer e compreender o processo histórico da comunidade surda permite e proporciona conhecimentos linguísticos, que repercutem consequentemente no campo educacional, social, político e cultural. É uma experiência inesgotável e notável para se compreender a necessidade do reconhecimento e importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas.

Ao pesquisar aspectos introdutórios e históricos na busca da inclusão da pessoa surda, e, consequentemente, o reconhecimento de sua língua materna, aquele que ocorre por meio de gestos-visuais, ou seja, a Língua de Sinais, observou-se significativos fatos históricos em diversos períodos e tempos.

Nascimento (2006, p.256-257), aponta que na antiguidade, o povo surdo sofreu inúmeras atrocidades pelos espartanos, os quais condenavam as crianças surdas à morte, assim como também as pessoas deficientes, inclusive as pessoas surdas eram consideradas como deficientes ou incapazes. À época, as pessoas que nasciam ou apresentava alguma limitação física ou mental eram privadas de seus direitos legais, não sendo respeitado se quer o direito fundamental à vida.

Somente após a interferência da religião cristã (cristianismo), apontam-se alguns aspectos iniciais da dignidade do povo surdo, tendo em vista que para os egípcios e persas a surdez passou a ser compreendida como um sinal divino e visível dos deuses (NASCIMENTO, 2006, p.257).

Silva e Campos (2017), sob o aspecto histórico religioso, afirma que existem registros que datam 1500 a.C, acerca da exclusão do povo surdo, bem como o apelo pela não exclusão:

Os primeiros registros da existência de surdos datam de 1500 a.C, na Palestina, no Período do Bronze Recente. Naquela época, foram escritos os mandamentos da Lei Moisés dirigidos ao povo hebreu. Encontramos no livro do Levítico (Capítulo 19, versículo 44), que não devemos amaldiçoar ao surdo, nem por tropeço diante do cego. Notamos que nesse tempo, já ocorria a exclusão do sujeito surdo, entretanto, a maneira de interpretar o que se faz presente em Levítico é que há um apelo pela não exclusão social. Contudo, já se observa daí que o problema da exclusão não é de

hoje, mas muito mais antigo do que se pensa e isso se arrasta de geração a geração (SILVA E CAMPOS, 2017, p.3).

Ainda na Idade Antiga, encontra-se relatos e registros de que as pessoas surdas eram proibidas de usar gestos visuais e se o surdo descumprisse com a ordem, tinham suas mãos amarradas, ou seja, eram constantemente, proibidos de utilizar a sua própria língua materna (CRUZ; ARAUJO, 2016, p.375).

Sob a concepção aristotélica, Silva e Campos (2017, p.5), afirmam que a discriminação do povo surdo e sua indevida titulação como incapazes, fundamentavam-se pela concepção que a linguagem, que à época somente era reconhecida na modalidade oral, era considerada condição *sine qua non* para o homem ser considerado como um animal político, diferenciando-se dos demais animais, conseqüentemente, possuindo superioridade frente aos que não articulavam a linguagem por meio da fala.

A falta do conhecimento, da diferença no desenvolvimento humano, possivelmente tenha gerado o tratamento desumano do povo surdo, vejamos abaixo:

A importância da diferença no desenvolvimento humano não fazia parte do Estado. Diante disso, os surdos foram banidos por serem considerados incapazes de desempenhar, produzir o bem-estar social do Estado, também se infere que a presença de deuses da beleza, da sabedoria, da abstração tenha gerado um tratamento desumano ao surdo (SILVA; CAMPOS, 2017, p.6).

Percebe-se que o não reconhecimento da pessoa surda como sujeito de direito na Idade Antiga, também pode ser justificado pela ausência da importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano pelo Estado. Logo, as pessoas que nasciam com alguma limitação eram consideradas inválidas, negando a oportunidade de compreensão das suas características próprias e seu valor humano, tanto pelo Estado, como também pela sociedade.

O povo surdo sofreu inúmeras discriminações na Idade Antiga, inclusive crueldade, que levaram à morte e ao sofrimento de diversas pessoas surdas, motivados pela falta de conhecimento da surdez.

Embora, seja um episódio triste e desumano da história do povo surdo, ao percorrer e discorrer sobre os aspectos históricos que envolvem o processo de reconhecimento e inclusão da pessoa surda, torna-se mais visível a importância da compreensão acerca da construção e do desenvolvimento da comunidade surda.

Seguinte a Idade Antiga, precisamente na Idade Média, encontrou-se

registros sobre o povo surdo, e como efeito, resquícios iniciais do reconhecimento de sua língua materna. Semelhante ao que ocorreu durante a Idade Antiga, a Idade Média, deixou de efetuar um significativo reconhecimento da Língua de Sinais pelo Estado e pela Sociedade, pois ainda acreditavam na incapacidade da pessoa surda.

Durante a Idade Média (476 -1453) a pessoa surda era submetida a condições indignas:

Não davam tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibidos receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos.⁵³⁰ Os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para comunicar entre eles, a fim de não violar o rígido voto de silêncio (STROBEL, 2009, p.19).

Ainda na Idade Média, precisamente em 700 d.C., Silva e Campos (2017, p.8), afirmam que possuem registros históricos sobre John Beverley, um educador que por muito tempo foi considerado como o primeiro educador de surdos, ensinando um surdo a falar pela primeira vez. Os aludidos autores ressaltam, que somente é considerado o marco inicial da reconhecimento da língua de sinais, após o fim da Idade Média, quando a surdez passou a ser desvinculada da mudez, da mesma maneira que a surdez passou da percepção religiosa para a percepção médica e científica.

É evidente que o reconhecimento da língua materna das pessoas surdas foi desvalorizado e desprezado por muito tempo, sendo que as pessoas surdas privadas de exercerem seus direitos e terem suas necessidades atendidas em diversos lugares do mundo, inclusive, foram desprovidas de sua liberdade, por serem consideradas como inferiores às pessoas que falavam e escutavam.

Somente na Idade Moderna é possível encontrar significativos avanços para o povo surdo, começando por sua inclusão no universo da educação, momento em que foram fundadas escolas para surdos, no qual se dedicavam ao ensino por meio da leitura, escrita e fala.

Silva e Campos (2017, p.8), apontam um importante fato histórico em que resultou na premissa de que o surdo devia ser educado por meio de sua língua materna, ou seja, a Língua de Sinais. Ambos autores, afirmam que um estudioso conhecido por Itard, inicialmente diante estudos e experimentos, constatou-se que a

causa da surdez não era visível. Posteriormente, Itard passou a acreditar que os surdos podiam ser treinados através da oralização, e subsequentemente reconhecer que a pessoa surda podia ser educada por sua língua materna.

A história apresenta dois principais percussores no reconhecimento da Língua de Sinais durante a Idade Moderna (1453-1789), quais sejam: Girolamo Cardano e o Monge Beneditino Pedro Ponce de Leon. Ambos, defendiam a ideia de que os surdos eram capazes de aprender a ler e a escrever sem a utilização da linguagem oral ou falada.

O Monge Benedito Pedro Ponce de Leon foi quem fundou a primeira escola voltada à educação dos surdos, situada na Espanha em um monastério de Valladolid. Nesta escola o Monge Benedito Pedro Ponce de Leon ensinou latim, grego e italiano, bem como, lecionou importantes conceitos de física e astronomia a dois alunos surdos que eram irmãos, Francisco e Pedro Velasco. Diante da educação que foi oportunizada aos irmãos surdos, os quais pertenciam a uma importante família nobre de aristocratas espanhóis, foi possível ao surdo Francisco receber seu título como marquês de Berlanger, como herança. E ao surdo Pedro Velasco, devido à educação, foi possível se tornar padre com a permissão do Papa (STROBEL, 2009, p.19-20).

Há registros que afirmam que o Monge Benedito Pedro Ponce de Leon, iniciou sua trajetória na educação com o universo surdo, onde elaborou a Língua de Sinais, como também, o alfabeto manual, tudo isso, após discordar dos diagnósticos médicos, que à época, era determinados às pessoas surdas, no qual constatava que o surdo tinha problemas cerebrais (CARRATO; DEL MOURO, 2016, p.7).

A educação ao surdo oportunizado, inicialmente, pelo Monge Benedito Pedro Ponce de Leon, é considerada na história do povo surdo um grande marco inicial no reconhecimento da Língua de Sinais, bem como, da participação da pessoa surda na sociedade, que consequentemente se insere no contexto da inclusão do surdo em diferentes campos.

Conforme apontam Barros, Nascimento e Silva (2017, p.2), o Monge Benedito Pedro Ponce de Leon ensinava somente crianças surdas pertencentes às famílias nobres da Espanha, pois à época somente os surdos capazes de falar tinham direito à herança, assim como também tinha privilégios por meio de lei, privilégios dentre os surdos que não falavam. O ensino do Monge consistia no

método onde se utilizava a datilologia e oralização.

O alfabeto manual desenvolvido pelo Monge Benedito Pedro Ponce de Leon ajudava os alunos surdos no processo de soletração das palavras. Portanto, é um alfabeto construído por meio de gestos-visuais com as mãos, vejamos:

Figura 1: Alfabeto Manual



Fonte: <https://acessibilidadeemmaos.wordpress.com/2017/01/30/alfabeto-manual/>.

Conforme expõem Silva e Campos (2017, p.9), o alfabeto manual elaborado pelo Monge Benedito Pedro Ponde de Leon, foi baseado por gestos-visuais que eram comuns entre os monges, pois se comunicavam por meio de gestos com as mãos, uma vez que, os monges faziam voto de silêncio ao entrar no monastério.

Os referidos autores, afirmam que de forma inicial fora desenvolvida e proporcionou o ensino aos surdos por motivos de interesses econômicos, portanto, os surdos que não pertenciam a famílias nobres, eram colocados em asilos junto às pessoas com diversos problemas de saúde.

Ainda sobre o Monge Benedito Pedro Ponce de Leon, Strobel (2009), afirma que o Monge chegou a criar escola para professores surdos:

Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação desurdos (STROBEL, 2009, p.20).

Assim como Monge Benedito Pedro Ponce de Leon, o qual difundiu a

educação e o ensino aos surdos por meio da linguagem escrita, há registros históricos de mais iniciadores que influenciaram de forma significativa para o desenvolvimento linguístico das pessoas surdas através da Língua de Sinais. Nesse ínterim, é essencial destacar a importância do italiano Girolamo Cardano, filósofo e médico que muito contribuiu para educação das pessoas surdas.

Conforme aponta Strobel (2009, p.19), Girolamo Cardano reconhecia e defendia a liberdade dos surdos através de sua língua materna, a língua de sinais. O referido italiano acreditava e apoiava que a surdez, bem como a mudez não podiam ser interpretadas como barreiras ou impedimentos para que o surdo viesse aprender a escrever, e consequentemente se comunicar por sinais.

O italiano Girolamo Cardano acreditava que o ensino aos surdos por meio de sinais e simbologia, facilitava a compreensão do que se era lecionado. Girolamo Cardano compreendia a educação aos surdos como algo superior a questão de recurso econômico e político, ele observava como instrumento de desenvolvimento social, que permitia aos surdos uma melhor educação e convívio social diante os indivíduos (DUARTE; CHAVEIRO; FREITAS; BARBOSA; PORTO; FLECK, 2013, p.3).

Ainda na Espanha, destaca-se a contribuição de Juan Pablo Bonet, que também ensinou outro membro da família Velasco, uma família que tinha quatro pessoas surdas, onde duas, foram educadas pelo Monge Benedito Pedro Ponde de Leon. Juan Pablo Bonet, ensinava os surdos por meio de sinais, treinando a fala, a escrita e a leitura, inclusive, faziam uso do alfabeto datilológico (STROBEL, 2009, p.20).

Juan Pablo Bonet, publicou o primeiro livro (Madrid, 1620), intitulado como “Arte para enseñar a habla a los mudos”, que defendia o ensino aos surdos por meio do Oralismo. O referido educador produziu um alfabeto digital muito semelhante a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e por muito tempo utilizou uma metodologia de ensino reconhecida internacionalmente, onde utilizava a fonética como forma de alfabetização direcionada às pessoas surdas (REILY, 2007, p.322).

Reily (2007, p.322), explica de forma sucinta o sistema de metodologia de ensino utilizado por Juan Pablo Bonet, o qual ficou reconhecido internacionalmente: “Esse sistema solucionava o problema de ensinar os nomes das letras (“Aleph” para “A”, por exemplo), diminuindo o alfabeto para 21 sons, e valorizava a representação sonora de cada elemento gráfico”.

Diante dos progressos históricos apresentados, percebe-se que por muito tempo fora defendido o ensino aos surdos por meio do Oralismo, que empregava o ensino aos surdos por meio da língua oral, inclusive treinando os surdos a fazer leitura labial.

Dentre os diversos educadores que destinaram seus estudos para o progresso e desenvolvimento de metodologias voltadas ao ensino do surdo, é plausível ressaltar o trabalho do abade Charles Michel de l'Épée, educador francês considerado na história do povo surdo como o pai da educação dos surdos, uma vez que, reconheceu de forma significativa a essencialidade dos sinais como ferramenta de ensino aos surdos.

A trajetória inicial de Charles Michel de l'Épée como educador de pessoas surdas se fundou por motivos religiosos, sendo conhecido internacionalmente como o “pai dos surdos”. O francês Charles Michel de l'Épée desenvolveu relevantes estudos que marcaram a educação dos surdos, estudos que se iniciaram a partir da observação de duas irmãs surdas que se comunicavam por meio de gestos (BARROS; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p.1.147).

Charles Michel de l'Épée defendia de forma explícita a fundamentalidade e a importância do reconhecimento da Língua de Sinais, afirmando que a utilização da língua materna dos surdos aprimorava a comunicação e o desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas.

Diante a grandiosa contribuição do referido educador, foi criada em Paris, no ano de 1756, por Charles Michel de l'Épée, a primeira escola para surdos que tinha a filosofia manualista e oralista, ou seja, a primeira escola que se veio a utilizar em seu ensino a língua materna das pessoas surdas juntamente com o método do Oralismo (BARROS; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p.1.147).

Por defender a indispensabilidade do ensino ao surdo por meio de gestos, o educador Charles Michel de l'Épée foi por muito tempo criticado, pois a maioria dos educadores de surdos acreditavam e utilizavam o método do Oralismo. Charles Michel de l'Épée, mesmo sendo desprezado por sua metodologia de ensino, que reconhecia a necessidade dos gestos no processo de educação dos surdos, desenvolveu em sua escola (Instituto de Surdos-Mudos), sinais metódicos que se aproximavam à língua francesa (CRUZ; ARAÚJO, p.376, 2016).

O sucesso e a imprescindibilidade das contribuições educacionais do universo surdo promovidas por Charles Michel de l'Épée, em sua pesquisa de

observação inicial, uma vez que utilizou o uso dos gestos por duas irmãs surdas parisienses, que se comunicavam com frequência, contribuiu de forma significativa na constatação de que a Língua de Sinais é a língua materna do povo surdo:

Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de "Sinais metódicos". L'Épée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke (STROBEL, 2009, p.22).

Percebe-se que a convivência com os surdos parisienses que fora oportunizada ao educador Charles Michel de l'Épée no trabalho diário de sua escola pública para surdos, permitiu que o referido educador descobrisse a necessidade de vincular a gramática à Língua de Sinais, proporcionando um vasto vocabulário ao surdo, como também, uma linguagem aproximada aos seus pensamentos.

Reily (2007, p.323), ressalta o conhecimento e o aprimoramento da Língua de Sinais adquiridos pelo Charles Michel de l'Épée, por meio da convivência com os surdos parisienses: "[...] ele apropriou-se de muitos sinais que os surdos já utilizavam, criou outros tantos e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais francesas no conjunto de sinais que considerava fundamentais para a comunicação e a aprendizagem das lições".

Charles Michel de l'Épée acreditava que a melhor forma de se alcançar o entendimento dos pensamentos das pessoas surdas era compreender a sua forma natural de comunicação, ou seja, a linguagem por sinais, uma vez que a simbologia era um meio inato ao povo surdo, portanto, estava ligado à sua própria natureza.

Silva e Campos (2017, p.10), enfatizam os inúmeros aportes de Charles Michel de L'Épée na educação do povo surdo, frisando o perfil humanista do educador e destacando as importantes contribuições imateriais, como: "o reconhecimento do Surdo como ser humano, por reconhecer a sua língua; a adoção do método de educação coletiva e o reconhecimento de que ensinar o surdo a falar seria perda de tempo, uma vez que se devia ensinar-lhe a língua gestual".

Os ensinamentos e estudos do educador Charles Michel de L'Épée, os quais persistiam que a linguagem por sinais devia ser prevalecida em vez da linguagem oral ou falada, sofreu inúmeras resistências, inclusive no primeiro Congresso

Internacional de Surdos-Mudos, bem como, no segundo Congresso Mundial de Surdos-Mudos, onde preponderou o reconhecimento do Oralismo no processo de ensino ao surdo.

Ambos Congressos, em meados do ano de 1880, não obtiveram a participação de votação de surdos, determinaram o Oralismo com a justificativa de que a melhor forma de educar os surdos seria o método em que fosse adotado somente a ferramenta oral (SILVA; CAMPOS, 2017, p.10).

Diante as determinações dos dois Congressos, os quais estabeleceram o Oralismo, abolindo assim, toda forma de linguagem por sinais, percebe-se que mais uma vez o povo surdo foi submetido às vontades alheias, precisamente dos que compreendiam a fala, vontades essas, que conseqüentemente não correspondiam com suas necessidades, tampouco respeitavam suas próprias naturezas.

Nesse ínterim, cabe destacar acerca do sistema conhecido por bilinguismo, que tinha como objetivo educar o surdo por meio da linguagem oral e por sinais:

A partir de 1980, foram divulgados os pressupostos da filosofia educacional denominada bilinguismo, cujo objetivo era que o surdo fosse bilíngüe. Nessa filosofia, priorizava-se, o mais precocemente possível, a exposição da criança a duas línguas a de sinais e a oral de seu país e a estimulação ao uso de ambas (DUARTE; CHAVEIRO; FREITAS; BARBOSA; PORTO E FLECK, 2013, p.7).

Diante a Idade Moderna e a Idade Contemporânea, torna-se evidente o quanto que o educador francês Charles Michel de l'Épée contribuiu de forma pioneira no desenvolvimento e aprimoramento da Língua de Sinais, como também, os demais educadores que o antecederam e o sucederam.

Não se pode deixar de afirmar a essencialidade de cada educador que destinou seu precioso tempo aos estudos e aos ensinamentos direcionado ao povo surdo, que de acordo com o tempo e a necessidade foram se aprimorando e chegando ao método de ensino mais ideal a atingir o progresso do surdo com a Língua de Sinais.

O processo de escolarização do povo surdo possui fortes participações religiosas, conforme registros históricos. Em sua maioria, pela congregação em que se era criado sinais como forma de comunicação, já que adotavam a comunicação silenciosa em vez da oral, utilizando-se de sinais monásticos para não comprometer o voto do silêncio.

A Língua de Sinais sofreu diversas imposições que não respeitava a natureza do povo surdo, tampouco o processo de inclusão do surdo na sociedade, na econômica, política e financeira. Dentre as diversas exigências suportadas pelo povo surdo, frisa-se uma das principais que é a obrigatoriedade do Oralismo no processo de educação e ensino.

Diante o reconhecimento da língua de sinais por diversos países, conseqüentemente tornou-se distinta, conceituada com características próprias e pertencente ao seu povo, isto quer dizer, que não é uma língua universal, cada nação possui a sua própria língua de sinais. É dinâmica, dotada de revoluções históricas que buscavam inicialmente a compreensão e a imposição da linguagem oral, e posteriormente o ideal e primordial reconhecimento da língua materna do povo surdo, a Língua de Sinais.

3.2 Aspectos da Lei de Diretrizes e Bases - LDB

A universalização do ensino é proposta pela Constituição do Brasil de 1988 e deve ser perseguida por todos. O acesso à escola de qualidade é prioridade e não poderia ser negado a uma parcela da população que apresenta limitações intelectuais, físicas, sensoriais, afetivas, altas habilidades e condutas típicas. O atendimento especial deve ser oferecido a partir do nascimento, com estimulação essencial, como responsabilidade do poder público.

A integração das pessoas com necessidades educativas especiais deve ser pensada como processo que permita a inclusão com responsabilidade. Para tanto, se faz necessário conscientizar toda a comunidade escolar: direção, corpo docente e discente, técnicos, funcionários e pais.

A escola inclusiva deve propiciar um atendimento especializado que permita ao aluno, mesmo inserido no ensino regular, receber apoio pedagógico e instrucional, segundo as suas potencialidades e necessidades. Quando o aluno não tiver condições de ser incluído no ensino regular, deve ser assegurado o atendimento especializado de forma específica na rede municipal e conveniada, complementado pelo acompanhamento interdisciplinar. Deverão ser garantidas, ainda, salas de apoio pedagógico que possibilitarão o atendimento aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem temporária ou permanente, surgidas no âmbito do ensino regular e/ou da Educação Especial.

A Secretaria da Educação Básica implantou a partir de 1998, o sistema de educação em ciclos (distribuição por idade), que deverá considerar também as diferenças individuais dos alunos que apresentem necessidades educativas especiais – potencialidades e dificuldades – de modo a permitir sua inclusão no ensino regular. A concepção configura-se “no direito de ser diferente” e nos pressupostos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permitindo flexibilidade em busca de novos rumos para a Educação Especial.

Até 1997, a Educação Especial vinha sendo desenvolvida no âmbito das escolas regulares e especiais, nas instituições conveniadas e no Centro de Educação Especial. Com a descentralização, a Secretaria da Educação Básica manteve junto à Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico – Pedagógico, um Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade, com a função de estabelecer parcerias com todos os níveis e modalidades de ensino para o desenvolvimento da política e diretrizes que norteiam a Educação Especial, além da expansão e melhoria da qualidade do ensino, redimensionamento nas áreas curriculares, de educação para trabalho, na implementação de convênio com as organizações não governamentais e ampliação de parcerias com vários segmentos da sociedade.

A escola, depois da família, é o espaço primeiro e fundamental para o processo de socialização da criança. Diante disso, a atual política educacional brasileira inclui, em suas metas, a integração de crianças e jovens com deficiência na escola regular, com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário. Assim, oportunizando através do convívio com pessoas não deficientes, tornar possível uma vida de normalidade para a pessoa com deficiência.

A escola aberta à diferença, isto é, a escola de qualidade para todos, vem sendo como já foi dito, defendida pelas constituições brasileiras há muitos anos. Mais recentemente, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996 defendem o acesso à escola regular como um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência.

Mesmo assim, a escola brasileira, ainda tem se mostrado incapaz, muitas vezes, de aceitar e educar as pessoas com deficiência e necessidades especiais, o que explica o baixo percentual de crianças, jovens e adultos atendidos educativamente e sistematicamente, face à enorme demanda. No caso do Brasil, segundo estimativa da Organização Mundial de Saúde – OMS, cerca de 10% da população porta algum

tipo de deficiência, e apesar da Constituição Brasileira no seu artigo 208, inciso III, garantir “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, destes, menos de 3%, estão recebendo algum tipo de atendimento. Para que esse preceito constitucional seja cumprido na sua totalidade, espera-se que a própria rede governamental cumpra a sua parte, garantindo um ensino de qualidade, que resulte no pleno desenvolvimento de todos os alunos, deficientes ou não, exigindo competência, persistência e compromisso de toda a sociedade.

Mas a falta de compromisso político com o alunado, resultante do desconhecimento quanto ao papel da educação em geral, da educação especial e de seus objetivos, por parte dos que detêm o poder decisório, vem dificultando a expansão do atendimento educacional especializado.

Contudo, sabe-se que o princípio democrático da educação para todos, só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles – os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais de todas as nossas escolas públicas de nível básico.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades e de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se conseguirá atingir esse sucesso quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Se hoje já podemos contar com uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe de

se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente. O que existe, em geral, são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, os serviços de itinerância). E as escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim ou por não acreditarem nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

É com esse entendimento que nos colocamos numa postura profissional, segundo a qual a educação deve buscar suas fontes de apoio nos recursos da pessoa, por mais escassos que eles sejam, mediante a consideração de suas necessidades e fraquezas, suas forças e esperanças. Desta forma, não vejo como possível a compreensão da educação da pessoa com deficiência, através de contextos diferentes do da educação de qualquer ser humano. Se se tem em vista que a educação se justifica pelas características essenciais do ser humano, pela sua possibilidade de “modificação” e “desenvolvimento interior” e não apenas “exterior”, como dos outros seres vivos, entende-se que suas condições fundamentais são as mesmas para todo homem, embora os seus meios sejam diversos.

Neste sentido, entende-se que a educação de um indivíduo procede de situações capazes de transformá-lo ou de permitir transformar-se. Ela procede tanto de situações não programadas, chamadas de informais, que decorrem da própria vida do homem em sociedade, quanto de situações programadas, formais, que se realizam através de instituições que procuram planejar, dirigir ou orientar o indivíduo para determinados fins.

Ao longo da história da Humanidade, várias têm sido as formas de se entender a educação. Por um lado, observa-se que ela já não se limita ao período de crescimento da criança e do adolescente, mas estende-se pela vida inteira. Por outro, observa-se um distanciamento cada vez maior da concepção unilateral que via na educação “a socialização metódica da jovem geração pela geração adulta”,

pois hoje tende-se a ver na educação a ação recíproca dos adultos sobre os jovens e dos jovens sobre os adultos. Assim, é uma ação recíproca, é uma relação de Pessoa-a-Pessoa que o educador estabelece com seus educandos. É uma relação que supõe, em princípio, que nenhum seja tratado como simples objeto e, portanto, a cada um seja reconhecido o seu valor.

Neste ponto, é apropriado esclarecer que reconhecer em cada um o seu valor é antes de tudo não o negar, seja pelo processo segregação ou de excessiva dedicação.

A negação do outro explicita na relação em que um é sujeito e o outro objeto, pois, na condição de objeto, o educando se transforma em instrumento dos fins do sujeito ou do educador, que por sua vez deixa de ver no educando um “fim em si”, com seus valores e fins próprios a desenvolver.

A relação que valoriza o homem como “um fim em si” é fundamental para que ele exista como pessoa. Por isto, embora o processo educativo tenha uma multiplicidade de significados, tem, contudo, apenas uma direção comum, que é justamente a de dar plenitude ao homem.

Assim, o seu princípio está na capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada em termos de uma determinação precisa das possibilidades de cada um. Isto faz com que possamos afirmar que a educação consiste em um trabalho racional de favorecer, pela diversidade de oportunidades, cada indivíduo para que venha a ser uma pessoa, no mais alto significado que se possa atribuir ao termo.

3.3 A pessoa com deficiência auditiva: conceitos, limitações e capacidades

A surdez é definitiva como uma perda da capacidade de ouvir sons de intensidade inferior a 27 dB, nas frequências médias da voz humana. A privação auditiva afeta a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem, que constitui um grave distúrbio neurológico sensorial. Compreende-se que o desenvolvimento da linguagem oral depende, organicamente, da audição, que é um sentido fundamental no processo de comunicação. Parafraseando Ana Rimoli, por seu trabalho “como ajudar uma criança surda”, citamos que:

No relacionamento mãe e bebê a linguagem se constrói a partir de estímulos orais e perspectivas ao ouvido e, com a evolução, essa linguagem

torna-se mais abstrata e estruturalmente organizada. O ouvido é também um canal importantíssimo na construção do pensamento humano, já que a sociedade desenvolve suas interações pelo processo de comunicação.

Contudo, é no período de gestação, no parto ou na primeira infância, que as principais causas da surdez são ocasionadas pelas diferentes enfermidades: rubéola, sífilis, toxoplasmose, má formação genética, sarampo, meningites, infecções do ouvido médio e outras alterações da cadeia oscilar.

Porém, enfatiza-se que o envolvimento familiar e o compromisso e ajuda de profissionais podem dar ao surdo uma condição à reabilitação. Contudo, faz-se necessário divulgar os programas de prevenções junto às comunidades carentes, pois o problema das pessoas com deficiência não se restringe apenas a uma proteção visando à integração social. Deve-se ter em conta as fórmulas para se tentar evitar o que nos leva para as áreas de alimentação, saúde pública etc.

Essa questão também não se limita à falta de compromisso do Estado. O problema da pessoa com deficiência se inicia, muitas vezes, com o total despreparo dos pais quando percebem que seu filho tem necessidades especiais. Assim, no caso de deficiência congênita ou adquirida durante o nascimento, a criança começa a enfrentar seus primeiros problemas oriundos da rejeição, em razão do medo ou preconceito de seus pais.

As crianças deficientes, mais tarde adultas deficientes, necessitam do acompanhamento familiar em toda a sua trajetória em busca dos serviços médico, social e escolar.

Os pais contribuem significativamente para o processo de integração dos deficientes auditivos, visto que são os primeiros educadores por excelência. Em muitos casos, os pais são profundos conhecedores das necessidades dos seus filhos. Devem facilitar, sempre que possível, o contato de seus filhos deficientes com o mundo externo, contribuindo desta forma para a evolução dos aspectos afetivo-emocionais e sociais e colaborando no sentido de se vencer o preconceito e a segregação existentes na sociedade em que vivemos.

A conduta dos pais pode beneficiar ou prejudicar o processo de desenvolvimento da criança com deficiência. A tendência a superestimar o nível de exigência em relação à criança é muito alta, o que lhe dá constantemente a sensação de fracasso, frustração por não corresponder às expectativas dos pais, desenvolvendo sentimentos de desvalia e falta de confiança nas suas reais

capacidades. Quando a criança é subestimada, quando os pais não solicitam o que ela teria capacidade de render, a mensagem que lhes passam é de que é um “coitadinho”, necessitando, portanto, de ajuda em tudo o que vai realizar, podendo vir a se tornar insegura, dependente, um eterno nenê e também desenvolver uma autoimagem negativa. Estas atitudes que despersonalizam são prejudiciais, principalmente para o desenvolvimento emocional da pessoa com deficiência.

Antes mesmo que as crianças sejam concebidas, seus pais já decidiram qual o nome que lhes darão, qual o futuro que lhes garantirá estabilidade socioafetiva, qual a melhor escola, enfim, estará traçada um cabedal de informações que possivelmente lhes possibilitarão o ajustamento ao seu ambiente familiar.

Quando o pequenino bebê é “normal”, a felicidade e a satisfação são plenas. A forma como a criança é apresentada aos familiares e aos amigos é cercada por elogios, é um momento cheio de alegrias e expectativas.

A partir do momento em que uma criança é trazida do hospital para casa, e é uma criança deficiente, o clima emocional da família se transforma, principalmente quando os pais não possuem nenhum conhecimento sobre qual a maneira adequada de comunicar aos parentes, que um de seus filhos tem alguma deficiência. A alegria é substituída pela angústia, pelo sentimento de incapacidade. Acentua-se o período de “luto”. “A presença de uma pessoa deficiente na casa continuará a causar problemas que exigirão, de cada membro da família, redefinições de papéis e mudanças, mesmo após a absorção do impacto inicial”. (BUSCAGLIA, 2007, p-87).

Surgirão insinuações de que, se a mãe tivesse sido mais cuidadosa durante a gestação ou se tivesse casado com outro homem, o bebê deficiente não existiria.

Além das pressões internas, os pais terão de lidar com aquelas exercidas por forças sociais externas, com comentários sugerindo que devem procurar médicos e clínicas especializadas. A princípio, atitudes dessa natureza reforçam a existência de insensibilidade, falta de conhecimento, rejeição e preconceito em relação ao indivíduo deficiente.

A importância do papel da família deve ser maximizada, visto que é a partir de seu ambiente familiar que o deficiente encontrará suporte para ajustar os seus próprios sentimentos em relação à sua deficiência e a si próprio.

Na realidade, o deficiente auditivo terá que enfrentar as dificuldades que tem a sociedade em conviver com diferenças. Mas, como enfrentar essas dificuldades?

Em geral, os pais tendem a superproteger o seu filho deficiente, afastando-o das pessoas e das crianças normais, criando um mundo só dele, o excluindo com atendimento especializado e cuidados especiais, eliminando as chances que ele tem de se desenvolver sócio-educacionalmente e afetivamente.

A convivência social é outra barreira muito grande. Durante séculos, a surdez provoca curiosidades, interesses e muitas discussões acerca da sua natureza e forma de linguagem por partes de profissionais e leigos do mundo inteiro.

A sociedade define a surdez como sendo mais do que uma patologia. Ela é uma interferência do desenvolvimento cerebral, rotulando esse a pessoa surda como “idiota”. Em alguns casos os surdos sequer chegam a escolarizar-se, reduzidos a situação de exclusão social, inclusive no mercado de trabalho.

Como foi dito, a família contribui para acrescentar o preconceito quando discrimina o filho deficiente no próprio lar ou superprotege-o. Esta superproteção acaba por prejudicar o surdo, pois as etapas do aprendizado não se processam somente nesta micro-sociedade que é a família.

Infelizmente, até os dias atuais, a surdez não conta com o apoio de muitos programas voltados a melhorar a situação dos deficientes. Mas, em contrapartida, o saber científico tem afirmado que a surdez não é apenas o ato de não poder ouvir. Desta forma Ana Rimoli conclui: “O surdo organiza o seu mundo e o transforma, dando-lhe a condição de “diferentes” e não diferentes”.

Os surdos são pessoas diferentes com sua própria cultura, sua própria língua e isto os distingue dos auditivos. A integração numa sociedade ouvinte precisa partir das necessidades do surdo e não dos parâmetros determinados pelos ouvintes. Os valores, os esquemas, enfim, o universo é transformado a partir de uma consciência do que significa ser surdo e assumir suas próprias responsabilidades.

Um fato ocorrido nos Estados Unidos demonstra quanto os surdos evoluíram em termos de consciência de seus direitos. A Universidade Gallaudet, única no mundo para surdos, entrou em greve em 1988, na ocasião da eleição para exigir um novo diretor surdo. “O efeito mais profundo, como não podia deixar de ser, foi nos próprios surdos. Uniu-os numa comunidade, uma comunidade internacional, como nunca antes”.

Para obter essa consciência, os surdos organizam-se em movimentos e associações (como as Associações de Surdos) no sentido de lutar para abolir do seio social o estigma de incapacitado.

Conforme afirmam Kirk e Gallagher (2006, p. 196): “a mobilidade restrita e as conseqüentes experiências limitadas da criança deficiente parecem provocar, de fato, em muitas, um estado de passividade e dependência ou uma inutilidade aprendida”.

A ausência da percepção auditiva deverá ser equilibrada por medidas delineadas e baseadas no aproveitamento adequado dos sentidos remanescentes: visual, tátil-cinestésico, gustativo e olfativo.

O indivíduo surdo possui todos os membros e órgãos essenciais ao seu desenvolvimento, sendo, portanto, igual às outras crianças. Um dos procedimentos mais importantes para que uma pessoa deficiente auditiva se desenvolva em harmonia perfeita está associado ao cuidado com o seu corpo e com sua mente.

Querendo ajudar o surdo, muitas pessoas dão-lhe “esmola”, tornando-o dependente. Desta forma, esta pessoa estará sendo privada da capacidade de se tornar útil, sociável e integrada à comunidade. O ajustamento pessoal e social das pessoas com deficiência auditiva envolve:

A interação mediante a comunicação; a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças “normais” e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o deficiente auditivo se sinta parte natural do grupo.

Neste sentido, entendo que a educação de um indivíduo procede tanto de situações informais, decorrentes da própria vida do homem em sociedade, quanto de situações formais, realizadas no decurso de instruções que buscam planejar, dirigir ou orientar para determinados objetivos.

A inclusão do deficiente auditivo na escola regular, tende a facilitar a sua socialização, minimizando desta forma os preconceitos e discriminações precedentes dos indivíduos “normais” que acreditam ser o surdo desprovido de inteligência.

A surdez não restringe o relacionamento com as pessoas nem com o meio ambiente. Pelo fato de não ouvir, não significa que o surdo necessite de piedade. A

pessoa surda carece de compreensão, de oportunidade, de valorização e muito amor como qualquer outro dos seus semelhantes.

Vale salientar que a pessoa surda não é um inválido; é apenas uma pessoa com deficiência. E para que se sinta “normal” e perfeitamente socializada, devemos apreender que “tudo o que as outras pessoas aprendem naturalmente”, deve ser ensinado morosamente a uma pessoa deficiente auditiva.

Para a pessoa surda, a sua deficiência não deve ser entendida como doença, pois ela é comumente uma consequência de alguma doença que não o modificou em sua essência, somente o condicionou em alguns aspectos.

Devemos lembrar que todos nós precisamos conhecer os obstáculos que teremos que enfrentar. Com o deficiente auditivo este embate é análogo ao dos “ouvintes”: terá de enfrentar a incompreensão de terceiros, a adversidade que fará parte de sua existência, mas que não pode cruzar os braços, porque estamos todos propensos a ter problemas, já que a vida exige de nós atitudes corajosas e otimistas.

Nas instituições especializadas, o relacionamento dos surdos se dá entre surdos e “ouvintes”, sem maiores problemas. Há professores surdos e “ouvintes”. As brincadeiras são praticamente iguais às dos “ouvintes”, diferindo apenas no procedimento. Podemos citar o esconde-esconde, o futebol (onde não se pode perceber o som da bola, mas, dá-se muita importância ao árbitro), dentre outras atividades.

A sociedade vem evoluindo muito lentamente em relação ao deficiente auditivo e sua aceitação, em virtude “da mentalidade humana ser muito lenta, pois só muda de acordo com as gerações”.

Baseada em dados obtidos pela internet, sobre uma entrevista do jornal Correio da Bahia com o professor universitário Jorge Andrade Damasceno, obtive informações que reforçam os raciocínios anteriormente citados, no que concerne à aceitação e ao ajustamento pessoal e social do deficiente:

A diferenciação acaba formando mal o caráter e a personalidade do deficiente. Faz-se necessário que as mudanças ocorram com mais celeridade e que um número maior de deficientes ocupe espaços na sociedade, que um número maior de deficientes ingresse nas universidades, quer como professor, quer como aluno. Faz-se necessário que um menor número de deficientes se acomode ao benefício mensais, porque a ajuda propicia que os governos – quer federal, estadual ou municipal – ofereçam faz com que se eximam das suas responsabilidades com a educação e a inclusão social. Para esse desenvolvimento ser mais célere e perceptível, será necessário que um menor número de deficientes se abanque desses

benefícios e procure estudar, crescer, sair do marasmo. Uma pessoa só não tem como arrombar uma porta, mas com cem pessoas fazendo força, a porta não vai suportar.

O deficiente por si só nada poderá fazer para “exigir” que a sociedade o aceite em todos os níveis de atuação, uma vez que há um baixo índice de informações sobre a sua capacidade de aprender, de produzir, de se relacionar e de se ajustar aos paradigmas que lhes são impostos pelas instituições sociais: família, escola, trabalho, comunidade.

Muitas vezes, o assistencialismo que a sociedade oferece ao deficiente auditivo reforça o quadro segregacionista caracterizado por atitudes de comiseração e até de repulsão, por indivíduos “ouvintes” e desinformados.

3.4 A Língua de Sinais no Brasil: Língua Brasileira de Sinais

Conforme apontado no subcapítulo anterior, a Língua de Sinais não é uma língua universal, possuindo peculiaridades e características próprias de cada país. No Brasil, a Língua de Sinais que é nacionalmente reconhecida e garantida por força de lei é denominada por Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A trajetória da Língua de Sinais no Brasil tem como marco inicial o ano de 1855, precisamente com a vinda do professor Hernest Huet, o qual veio a convite de Dom Pedro II. O professor Hernest Huet, passou a ser uma pessoa surda desde os seus 12 anos de idade, e por ser de família francesa nobre, teve acesso à educação em Paris, realizou diversos cursos voltados à educação aos surdos, inclusive Mestrado (STROBEL, 2009, p.24).

É evidente, que na história do povo surdo, o ensino era oportunizado a uma parcela mínima de pessoas surdas, ou seja, a possibilidade de estudar em regra, somente era possível ao surdo que pertencia à uma classe social mais privilegiada, possivelmente era de uma família que tinha condições financeiras elevadas, ou então, era pertencente à nobreza.

Diante a vinda do educador o Hernest Huet ao Brasil, Dom Pedro II, por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro. Referido Instituto existe nos dias atuais, mas sendo intitulado atualmente por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ainda existente no mesmo local (STROBEL, 2009, p.24).

Almeida (2013, p. 27), ressalta que o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, era destinado a lecionar a partir de uma educação literária e seguia a tendência mundialmente reconhecida, que era o método de ensino por meio da linguagem oral, porém ao mesmo tempo utilizava-se da linguagem gestual em sala de aula, linguagem que por diversas vezes fora impedida de ser praticada.

Ainda sobre a contribuição do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no processo de educação das pessoas surdas, mister se faz destacar que:

Neste Instituto, os alunos educados pela língua escrita dactológica e de sinais conseguiram ser recuperados na comunicação expressiva, dos seus sentimentos, para poderem conviver com as pessoas ouvintes. Ainda hoje existem muitos sinais que eram usados nos primeiros tempos do INES. O alfabeto manual, de origem francesa, foi difundido por todo o Brasil pelos próprios alunos do IISM que, naquela época, eram trazidos pelos pais para o Rio de Janeiro, vindos de todas as partes do país (ALMEIDA, 2013, p. 27).

A conversão de “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” para “Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”, somente aconteceu após cem anos, precisamente em 6 de julho de 1957, por meio da Lei nº 3.198/57. O referenciado instituto, foi a primeira escola de surdos no Brasil que utilizou inicialmente a língua de sinais empregada na França, juntamente com os gestos já utilizados pelos surdos residentes em várias regiões do Brasil, e a essa fusão de linguagem por sinais, deu-se a Língua Brasileira de Sinais (STROBEL, 2009, p.24).

Diante o processo de educação de surdos no Brasil, percebe-se que a experiência trazida pelo francês Hernest Huet, a qual fora alicerçada pelos ensinamentos do educador francês Charles Michel de l'Épée, demonstrou resultados positivos, pois valorizou como metodologia de ensino a linguagem materna do povo surdo.

Outro importante acontecimento no trajeto histórico da educação do povo surdo no Brasil foi a publicação realizada pelo surdo Flausino José da Gama. Esse, publicou os primeiros desenhos dos surdos, considerado como um documento muito importante e de registro sobre o desenvolvimento do surdo na educação. Posteriormente, por volta do ano de 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro. (ALVES; GEROTTO, 2016, p. 11).

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), desenvolvia atividades e trabalho visando e garantindo direitos linguísticos e

culturais da comunidade surda. É uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que reconhece e defende a Libras, bem como fomenta a formação de profissionais da educação com cursos voltados a Libras (SILVA; CAMPOS, 2017, p. 11).

Almeida (2013, p. 27-28), destaca outro importante Instituto de Educação para Surdos na história do povo surdo no Brasil, que é o Instituto Santa Terezinha, fundado em abril do ano de 1929, na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. O referido Instituto foi fundado por duas freiras francesas que permaneceram estudando e se especializando durante quatro anos no Instituto de Bourglia-Reine, na França. O Instituto Santa Terezinha, funcionava apenas para meninas surdas, atualmente o Instituto funciona na cidade de São Paulo.

Observa-se que a maioria dos Institutos Educacionais para pessoas surdas foram fundadas a partir do modelo e metodologia de ensino francesa. O uso dos sinais como forma de linguagem no Brasil foi se expandindo na medida que os alunos surdos saíam de sua cidade natal e retornavam se comunicando por meio da gestualização, bem como aprendiam a ler e escrever.

A conjuntura histórica da linguagem materna do povo surdo tem fortes influências europeias, mas foram se adaptando a cultura e as necessidades de cada nação. Por isso, que a Língua de Sinais não é universal, embora perceba algumas semelhanças na simbologia utilizada por alguns países, fato que é compreensível, uma vez que diversos países tiveram como base de ensino da linguagem gestual a metodologia de ensino francesa.

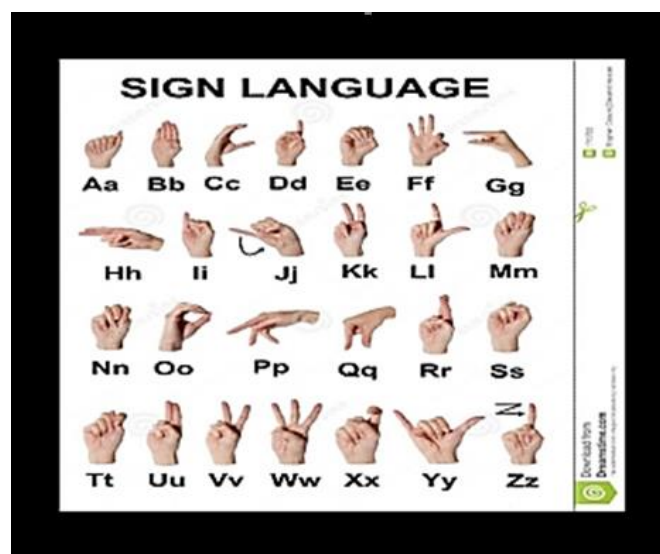
Observando o alfabeto da Língua de Sinais vigente no Brasil, a Libras, assim como o alfabeto da Língua de Sinais vigente nos Estados Unidos da América, a LSA, é perceptível a equivalência entre a simbologia de algumas letras, como as letras “B”, “D”, “E”, “L”, e a letra “R”. Assim como também é notada de forma clara uma significativa diferença das letras “G”, “H”, “M” e “N”, vejamos diante a figura 2 com o alfabeto em Libras, a figura 3 com o alfabeto da LSA, a figura 4 com o alfabeto de Sinais da França (LSF), e por fim, a figura 5 com o alfabeto na Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Figura 2: Alfabeto na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)



Fonte: <https://apostilalibras.wordpress.com/>

Figura 3: Alfabeto na Língua de Sinais Americana (LSA)



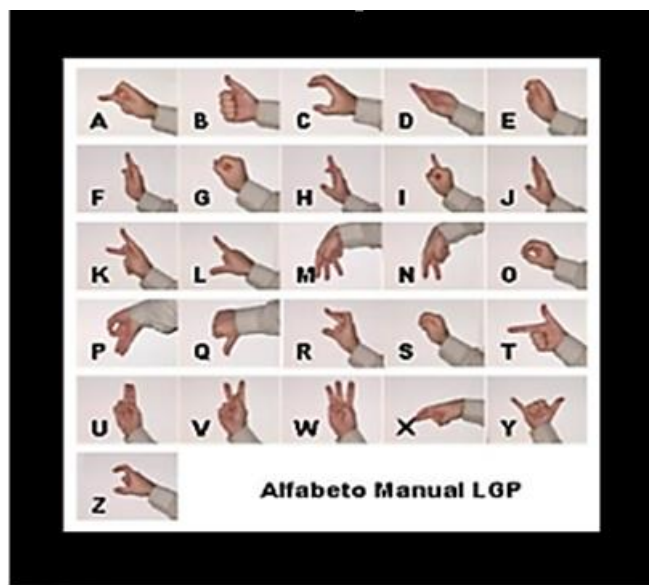
Fonte: <https://apostilalibras.wordpress.com/>

Figura 4: Alfabeto na Língua de Sinais Francesa (LSF)



Fonte: <http://www.brasilazur.com/2012/09/lingua-brasileira-de-sinais-e-lingua-de-sinais-francesa-uma-relacao-historica-linguistica-e-cultural/>

Figura 5: Alfabeto na Língua Gestual Portuguesa (LGP)



Fonte: <https://cedilha.net/ap53/2017/11/lingua-gestual-portuguesa-lgp-versus-lingua-de-sinais-brasileira-libras/>

Retornando ao contexto histórico da Língua de Sinais no Brasil, é crucial destacar o reconhecimento da Libras pelo Poder Legislativo, através da criação de leis para regulamentar a Libras e consequentemente reconhecer a Libras como língua materna do povo surdo, da mesma forma que garantir a promoção da inclusão do surdo na escola.

Souza (2018, p.2), assevera que no Brasil é possível encontrar indícios iniciais sobre a inclusão do surdo na educação somente após a promulgação da Constituição Federal da República do Brasil de 1988, isso, porque reconheceu a Declaração de Salamanca, que teve grande contribuição na inclusão educacional de muitos países, inclusive influenciou na criação das leis brasileiras que versam sobre a inclusão do surdo na educação.

Embora haja alguns pontos que indiciam a inclusão do surdo na educação presentes na Constituição Federal de 1988, pode-se afirmar que por um considerável tempo a comunidade surda não possuía sua forma natural de comunicação regulamentada de fato. Foi somente no ano de 2002, que a comunidade surda brasileira passou a ter uma lei que reconhecia a Libras como meio de comunicação gestual, diante a publicação da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

Antecedente a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, foi criada a Lei nº. 9.394/96, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada pela Lei nº. 14.407, de 12 de julho de 2022, sendo também reconhecida como uma das normas que versam sobre o direito à inclusão na educação brasileira. Na referida Lei, precisamente em seu art. 59, tem-se a seguinte disposição: “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Acredita-se que o objetivo do legislador ao criar o artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi fomentar a Educação Especial no sistema educacional do Brasil, a partir de incentivos e implementações de profissionais capacitados a atender necessidades especiais no ambiente escolar. Outra parte da referida Lei que merece atenção é o artigo 60, dispositivo que viabiliza a deliberação de instituições de ensino que têm como objetivo oferecer à sociedade serviços que compreendam o vasto campo da Educação Especial.

A legislação que exerce uma fundamental importância na busca do reconhecimento normativo da comunicação gestual no Brasil:

A primeira lei criada após Constituição de 1988, referente a educação de pessoas com deficiência é a de número 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Ela institui legalmente práticas que conhecemos hoje como é destacado no artigo 18 da referida lei: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guia intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (SOUZA, 2018, p.7).

Por fim, no âmbito normativo, cabe frisar a lei já citada anteriormente, Lei nº. 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/2005, bem como a Lei nº. 12.319/2010. Ambas as legislações, representaram um grande avanço no universo da educação dos surdos no Brasil, pois em seu teor normativo, orienta às Instituições Educacionais a desenvolver práticas educacionais inclusivas e acessíveis às necessidades especiais, bem como recomenda que a Libras seja instruída em todos os cursos de Licenciatura de nível superior.

A LDB até então designava a educação de surdos dentro da modalidade de Educação Especial, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas e as necessidades metodológicas específicas para o processo de ensino e aprendizagem.

A mais recente conquista da comunidade e movimento surdo, representados pela Feneis, garante o ensino bilíngue como modalidade na LDB. A Lei atende integralmente as pautas defendidas pela comunidade surda, possibilitando o aprofundamento das discussões sobre a educação bilíngue de surdos, como: ensino de qualidade e equitativo, acesso ao conhecimento, elaboração de currículos adequados, formação de professores numa perspectiva de ensino bilíngue e direito linguístico, identitário e cultural dos surdos.

O ensino bilíngue passa então a ser entendido como disposto no art. 60-A da Lei 14. 191/21:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

A educação bilíngue não privilegia uma língua, por exemplo, a Libras em detrimento do português escrito, pelo contrário, ela dá direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas, a pessoa poderá optar por qual língua irá utilizar em cada situação linguística que se encontrar. Além de todo o amparo cultural que a criança surda terá ao se desenvolver em um ambiente próprio para tal, como disposto no Art 78-A, inciso I da Lei 14. 191/21.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura.

A Lei é uma política pública de Estado que será implementada nas escolas bilíngues em prol do desenvolvimento de bebês, crianças, jovens e adultos surdos, surdo cegos e demais optantes desta modalidade visando o acesso a uma educação equitativa e de qualidade, a Educação Bilíngue dos Surdos, garantindo direitos linguísticos, culturais e humanos.

3.5 A Libras e o intérprete

A Língua Brasileira de Sinais, conhecida como libras, foi reconhecida como língua oficial nacional através do art. 1º da Lei nº. 10.436/20024 e, de acordo com Gesser (2009), não é uma língua universal, pois cada país tem a sua e os sinais não possuem, necessariamente, a mesma significação. Além disso, possui gramática própria e possuem parâmetros como a configuração de mão, orientação da palma da mão, locação, movimento e expressões não manuais. Já Silva (2015) aponta os 05 parâmetros como a configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e direção e expressões não manuais, sendo este posicionamento mais atualizado na contemporaneidade.

A libras é melhor explanada por Müller (2012): “Como a língua oficial do povo surdo [...] tem uma gramática própria e independente de uma língua oral, está vinculada ao contato visual, fortalecendo um grupo tradicionalmente reconhecido como minoria linguística”. Assim, a Língua Brasileira de Sinais é autônoma à Língua Portuguesa, possuindo estrutura e formação própria, não podendo, portanto, ser comparadas ou hierarquizadas em decorrência dos parâmetros específicos de cada uma.

Como se pode observar, os parâmetros das libras são intrínsecos à sua condição de língua específica. A configuração de mão consiste na posição em que este órgão permanece ao realizar cada sinal específico. Silva (2015) indica que existem 46 (quarenta e seis) posições diferentes que os dedos e a mão como um todo podem assumir, em virtude dos dedos estendidos e seu quantitativo, se a mão estará aberta ou fechada e o caso de somente uma das mãos realizar a configuração ou se ambas o farão.

O ponto de articulação é esclarecido por Quadros e Cruz (2011) como o local que o sinalizador utilizará para reproduzir o sinal, podendo se seccionar em dois posicionamentos, a depender de sua localização; o primeiro ocorrerá no espaço considerado neutro, o qual será em frente ao corpo, sem contato direto com o interlocutor e, no segundo, haverá toque frontal em uma parte de sua estrutura física.

A orientação e as expressões não manuais, consoante Pereira et al (2011) foram evidenciadas posteriormente; a primeira foi catalogada em 1974, por Battison, e consiste no sentido que a mão enuncia ao se deslocar. A segunda foi incluída nos

parâmetros linguísticos da língua de sinais somente em 1978, por Baker e Padden, e é representada por toda e qualquer manifestação da fisionomia, desde um arquear das sobrancelhas, a exposição dos dentes, um cerrar de lábios, o encher de uma ou de ambas as bochechas e demais atos que poderão ser realizados.

Os parâmetros da língua de sinais e, conseqüentemente, da Língua Brasileira de Sinais, são relevantes, posto que vem a definir o que é necessário para considerar um sinal como tal e a sua junção numa frase, construindo-se o necessário para a comunicação, ao definir como se reproduzirá a sinalização e o diálogo do interlocutor com outrem. Quando o outro, todavia, desconhece o que está sendo expressado, faz-se necessária a figura de um intermediador entre as partes.

O profissional de interpretação e/ou tradução da língua de sinais, no Brasil, só passou a ter uma relevância de seu papel social somente após o reconhecimento do status como língua e não mais como linguagem. Assim, apenas por volta de 1980 que o intérprete de libras passou a ser mais reconhecido e solicitado a atuar como canal de comunicação (CRUZ, 2016).

A análise da interpretação de língua, à vista disso, deverá ser realizada para identificar qual das espécies está sendo utilizada. Aqui se presumirá, no entanto, que a técnica intermitente não será comum para a língua de sinais em decorrência da necessidade do intérprete repassar uma mensagem compreensível e ter uma formação específica para atuação nesta carreira no Brasil. A modalidade consecutiva também será de difícil ocorrência, posto que a atuação do intérprete de sinais, geralmente, será junto com o interlocutor. A interpretação simultânea se mostra como a mais viável à profissão do intérprete que, ao atuar em salas de aulas ou em palestras, por exemplo, deparar-se-á com pessoas que explanarão um conteúdo de forma contínua e com poucas pausas.

O intérprete de libras atua somente como elo comunicacional entre o surdo sinalizador e a pessoa que desconheça a língua, assim, como existem outras escolhas sobre como se dará o diálogo entre o surdo e o ouvinte, faz-se necessário discorrer sobre as outras modalidades de intérprete. Outro tipo de intérprete seria o repetidor, profissional que atua como facilitador da compreensão do que é dito para um surdo oralizado, ou seja, em uma palestra, o intérprete permanecerá em frente ao surdo que domina a língua oral e repetirá o que é dito pelo palestrante, viabilizando a leitura labial do interessado (LOBATO, 2014).

Ante o exposto, percebe-se que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento e comunicabilidade da pessoa surda e o intérprete desempenha papel essencial para diversos tipos de surdos ao interagir profissionalmente como o facilitador na comunicação entre os surdos e os demais membros da sociedade, realizando, assim, função social garantidora da dignidade da pessoa surda.

3.6 A importância do estudo da Libras na formação de educadores para o processo de inclusão

Historicamente, as pessoas ditas deficientes eram vistas como amaldiçoadas, seja pelos pecados dos pais, seja por simples castigo divino sem razão específica, mas havia um princípio de merecimento. Hoje há o discurso da inclusão sob a mancha da apiedação. É a inclusão que constrói o incluído, ora, mas também a inclusão é normatização, uma nova forma de exclusão. Explica-se: no momento em que temos normalidade e anormalidade criamos categorias de seres humanos, os capazes e os incapazes, nossa política de inclusão existe para dar chances aos incapazes, seja por vagas separadas, seja pela obrigatoriedade de incluí-los no ensino regular, o ensino voltado aos ditos normais. Para tanto, há necessidade de adaptar currículos e falsear avaliações de modo que as mesmas sejam diferentes, mas pretensamente iguais em valor. A crítica é que escolas separadas para cada caso de deficiência constroem mais segregação ainda.

Evidentemente separar tem muito a ver com segregacionar, mas e quando a inclusão é apenas no papel? Nossa Carta Magna prevê:

Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2o Para os fins deste Decreto, 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 - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Primeiramente é necessário ressaltar o seguinte trecho de Lemos e Chaves:

A Lei Federal nº. 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oriunda das comunidades de pessoas surdas do Brasil. Este reconhecimento significa um avanço aos direitos linguísticos dos surdos de se comunicarem e de se expressarem livremente através de sua língua e, por que não dizer, de uma transformação social quanto à valorização e uso da Libras por pessoas surdas e ouvintes.

Nesse contexto, a Libras é percebida como uma ferramenta necessária não só para a comunicação dos surdos, mas como uma conquista com vistas à sua inclusão social e cultural.

Avaliando os currículos apenas dos cursos de Licenciatura Plena em Letras Português/Literatura, aqui selecionados meramente por serem os responsáveis por formar diretamente os profissionais que trabalharão intimamente com a linguagem no decorrer da formação escolar, das grandes universidades públicas cearenses, temos apenas uma disciplina obrigatória voltada para a área em uma delas, que é a da UECE, e nada relativo ao tema na outra, da UFC.

No que se refere à Universidade Estadual do Ceará, segundo seu site oficial, a última reforma curricular ocorreu em 2015, modificando apenas disciplinas do semestre 6, as demais cadeiras da grade curricular são praticamente as mesmas desde 1990, não havendo qualquer menção à Educação Especial, inclusão ou afins de outro modo. No caso da Universidade Federal do Ceará se pode lembrar que há um curso próprio de licenciatura Letras/Libras, no período noturno, mas é voltado para estudantes interessados em se tornarem intérpretes ou professores de Libras, que não terão conhecimento curricular para lecionar em escolas regulares. No que diz respeito aos cursos mais tradicionais de Letras (Literatura/Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras) não há preocupação com a formação do professor inclusivo, uma vez que há apenas uma disciplina voltada para Libras nos cursos regulares de Letras, o que significa praticamente nada para o trabalho na área, abaixo transcrevemos trecho do programa da disciplina, do curso de educação à distância, diretamente do site da referida instituição:

16. Justificativa:

Esta disciplina surgiu da necessidade de cumprimento à legislação brasileira, que conforme a Lei federal nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o sistema linguístico das comunidades surdas do Brasil e o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a citada lei, estabelecendo, dentre outras providências, a obrigatoriedade da Disciplina de Libras nos cursos de Formação de Professores e de Fonoaudiologia. Tem por objetivo proporcionar aos estudantes o contato com essa língua, possibilitando trocas comunicativas com pessoas surdas, as quais poderão se deparar em sua vida profissional. Desse modo, busca, ainda, promover a inclusão socioeducacional de tais sujeitos, respeitando a sua cultura, os traços e níveis linguísticos dessa língua visuoespacial, aspectos constantemente em pauta nas discussões teóricas em sala de aula e nos fóruns, bem como nos portfólios e nas atividades práticas de uso da referida língua no âmbito da Educação a Distância.

17. Ementa:

Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Parâmetros e traços linguísticos da Libras. Cultura e identidades surdas. O Tradutor Intérprete da Libras/Português e o Guia-Intérprete. Alfabeto datilológico. Expressões não-manuais. Uso do espaço. Vocabulário da Libras em contextos diversos. Diálogos em língua de sinais.

Ressaltamos que o trecho acima foi retirado do curso de educação à distância da Licenciatura em Matemática, supomos que, por ser uma disciplina de núcleo comum às licenciaturas, segue-se o mesmo programa. Não há em todo o site da UFC, bem como em sites e blogs relacionados aos cursos de Letras da instituição, seja do núcleo de Letras vernáculas, literatura ou línguas estrangeiras, bem como da coordenação do curso, nenhuma referência à disciplina de Libras, exceto que ela é obrigatória para o aluno matriculado no oitavo e último semestre do curso.

Esse evidente descaso com a formação dos educadores apenas reflete outra prática alarmante: na pátria que deu ao mundo Paulo Freire, nossa Educação Superior ainda é bancária, em verdade, a educação dos futuros educadores é bancária, conteudista, voltada para o conhecimento acadêmico e conteúdos que, muitas vezes, sequer serão percebidos na escola, pelos futuros alunos desses educadores ainda em formação. O professor brasileiro dos níveis Fundamental II (6º ao 9º anos) e Médio (1º ao 3º anos) aprende a lecionar na sua prática cotidiana, não sendo educado em seu período universitário para estar em sala de aula como educador, mas como dominador de conteúdos, a seguir citamos as disciplinas da grade curricular do semestre I de nossa Universidade Federal, do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Literatura: Introdução à Linguística; Língua Portuguesa: Fonologia; Teoria da Literatura I; Introdução à Filosofia; Língua Inglesa

para fins específicos I; Língua Francesa para fins específicos; Língua Italiana para fins específicos I; Língua Alemã para fins específicos I; Língua Espanhola para fins específicos I. Na Estadual há linha similar, em todos os semestres predominam cadeiras de conteúdos úteis para a formação de conceitos, aplicáveis ou não ao cotidiano teórico escolar, pouco úteis para a prática cotidiana dentro de uma escola. O mesmo vale para outros profissionais diversos formados e atuando em educação, direta ou indiretamente, psicólogos, por exemplo, também possuem em média uma disciplina de Libras, geralmente opcional, durante toda sua formação acadêmica.

Em relação aos não-ouvintes a situação agrava, trata-se de um grupo social unido por uma linguagem e cultura próprias, politicamente organizados e representados, percebem-se como seres humanos eficientes, não deficientes, que não ouvem e, em sua maioria, não falam, mas se comunicam de outra forma, acessível a todos. Para eles a questão é maior: que inclusão é essa que obriga a ser quem não sou? Sendo mais claro, diferentemente de outros públicos que lidam com suas especificidades de adequação ao que se julga padrão regular, o deficiente auditivo, o não-ouvinte, não aceita o processo inclusivo de nossos governos como inclusão, longe disso, ele percebe o discurso de adequação do excluído ao mundo dos que se consideram normais, o próprio conceito de inclusão pressupõe a ideia de que há o diferente e de que ele deve ser normatizado. A pergunta é: e por que ser tornado normal, se se pode também viver numa sociedade de outros normais? Por que não democratizar o ensino de Libras em vez de apenas obrigar os não-ouvintes a entrar no mundo dos falantes?

Na Constituição Brasileira, de 1988, a “Constituição Cidadã”, pessoa com deficiência é aquela que apresenta, permanentemente, limitações, perdas ou anormalidades de sua estrutura, psicológica ou anatômica, que gerem dificuldades para o desempenho de atividade dentro do padrão exigido pela sociedade para ser considerado normal (decreto nº. 3.298/99). A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de âmbito mais social e adotada no Brasil, em seu artigo primeiro, fala que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença, segundo o Ministério da Saúde e a Organização Mundial de Saúde. Na prática, percebemos que, em diversos ambientes, ainda vale a definição

da Constituição, as definições mudam de acordo com siglas, em nomenclaturas (Pessoas com Deficiência – PcD, Pessoas com Necessidades Especiais – PNE, Pessoas Portadoras de Deficiência – PPD), mas permanece a ideia de inclusão como cota, mas do que como reconhecimento da capacidade.

Comumente, pensamos a deficiência de uma pessoa associada à incapacidade de produzir de forma eficiente. Aqui se entenda eficiência como a capacidade de fazer, de forma veloz e funcional, o que quer que seja demandado socialmente a determinado indivíduo. Sobressai-se aqui a ideia de produção e consumo. Nesse espaço, portanto, há pouca tolerância com as diferenças, que, no entanto, não significam necessariamente incapacidade, mas acabam se funcionalizando em uma inclusão em que se expõe, muitas vezes, a exclusão.

Especificamente em relação à pessoa surda, o conceito de surdez vem sofrendo mudanças, particularmente nas últimas décadas. Importantes avanços políticos vêm ocorrendo nesta área, tem-se dado ênfase à “diferença” e não mais à “deficiência”. Este reconhecimento político da surdez pode ser traduzido em ações que considerem os direitos dos surdos enquanto cidadãos, com os recortes de suas identidades, língua, comunidade e cultura, entre outros. Ainda assim, segundo dados da Associação Cearense dos Surdos, a prática ainda não confirma uma real inclusão, uma vez que o surdo é incluído forçosamente no mundo ouvinte, mas o ouvinte não é incluído no mundo do surdo.

O receio da dificuldade de comunicação com os surdos e o constrangimento do setor empresarial também são fatores impeditivos do ingresso no contexto escolar e no mercado de trabalho. Prevalece, aparentemente, certa compaixão, disfarçada de responsabilidade, em detrimento à produtividade, uma questão de imposição antes da conscientização, gerando representações nada inclusivas sobre o grupo, tanto no trabalho quanto na escola.

Em maio de 2011, a Associação Cearense de Surdos realizou passeata pelas ruas de Fortaleza, seguida de audiência pública na Assembleia Legislativa, o ato foi acompanhado por jornais locais, Gonçalves (2011) nos apresenta o seguinte:

A principal divergência está relacionada justamente à inclusão educacional dos surdos. A representante da Comissão Municipal da Pessoa com Deficiência, Vanessa Vidal, explica que a presença do surdo em uma escola comum traz diversos malefícios. “Essa proposta de alteração é um absurdo. É importante que o surdo se identifique com seus pares. Não somos contra a inclusão social, mas defendemos que a educação infantil dos surdos seja feita na escola bilíngue para surdos”, afirma.

O professor universitário e representante da Associação de Surdos do Ceará, Willer Cysne, ressalta que essa é uma garantia que já foi conquistada através da legislação. A lei 10.436/2002 oficializa a língua de sinais e a lei 5.626/2005 rege essa educação. “Estão querendo promover um retrocesso. Não queremos que todas essas conquistas se percam”, pontua.

Fortaleza será a primeira capital brasileira a discutir essa implementação nacional da educação para surdos. “A educação para surdos no Ceará está de acordo com nossas expectativas, mas temos medo que a imposição de uma mudança nacional mude nosso panorama local”, avisa.

Atualmente, existem cerca de 60 professores graduados em letras/libras. E outros 60 em curso. “Eles estão aptos a ensinar com uma metodologia específica, que vai proporcionar o máximo de desenvolvimento para a criança surda”, garante.

Através da experiência pessoal, Vanessa explica que o surdo necessita ter acesso pleno à sua língua materna (libras) pra interagir melhor em sociedade. “Quando estudei em escola comum não conseguia acompanhar os estudos e interagir com os outros alunos”, desabafa. Ao mudar para a escola bilíngue, a situação melhorou, segundo ela.

Outra questão é sobre qual o profissional que se tornaria referência para o aluno, o professor habilitado ou o tradutor. “Estamos preocupados em garantir e priorizar o acesso à informação através da língua de sinais em um ambiente onde o surdo não seja minoria”, complementa Willer.

O fato é que de lá para cá pouco coisa mudou. A pessoa com deficiência experimenta a exclusão social e situações de discriminação na sociedade. Segundo Maia *et al.*, atualmente, o principal problema que essas pessoas enfrentam não são suas limitações físicas, cognitivas ou psicológicas, mas sim as representações sociais sobre as pessoas com deficiência. Pois a sociedade compartilha a ideia de que os deficientes são incapazes, dependentes, logo impossibilitados de viver normalmente. As representações sociais da deficiência são constituídas a partir do entrelaçamento de mitos, crenças e medos irracionais que definem uma imagem negativa do deficiente.

Ainda segundo Maia *et al.*, essas pessoas estão nas instituições escolares e no trabalho, porém, são compreendidas como incapacitadas ou desqualificadas para estarem em determinado ambiente institucional. O que existe é uma pseudoinclusão, pois a aceitação do deficiente nas instituições ocorre devido a uma regulamentação da lei que estabelece a inserção dessas pessoas em escolas ou organizações. No entanto, a discriminação ocorre de modo camuflado quando são criados mecanismos que barram sua presença em determinado local. Muitas vezes se baseiam no discurso de que essas pessoas não são capacitadas ou possuem uma limitação que impossibilita sua permanência nas instituições ou que as mesmas instituições não possuem estrutura, seja física, seja humana, para funcionalizar a permanência e crescimento do não-ouvinte, por exemplo. Na verdade, podemos

compreender essa pseudoinclusão como um mecanismo atualizado de discriminação sutil, pois o preconceito continua encoberto, porém foi desenvolvida uma nova versão, que se camufla.

Em educação a maior dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência auditiva seria a da comunicação, o que faz com que a maioria dos educadores não estejam preparados para ser agentes includentes. Afirmam Silva e Pereira (2003) que, por mais que se fale em inclusão nas escolas, a realidade é de exclusão, principalmente por falta de preparo técnico e/ou psicológico de todos os envolvidos.

Os professores de escolas regulares, quando recebem alunos surdos, na maioria das vezes, não estão preparados para trabalhar com essa barreira da falta de comunicação e acabam por tratá-los de forma diferente, ainda segundo Silva e Pereira (2003) imaginando esses indivíduos como menos capazes, exigindo menos deles e criando na sala de aula uma diferenciação notória entre o aluno ouvinte e o aluno não ouvinte.

Segundo Sá (2006), os surdos criaram agrupamentos identificatórios que ultrapassam a barreira da pertença de grupos e formam identidades baseadas em uma “etnia” surda. Esse tipo de separação agravaria mais a barreira dos ouvintes e dos não ouvintes, pois ao se falar de “etnia” se fala de cultura diferente o que aumentaria as diferenças entre os dois grupos e criaria uma segregação maior tanto dos ouvintes para com os surdos quanto o inverso. Por outro lado, é nessa “etnia surda” que essas pessoas encontram seus iguais e vivenciam sua normalidade, fora do campo excludente do mundo dos ouvintes.

As representações sociais ainda marcam as pessoas com deficiência como incapazes de executar diversas atividades. No que concerne à educação, os professores penam em tentar, quando tentam, criar estratégias que atendam às necessidades educativas especiais. Pois, embora exista mobilização governamental que busque a capacitação dos professores para lidar com os alunos com dificuldade em aprendizagem, muitas vezes, o processo de formação continuada, estratégia mais comum adotada por nossas prefeituras e governos estaduais, sob a batuta do federal, não é adequado aos diferentes contextos vivenciados pelas escolas. Seja por se treinar (aqui utilizamos o termo empregado pelos governos estaduais e municipais para os cursos oferecidos aos educadores de suas redes públicas “treinamentos”) apenas parte da comunidade escolar, colocando-se a responsabilidade em poucos profissionais, seja por o treinamento não ser contínuo.

Como então desenvolver o conhecimento em Libras, um outro idioma, tratando aqui da comunidade que escolhemos abordar?

Somente a formação acadêmica inicial não oferece o suporte necessário para essa autonomia do corpo docente brasileiro. Importante ressaltar novamente que, embora a Lei de Diretrizes e Bases imponha educação especial como parte do currículo das licenciaturas, isso ainda não ocorre, mesmo quase vinte e cinco anos após a aprovação da lei, onde ocorre, geralmente apenas há um ou dois semestres dedicados à necessidade de inclusão, nada nos currículos é realmente específico. A disciplina de Libras, por exemplo, quando há, é, muitas vezes, opcional. Na verdade, mesmo disciplinas como Didática, Pedagogia e Psicologia (da Infância ou da Adolescência) são reduzidíssimas em cursos de licenciatura em geral, cursos já quase que totalmente conteudistas, formadores de sabedores de conteúdo, não de educadores. Mesmo nas graduações fora da licenciatura, mas com vínculo com a área educacional, como Psicologia, por exemplo, disciplinas como Libras são raras ou optativas também. Uma vez que não há o preparo dentro da universidade, faz-se, portanto, fundamental o aperfeiçoamento em formações continuadas.

Segundo Rodrigues (2006) outro ponto sobre o qual se deve refletir é a noção do “diferente”, que acaba remetendo a um problema do aluno, não da comunidade escolar. A diferença é uma construção social histórica e cultural, uma vez que a instituição escolar se volta para a uniformização, a equilibrção, evidente desde o uso da farda, a divisão em salas, séries, aulas feitas para um grupo heterogêneo como se todos tivessem as mesmas aptidões e interesses, pois partem da ideia classificatória de que existe a categoria “normal”, na qual o diferente não se insere. Sendo assim, muitos alunos que não entram na condição de deficiência identificada, não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem. Aqui, deparemos-nos com o fato de que todos os alunos são diferentes, porém tal fato não implica que cada aluno tenha que aprender de acordo com a metodologia mais indicada. Dessa forma, se não criamos abordagens diferentes para o processo de aprendizagem, estamos criando um ambiente desigual para todos os alunos e injusto para as possibilidades de trabalho de um professor, não importando o método que adote. O próprio sistema bancário de educação que adotamos, passivo e agressor, não colabora para a inclusão real.

O professor não é o responsável primal pela educação na escola, embora seja o mais evidenciado. É fundamental que toda a equipe pedagógico-

administrativa da escola seja participativa nas decisões quanto às estratégias que devem ser abordadas para lidar com os alunos com deficiência. Dessa maneira, o educador que está em sala deve trabalhar em parceria juntamente com o restante da comunidade escolar, o que inclui pais, alunos, vizinhança, não apenas os trabalhadores da instituição física.

Os principais entraves da inclusão escolar vêm das dificuldades dos professores e das escolas regulares em acompanhar os alunos que apresentam necessidade de atenção especial (e aqui falamos de pessoas com deficiência, mas também incluímos pessoas com dificuldades específicas da aprendizagem). É comum observar que, em muitas instituições de ensino, os professores compartilham a sensação de incômodo ao se depararem com alunos com tais necessidades. O que ocorre, muitas vezes, por insegurança da instituição e do professor para lidar com esses alunos e o desconhecimento sobre quais estratégias facilitam o processo de aprendizagem. Algumas escolas desenvolvem um trabalho de acompanhamento individual, através de monitores que mediam a relação entre professor e aluno. Ou seja, é criado um mediador entre professor e aluno e cabe a e àquele profissional a tarefa de ensinar o conteúdo dado pelo professor em sala de aula para os demais alunos, ditos normais (mesmo que até eles não sejam unânimes na compreensão de quaisquer conteúdos), o que, ironicamente, mais gera exclusão que inclusão, afinal, o aluno se torna mais diferente ainda se acompanhado em sala por um adulto, enquanto nenhum outro colega tem tal acompanhante. Além disso, a comodidade de haver alguém que se torne responsável pela aprendizagem da criança/adolescente com necessidades especiais acaba evitando o surgimento de estratégias inclusivas próprias por parte do restante da comunidade escolar, não efetuando de fato a inclusão (OLIVEIRA, 2009). No caso específico do aluno não-ouvinte, haver em sala um intérprete apenas dispensa a necessidade de os demais alunos, professores e membros da comunidade escolar aprenderem Libras, a inclusão se reafirma na exclusão, portanto ou, quando muito, na inclusão de mão única, a minoria no âmbito da maioria, nunca o oposto, não havendo, portanto, real inclusão.

Outro elemento importante observado por Oliveira (2009) é a falta de contextualização no processo educativo dos alunos com necessidades ditas especiais em aprendizagem, pois muitos educadores planejam suas aulas sem a verdadeira compreensão dos limites educativos de seus alunos, novamente se deve ressaltar que é algo que afeta a todos, uma vez que não são todos a mesma

singularidade, não é necessário possuir dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais para não se encaixar em um planejamento didático elaborado para abarcar a todos, mas falho ao não respeitar a individualidade de cada sujeito. Existe uma forte tendência dos educadores (e cobrança das instituições de ensino) em focar a execução do roteiro previamente planejado, mas sem avaliar as verdadeiras dificuldades do aluno e o percurso mais adequado que proporcionaria a facilitação da aquisição do conteúdo.

4. BILINGUISMO COMO UM CAMINHO PARA A VERDADEIRA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM UMA SALA DE AULA REGULAR

A Língua de Sinais para o povo surdo é representada como um dos seus maiores instrumentos de liberdade, pois através da aquisição da Língua de Sinais, ou ainda, do aprimoramento de sua própria linguagem materna, torna-se possível a participação do surdo na sociedade.

O reconhecimento da importância da Língua de Sinais representa também a vitória do povo surdo contra a ignorância e a falta de conhecimento de sua própria natureza, que por muito tempo foi segregada e discriminada. A Libras é sinônimo de representatividade e empoderamento da comunidade surda.

Peixoto (2006, p.208), aduz a importância e a proporção do ensino da língua de Sinais, vejamos: “Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, como também, perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam”.

Conforme fora possível observar diante o percurso histórico da Língua de Sinais no mundo e no Brasil, os quais são registros indispensáveis no processo de conhecimento e compreensão do desenvolvimento linguístico da comunidade surda, a estrutura linguística gestual passou por diversas evoluções que cada vez mais fortalecia o emprego da comunicação visual-gestual pelos surdos.

O ensino, a formação de instrutores e de intérpretes, do mesmo modo que a presença de intérpretes nos locais públicos são condições básicas e fundamentais de acesso a Libras:

O provimento das condições básicas e fundamentais de acesso à Libras se faz indispensável. Requer o seu ensino, a formação de instrutores e intérpretes, a presença de intérpretes nos locais públicos e a sua inserção nas políticas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer, turismo e, finalmente, nos meios de comunicação e nas relações cotidianas entre pessoas surdas e ouvintes. Tais conquistas, decorrentes destas lutas sociais, constroem novas oportunidades para que o surdo possa integrar-se à luta pelo seu próprio desenvolvimento e pela valorização de sua condição sociocultural (ALMEIDA, 2013, p.41).

A construção, o desenvolvimento e o reconhecimento da Língua de Sinais, atualmente, são concentrados e fazem parte das intervenções que ocorrem na Educação Especial, ramo essencial da educação que atua sob uma perspectiva escolar totalmente inclusiva.

De acordo com Marquez (2017, p.7), é necessário o envolvimento de todos para que ocorra educação inclusiva de forma efetiva: “As necessidades para educação inclusiva, para a adaptação das escolas e funcionários para este atendimento são muitas, e somente com muito esforço e força de vontade de pais, alunos, comunidade e funcionários esta barreira poderá ser vencida”.

A inclusão da pessoa surda leva a sociedade a respeitar e compreender a diversidade humana:

A inclusão leva ao entendimento e ao respeito do que é a diversidade humana. Todavia, uma sociedade inclusiva demanda reorganização social, política, econômica, com mudança de valores, de atitudes, para uma tomada de consciência e intervenção solidificada nas políticas públicas mundiais e locais. Tais políticas devem visar o modelo de acessibilidade e inclusão social, educacional e produtiva para todas as pessoas com e sem deficiência, inclusive os surdos, fortalecendo o reconhecimento da diversidade e da nova cidadania emergente na pós-modernidade (CARVALHO, 2015, p.5).

É possível imaginar as dificuldades que a pessoa surda enfrenta no seu cotidiano, obstáculos e empecilhos que refletem nos setores econômicos, sociais e até cultural. Dessa forma, a inclusão é a ferramenta que demonstra ser mais capaz a desobstrução significativa das barreiras que comprometem a acessibilidade do povo surdo.

4.1 Educação Especial: conceitos e considerações

Diante do estudo voltado a demonstrar o desenvolvimento e a evolução da Língua de Sinais em diferentes períodos de tempos, e, conseqüentemente em diferentes regiões, torna-se importante compreender a importância do processo

da Educação Especial, da mesma maneira que sua análise e contribuição no extenso universo que compreende a Libras.

Marquez (2017, p.2), ao tomar referências do conceituado Paulo Freire, afirma que um dos principais objetivos da educação é exercer um papel conscientizador, principalmente com aqueles que são menos privilegiados. O referido autor, afirma que a educação é um instrumento de liberdade e de superação da opressão, devendo atentar-se à diversidade humana e suas respectivas necessidades.

Por muito tempo a ignorância, ou ainda, a falta de conhecimento sobre as deficiências prevaleceu na caminhada das pessoas que tinham necessidades especiais. Conforme aponta Shimazaki (2016, p.2): “Na Antiguidade havia duas posturas em relação às pessoas doentes, idosas ou deficientes: uma postura era de aceitação, tolerância; outra, majoritária, que optava pela eliminação, menosprezo ou destruição”.

O reconhecimento da dignidade e liberdade das pessoas com deficiências foi ignorado por muito tempo, sendo as pessoas com necessidades especiais privadas do acesso à educação, bem como das demais necessidades e direitos, pois eram vistas como incapacitadas ou impossibilitadas de aprender e compreender interesses econômicos e sociais.

Fossi (2013, p.23), ao pesquisar acerca dos aspectos legais da Educação Especial no Brasil, aduz que o início da Educação Especial no Brasil é marcado pela assistência médica e psicológica, pois à época, somente era visado o bem-estar das pessoas com necessidades especiais, não sendo priorizado as carências de educação escolar.

Ainda sobre o início da Educação Especial no Brasil, Shimazaki (2016), afirma que:

No século XVII e XVIII, observa-se o descaso para com os deficientes mentais, eles eram internados nas mesmas instituições: orfanatos, manicômios, prisões, onde ficavam juntos com outros excluídos, como: delinquentes, doentes mentais, velhos e pobres. Esse período também é conhecido como fase de exclusão, época em que a pessoa com deficiência não recebia nenhuma atenção educacional e nem outros serviços assistenciais(SHIMAZAKI, 2016, p.2).

A educação é direito de todos, bem como é dever do Estado e da família, amplamente reconhecido na Constituição Federal da República Federativa do Brasil

de 1988, dessa forma, exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano. A educação é o instrumento que é capaz de estruturar e potencializar diversos setores do ser humano, capacitando-o e garantindo o desenvolvimento social, econômico e cultural.

No contexto da Educação Especial, Fossi (2013, p.30), assevera que é necessário compreender a pessoa com necessidades educativas especiais como “mais um aluno que requer diferentes respostas por parte da escola e, não estabelecer as dificuldades desses alunos como algo definitivo, já que, estas podem mudar em função das condições e oportunidades que lhes possam ser oferecidas”.

O direito à Educação para as pessoas com deficiência no Brasil é historicamente contemporâneo:

[...] o direito da à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil é algo historicamente recente e, em decorrência disso, as Políticas Públicas de interesse à Pessoa com Deficiência são promulgadas com o intuito de oferecer e garantir efetivamente a igualdade (de direitos e oportunidades) e a acessibilidade às Pessoas com Deficiências, bem como combater o preconceito sofrido por estas (GAIA, 2017, p.3).

Diante a política de garantir o acesso à educação a todos, insere-se nesta realidade um importante campo da educação, que é a Educação Especial, a qual surgiu a partir da necessidade de se garantir a igualdade no âmbito da educação, por meio da inclusão social, educacional e cultural das pessoas com necessidades especiais.

Inicialmente, torna-se necessário apresentar uma breve conceituação acerca da Educação Especial. A Educação Especial é um campo da educação de importante relevância para sociedade, onde concentra suas atividades no atendimento de alunos com necessidades especiais, inclusive, atendendo alunos surdos e cegos (MORAIS; VASCONCELOS; SANTOS; LIRA; MAIA, 2018, p. 1).

Na doutrina, o que tange à conceituação da Educação Especial, há diferentes conceituações valorosas. Diante a solene concepção da Educação Especial, é essencial destacar o que Gaia (2017), entende por Educação Especial:

[...] a Educação Especial atua sob a ótica da Inclusão Escolar e esta, por sua vez, constitui-se em uma modalidade educacional que tem como objetivo atender às Pessoas com Deficiência, negros, indígenas, nômades entre outros sujeitos que culturalmente ou historicamente tiveram seus direitos negados e por esse sentido ficaram à margem da sociedade e/ou em situação de vulnerabilidade. (GAIA, 2017, P.4).

Nessa esteira, pode-se entender que a Educação Especial, sendo também

denominada por Educação Inclusiva, pode ser compreendida como uma modalidade de ensino que visa elaborar e aplicar metodologia de ensino que contribuam no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.

Para uma melhor compreensão da imprescindibilidade da Educação Especial, bem como sua repercussão na comunidade surda, torna-se necessário frisar os fundamentos normativos que permitiram que a educação brasileira se apropriasse desse essencial campo da educação, que é o universo da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, já brevemente mencionada em momento anterior, destinou em seu teor normativo um capítulo para tratar acerca da Educação Especial a ser aplicada no Brasil. O capítulo V, da referida lei, precisamente no *caput* do artigo 58, afirma que a Educação Especial pode ser compreendida como uma: “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Ao versar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Santos (2012), afirma que com a criação da referida lei foi possível detectar um quadro precário da educação no sistema educacional do Brasil:

A Lei de Diretrizes e Bases passou a existir com o intuito de tornar-se um dos instrumentos de gestão efetivos no contexto da política educacional, propondo equacionar todas as diretrizes referentes à educação nacional e depois por regulamentar a educação pública no Brasil por um longo período. Com isso, a LDB busca rever o quadro de má qualidade educacional, bem como os elevados índices de fracasso e evasão escolar (SANTOS, 2012, p.19).

A educação especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, “é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais (Lei nº9394/96 art.58)” e ocorre mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que não estão disponíveis nas situações comuns de ensino. Sobre as pessoas com deficiência, Bobbio (2002, p.10) nos ensina:

Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem direitos”. Mas os direitos do que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a maioria esmagadora da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados).

Ao longo da história, podemos constatar inúmeras práticas de exclusão das pessoas com deficiências, pelo fato de a sociedade e o mercado de trabalho venerarem a produtividade, a eficiência, um padrão de perfeição e a competição entre seus indivíduos “normais”.

Essa situação encontra-se diretamente associada à onipresença de estratégias que conduzem ao não-cumprimento dos princípios gerais da educação especial, que assegura:

- o respeito à dignidade da pessoa;
- a integração social das pessoas com deficiência;
- a ampliação de oportunidades educacionais;
- o direito de ser diferente, de ser feliz e de ser livre para o processo de aprendizagem. (MEC, 1994, p.9).

Atualmente a proposta da Educação Especial gira em torno do movimento de inclusão/integração das pessoas com deficiência pela diversidade nas escolas e no âmbito socioeducacional.

A partir da segunda metade e no final deste século, a concepção de pessoas com deficiência adquiriu uma perspectiva de cidadania, em parte inspirada nos ideais humanistas, que acirram as lutas dos movimentos pelos direitos humanos das minorias excluídas e, em parte inspirada pelos avanços das pesquisas médicas e educacionais que ampliam o conhecimento sobre os potenciais educativos e de participação social das pessoas com deficiência.

Com tal perspectiva, pelo menos teoricamente, a clientela da Educação Especial tem assegurado o direito de luta pela igualdade de valores, capaz de exigir que a educação nunca se desvie de seu papel de formadora de homens e sociedades que sempre questionem padrões impostos.

Outra importante contribuição normativa para a Educação Especial no Brasil foi a Declaração de Salamanca, formada numa Conferência Mundial de Educação Especial, em julho de 1994, na Espanha. Por meio da Declaração de Salamanca foi firmado um acordo entre 25 países que visavam à garantia de acesso à Educação para as pessoas com necessidades educativas especiais, assim como a integração da Educação Especial no sistema de ensino (GAIA, 2017, p.5).

A Declaração de Salamanca exerceu uma considerável relevância no processo de educação inclusiva com as pessoas que têm necessidades especiais,

além disso, fortaleceu um movimento que trabalhava como ideal a garantia de uma Educação Inclusiva que garanta o direito à Educação das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (GAIA, 2017, p.6-7).

É importante registrar que uma das maiores dificuldades enfrentadas hoje pela Educação diz respeito à capacitação de recursos humanos. Há uma contradição onipresente entre o discurso e a prática, quando se trata do envio de verbas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. Além de profissionais qualificados, é necessário munir as escolas de materiais didático-pedagógicos, estruturar o espaço físico para atender às necessidades do aluno especial no sentido de lhe proporcionar condições de alcance e manutenção de meios adaptados para transformar sua vida e se tornar mais independente.

As autoridades nacionais, estaduais e municipais comprometem-se com as pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, responsabilizando-se pela oferta de educação para todos os cidadãos, de acordo com os textos da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994.

Sabemos que o Sistema Educacional Brasileiro precisa se organizar e se estruturar de forma que essas pessoas tenham assegurado o acesso e a permanência na escola. Afinal, ainda hoje, apenas um pequeno número de crianças e jovens com deficiência e necessidades educacionais especiais tem esse privilégio, visto que a nossa sociedade ainda tem como característica marcante a exclusão e a segregação mesmo estando dentro das escolas, porque não basta ter acesso.

Muito se promete e pouco se faz. Raros investimentos são feitos na educação, pois seu retorno não é imediato. Entretanto, é imprescindível munir a população de informações que possam minimizar os conceitos negativos acerca das pessoas com deficiência. As pessoas “normais” precisam reconhecer que, apesar de sua deficiência, os indivíduos “anormais” têm chance de se reabilitarem e se integrarem na sociedade como membros ativos.

Consideramos que o governo, com o seu projeto educativo que defende a ideia da unidade na diversidade precisa eliminar o grande fosso existente entre os direitos garantidos por lei e a vontade política dos nossos representantes no parlamento.

Ainda no que se refere à Educação Especial, é válido frisar sua significância

na formação integral do sujeito:

[...] é possível concluir que a Educação enquanto direito de todos tem como objetivo a formação integral do sujeito, entretanto, é importante destacar que embora inúmeras Políticas Públicas (de caráter mandatório) concebam o direito à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil visando além da garantia de direitos, a formação integral da pessoa, esta (a Educação Especial) ainda é compreendido como algo relativamente “novo” para a educação brasileira, entretanto deve-se considerar o avanço no que se referem às políticas públicas de interesse às Pessoas com Necessidades Especiais (GAIA, 2017, p.8).

De acordo com Shimazaki (2016, p.5), a Educação Especial é formada e fundamentada por princípios determinados e norteadores, sendo eles, o princípio democrático da liberdade, o princípio do respeito à dignidade, princípio à educação especial, esse, regido por princípios norteadores específicos, dentre os principais são: princípio da normalização, da integração e da individualização.

Os princípios são essenciais para a sociedade, uma vez que são considerados como normas fundamentais que têm um conjunto de força que permitem a garantia e a efetividade de uma obrigação, garantia ou direito. São normas que alicerçam a construção de um fundamento. Portanto, é de suma importância apresentar conceituações acerca dos princípios norteadores da Educação Especial.

O princípio da normalização consiste em normalizar a ideia que se tem de proporcionar às pessoas com necessidades especiais condições educacionais e sociais capazes, respeitando a diversidade humana a partir da individualidade de cada um (SHIMAZAKI, 2016, p.5).

Entende-se que o princípio da normalização busca necessariamente promover às pessoas com necessidades especiais, um ambiente educacional detentor de práticas educacionais inclusivas voltadas a implementação de medidas educacionais integracionistas.

Já o princípio da integração segundo Shimazaki (2016, p.5), pode ser definido da seguinte forma: “O princípio da integração visa o estabelecimento de condições que facilitem a participação da pessoa na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos”.

Fazendo alusão ao princípio da integração, Fossi (2013, p.34), admite que a integração é um fator que não pode ser descartado numa Escola que adota e

prática a filosofia inclusiva. Segundo a referida autora, a integração consiste no acolhimento do aluno com necessidades especiais promovido pela instituição educacional apta a recebê-lo.

Assim como o princípio da normatização, observou-se também, que o princípio da integração na Educação Especial possui fundamento que firma o comprometimento de práticas inclusivas no ambiente escolar, deixando-o apto a promover integração e igualdade às pessoas com necessidades especiais.

Quanto ao princípio da individualização, é primordial frisar que ele está vinculado à adequação e o respeito das diferenças individuais:

As diferenças individuais são valorizadas e respeitadas no princípio da individualização. Individualizar o ensino significa atender às necessidades de cada um, dar o que cada um precisa para seu desenvolvimento pleno. A individualização pressupõe, portanto, a adequação do atendimento educacional a cada um, respeitando seu ritmo e características pessoais (SHIMAZAKI, 2016, p.5).

Ainda no âmbito normativo que regulamenta a Educação Especial no Brasil, é memorável destacar as leis que serviram de degraus para chegar no conceito da Educação Especial inclusiva que o sistema educacional brasileiro possui atualmente.

Sob o olhar de políticas públicas nacionais, é necessário ressaltar o Decreto de nº. 3.298/99, que trouxe à legislação educacional uma disposição acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, instrumento normativo que garantiu o acesso às pessoas com deficiência na Educação Especial como modalidade educativa, bem como, proporcionou a matrícula compulsória das pessoas com necessidades especiais em todos os sistemas de ensino do Brasil.

Nesse íterim normativo educacional brasileiro, cabe destacar a publicação da Lei da Acessibilidade, Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que classifica e caracteriza as hipóteses que se encaixam no termo “pessoa com deficiência”. Finalmente no ano de 2011, foi promulgado o Decreto nº. 7.611, que passou a regulamentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O atendimento direcionado aos alunos da Educação Especial consiste em um trabalho em conjunto entre a escola e os alunos com necessidades especiais:

O pessoal do atendimento especial escolar trabalha com os alunos com necessidades especiais na maioria das vezes em contra turno e os professores ficam com os mesmos em salas de aula normal e sem nenhum recurso didático diferencial em turno normal de aula daquele aluno, sem

saber o que fazer, como agir, como trabalhar, como incentivar, como repassar o conteúdo de forma que o mesmo seja aprendido. Visto que repassar o conteúdo ao aluno não significa dizer que o mesmo compreendeu (MARQUEZ, 2017, p.5).

A política de inclusão educacional no Brasil foi ampliando cada vez no setor legislativo, exemplo disso, foram as alterações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inicialmente fora criada no ano de 1996. Em 2013, a referida lei sofreu significativas alterações positivas, sendo uma delas o estabelecimento do AEE de forma gratuita.

Santos (2012, p.21) ao falar sobre a importância do fomento da política educacional, argumenta que “direcionada ao desenvolvimento da vida humana é a uma conquista da cultura, da percepção crítica e do aproveitamento das potencialidades do ser humano requerendo, no entanto, um posicionamento político dos processos educativos”.

Sabe-se que por muito tempo as pessoas com necessidades especiais que não se encontravam numa posição economicamente favorável, suportavam inúmeros empecilhos e discriminações que comprometiam com seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Dessa forma, a previsão por força de lei, garantindo o AEE de forma gratuita, foi uma política de integração e inclusão muito importante no percurso histórico educacional do Brasil.

Cruz e Araújo (2016, p.380), afirmam que a Educação Escolar Inclusiva envolve um processo de “reestruturação e transformação das escolas e práticas pedagógicas, e tem o objetivo de assegurar que todos possam ter acesso às mesmas oportunidades sociais e educacionais oferecidas pela escola, tendo em vista a participação e a inclusão de todos os alunos, sem deixar ocorrer o isolamento”.

Por fim, sob a luz normativa da educação, cabe salientar outro importante instrumento legislativo promulgado e destinado às pessoas com deficiência, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Quanto ao direito a educação no referido Estatuto, destaca-se o que preceitua dois principais artigos:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Continuando no quesito normativo, precisamente sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, evidencia-se também o artigo 28, da Lei nº 13.146/2015, que regulamenta de forma ampla sobre a incumbência do Poder Público na Educação, repercutindo em seus incisos a normatização da Educação Especial, priorizando o desenvolvimento, incentivo, e avaliação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Neste período, ainda à luz do artigo 28, da Lei nº 13.146/2015, é claramente perceptível que a partir da análise da redação dos incisos IV e VIII, do referido dispositivo legal, o legislador previu por força de lei a oferta da Educação bilíngue aos alunos surdos, vejamos:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

É notório os significativos avanços que ocorreram no setor da Educação Especial no Brasil, progressos educacionais que são respostas dos anseios das pessoas com necessidades especiais, que suplicavam por direitos básicos que são inerentes a todos os cidadãos.

A legislação é significativamente extensa quanto à garantia de uma Educação Inclusiva, e neste extenso rol também é inserido a necessidade da formação dos professores, os quais devem estar devidamente preparados e instruídos para um atendimento educacional especializado.

Dessa forma, a partir do inciso XI, do art. 28, da Lei nº 13.146/2015, é possível notar a normatização acerca da capacitação dos profissionais da Educação que atuam na Educação Especial, pois devem estar dotados de recursos assistivos para uma educação inclusiva. Abaixo, encontra-se colacionado os principais incisos do artigo 28, da Lei nº 13.146/2015, que retratam acerca da qualificação dos profissionais da Educação que atuam na Educação Especial:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Ainda na perspectiva da Educação Inclusiva, precisamente destinada à comunidade surda, é necessário evidenciar a previsão normativa presente no §2º, do art. 28, da Lei nº 13.146/2015, disposição que regulamentou as condições de formação para os profissionais Tradutores e Intérpretes da Libras, de suma importância para os profissionais da Educação, bem como para a Comunidade Surda:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Os avanços legislativos em relação à Educação Especial se mostraram positiva e em constante evolução, uma vez que o âmbito do Poder Legislativo priorizou o desenvolvimento educacional, assegurando e promovendo condições de igualdade; e garantindo diversos direitos às pessoas com necessidades especiais.

Os avanços legislativos exercem e têm uma grande importância na busca do reconhecimento da inclusão educacional. É fundamental acentuar que a prática ou a execução dos meios metodológicos da Educação Especial não é garantida de forma efetiva pelo simples fato de haver previsão legal por meio do Poder Legislativo e Executivo. Entretanto, vislumbra-se a necessidade das instituições educacionais, bem como os profissionais da educação, estejam preparados e aptos a aplicar uma educação inclusiva.

Quanto à indispensabilidade da constante evolução educacional à luz da Educação Especial, assevera-se que:

Como visto anteriormente a Educação Inclusiva pode ser resumidamente concebida como um processo social que visa à garantia coletiva de direitos,

assim, o sentido de coletivo é compreendido em ser sentido literal, ou seja, de todos. Surge, porém, com o intuito de garantir aos “diferentes”, os mesmos direitos dos demais indivíduos (GAIA, 2017, p.9).

Nesta perspectiva inclusiva proporcionada pela Educação Especial, insere-se o grande avanço e alcance das pessoas surdas no sistema educacional, visto que é uma modalidade de ensino em que existe a possibilidade, de forma satisfatória, atender as necessidades e os anseios da comunidade surda.

A Educação Especial para o povo surdo é uma ferramenta educacional que através da inclusão os inserem em todos os aspectos que compreendem a acessibilidade, fortalecendo cada vez mais a comunicação dos surdos com os ouvintes (CARVALHO, 2015, p.5).

Fossi (2013) ressalta que é necessária a realização de determinados questionamentos dos paradigmas que podem ser encontrados no processo de inclusão dos alunos que têm necessidades especiais. A referida autora, afirma que os questionamentos são fundamentais para a evolução e o desenvolvimento de uma efetiva inclusão, pois permitem uma melhor compreensão das necessidades educativas especiais apresentadas pelo aluno.

Carvalho (2015), ao lecionar acerca da educação bilíngue como forma de metodologia de ensino inclusiva assevera que:

A Inclusão educacional pode se dar por várias vias, entretanto, queremos destacar as escolas especiais - com professores e metodologia bilíngue, e as escolas regulares, com salas especiais para atender a surdos cegos, surdos com deficiência física, surdos com deficiência intelectual e, ainda, pessoas emudecidas, aprendendo como primeira língua a Libras e como segunda língua o Português. Também podemos ter a inclusão quando pessoas ouvintes é que se matriculam em escolas de surdos, passando a aprender através da metodologia de ensino para os surdos (CARVALHO, 2015, p.8).

É indispensável ressaltar, que o trabalho da Educação Especial deve ocorrer na escola em conjunto com a família e a sociedade, nas quais pertence o surdo. O apoio familiar no processo de inclusão diante a Educação Especial é crucial para se alcançar um maior grau de efetividade dos métodos utilizados. Dessa forma, compreende-se que a Educação Especial é um instrumento que oferece uma educação humana, sensibilizada na medida das diversidades humanas.

Entretanto, não se pode deixar de reforçar a necessidade que os setores da educação acompanhem os recursos tecnológicos, que são capazes de atender às carências atuais das pessoas que têm alguma deficiência. O comprometimento com

a evolução e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas às pessoas com necessidade especiais deve ocorrer sob movimento constante, pois somente assim, o Estado estará mais próximo de uma possível política educacional inclusiva e acessível.

4.2 O papel da escola diante à educação bilíngue

Diante o percurso histórico realizado no capítulo anterior, fora possível observar o quanto que o povo surdo sofreu pela imposição de uma cultura que não os pertenciam. Desde os primórdios, a gestualidade e a simbologia foram adotadas pelo povo surdo como manifestação de linguagem, e por isto, a Língua de Sinais, é a língua internacionalmente reconhecida como a língua materna da comunidade surda.

Os métodos e abordagens de ensino utilizados em toda a história da educação do povo surdo surdos sempre sofreu uma amarga discriminação por parte das autoridades, família e sociedade, mas foram necessários para o alcance de avanços na estrutura linguística da pessoa surda, avanços que consequentemente melhoram os aspectos linguísticos e culturais do povo surdo, proporcionando a esta comunidade, inúmeras oportunidades em diversos setores. Pereira de Souza conclui que com tal idéia podemos observar:

Que o atraso de sua escolaridade acumula-se no desejo de dirigir os pesquisadores ouvintes à aquisição do conhecimento, aplicando métodos clínicos e pragmáticos sem resultados satisfatórios, pois limitava-se ao surdo à ausência de uma linguagem, considerando-o um deficiente mental.

Contudo, considera-se a educação como um processo de desenvolvimento do indivíduo na sua condição intelectual e física, levando as suas capacidades a integrá-lo na sociedade. A “não-escola” parece tornar-se um ideal ou um dos novos mitos desse pensamento; de uma parte, porque se constata que, apesar da rápida expansão dos sistemas, não se têm alcançado as metas de universalização e democratização da educação básica, propostas enfaticamente em todos os planos educacionais elaborados nestes últimos anos; de outra parte, ao contrário do que estimavam os educadores, tais sistemas, do modo que estão sendo orientados e organizados, realmente não exercem o papel atribuído a eles de apoiar a ampliação

das oportunidades de emprego, de obtenção de maiores rendas, de mobilidade social e de participação política e cultural mais efetiva.

Daí ser interessante chamar a atenção para o fato de no Brasil, atualmente, proceder-se uma larga e profunda revisão dos postulados básicos das políticas educacionais. Fala-se, inclusive, de um tempo em que se considerou a educação como uma pré-condição para o desenvolvimento e, até mesmo, para a distribuição da renda e do bem-estar, idéia esta muito aquém das áreas de deficiência, necessitadas de novos programas de educação.

Confrontando os objetivos relacionados às “funções sociais manifestas” ou à “eficácia social” da educação, com suas atuais estruturas de concepção e funcionamento, demonstrou-se que as formas convencionais de realizá-las nem poderiam ser estendidas à maioria da população, nem seriam as mais relevantes e pertinentes para os objetivos de promoção e modalidade dos grupos sociais, como deficientes auditivos que vivem culturalmente marginalizados. Isso porque suas estruturas fundamentais enquanto métodos, organização, infra-estrutura e extensão de conteúdos, estavam orientadas para o atendimento de contingentes populacionais reduzidos (elites e camadas médias), implicando em níveis de custo que, multiplicados pelo grande número da população como um todo, resultariam em requerimentos de financiamentos impossíveis de serem cobertos ao nível da renda nacional dos países menos desenvolvidos. Daí que estes sistemas tenham sido aplicados principalmente nos graus elementares, em escolas com recursos mais limitados, acentuando a desigualdade de oportunidades educacionais e inviabilizando um atendimento que compensasse as desvantagens culturais para grupos de deficientes.

Adotando este enfoque, conclui-se que seriam necessárias (em graus diferentes) medidas fortes de reestruturação dos sistemas educativos para que eles pudessem desempenhar a contento as funções a eles atribuídas nas políticas de desenvolvimento social.

Essencialmente, o que vem sendo proposto é, de um lado, um ajustamento histórico das formas convencionais de educação (em especial dos modelos escolares) e, de outro, a sistematização das oportunidades “extraescolares” para, ao menos, reduzir sua deficiência e ampliar-lhe o acesso às populações mais pobres, com ênfase em grupos de deficiência, em prol de algum grau de equidade de oportunidades.

Processos educativos de diferentes formas e conteúdos se fazem necessários em cada momento da existência dos indivíduos e para cada fase do desenvolvimento social. E isto implica em verificar se, num dado momento, a configuração do sistema educacional não estará, pela ineficiência, limitação ou superação de suas várias modalidades, obstaculizando o encaminhamento desse processo.

Entretanto, se, entre outros fatores, pode-se atribuir à escassa e/ou inadequada formação da população, e sua parcela de influência sobre as limitações do desenvolvimento do deficiente, caberia recolocar o problema dos “fins da educação”, desta vez em face de uma política de desenvolvimento social, ou seja, vendo a educação como um “sistema” através do qual os diferentes grupos sociais, como os de deficiência auditiva, são habilitados a ocupar as diferentes funções produtivas, sociais e políticas do país. Portanto, o repasse de verbas, o interesse dos profissionais e autoridades refletem-se na educação da “minoridade lingüística surda”. Os programas devem ser desenvolvidos de maneira a possibilitar a esta classe um acesso à comunicação, à informação e a uma legislação com mais referente e prioridade de elementos para sua integração no sentido de torná-los verdadeiramente surdos produtivos.

Hoje, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil conta com aproximadamente 64 escolas bilíngue. (INEP, 2020). Estas entidades são frutos de movimentos organizados normalmente por pais ou parentes de surdos em seus próprios Estados visando à conquista de sua cidadania. Os principais dirigentes dessas instituições são pessoas surdas que usam e divulgam a Língua de Sinais, mostrando o surdo como um ser capaz de desenvolver suas próprias potencialidades.

Ressalta-se, enfim, a presença da única escola pública bilíngue no Estado do Ceará que trabalha exclusivamente com a clientela surda, o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), fundado em 1961, que fica localizado na cidade de Fortaleza.

Assim, parece oportuno alertar, ainda uma vez, as Escolas de Ensino Fundamental, principalmente para a problemática da comunicação e do relacionamento social do aluno com deficiência auditiva, aceitando-se que a satisfação pessoal deste e sua integração profissional podem ficar comprometidas

quando persistem problemas nessas áreas, embora se conheça a complexidade da questão.

A finalidade de toda escola é preparar o indivíduo para toda a vida, isto é, desenvolver sua intelectualidade. Formar homens que sejam capazes de pensar e decidir seus próprios caminhos de forma independente. As mesmas finalidades são buscadas pela educação especial, sem, no entanto, haver êxito.

Muitas verbas são destinadas ao ensino especializado do deficiente auditivo que, na grande maioria, permanece isolado dos ouvintes favorecendo cada vez mais sua segregação na sociedade. Até hoje, não houve um retorno prático em termos de recuperação funcional com referência ao deficiente auditivo e sim, grande aumento de desajustados sociais e agravamento dos problemas psicológicos. Os próprios alunos com deficiência auditiva que passam por essas escolas especializadas, não escondem sua decepção com os resultados pouco benéficos que obtiveram já que, ao terminarem os cursos, saem sem condições mínimas para enfrentar a vida prática.

Se o deficiente auditivo é considerado inteligente e como qualquer pessoa carrega em potencial que lhe permite adquirir aprendizagens diversas, por que não alcança êxito escolar? A criança, normalmente, permanece na escola durante um período de 10 a 12 anos, o que representa uma longa escolaridade. Se a educação lhe dedica tanto esforço e tempo, há realmente a necessidade de se perguntar o que está acontecendo. Algumas instituições consideram a culpa do professor. A culpa nunca recai nem na instituição nem na metodologia.

O que se constatou nos últimos tempos é que as metodologias nunca haviam sido reformuladas. Por um lado, as escolas são restritamente oralistas, de oralismo puro. As metodologias não aceitam nem a língua de sinais nem a gestualidade da criança. Uma criança oralizada que fala bem, não é necessariamente uma criança que tenha êxito na escola, que aprenda a ler e escrever. Uma criança que não aprende a ler e escrever não terá êxito na escola. A escola especial é um lugar que reúne crianças especiais. Em realidade, a escola especial não é especial porque as crianças são especiais. As pedagogias, sim, têm que ser especiais para que essas crianças sejam como as outras.

Há de se lamentar ainda, o fato de essas escolas especializadas restringirem-se aos grandes centros limitando o acesso aos que aí residem, ou aqueles que possuam recursos para mudarem do interior para essas

escolas privilegiadas: os transtornos são óbvios: apertos financeiros com a manutenção do deficiente nos grandes centros, separação da família levando a distúrbios psicológicos e outros de várias naturezas.

A resistência de educadores especiais que continuam advogando a segregação do deficiente auditivo demonstra que eles ainda não conhecem a realidade do problema ou são omissos e procuram ignorar o drama daqueles que não conseguem um entrosamento na sociedade.

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo, capazes de participar nas lutas pela transformação social.

A forma de ensinar utilizada pelo professor deve cumprir uma função social específica na transmissão, assimilação e produção do saber. Ela deve fundamentar-se numa concepção de homem, de educação e de sociedade, contribuir para conservar ou superar as condições e necessidades da sociedade. Ao professor cabe determinar finalidades e objetivos, decidir o que é válido e o que não é válido, entender o seu papel específico, sua função social, que não pode ser deslocada do contexto social. Ele não é um indivíduo isolado, uma individualidade à parte que emite pareceres limitados numa relação unívoca com a escola e a sociedade.

Há necessidade urgente de uma avaliação prática da educação especial, cujos resultados não têm correspondido às expectativas dos principais envolvidos que são os deficientes auditivos. É preciso considerar o problema pedagógico e preparar o deficiente para uma vida em sociedade, o que somente será conseguido com a integração deste com o ouvinte. Essa integração proporcionará ao deficiente auditivo:

- Restauração dos seus direitos humanos;
- Diminuição dos problemas psicológicos;
- Favorecimento da aprendizagem;
- Desenvolvimento da linguagem dentro dos padrões próximos aos normais;
- Possibilidade do seu aproveitamento futuro na vida prática, impedindo a sua marginalização social e lhe dando maiores oportunidades de trabalho;
- Oportunidade de deixar de ser excepcional;
- Oportunidade de permanecer junto à família;
- Municiação permanente da fala;
- Esforço permanente para desenvolver corretamente a linguagem, favorecendo a comunicação com os ouvintes;

- Redução da excessiva dependência dos pais;
- Maior experiência social;
- Elevação do seu nível intelectual;
- Maior variedade de atividades complementares;
- Maior variedade de cursos superiores à sua escolha;

A comunidade terá as seguintes vantagens:

- Transferência às escolas comuns das verbas destinadas aos deficientes, barateando-se o ensino geral;
- Democratização do ensino;
- Extensão do ensino do deficiente também para o interior do Estado;
- Maior entrosamento do deficiente na sociedade e, conseqüentemente, seu maior aproveitamento na vida prática.

O ponto principal que se procura evidenciar com esta colocação é o fato de que a existência de uma deficiência não faz necessariamente com que a pessoa deficiente não possa ser bem atendida mediante os processos comuns de educação. O tipo e grau da deficiência, bem como os efeitos por ela acarretados, além das condições gerais dos serviços escolares comuns, é que irão servir de indicadores da necessidade ou não da utilização de auxílios e serviços especiais de educação.

Desta forma, são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, e não a categoria, o “rótulo”, o estigma de deficiente, com as negativas e perniciosas conseqüências de sua generalização. E esta indicação do recurso educacional mais apropriado não constitui tarefa simples, como muitas vezes se supõe, já que não é a condição de deficiente que por si só define diretamente a conveniência e necessidade de atendimento mediante “educação especial”.

Para indicação adequada, em primeiro lugar, como já disse, é preciso se identificar às necessidades educacionais individuais. E, já aí detectamos o primeiro

grande desafio para uma educação apropriada da pessoa deficiente. Desafio, porque de um diagnóstico educacional adequado depende o apropriado encaminhamento e colocação do educando em serviços educacionais. E o diagnóstico educacional necessário é, sem dúvida alguma, tarefa bastante complexa, em razão da diversidade da natureza dos seus problemas e da variedade de fatores que envolve: físicos, intelectuais, emocionais, sociais, além dos educacionais propriamente ditos. Sua realização exige a atuação de uma equipe interprofissional, já que resulta de uma avaliação global do educando.

A esse respeito, cumpre salientar que, entre nós, já se evidencia uma preocupação com a necessidade e importância deste tipo de diagnóstico. Observemos que, além dos técnicos e vários profissionais, também o Governo Federal, através da Portaria Interministerial n.º 477, de 11/08/77, demonstra bem sua preocupação e interesse por este aspecto, ao definir que o encaminhamento para atendimento especializado, em educação ou reabilitação, deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais, para se estabelecer prognósticos e programação terapêutica e/ou educacional.

Penso que está claro para todos nós que dentro da nossa cultura, e mais particularmente da legislação brasileira, as finalidades da educação são as mesmas para todos, já que se repele a discriminação por quaisquer motivos. E, neste sentido, por mais pessimistas que possamos ser, é preciso que acreditemos nesse ideal e lutemos por ele, pois de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (1979): “a prevalência de condições insatisfatórias de saúde, nutrição, saneamento, habitação, emprego e renda limita o adequado desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente, da ação educativa”.

Os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado “deficiente” ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira, e estão expressos em nossa Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos, de acordo com o MEC (2014), está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um, individual, de “auto-realização”; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social de preparo, para o exercício de uma cidadania consciente. Observa-se aí, ainda de acordo com o MEC (2014), a busca da “conciliação entre o desfrute do próprio ser e os interesses, as necessidades e as

responsabilidades sociais”. Este objetivo geral é que deve, portanto, orientar a ação educativa, seja para “deficientes” ou “não-deficientes”. O grau de alcance do objetivo variará, evidentemente, em função das limitações e capacidades de cada um e das condições gerais em que se desenvolver o processo educativo.

Embora tendo em vista que “a educação não deve estar limitada no tempo e que não tem como único agente a instituição escolar”, é preciso considerar que a principal via para o desenvolvimento desta educação básica preconizada é a escola, especialmente a escola de Ensino Fundamental. Sua ação deve desenvolver-se de modo a assegurar “uma base comum de conhecimentos indispensáveis para todos”, atendendo ao mesmo tempo “às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”, bem como propiciar condições para o desenvolvimento das capacidades potenciais dos educandos para o trabalho. Desta forma, são duas as dimensões desta educação básica: uma de educação geral e outra de formação especial.

No que se refere à educação geral, o atendimento de “educandos deficientes”, particularmente aqueles que necessitam de auxílios ou serviços especiais, muitas vezes, tem o seu processo educacional prejudicado por barreiras estruturais e conjunturais do sistema escolar. Dentre as barreiras estruturais pode-se destacar, por exemplo, a caracterização imprecisa da organização das várias modalidades de recursos especiais face aos recursos comuns, em função das necessidades dos educandos. É freqüente a estruturação desses recursos em bases não-educacionais, o que os situa ora como recursos de saúde, ora de bem-estar social, contribuindo, na maioria das vezes, para sua caracterização como serviços de assistência e não propriamente de educação, o que altera sua relação no sistema escolar. Não se entende aqui, todavia, como desnecessária a existência de recursos de saúde e bem-estar social no sistema escolar, a serviço dos educandos. Pelo contrário, há situações em que a sua ausência prejudica todo o atendimento do aluno. O que estamos salientando é, principalmente, a imprecisão dos objetivos de tais recursos, que leva à sua estruturação imprópria numa instituição escolar.

A própria estruturação do currículo, que deveria dimensionar a educação geral pretendida, se faz em detrimento desta, com a inclusão inapropriada de objetivos, conteúdos e meios terapêuticos, clínicos ou assistenciais, configurando não uma programação curricular, mas um programa de ação não-educacional. Por

outro lado, dentre as barreiras conjunturais observa-se, por exemplo, a qualificação dos profissionais para o planejamento do trabalho a ser realizado, e a escolha e domínio das estratégias apropriadas, bem como as expectativas que se desenvolvem em relação ao atendimento do “educando deficiente”. Acreditamos que se possa dizer que tanto uma coisa quanto a outra acontecem, em grande parte, devido à falta ou à perda de uma visão clara dos objetivos desses atendimentos.

Quanto à formação especial, dimensão que decorre de objetivos de sentido profissionalizante, e que ao lado da educação geral conduz à formação almejada, no que se refere ao educando “deficiente”, ela, no momento, constitui ainda um grande desafio aos educadores. Seja ao nível de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho, aprendizagem profissional metódica, qualificação profissional ou habilitação profissional, a ação educacional tem sido, entre nós, de difícil concretização. A nível de sistema escolar, pode-se dizer que a formação especial para “deficientes” é praticamente inexistente.

É, ainda, oportuno dizer, que as dificuldades existentes para a profissionalização da pessoa deficiente, associadas ou não a preconceitos e discriminação negativa, têm suscitado descrédito nas possibilidades da educação em relação a este aspecto.

É importante, ainda, considerar que as diferenças muito acentuadas, sem dúvida, exigem, tanto por parte das pessoas às quais elas se referem diretamente, quanto da sociedade, um esforço maior do que aquele que seria necessário sem a sua presença. No entanto, em qualquer tempo e lugar, sempre houve e haverá a presença de diferenças entre pessoas e, por isso mesmo, essas diferenças são naturais em qualquer sociedade, o que faz com que as pessoas devam se preparar ou estar preparadas para bem equacioná-las. Neste empreendimento, sem dúvida, a educação tem um papel primordial, não somente em relação ao trabalho, mas em relação a todos os aspectos da vida social.

Vale lembrar que, quando se fala de educação de pessoas deficientes, embora à primeira vista possa sobressair uma visão dualista da educação como comum e especial, é imperioso não se perder de vista que tais conotações decorrem dos tipos de recursos e serviços utilizados para uma mesma e única educação. É aí que se clarifica a presença da “educação especial” no contexto geral da educação.

De acordo com que afirma Fossi (2013), a inclusão escolar permite que uma escola promova a igualdade entre todos os alunos:

A inclusão escolar é o mais novo paradigma educacional e defende a matrícula de todos os alunos na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para os provindos da Educação Especial. A escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ser deixados de “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum. O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola (FOSSI, 2013, p.44).

A escola exerce um papel primordial e significativo no processo de ensino inclusivo do aluno surdo, sendo, portanto, extremamente necessário um trabalho pedagógico voltado ao ensino e utilização da Libras em diferentes e diversos contextos. Quanto mais for apreciado a Libras pelo ambiente escolar, mais estará a instituição educacional próxima a alcançar uma educação inclusiva de qualidade.

Marquez (2017), aduz que um ambiente escolar que se admite e pratica métodos pedagógicos inclusivos só tem a ganhar benefícios, tanto com alunos que têm necessidades especiais, como também com alunos que não as têm. A referida autora ressalta que é necessário o investimento, quanto na profissionalização dos educadores e demais profissionais da educação, como também, investimentos de infraestrutura.

Kezio (2016) faz uma abordagem acerca do processo de aprendizado do aluno surdo:

A aprendizagem não limita apenas ao aprendizado escolar, osurdo desde o nascimento está em constante processo de aprendizado e desenvolvimento. Na prática deve ser discutido e proporcionado ao desenvolvimento da escrita e leitura uma interação social por meio do acesso educacional. Essa prática é diferenciada de muitas existentes que são norteadas por um enfoque tradicional onde acreditam que a aprendizagem da língua oral pelo surdo possa ser através de cópias repetitivas de textos, palavras e letras (KEZIO, 2016, p.166-167).

Morais, Vasconcelos, Santos, Lira e Maia (2018, p.3), ao elucidar acerca dos benefícios da Educação Especial para o povo surdo, afirmou que é necessário: “considerar a atuação do profissional de Libras, tendo em vista que é por meio desse educador que as crianças surdas passam a aprender a língua brasileira de sinais como a primeira língua e com isso, aprender novos conhecimentos e habilidades”.

Uma instituição escolar preparada e devidamente capacitada para receber e instruir de forma efetiva os alunos com necessidades especiais, naturalmente

cumprir com a política educacional integracionista. Uma sociedade que compreende as diferenças e a particularidade de cada necessidade especial é uma sociedade que prioriza e respeita genuinamente a dignidade da pessoa e a igualdade entre todos.

Santana (2013, p.6), aponta os desafios que são encontrados diante a inclusão educacional do surdo na rede de ensino pública, sendo um deles, os baixos incentivos governamentais para fomentar a inclusão social dos surdos nas esferas educacionais, culturais e econômicas, ou até mesmo para dar continuidade ao processo de educação inclusiva.

A Educação Especial exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem das pessoas surdas, por isto, o ensino às pessoas surdas compreende educação inclusiva:

A Educação Especial é considerada fundamental no processo de aprendizagem de crianças surdas brasileiras, tendo em vista que por meio desse campo da educação que os profissionais podem discutir políticas e diretrizes que possam promover a inclusão educacional de modo construtiva e benéfica para a criança com necessidades especiais. Promovendo a socialização, o respeito, a cidadania e contribuindo para um aprendizado e desenvolvimento de habilidades do mesmo (MORAIS; VASCONCELOS; SANTOS; LIRA; MAIA, 2018, p.5).

A Língua de Sinais é um dos preceitos fundamentais da política educacional inclusiva, é o meio de comunicação gestual em que o surdo expressa seus anseios, desejos, emoções, questionamentos, dentre outras, diversas manifestações que são inerentes aos seres humanos.

Conforme é pontuado por Santana (2013, p.7), o reconhecimento da Libras permitiu: “formação de um elemento identificatório e aglutinador entre os surdos, o que foi essencial no processo de desenvolvimento das suas identidades, como também rompeu com a ideia que em outrora predominava, de excluir esse grupo do convívio com pessoas ouvintes fora do núcleo familiar”.

Por um considerável tempo o Oralismo foi imposto ao povo surdo como metodologia de ensino para ser alcançado a leitura e a escrita. Nesta época, pouquíssimo se respeitava e aceitava a Língua de Sinais pelos ouvintes, passando os surdos a se comunicar por meio de linguagem gestual às escondidas.

Sobre o método de ensino aos surdos conhecido por Oralismo, os autores Barros, Nascimento e Silva (2017), elucidam que:

Na prática de ensino dos surdos, a primeira abordagem é o oralismo, que prioriza a integração da criança com surdez na sociedade dos ouvintes,

possibilitando, assim, o seu desenvolvimento oral. Defensores desse método afirmam que a linguagem se restringe à língua oral, ou seja, para eles, a oralidade deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Essa ideia foi proposta no Congresso de Milão, em 1880; com a resolução aceita, o oralismo foi implantado nas escolas europeias, sendo considerado superior ao gestualismo, que teve seu uso proibido nas instituições. O congresso afirmou ainda que para a criança surda se comunicar, deve saber oralizar (BARROS; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p.1147-1148).

As abordagens do ensino que compreendia como metodologia de ensino educacional ao surdo: a filosofia oralista, ou ainda, conhecido por método oral, visavam inserir o povo surdo na comunidade ouvinte, acreditando que a melhor forma de ser desenvolvida a comunicação do surdo seria por meio da linguagem oral, pois a obrigatoriedade que imperava era que o surdo deveria aprender a todo custo oralizar (POKER, 2002, p.5).

Conforme é apontado por Godoi, Santos e Silva (2013, p.14), o: “Oralismo com ele se espera que exista a interação da criança surda no meio social e cultural do ouvinte, e sua especificidade possa ser reduzida pela estimulação auditiva. Entretanto, dá-se ênfase ao desenvolvimento da personalidade ouvinte em um indivíduo surdo”.

Ainda, sobre o método oralista, cabe frisar o que conceitua Kezio (2016), atribuindo ao Oralismo o banimento da Língua de Sinais por um determinado período:

Para o Oralismo, surdez é uma deficiência que necessita ser minimizada, visando que o surdo viva e seja igual ao ouvinte. A fim de atingir sua meta os oralistas trabalham com um conjunto de especialistas médicos e terapêuticos, tais como, neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e otorrinolaringologistas, aproveitando resíduos auditivos caso existam, (por meio do aparelho). O Método Oralista tornou-se dominante e, conseqüentemente, a educação Oral apoderou-se, expulsando do meio educacional os professores surdos e banindo a Língua de Sinais que fora considerada uma ameaça para Oralização (KEZIO, 2016, p.170- 171).

Diante a linguagem natural do povo surdo, a qual ocorre por meio de gestos-visuais, torna-se notável que o método oralista não é o mais adequado a ser aplicado como metodologia de ensino para alunos surdos, uma vez que, é um método em que não reconhece a cultura do povo surdo. Diferentemente da comunicação por sinais, que proporciona a conexão da pessoa surda com o mundo, inclusive com o “universo ouvinte”, gerando possibilidades, conhecimentos, experiências e inclusão em seus diversos aspectos.

Ainda diante o método Oralista, cabe destacar que o surdo ao ser educado em ambiente escolar, adquiriu mediante o referido método, a escrita de forma

mecânica, através de atividade repetitiva e sucessiva de escrita de textos. O método de escrita não se demonstrou eficaz aos alunos surdos, visto que não foi possível identificar uma significativa compreensão na leitura e escrita desses alunos (KEZIO, 2016).

Kezio (2016) em sua pesquisa acerca do desempenho da oralização como método de ensino aos surdos, explica que: “Raríssimo são os surdos, que apenas, oralizados conseguem ter bom desempenho em Língua Portuguesa, a não ser aqueles que adquiriram a surdez quando já haviam iniciado o processo de aquisição do Português ou que apresentam surdez leve”.

Devido a imposição da linguagem oral ao povo surdo por longos períodos, o reconhecimento e a permissão do uso da sua própria língua materna foram adquiridos de forma tardia. Embora exista registros de que os surdos utilizavam a comunicação gestual às escondidas, o fato do atraso do reconhecimento da Língua de Sinais repercute até os dias atuais na aquisição da linguística.

Sucedendo ao Oralismo, a história da educação do povo surdo aponta outra filosofia educacional bastante empregada, que foi a Comunicação Total, filosofia que defende a linguagem oral e considera os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da pessoa surda. Dessa forma, Poker (2002), aduz que a filosofia da Comunicação Total consiste em:

Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia se preocupa também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado só por causa da aprendizagem da língua oral. Defende assim a utilização de qualquer recurso espaço - visual como facilitador da comunicação (POKER, 2002, p.6).

Os adeptos da metodologia da Comunicação Total acreditam e defendem que o método de ensino que melhor demonstra ser efetiva no processo de aprendizagem do aluno surdo é aquele em que se utiliza os meios auditivos, manuais e orais. É uma filosofia que se aproxima ao Oralismo, visto que priorizava o ensino através da comunicação oral com o objetivo dos surdos se comunicarem com os ouvintes (BARROS; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 1148).

Poker (2002, p.7), expressa uma diferença marcante entre a Comunicação Total e as demais abordagens de ensino educacional direcionado ao surdo, onde “constitui-se no fato de que a Comunicação Total defende a utilização de qualquer

recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para propiciar a comunicação com as pessoas com surdez”.

Embora o método da Comunicação Total utilizasse um pouco da Língua de Sinais, pesquisadores observaram que o referido método ainda não se apresentava como método eficaz no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Portanto, após a filosofia da Comunicação Total, veio a filosofia de ensino denominada por Bilinguismo, método que é considerado o mais adequado para a aprendizagem do surdo.

Barros, Nascimento e Silva (2017, p. 1149), afirmam que na filosofia do Bilinguismo existem duas vertentes: “Enquanto uma defende que a pessoa surda deva adquirir a língua de sinais e a linguagem oral separadamente e o quanto antes, a outra resguarda primeiramente o ensino da língua de sinais e, num segundo momento, a modalidade escrita”.

O Bilinguismo se apresenta como o método mais adequado para a aquisição da Língua Portuguesa juntamente com a Língua de Sinais. Aquele, surge como umas das suas principais propostas que o ensino da Língua de Sinais ao surdo seja ofertado o mais precocemente possível e como primeira língua; e a língua portuguesa como segunda. O ensino prévio da Libras, no caso do Brasil, desempenha inúmeras contribuições positivas para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, assevera Kezio (2016, p.176): “A aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada a uma criança, sendo ela surda ou ouvinte, se ela não puder ter uma participação ativa em sua situação comunicativa não poderá contar com um desenvolvimento normal dessa primeira língua”.

O ensino da Libras deve ser proporcionado desde a infância, bem como é importante respeitar a liberdade de escolha de comunicação:

É necessário entender que a criança com surdez tem o direito de escolher em qual língua prefere se comunicar. Algumas preferem se expressar por meio da Libras, outras se sentem mais à vontade fazendo uso da língua portuguesa, enfim, é necessário respeitar as escolhas individuais de cada um, tanto no meio social quanto no âmbito escolar (CRUZ; ARAÚJO, 2016, p.381).

O Bilinguismo compreende a utilização de duas línguas, conforme apontado anteriormente, é um método de ensino que visa promover o reconhecimento da cultura e da comunidade surda, pois a Língua de Sinais prevalece sob a Língua oral a ser empregada em ensino conjunto.

Acerca da importância do Bilinguismo é necessário evidenciar o entendimento de Godoi, Santos e Silva:

[...] importância do bilinguismo e incentiva os pesquisadores a desenvolverem meios de vencer esse desafio, é a questão da vida do surdo como cidadão, ele conhecendo a Libras é um passo importante, porém no cotidiano dele tanto no trabalho como em outras atividades estará sempre em contato com o nosso idioma falado no caso do Brasil, o português. [...] Podemos notar que o bilinguismo é uma ferramenta de extrema importância na inclusão de crianças surdas na sociedade em geral, infelizmente, os desafios são grandes, já que este é um assunto novo para nossos pesquisadores. Mas com os avanços dos estudos os grandes desafios do bilinguismo serão vencidos e finalmente a sociedade terá uma escola bilíngue, e inclusiva (GODOI; SANTOS; SILVA, 2013, p.25).

Almeida (2013, p.96), aponta que a ausência da inclusão do aluno surdo, assim como também a ausência da interação entre alunos surdos e alunos ouvintes, pode causar sérias deficiências. Essas deficiências podem ser superadas, ou até mesmo evitadas, quando o ambiente escolar exerce de forma devida as concepções mais adequadas durante o processo de educação dos surdos.

É perceptível o quanto o processo de comunicação do ser humano apresenta grandes avanços quando oportunizado e estimulado no ambiente escolar. Isto ocorre, porque na escola há uma comunicação mútua da turma, bem como entre os alunos e os profissionais da educação, ultrapassando a comunicação familiar (DIAS, 2019, p.3).

Kezio (2016) menciona a importância da escola na efetivação da educação Bilíngue ao afirmar que a escola exerce um papel fundamental para o surdo e seus familiares:

A escola tem um papel importante para um aluno surdo e seus familiares, o de propagar que uma pessoa surda não tem um mundo de tragédias pela frente, pelo fato de não se comunicar como a pessoa ouvinte, mas sim um mundo de possibilidades, pois estão à frente de uma forma diferente de comunicação que envolve uma cultura e uma língua visual espacial. [...] A língua de sinais atua no processo de emancipação, transformação e construção social da escola, sendo um eixo central da relação pedagógica afirmando as pessoas surdas como indivíduos participantes da comunidade humana, permitindo a eles partilhar, ampliar o conhecimento socialmente construindo e exercer a sua cidadania (KEZIO, 2016, p.178).

Embora os dias atuais demonstrem significativos avanços quanto à inclusão e acessibilidade da pessoa surda em diferentes contextos, o indivíduo surdo ainda se ver impossibilitado de ter acesso a sua Língua Natural, a Língua de Sinais. A aceitação e o respeito às diferenças ainda é algo a ser superado pela coletividade, e

a comunidade escolar pode vir a ser a força propulsora na concretização dessa necessidade integracionista.

Sabe-se que a comunicação é uma essencialidade inata e básica de todo ser humano, portanto, a pessoa surda ao experimentar e vivenciar a interação entre as pessoas ouvintes no ambiente escolar, consequentemente, poderá adquirir um enriquecimento de vocabulário, de cultura, de instrução social, política e educacional.

Nesse contexto, a escola como ambiente que tem como objetivo o desenvolvimento cognitivo, educacional e cultural do ser humano, é a instituição que possivelmente pode viabilizar de forma significativa a interação de surdos com ouvintes através do Bilinguismo, como também, por meio das importantes ferramentas educacionais presentes no vasto campo da Educação Especial.

4.3 O papel do educador na escola inclusiva quanto às necessidades especiais do aluno com deficiência auditiva em processo de alfabetização

A Educação Especial é uma modalidade de ensino cuja aplicação permeia todo o sistema educacional do país e visa proporcionar à pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, participação ativa social e no mundo do trabalho e aquisição do conhecimento. (In Proposta para Regularizar o Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Deficiência na Rede Regular de Ensino, Inciso III, art. 208 da Constituição Federal – Documento da SENE/COEE).

A educação especial está baseada na necessidade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que sejam. Portanto, defendemos que por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especializadas e que os problemas de ensino-aprendizagem persistem na rede pública de ensino em todos os seus níveis. Embora, no entanto, a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência seja atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos das pessoas com deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais.

Uma educação básica de qualidade, num mundo em que os conhecimentos técnico-científicos não podem mais ser exclusividade de especialistas, mas sim condição para a cidadania e para o trabalho, exige que os professores das várias ciências estejam sendo permanentemente atualizados em suas disciplinas e nos processos de aprendizado. Contudo, diante de carências formativas iniciais muito grandes, atualização é quase um eufemismo.

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros, e toda e qualquer investida no sentido de se ministrar um ensino especializado no aluno depende de se ultrapassarem as condições atuais de estruturação do ensino escolar para pessoas com deficiência. Em outras palavras, depende da fusão do ensino regular com o especial.

O paradigma de atendimento especializado e segregativo vigente é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. A não-diferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços, e muitos continuam a mantê-lo, embora estejam defendendo a integração.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional, considerando as necessidades de todos os alunos e estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos – professores, alunos, pessoal administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Além disso, a educação inclusiva, mais do que uma tendência, é uma necessidade real para um melhor atendimento de todas as crianças, não apenas as com deficiência. Pois, os adultos atualmente são “formados pela metade”, na opinião da jornalista Cláudia Werneck: aprendem o respeito aos outros, respeito às minorias, mas na prática estão cheios de preconceitos. Esses preconceitos se formam justamente na infância, quando os pais, provavelmente por desinformação, tratam a questão das deficiências como se fosse parte de um “mundo paralelo”. Ainda segundo a jornalista, “embora tão próximo e tão possível de acontecer com qualquer pessoa, as pessoas não querem pensar em deficiência”.

Para a educadora Mantoan (2007) em seu artigo “Todas as Crianças são bem-vindas à Escola”, a verdadeira inclusão passa necessariamente pela melhoria

das condições da escola, transformando-a num local onde a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa sejam condições que propiciem o desenvolvimento integral de todos os alunos, assim como a capacitação e o aprimoramento profissional dos professores.

A escola inclusiva, pois, é uma escola onde se luta contra a reprovação, a evasão escolar, a descontextualização dos conteúdos, os métodos passivos e autoritários e o caráter seletivo e classificatório da avaliação.

Dessa forma, a escola inclusiva, aberta a todas as diferenças exige necessariamente repensar a formação dos professores desde os cursos de magistério em nível de ensino médio, as licenciaturas, os cursos de pós-graduação até a formação continuada dos professores.

Segundo a professora Mantoan (2007), ainda em seu artigo “Todas as Crianças são bem-vindas à Escola”, a metodologia adequada à escola inclusiva deve reconhecer que tanto o professor quanto os alunos não aprendem no vazio. Assim sendo, parte do saber fazer dos professores, que já possuem conhecimentos, experiências, crenças e esquemas de trabalho ao entrarem em contato com a inclusão.

É nessa ótica que a professora Mantoan sugere algumas medidas que devem ser tomadas para que a escola realmente se modifique, a saber:

- colocar a aprendizagem como eixo das escolas, porque o papel da escola é fazer com que todos aprendam;
- garantir tempo para que todos possam aprender, eliminando a reprovação;
- abrir espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos;
- valorizar o trabalho do professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – aprendizagem dos alunos;
- lutar pela melhoria das condições de trabalho e salário dos professores.

Todos podem se desenvolver, todos podem aprender, desde que ensinados e mediados nesse processo. Entretanto, para que isso ocorra, temos que garantir igualdade de condições. No caso da sala de aula, isso significa que é imprescindível que conheçamos as necessidades e as características do “funcionamento” de cada aluno para, a partir delas, fundamentar nossos planos de ação e nossa ação

propriamente dita. Caso contrário estaremos favorecendo somente aqueles alunos que por acaso estejam “prontos” para ações que objetivamos para o grupo, pressupondo, irrealisticamente, uma homogeneidade absoluta.

Para que possamos melhor exercer nosso papel de educadores junto a esse aluno deficiente, é fundamental conhecer, saber identificar e lidar com vários tipos de deficiências visando a tirar o máximo proveito de suas eficiências.

Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças deficientes e com necessidades educacionais especializadas ou com distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a inclusão/integração da criança com deficiência na comunidade, fazendo com que as crianças atinjam o seu potencial máximo.

A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. Sendo essencial o suporte aos professores da classe comum, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, contando, fundamentalmente, com a parceria dos pais na tarefa de inclusão da criança na escola.

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia e atividades extracurriculares.

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes.

No aspecto relativo à socialização, deve-se enfatizar a formação de hábitos e hábitos necessários a um ajustamento ao meio em que a pessoa com deficiência vive, se adaptando às normas do dia a dia da sala de aula estimulando: a organização, o zelo e economia de seu próprio material, a responsabilidade e pontualidade, mesmo que limitada com seus trabalhos, a sua higiene pessoal, os seus limites quanto a seus direitos e deveres, o respeito mútuo, o espírito de colaboração como aspecto de futuro desenvolvimento pessoal culminando em limites de independência, participando finalmente de atividades avaliadas por ele dentro de sua capacidade e interesse próprios.

4.4 A inclusão e suas dificuldades em sala de aula sob a ótica de educadores

O presente tópico surgiu da necessidade de compreendermos melhor a problemática que envolve o desenvolvimento e socialização de crianças com deficiência auditiva na escola comum, procurando compreender como a criança interage com a realidade e constrói seu conhecimento.

Munidos de conceitos de caráter sociológico, como também os morais, observamos que não mais se faz justificável, nos restringirmos a considerar como valorativo, meramente e apenas, os seres humanos rotulados de “normais”, perfeitos pela própria natureza, marginalizando e discriminando, porquanto da existência de deficientes, o ser humano, enquanto relacionados a problemas congênitos, sociais, culturais, morais, etc. como exemplo principal, o deficiente auditivo, figura deste trabalho, onde sendo, ausente ou deficitária a possibilidade de ouvir, este não está isento de responsabilidades, deveres e situações de toda a espécie; tampouco estão desprovidos de qualidade, de valor, de moral, de saber, profissionalização e de respeito, como também, de tratamento igual para igual.

Compreendendo-se então, como base de opinião sociológica, que sendo a pessoa com alguma deficiência, que esta não seja menos ou mais responsável por suas ações; fazendo-se observar que, se assim fosse, teríamos pela frente da doutrina mais imoral já existente, porquanto considera o ser, não por suas qualidades intrinsecamente valorativas, mas por sua condição quando corpo-objeto no ambiente social.

Vendo-se tais ponderações, podemos entender que, historicamente, incorporar efetivamente os deficientes auditivos no sistema socioeducacional vigente

é uma tarefa um tanto árdua, já que sua classe é impropriamente denominada de “classe desprivilegiada” ou “desfavorecida” por serem considerados “diferentes” quando comparados com os padrões culturais dominantes.

Segundo Deimling e Moscardini (2016), o processo de historicização da Inclusão Escolar teve seu início nos movimentos sociais, principiando seu delineamento através das lutas de pais e de grupos marginalizados e excluídos que lutavam por propostas e planos de ação que garantissem seus direitos na educação.

A sociedade em geral precisa reconhecer que é indispensável para os deficientes auditivos, o desenvolvimento de condições para a valorização de suas possibilidades e potencialidades. Condições estas que favoreçam, melhores idéias para a implementação da pessoa com deficiência auditiva na sociedade; para que possam ser compreendidos mediante seu papel, como cidadãos capazes de contribuir e oferecer, frente às suas qualidades, rico contingente de valores ao meio social do qual fazem parte.

Pois muitas são às vezes, que, pela incompreensão e ignorância sobre o assunto, esquecemos que o surdo é apenas um deficiente auditivo, capaz de desenvolver, com o auxílio dos outros órgãos, habilidades básicas nas áreas social, de auto-ajuda e visual, necessitando para tanto que lhe dêem condições específicas, sob a orientação de profissionais especializados e com o apoio da família, que é de fundamental importância para o seu desempenho.

Observamos, contudo, que a maioria dos deficientes auditivos é de origem humilde. Desta forma, conferindo, por regra, obstáculos à solução de problemas como, a busca por um atendimento específico, e por um acompanhamento especializado em instituições capacitadas para recebê-los, torna-se descartada devido à desinformação acerca dos programas de assistência a esses excepcionais, não esquecendo também a dificuldade financeira que muitos dos familiares dos deficientes auditivos enfrentam. Também outros problemas serão abordados no decorrer deste trabalho.

Machado et al. (2005) afirmam que os movimentos sociais referentes à obtenção dos direitos a uma educação de qualidade aos deficientes objetivavam a prática da inclusão social de pessoas com necessidades especiais em escolas de ensino regular, pois o que havia, na verdade, era a integração deles em classes especiais como forma de inclusão.

De acordo com Machado et al. (2009), o crescente empenho dos grupos comunitários, de pais dos indivíduos marginalizados por deficiência, etnia ou condição financeira, dentre outros, fomentou eventos mundiais em favor de uma educação de qualidade para todos.

Diante desse cenário, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) organizou dois eventos, visando à criação de estratégias para superar a exclusão na educação das pessoas com alguma deficiência, a saber, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994. (MACHADO et al., 2005).

Segundo Deimling e Moscardini (2016), considerando o contexto social e político daquela época, a Conferência de 1990 estabeleceu algumas metas e diretrizes para a criação efetiva de uma Educação Básica de qualidade a todos, como o aumento dos recursos destinados à educação básica para a melhoria da infraestrutura institucional, a reestruturação de currículos, dentre outras, a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem daqueles que integram o sistema de ensino.

A Conferência de 1994, conhecida como Declaração de Salamanca, objetivava reafirmar o compromisso assumido com a Educação para Todos na conferência anterior para garantir o direito dos indivíduos que almejavam usufruir de um ensino de qualidade, inclusive àqueles com necessidades educativas especiais, e de incluí-los no sistema de ensino regular de educação (MACHADO et al., 2009).

Sampaio (2005) ressalta a importância desse documento, pois este assegura o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independente de suas necessidades individuais e condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais, financeiras, etc., ao acesso à educação através de um ensino estruturado e planejado capaz de atender às diversas demandas geradas por esses sujeitos.

Para a implementação efetiva das estratégias elaboradas nas conferências supracitadas, faz-se um apelo aos governos para que priorizem os sistemas educativos, propondo políticas públicas que repensem a política educacional, garantindo a inclusão de todos ao ensino, independente de suas diferenças. (DEIMILING; MOSCARDINI, 2016).

por objetivo incidir nas formulações internas de cada país no tocante as políticas educacionais, almejando influenciar na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes na implantação de políticas educativas no contexto nacional. (DEIMLING; MOSCARDINI, 2016, p. 7).

Barretta e Canan (2012) pontuam que o cenário educacional carece de políticas educacionais que acolham as exigências percebidas e sentidas nas diversas áreas da educação, tendo como eixo dessas políticas o respeito ao ser humano e suas vicissitudes, garantindo que estes estejam na escola e desfrutem de uma interação, socialização e aprendizagens saudáveis aos seus níveis singulares e diversos de desenvolvimento.

No Brasil, os documentos gerados pelas conferências de 1990 e 1994 influenciaram as formulações de políticas públicas voltadas para a garantia da educação como direito de toda a população, a fim de se constituir um ensino escolarizado através da perspectiva de uma educação inclusiva. (DEIMLING e MOSCARDINI, 2016).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) deu início ao percurso de construção de políticas que abarcam o movimento de luta pelos direitos dos deficientes até então presente na educação especial inclusiva e tem por objetivos principais o compromisso político brasileiro com a educação, visando possibilitar o acesso escolar a toda a população, oferecendo atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência no sistema regular de ensino (BARRETTA; CANAN, 2012).

Como afirmam Deimling e Moscardini (2016), a Constituição de 1988 já assegurava o direito das pessoas com deficiência à educação e em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, esse direito é sublinhado e ampliado ao determinar que os responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede de ensino regular independentemente de suas limitações e dificuldades.

De acordo com Machado et al. (2009), na tentativa de sanar os problemas supracitados, o governo brasileiro tomou medidas como a criação do o Programa Bolsa Escola e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil com o intuito de minimizar a questão da evasão e das repetências, porém não produziram resultados satisfatórios.

Em 1994, houve a criação do Plano Nacional de Educação Especial, que objetiva facilitar o acesso daqueles que possuem alguma dificuldade ou limitação às classes comuns de ensino, integrando-os, caso tenham condições de acompanhar o

ritmo daqueles ditos normais, afirmando ter como eixo de suas práticas a inclusão. Contudo, a execução desse plano não assume de fato o caráter inclusivo a que se propõe por não romper com o modelo classificatório de educação ainda vigente e não formular uma escola para a diversidade humana. (MACHADO et al., 2009).

Deimilin e Moscardini (2016, p. 8) apontam que:

[...] a citada Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo sob a tutela da educação especial a responsabilidade pela educação desses alunos.

Segundo Machado et al. (2005, p. 49), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional coloca a escola como “[...] um lugar de destaque para a educação e afirma que o seu objetivo é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Com base no capítulo V, artigos nº 58, 59, 60 e 61 da Lei de Diretrizes e Bases que rege a educação brasileira, “todas as pessoas com deficiência têm direito à educação bem como o ingresso destes nas classes comuns do ensino regular”. A garantia de assistência especializada em orientação educacional se realiza de acordo com a peculiaridade da clientela de educação especial.

Em se tratando de deficiente auditivo, é fundamental dar-lhe oportunidade de ser reconhecido como pessoa capaz de se relacionar e de aprender. Portanto, bem trabalhado e bem orientado, pode exercer várias funções dentro das possibilidades que é particular de cada um dos alunos.

E por que não facultar ao deficiente auditivo a sua inclusão na sociedade como cidadão comum, crítico, participativo e atuante, pronto para enfrentar os desafios lançados no cotidiano de cada um especificamente? Entretanto, um dos meios mais viáveis para a realização desses objetivos advém por parte da instrução, que promove o desenvolvimento harmônico de suas capacidades física, intelectual e moral, ou seja, por meio da educação especial, que conta com o apoio de profissionais qualificados, em parceria com os familiares.

Contudo, apesar de se compreender a meta de tornar a educação um direito de todos, a realização desta não é algo simples. Segundo Deimling e Moscardini (2016), a abertura das portas da escola aos que são historicamente excluídos é apenas um passo diante dos muitos que ainda hão de ser dados para que a inclusão seja de fato possível, pois, embora haja a admissão desses sujeitos, não há

concomitantemente a transformação desses espaços, mantendo-se as mesmas condições prestadas àqueles que já se encontravam teoricamente incluídos, ou melhor, integrados.

Silva (2011) compreende a educação inclusiva não apenas como processo de inclusão das pessoas com deficiência ou com distúrbios de aprendizagem às classes de ensino regular, mas como o processo de inclusão de todos aqueles que delas participam, pois, a inclusão parte do princípio de comunidade em que há uma aceitação das diferenças e uma corresponsabilização pelas necessidades dos outros.

A inclusão pressupõe uma transformação do pensamento educacional, pois ela pretende atingir todos os alunos, não somente aqueles que apresentam alguma deficiência ou necessidade educacional especial, mas todos aqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, toda e qualquer demanda é relevante, e quando esta, seja ela qual for, eventualmente atrapalhar o processo de socialização e aprendizagem do indivíduo, merece atenção e cuidado específico tanto quanto as demandas de necessidades especiais. (MANTOAN, 2003).

Porém, Deimling e Moscardini (2016) advertem quanto à forma como o ensino é estruturado. Segundo os autores, a prática normativa, documental e pedagógica não considera as particularidades de cada contexto, o que dificulta a inserção dos alunos que possuem alguma necessidade mais acentuada no cotidiano escolar.

Machado et al. (2009, p. 49), ao falarem das práticas atuais nas escolas, reiteram que a educação “[...] exclui todo aquele que não corresponde a um modelo previamente elaborado. Impossibilita o caminhar junto da diversidade. Impede, em alguns, o desenvolvimento. Elimina muitas possibilidades de trocas”.

Há ainda a prática integralista, que em muito se difere da prática inclusiva. Na integração, o sujeito se encontra em um ambiente com características já estabelecidas, em que ele quem precisa preparar-se para estar com os outros, podendo ser aceito ou não pelo grupo. O indivíduo, nesse modelo, precisa adequar-se ao espaço já pré-definido. Já na inclusão, há um esforço social para ajudar aquele que apresenta uma demanda diferente com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades. (MACHADO et al., 2005).

Segundo Machado et al. (2005), a compreensão integralista do processo de socialização e de desenvolvimento escolar apenas produz exclusão, pois, ao

dicotomizar o ensino em regular e especial, há um esforço em homogeneizar o todo, o que é inviável diante da diversidade humana. E essa diversidade é a essência do saber.

Para Mantoan (2003), a fim de que haja a superação do velho modelo escolar, é preciso que deixar de lado as dicotomizações entre aluno normal e deficiente, ensino regular e especial, professor especialista e professor regular, pois a inclusão exige que haja a eliminação de categorias e polarizações excludentes.

Machado et al. (2005) salientam que a prática da inclusão induz ao abandono da noção do conceito de normal como sinônimo de igual e o adota como sinônimo do diverso, pois somos únicos.

Se o que se propõe é uma escola com perspectiva inclusiva, então é urgente que ela se volte para a implementação de planos e ações voltados para uma cidadania global e livre de preconceitos ao diverso. (MACHADO et al., 2005).

Mantoan (2003) afirma que a ruptura que a inclusão pretende instituir à estrutura organizacional das escolas dará a possibilidade de a educação fluir outra vez e realizar seu caráter formador de uma forma mais congruente com o cenário de lutas e conquistas pelos direitos humanos e sociais dentro do âmbito educacional.

É impossível pensar um sistema educativo inclusivo, para o qual as políticas públicas assinalam, mantendo o mesmo sistema inalterado. Para corresponder às diversas necessidades educacionais, os diferentes ritmos de aprendizagem, é imprescindível uma reestruturação sócio-educativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didático-pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, capacitação docente. Implica também, em problematizar o que realmente significa aprender. (FREITAS, 2010, p. 29).

Segundo Mittler (2003), a inclusão conjectura a reformulação dos currículos, o repensar das formas de avaliação, a avaliação da formação dos professores e a adesão de políticas educacionais mais democráticas.

De acordo com Pletsch e Rizo (2010), a escola se depara com as mais diversas situações em seu cotidiano, desde as mais simples, que podem ser sanadas no curso dos trabalhos pedagógicos, até as mais complexas, que carecem de recursos mais específicos e permitem o fluxo contínuo da aprendizagem.

Um dos aspectos importantes a ser considerado é a interação contínua entre necessidade educacionais do aluno e as respostas efetivas no seu desempenho escolar, além da flexibilização e da adequação curricular que devem considerar o significado prático e instrumental dos conteúdos

básicos diferenciados, as metodologias de ensino, os recursos didáticos e os processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos (PLETSCH; RIZO, 2010, p. 33).

Ressalta-se, dessa forma, que o processo interdisciplinar também acontece pela atuação de outros profissionais que acompanham as crianças fora do espaço escolar, sendo também necessária a participação desses na elaboração de estratégias. As adaptações devem ser congruentes com as reais necessidades de cada aluno, a fim de que as ações implementadas sejam efetivas e de fato inclusivas. Contudo, além do planejamento em conjunto e do suporte interdisciplinar, também emerge nas falas das entrevistadas estratégias como o currículo adaptado e o projeto de agentes inclusivos. Nesse sentido, um currículo adaptado permite que a criança desenvolva suas potencialidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais dentro de suas limitações iniciais, mas sem comprometer o seu convívio social com outras crianças da mesma faixa etária.

A necessidade de intervenções individuais e mais direcionadas é amparada pelo projeto dos agentes inclusivos, formado por estudantes de pedagogia, psicopedagogia, letras e outras áreas fundamentais na inclusão escolar.

Mantoan (2003) diz que é possível imaginar o impacto que as propostas inclusivas trouxeram ao sistema de ensino, ao pretender extinguir as práticas segregatistas e integralistas, como a categorização das classes em educação especial, a criação de turmas especiais, de turmas regulares, de programas de reforço escolar, de salas de aceleração, dentre outras.

Sampaio (2005) acentua os desafios que a inserção das ações de caráter inclusivo e o consequente ingresso e permanência dos alunos, não só daqueles considerados pertencentes à educação especial, representam para a educação, como a inserção em classes regulares, a demanda de verbas e materiais para dar conta das necessidades desses alunos, dentre outros, pois esta requer uma melhoria na qualidade dos serviços que oferece a todos os seus integrantes, com ou sem deficiência, para que possam ter asseveradas as condições de que precisam para que se desenvolvam.

De acordo com Brasil (1994), os desafios que a proposta de inclusão apresenta à educação vigente são fortes, pois, além da reformulação necessária de uma pedagogia que possibilite o desenvolvimento bem sucedido de todas as crianças, há de se promover, também, ações que confrontem atitudes

discriminatórias e favoreçam a criação de escolas acolhedoras, contribuindo para a construção de uma sociedade mais incluyente.

Para Mantoan (2003), é inquestionável que o sistema de ensino está carente de transformações e de novas ideias que sustentem o discurso e as práticas de atuação dos profissionais que dele fazem parte, dentro de uma perspectiva inclusiva, pois, diante dos avanços de conhecimentos científicos e de lutas sociais, a escola não pode continuar a ignorar e marginalizar as diferenças na expressão e na apreensão dos processos de aprendizagem e nas formas pelas quais ela forma e institui os alunos.

Sabemos que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha hoje nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Os professores, como qualquer ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação como formadores. Os professores reagem inicialmente à nova metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Em uma palavra, os professores acreditam que a formação em serviço lhes assegurará o preparo de que necessitam para se especializarem em todos os alunos, mas concebem essa formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização com uma terminalidade e com um certificado que lhes convalide a

capacidade de efetivar a inclusão escolar. Eles introjetaram o papel de praticantes e esperam que os formadores lhes ensinem o que é preciso fazer, para trabalhar com níveis diferentes de desempenho escolar, transmitindo-lhes os novos conhecimentos, conduzindo-lhes da mesma maneira como geralmente trabalham com seus próprios alunos. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender por outras incontáveis causas, referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos.

Se por um lado é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades e aos novos e possíveis métodos educacionais.

Diante dessas circunstâncias e para que se possam atingir os propósitos de formar professores para uma escola de qualidade para todos, vale destacar um projeto de formação que tem sido adotado por redes de ensino públicas e escolas particulares brasileiras, desde 1991.

Essa proposta de formação se baseia em princípios educacionais construtivistas, pois reconhecem que a cooperação, a autonomia intelectual e social, a aprendizagem ativa e a integração são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como a capacitação e o aprimoramento profissional dos professores. Nesse contexto, o professor é uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, pois enfatizamos a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do futuro cidadão. Assim sendo, a formação continuada vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

A metodologia reconhece que o professor, assim como o seu aluno, não aprende no vazio. Partem do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho, ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação.

Para tanto, considera-se fundamental o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola. Interessam-nos as experiências concretas, os problemas

reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula. Sendo eles a matéria-prima das mudanças. O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores as suas “teorias pedagógicas”. Com isso, pretende-se que os professores sejam capazes de explicar o que outrora só sabiam reproduzir, a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. Também se incentivam os professores para que interajam com seus colegas com regularidade, estudem juntos, com e sem apoio técnico e que estejam abertos para colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

O fato de os professores fundamentarem suas práticas e argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional. Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível.

Só assim o professor será capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel político extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formador de cidadãos, atuando de forma comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. Formação que se torna cada vez mais importante, pois nos municípios mais carentes de todo o país, é ele, o professor, a única autoridade, o que exige a responsabilidade de não só conduzir o processo de ensino-aprendizagem, mas também a de intervir como orientador familiar, para o que nem sempre está preparado.

Todos precisamos viver em comunicação e em solidariedade com os outros. Este é o sentido da vida humana. Limitar as expansões de desenvolvimento e aprendizagem do deficiente auditivo é mutilar a destinação deste como pessoa. Nós que fazemos parte da sociedade escolar podemos dar a nossa contribuição em benefício do nosso semelhante em que a audição é um órgão ausente. O Estado não deve ser o único responsável pelo custeio da atividade educacional para

excepcionais. É necessário que a sociedade interfira na legislação que rege o sistema de ensino no Brasil.

Para a real implementação da lei que caracteriza a educação especial, considerando-se a realidade do nosso País, deverá ocorrer um esforço substancial da sociedade organizada no sentido de aproximar a disposição do legislador à vontade política do executivo, já que grandes modificações estruturais de recursos humanos e de multimeios se farão necessários. Em outras palavras, as mudanças partirão de nós mesmos e serão reforçadas pelos nossos representantes no parlamento.

5. QUESTÕES EM TORNO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA

5.1 Política Estadual de Educação Especial

De acordo com a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU (art. I, 1948): Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Porém, durante cerca de um século, as iniciativas governamentais, no âmbito da educação especial, foram assistemáticas e praticamente, inexistentes.

Parece claro que nenhum começo é fácil, mas a educação especial deve garantir o acesso, permanência com sucesso e terminalidade educacional da pessoa com necessidades educativas especiais. Do ponto de vista filosófico, fundamenta-se em valores éticos e sociais que defendem o princípio doutrinário de que a “função da educação é valorizar cada novo homem, como indivíduo e como ser social” MEC (2014).

Obedece aos mesmos fundamentos da educação geral, além de respeitar os valores democráticos da igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana. Norteia sua ação pedagógica por princípios específicos, entre os quais normalização, integração e individualização.

A idéia de normalização significa oferecer aos alunos com alguma deficiência com necessidades educativas especializadas as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm

acesso, respeitando as características individuais e aceitando a sua maneira de viver, com direitos e deveres. A integração refere-se aos valores democráticos da igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos. A individualização pressupõe a adequação do atendimento educacional à pessoa com necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.

Tais princípios encontram amparo filosófico, legal e político-educacional nos seguintes documentos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que garante em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos alunos com alguma deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
- Convenção sobre o Direito da Criança (1989)
- Declaração de Salamanca (1994)
- Política Nacional de Educação Especial (1994)
- Plano Decenal de Educação para Todos (1994)
- Proposta para o Plano Nacional da Educação (1997)
- Fórum Estadual de Educação Especial e a Nova LDB – Fortaleza-Ce (1997)
- 1º Encontro de Educação Especial do MEC (1997)

A tendência universal em garantir a proposta de integração do aluno com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino se revela necessária e eficaz, gradual e consciente, na medida em que não elimina a Educação Especial, mas incentiva a equiparação de oportunidades com o ensino voltado para o respeito às diversidades.

Assim sendo, a prática da integração determina a necessidade de reestruturação das instituições especializadas para que, progressivamente, passem a apoiar e servir de suporte ao sistema de ensino regular como serviço complementar. Dessa maneira, os alunos com necessidades educativas especiais terão o acesso e a permanência bem-sucedidos na escola.

Nos últimos anos, em todo o Brasil registraram-se consideráveis avanços na conquista da igualdade e do exercício de direitos das pessoas com necessidades educativas especiais.

Atualmente, a luta pela integração dessas pessoas na escola e no mercado de trabalho tem ocupado importante espaço nos eventos que se realizam em todo o país.

No Ceará, a educação especial teve seu início com a fundação da Sociedade de Assistência aos Cegos, em 1942, seguido pela Sociedade Pestalozzi do Ceará, em 1956. Foram iniciativas pioneiras voltadas para o assistencialismo e filantropia, uma prática das organizações não-governamentais da época, para suprir o descaso dos órgãos públicos em todo o Brasil com a educação especial. (SEDUC, 2011).

A primeira iniciativa governamental se deu a partir da criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos, em 1961, e no apoio à Sociedade de Assistência aos Cegos, dispondo o Instituto de Cegos Dr. Hélio Góes Ferreira de recursos humanos e materiais, necessários ao desenvolvimento da educação especial.

Em 1972, com a criação do Serviço de Educação Especial, na Secretaria da Educação, iniciou-se a implantação de classes especiais nas escolas públicas, constituindo-se na primeira manifestação de gerenciar ações para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na rede estadual de ensino.

Em cumprimento à lei 5.692/71, organizaram-se, em 1974, os setores de deficiência mental, auditiva e visual, no âmbito do Setor de Educação Especial da SEDUC. Graças à inclusão de ações de qualificação e capacitação de recursos humanos nas áreas de deficiências mental, auditiva e visual, no 1º Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Ceará, em 1975, a Educação Especial passou a preparar recursos humanos especializados para a expansão do atendimento.

No período de 1976 a 1980, as ações desenvolvidas para expandir o atendimento propiciaram também a melhoria da qualidade da ação pedagógica, ressaltando-se a elaboração da “proposta curricular” para deficientes mentais e o desenvolvimento de técnicas e materiais psicopedagógicos de iniciação para o trabalho.

De 1980 a 1990, procedeu-se a reestruturação e expansão da Educação Especial com a realização do 1º Curso de Formação de Professores de Estudos Adicionais na área de “deficiência mental”, com recursos do CENESP/MEC.

Ainda nessa década, surgem os movimentos de associação de deficientes, difundidos a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, na busca de soluções coletivas às reivindicações de direitos e respeito às suas potencialidades.

Nas diversas reformas administrativas da Secretaria da Educação, a Educação Especial desenvolveu processos de avanços e continuidade de ações, tendo passado por descentralização do seu órgão gestor, ficando no mesmo patamar que as demais modalidades de ensino, do ponto de vista estrutural. Apesar das transformações ocorridas no período de 1980 a 1990, sempre houve um esforço governamental para ampliar e manter a qualidade do atendimento, implementar ações de capacitação de recursos humanos e apoio às iniciativas das instituições não governamentais que suprem o atendimento aos alunos com deficiências mais comprometidas.

Em 1996, foi criado na estrutura organizacional do Ensino Fundamental da Secretaria da Educação Básica, através do decreto nº. 24.226, de 23 de setembro de 1996 – D.O.E. de 27/09/96, o Centro Integrado de Educação Especial, com ações específicas de atendimento ao alunado, nos aspectos do seu desenvolvimento psicossocial e integração na família, na escola e na sociedade.

Com o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – a sociedade civil organizada uniu esforços junto aos órgãos educacionais de âmbito estadual e municipal, associações de e para deficientes, escolas e entidades de pais e educadores, e realizou o Fórum Estadual de Educação Especial e a Nova LDB, em agosto de 1997, com a finalidade de contribuir para a formulação de políticas públicas para a Educação Especial do Ceará.

São recomendações do Fórum: a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular, de forma gradativa, responsável e bem orientada; a garantia de serviços educacionais de qualidade; a formação e valorização do magistério especializado; o redimensionamento da educação para o trabalho e o apoio às iniciativas das organizações não governamentais e parcerias com órgãos e instituições.

No momento, atendendo aos pressupostos da nova LDB e das mudanças que se impõem para a descentralização de ações e autonomia da escola como ponto de partida para uma educação de qualidade, a Educação Especial atinge novos rumos ao propor uma política educacional voltada para o acesso igualitário à escola, integração com equiparação de oportunidades educacionais e ações permanentes de desenvolvimento das potencialidades das pessoas com necessidades educativas especiais na busca de sua cidadania.

Para tanto, a política educacional no Ceará propõe o redimensionamento da Educação Especial, com prioridade para a inclusão e integração do aluno com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Baseando-se na proposta de expansão, interiorização e inclusão da oferta de Educação Especial para os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, estão sendo implantados, no município de Fortaleza e no interior do Estado, núcleos de atendimento especializado com o objetivo de implementar as metas e ações contidas na Política Estadual de Educação Especial voltada para cada município. Na implantação de todos os núcleos serão considerados:

- Proximidade dos núcleos aos domicílios dos alunos;
- Maior número de profissionais qualificados para atender às necessidades educativas especiais do aluno;
- Maior possibilidade de integração dos profissionais, educadores e família dos alunos acompanhados;
- Melhoria do acompanhamento da proposta pedagógica de apoio à inclusão do aluno no ensino regular.

Ressalta-se a importância de que o ato educativo do professor especializado se baseie na própria realidade do aluno, nas suas necessidades, nos seus problemas, nos seus interesses, nas suas limitações e possibilidades, no vínculo afetivo entre ambos, para que se processe a aprendizagem com confiança, liberdade, prazer e criatividade. Com base nessa nova concepção percebe-se que muito tempo se passou e poucas foram as conquistas e realizações concretas em benefício dos alunos surdos e da inclusão da pessoa com deficiência.

5.2 Funções Docentes no Ensino Pré-escolar

De acordo com a Declaração de Salamanca, no que diz respeito à prática educacional:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades

educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.

O aluno com necessidades educativas especiais, na nova visão pedagógica, “é visto como ser ativo, construtor de seu próprio conhecimento, com direito à educação como qualquer criança. A partir desse momento, ele tem a possibilidade de construir sua autoimagem de forma eficaz para ser integrado com sucesso no ensino regular.

Para isso, a ação do professor é fundamental, tanto no que se refere ao seu planejamento, como a sua atuação efetiva na vivência de sala de aula, que é determinada pelo seu jeito de pensar a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz da sociedade, da educação, do ensino, do seu papel no trabalho, de si mesmo enquanto cidadão, de seu compromisso com o aluno, da relação professor/aluno. Todas essas idéias, essas concepções, constituem uma verdadeira teoria pessoal, subjetiva, particular, resultado da história de vida de cada um.

Sob esse ângulo, pensar nossa história de professor implica em pensar em nossa história de aluno. Exige que nos perguntemos: sob quais condições fomos alunos?

Para pensar no aluno, temos que pensar na escola e, para pensar na escola, temos que pensar na sociedade, da qual a escola é parte – assim como a família, a Igreja, os poderes constituídos e os partidos políticos. Então, para pensar na escola que certa vez freqüentamos temos de pensar no todo.

Vivemos em uma cultura que valoriza mais as questões econômicas que as questões sociais. Essa verdade, tão conhecida por todos nós, vem explicar a desvalorização que, em nossa sociedade, se dá às crianças, aos adolescentes, aos idosos e principalmente àquelas pessoas com deficiência, que não fazem parte da população economicamente ativa, que são considerados “um peso” para o sistema.

A ausência da reflexão faz com que passemos a reproduzir, sem perceber, tais valores, sem ao menos nos questionarmos a respeito. Quando refletimos sobre esse processo de absorção e reprodução de valores e de práticas sociais, é importante que nos voltemos para a análise das estratégias que alimentam esse processo, com o qual, consciente ou inconscientemente, a escola vem contribuindo.

Um professor que oferece ao aluno questionários com perguntas e respostas prontas, dá ordens para que se siga certo modelo, ou que exige cópia de textos, pode não estar sequer imaginando que essas práticas estão preparando o aluno para a submissão cognitiva, para a subserviência, ao invés de prepará-lo para um

exercício consciente e responsável de cidadania. A escola que freqüentamos valorizava a passividade do aluno, refletida principalmente na exigência do silêncio na sala de aula e na exigência da fidelidade às palavras do professor e do livro didático nas provas.

Em suma, fomos “alunos-objeto”. Hoje, o que as teorias pedagógicas defendem é que consideremos o aluno como sujeito do processo de construção do seu conhecimento. Ocorre-nos, assim, questionar se é possível pensar que alguma transformação possa se consolidar sem que se trate com seriedade a educação continuada dos professores. Já que estabelecer a relação professor/aluno sobre novas bases é tarefa que exige, considerando nossa história, repensarmos ambos os papéis, refletindo sobre a bidirecionalidade e a interdependência que formam as relações pessoais, para que nos fiquem claras as suas conseqüências.

Entretanto, para formar um aluno “homem-cidadão”, capaz de usufruir dos seus direitos e deveres individuais e coletivos, é preciso um professor “profissional-cidadão”, capaz de estimular a consciência crítica e do domínio efetivo do saber, compreendendo que é de sua responsabilidade e competência socializar esse conhecimento na escola.

Cabe ainda a esse professor contribuir para a construção de uma escola de qualidade para todos, cooperando com o aprimoramento do sistema escolar, no sentido de melhorar o acesso à educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

Cabe ressaltar que educação especial é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa, nem deve estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo). Portanto, nos casos em que uma tradição paralela do oferecimento da educação especial ainda não esteja consolidada, concentrar esforços e investimentos na inclusão em educação já seria, de início, uma vantagem, além de demonstrar consonância com as sugestões da Declaração de Salamanca.

5.3 Propostas de Atuação para a Equipe Pedagógica

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...).

Apesar da inclusão/integração de crianças com deficiência na rede regular de ensino ser um direito garantido pela Constituição Federal, para que ela realmente se efetive é necessário que a comunidade escolar se disponha a aceitá-la. Esse processo, portanto, não pode ser algo imposto de cima para baixo, mas deve começar pela atuação dos dirigentes e professores que, como líderes, devem tornar-se agentes modificadores da situação atual de segregação desses alunos. Essa atitude de não imposição, por sua vez, deve permear a relação do professor com sua classe nesse trabalho.

Um trabalho anterior à inserção de alunos com deficiência na classe comum é o preparo de seus colegas para uma convivência igualitária, na qual a importância das diferenças entre os indivíduos seja enfatizada. A base do desenvolvimento das relações humanas é a diversidade, que deverá ser tomada na sua justa medida. Os comportamentos de rejeição e de superproteção devem ser trabalhados e superados ao máximo. Como qualquer outro conteúdo pedagógico, é importante que se inicie um diálogo a partir das vivências concretas de seus alunos a respeito das pessoas com deficiência. Conhecem alguém com deficiência? Quem é essa pessoa? Como se relacionam com ela? Que tipo de sentimentos ela lhe desperta? O que acharia de ter colegas com deficiência na classe? Acreditam que seria legal, que teriam o que aprender com ele ou o que lhe ensinar? Assim, por meio de uma atitude de respeito de sua parte, seus alunos poderão tê-la por modelo e agir de forma mais adequada na convivência com um colega com deficiência.

Para tanto, é fundamental conhecer os alunos e refletir sempre sobre as relações interpessoais que ocorrem na classe (professor x alunos e alunos x alunos). É normal, em todo agrupamento humano, haver pessoas com quem conseguimos estabelecer laços de empatia e outras com as quais o relacionamento é mais difícil. É freqüente também que tentemos nos livrar de quem nos incomoda. As pessoas

muito diferentes de nós ou que não correspondem às nossas expectativas são geralmente os alvos desse processo de exclusão.

As diferenças entre as crianças não são, em geral, respeitadas nem nas famílias, onde os pais costumam estabelecer comparações entre os filhos, nem no sistema educacional, onde os programas e estratégias são rígidos, preestabelecidos. Espera-se que o aluno seja capaz de aprender o que o professor lhe transmite, em vez de receber instrumentos para construir o seu próprio conhecimento, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem acumulam repetências, não conseguem se alfabetizar, acabam abandonando a escola ou sendo rotuladas de deficientes e encaminhadas para classes especiais.

Já as crianças com alguma deficiência mais evidente (física/motora, sensorial e outras) são segregadas em instituições especializadas, perdendo a chance de conviver e participar da sociedade em geral. Em ambos os casos as crianças recebem um rótulo do qual dificilmente conseguirão se livrar. Contudo, embora a tendência do sistema educacional seja excluir aqueles que não estão adequados às expectativas da escola, o professor pode romper com esse modelo de educação. O primeiro passo é deixar de classificar e rotular, negando-se a ordenar e explicar o mundo pela mera atribuição de nomes, “diagnósticos” que só servem para justificar “cientificamente” a exclusão realizada pela escola. A simples atribuição de um “diagnóstico” não ajuda a compreender a complexidade de um indivíduo, quer seja isoladamente ou em relação ao grupo. E isto é ainda mais verdadeiro se considerarmos que estamos falando de um grupo pertencente a uma instituição normatizada e normatizadora como é a escola. Para iniciar um processo de mudança de filosofia no sistema educacional precisamos:

- Ver antes o aluno e depois suas dificuldades, avaliar seus aspectos positivos, e não só os negativos. O aluno é muito mais do que aparenta ser na escola. Ele frequenta outros ambientes e é sempre esclarecedor saber como ele é fora da classe.
- Verificar a origem do aluno, como é sua família e se ele apresenta problemas também no lar. É importante indagar sobre as vivências escolares dos pais e que valor dão à escola. Devemos tomar cuidado ao abordá-los, falar amistosamente, sem julgá-los nem os culpar pelos problemas apresentados

pelo aluno. É importante envolver-se e também envolvê-los para que participem desse processo.

- Observar as dificuldades e os comportamentos inadequados e descobrir como eles são desencadeados.
- Identificar as causas das dificuldades de nossos alunos, observando-os no cotidiano da sala de aula, ao longo do tempo.
- Conversar com familiares, trocar idéias com os demais colegas.
- Consultar outros profissionais que podem ajudar a compreender nossos dados de observação do cotidiano em classe e propor dicas de procedimento.
- Criar situações em classe.
- Considerar o comportamento do aluno em relação ao grupo maior (aluno muito tímido, por exemplo, pode se intimidar ainda mais num grupo muito ativo, por exemplo).
- Refletir, nesse processo de investigação, se o incômodo que sentimos em relação às falhas do nosso aluno não é causado pelo fato de ele apresentar problemas que percebemos em nós mesmos e que não aceitamos. É preciso deixar claro que o diagnóstico de uma doença ou deficiência não deve nunca ser usado para impor um rótulo a um aluno. O diagnóstico serve para identificar as reais capacidades e dificuldades do aluno, para que o professor possa auxiliá-lo em sua adequação na escola. Esse processo diagnóstico tem início na própria sala de aula, com dados colhidos pelo professor. O encaminhamento a profissionais de outras áreas não nos isenta da responsabilidade de educadores desse aluno.

A família, primeiro núcleo do qual a criança faz parte, e a escola, extensão dessa família, constituem os espaços onde o aluno vive a maior parte do seu tempo. As pessoas com as quais os alunos convivem são aquelas que melhor os conhecem. Portanto, a opinião dessas pessoas é fundamental para se compreender esse aluno.

Da mesma forma que é fundamental preparar os alunos para abrir espaços e receber seus colegas com deficiência, também é muito importante sensibilizar e envolver seus pais, para compreenderem, aceitarem e colaborarem para que essa mudança se concretize com vantagens para todos. Por mais simples que sejam, os membros da família podem e querem fazer o seu papel de educadores no sistema

informal de ensino. E, para isso, eles necessitam de informações, de orientações, de se sentirem parte do processo. A criação dos grupos de pais tem sido uma ação bastante positiva no sentido de fortalecer as relações da escola com a família, e de produzir famílias participantes e cooperativas no processo de desenvolvimento dos alunos. Para tanto, é preciso se planejar reuniões sistemáticas de pais, onde se poderá conversar sobre o processo ensino/aprendizagem de nossos alunos com deficiência ou não. Em geral, as reuniões não funcionam, e basta analisar seu conteúdo para entendermos o porquê. Nelas, fala-se sobre as regras da escola, sobre os sistemas de controle de alunos, e repreendem-se os pais pelo mal desempenho de seus filhos. Inclusive aqueles cujos filhos mostram um bom aproveitamento escolar e um bom desempenho acadêmico se vêem obrigados a permanecer sentados durante horas, ouvindo repreensões vazias e indevidas. E isso sem considerar que é bastante comum que os pais que compareceram à reunião sejam submetidos às “brincas” da direção, dirigidas àqueles que faltaram. Como queremos que a família reflita, repense e se envolva com o processo ensino/aprendizagem desta forma? Deve-se, sim, utilizar esse tempo, ouvindo palestras de profissionais especializados, para discutir questões relacionadas ao desenvolvimento do aluno, para se dialogar a respeito das peculiaridades e necessidades das crianças, buscando, em conjunto, identificar algumas formas de participação da família.

Como se sabe, a assimilação de novas informações e novos conceitos, visando à modificação de comportamentos e atitudes, depende tanto do envolvimento cognitivo como do emocional das pessoas. Quando tratamos de um assunto como tipos de deficiências e pessoas com deficiência, é muito natural que estejam envolvidos sentimentos como medo, pena, raiva, repulsa. Essas emoções estão muito ligadas ao desconhecimento e às idéias preconcebidas que existem em relação às pessoas com necessidades especiais. Permitir que esses sentimentos venham à tona e trabalhar com eles, com certeza, é a melhor forma para lidar com essas questões.

5.4 Situação da Educação Especial em Fortaleza

Não muito diferente do resto do país, uma das noções mais difundidas na realidade cearense é a de que a rede pública não está capacitada para receber

crianças com necessidades educacionais especiais, por deficiência física, sensorial e mental. Por isto, a educação especial tem se mostrado como uma espécie de limbo para onde são encaminhados os educandos considerados ineptos ou incapazes de aprender, espelhando as mazelas do sistema educacional. Ora, tais educandos mostram-se ineptos do ponto de vista de que e de quem? Parecem incapazes de aprender o quê? Por que e para quê? Estas e outras questões suscitam uma reflexão sobre a ação pedagógica, a problemática da função social da escola e os mecanismos de inclusão/exclusão social.

A deficiência tem sido concebida como condição incapacitante e imperativa, inspirando atos de caridade, proteção e filantropia. O enfoque assistencial e terapêutico, predominantes nas tentativas de escolarização de aluno com deficiência e necessidades educacionais especializadas, tem evoluído da negação ao reconhecimento do direito sob condição. Ou seja, tais alunos devem aprender em ambientes o menos restritivo possível, mediante adaptação física, funcional e curricular. Nesta perspectiva, a contemporaneidade produz o confronto entre dois eixos: o da integração e o da inclusão escolar. No primeiro caso, o aluno é o foco central, tendo como referência sua capacidade ou não de adaptar-se à escola. Para isto, devem ser viabilizadas modalidades educacionais como suporte pedagógico, indispensáveis às exigências do desempenho escolar esperado. O aluno deve freqüentar a escola regular, se houver um aparato de condições disponíveis como recursos materiais e humanos, atendimento terapêutico e reabilitatório. Em decorrência, poucos conseguem permanecer na escola, interrompendo o percurso escolar ou fortalecendo um vínculo de dependência com a Instituição especializada.

Práticas seletivas e excludentes contribuem para ampliar a casuística de insucesso escolar, servindo como justificativa e resistência por parte de pais e educadores em relação à inclusão escolar. Não raro, é evocada uma série de situações traumáticas e malsucedidas em relação às tentativas frustradas de integração que acabam por deixar o aluno relegado à própria sorte no ambiente escolar. Os pais costumam exprimir em depoimentos, impregnados de exaltação e angústia, a intenção de evitar que seus filhos sejam tratados como “cobaias” de pretensas tentativas de integração nas escolas regulares. Ao mesmo tempo, experiências bem-sucedidas costumam ser ignoradas ou atribuídas ao esforço pessoal e persistência do aluno e/ou da família, aliado à boa vontade, dedicação e

dinamismo do educador. Dificilmente são apontadas como responsabilidade do coletivo da escola.

O paradigma da inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização para todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectivas no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais. A concretização desta possibilidade não dispensa o adequado aparelhamento da escola e capacitação docente. Além disso, reconstruir uma escola exige a revisão de posturas e concepções, o reordenamento do trabalho pedagógico e o investimento vultoso em estruturas includentes.

Longe de ser atingido, o ideário da inclusão deve ser concebido como intervenção no real, isto é, não se deve admitir que o alunado permaneça do lado de fora, esperando a escola ficar pronta para recebê-lo. Trata-se de mantê-la completamente aberta para aprender com e a partir da diversidade. Para isto, será necessário quebrar resistências, remover barreiras físicas e atitudinais, enfrentando conflitos e contradições, revendo estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva.

Os eixos dessa escola pluralizada traduzem princípios fundamentais de uma educação inclusiva. Visam assegurar o acesso e o percurso escolares bem-sucedidos a todos os educandos em uma escola qualitativamente capaz de responder aos desafios da heterogeneidade. Para isto, a noção de educação como direito deve ser concebida e interpretada em sua plenitude, como legado inegociável na construção da cidadania. Uma escola plural e inclusiva exige um movimento de renovação pedagógica, promovendo a ruptura com velhos paradigmas e práticas maniqueístas, tornando-se necessário desfazer crenças e construtos internalizados dogmaticamente.

A Rede Municipal de Educação vem enfrentando o desafio da inclusão escolar procurando reverter o percurso da exclusão, ao investir, mesmo que lentamente, na transformação global da escola e no redimensionamento da organização do trabalho pedagógico. A escola inclusiva vem sendo construída a partir de experiências inovadoras e da ação pedagógica comprometida com o direito à educação na perspectiva da diversidade. Trata-se, portanto, de fortalecer o princípio de uma educação inclusiva, tendo como referência o educando no centro do processo e a escola como espaço privilegiado de formação e construção de

conhecimento. Neste sentido, a escola construirá competências e estratégias de aprendizagem a partir das necessidades reais do alunado.

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula é um fenômeno educativo que produz conhecimento e transformação. Experiências dispersas em todo o Estado de inclusão escolar de educandos com paralisia cerebral, síndrome de down, deficiência visual e auditiva, microcefalia, entre outras, constituem-se como iniciativas exemplares da possibilidade de concretização e legitimação de uma escola inclusiva.

As grandes mudanças ocorridas até agora não se devem apenas às nossas grandes conquistas, ao maior número de informações a que temos acesso, à existência de muitas associações de pais e também da Federação Brasileira das Associações. A luz no final do túnel é a inclusão, a escola inclusiva. Enfim, a sociedade inclusiva.

Porém, a educação das crianças com deficiência e necessidades educacionais especializadas ainda é um grande problema educativo como é o da educação das classes populares, da educação rural, das crianças de rua, a dos indígenas, a dos jovens e adultos analfabetos etc. Todos esses grupos sofrem exclusão social e exclusões no processo educativo.

Cabe acrescentar que a escola especial ou o atendimento especial é e tem que ser questionado devido a seus insucessos, questionamentos não menos intensos são e devem ser feitos à educação como um todo em nosso país, também pelos seus inúmeros insucessos. E aí, neste patamar, talvez as discussões se entrelacem e possam, sem risco de apagar as diferenças dos sujeitos educativos, empreender reflexões sobre as causas e possíveis soluções para o grande vilão dos processos educativos: as profundas desigualdades sociais construídas na história do país e reproduzidas nas escolas.

5.5 As Escolas Inclusivas de Fortaleza: Currículo e Prática Escolar

No modelo que prepondera em Fortaleza atualmente, a família desempenha papel fundamental na educação de pessoas com necessidades especiais. O conceito de educação aqui tratado não é só sinônimo de escolarização e sim algo mais amplo e complexo que inclui a socialização, abrangendo até a preparação para o trabalho.

A escola não dá respostas a todas as necessidades dos alunos com deficiências, mas é importante que os educadores tenham consciência da importância que sua atuação tem para essas pessoas e suas famílias, pois o resultado do seu trabalho acompanhará e será fundamental nas alegrias, conquistas, angústias e dúvidas, que cercam as crianças com deficiência não só em sala de aula, mas em toda sua vida social. Eles irão esclarecer as diferentes etapas do desenvolvimento infantil, que ordinariamente não é motivo de preocupação, mas para os pais de crianças com alguma deficiência, significa, em geral, muita espera e ansiedade.

E para que possa realmente atender a todos os alunos especiais, a escola deve estar aberta para que os especialistas possam contribuir à medida que as necessidades surjam. O que se propõe hoje é que tanto as escolas como as unidades de reabilitação se abram e incorporem nos seus projetos ações que viabilizem um trabalho de cooperação, que favoreça o desenvolvimento da criança em todas as suas necessidades, sejam elas físicas, emocionais, de linguagem, cognitivas e sociais.

Acredita-se que o professor deva ser o especialista de qualquer criança. Que os profissionais devam permanecer o mais próximo possível da educação desse aluno, com a escola para todos, trabalhando com a diversidade, com um currículo aberto e flexível, discutido por todos no seu projeto político pedagógico, acessível, e que corresponda aos anseios do alunado e de sua família. Acredita-se, hoje, ser possível o início de uma mudança nesse sentido nas instituições brasileiras. As crianças com deficiência e necessidades educacionais especializadas já estão nas escolas. Precisa-se agora de mudanças das instituições públicas para que de fato se possa falar em uma escola para todos e não para uns poucos eleitos. Já que a escola, para a maioria das crianças, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhe proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural.

Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos que pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

Sabemos que a escola prepara o futuro e é certo que se as crianças conviverem e aprenderem a valorizar a diversidade nas suas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos que nos empenhar tanto para defender o indefensável. E o movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social. Estando com seu futuro dependendo apenas de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Se hoje ainda são experiências locais, as que estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, estas experiências têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade e só essas virtudes são suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas, ou seja, essas experiências locais que têm sido suficientes para enfrentar o poder da máquina educacional, velha e enferrujada, com segurança e tranqüilidade. Essas iniciativas têm mostrado a viabilidade da inclusão escolar nas escolas públicas do estado.

Na tentativa de incluir os excluídos e responder à ampla variedade de diferenças entre os alunos, as escolas devem saber lidar com a questão não apenas nas salas de aula, mas atingindo os pais e a comunidade. Podemos aprender muito com as diferenças, desde que saibamos tratar delas com respeito e explorar a diversidade como o atributo que singulariza os seres humanos.

As barreiras atitudinais às diferenças raciais, culturais, de gênero, religiosas, familiares, de origem social, a certos talentos e habilidades, a aspectos ligados ao físico e demais estereótipos podem ser removidas, gradualmente, na medida em que enfocamos cada situação preconceituosa e/ou discriminativa com o cuidado necessário, sem banalizarmos os sentimentos e trivializarmos os costumes envolvidos.

Os currículos escolares de escolas abertas à diversidade são necessariamente multiculturais e sensíveis, portanto, ao que cada aluno pode trazer como contribuição ao conjunto de conhecimentos escolares que a escola difunde, com as tradições, os modos de vida e de produção de seus pais e antepassados, enfim suas histórias de vida familiar. Os pais podem também participar, assim como outros membros da comunidade em que a criança vive. Perceber essas diferenças

implica não apenas em se incluir, nos currículos, o que é típico na formação e no desenvolvimento dos alunos, mas fazer da identidade cultural e social a base do currículo escolar. Além disso, ter condições de desenvolver tais currículos é vencer os obstáculos que impedem que os professores, alunos, pais, administradores em geral tenham atitudes que não respeitam a igualdade entre as pessoas, como respeito às especialidades de cada um de nós, como seres humanos e cidadãos do mundo.

Ao se pronunciar sobre os currículos baseados nas diferenças, Sapon-Sciliar (2004) enumera objetivos para um ensino que destaca aspectos multiculturais e as diferenças em geral, definidos por Glat desde 1995:

Ajudar as crianças a desenvolver identidades positivas de gênero, raciais, culturais, de classe e individuais e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes.
 Capacitar as crianças a se enxergarem como parte da sociedade mais ampla; identificar-se, empatizar-se e relacionar-se com indivíduos de outros grupos.
 Estimular o respeito e a apreciação pelas diversas maneiras em que as outras pessoas vivem.
 Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças pequenas, uma abertura e um interesse nos outros, uma disposição para incluir os outros e um desejo de cooperar.
 Promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo que se estenda além da família ou do grupo da própria pessoa.
 Capacitar as crianças para se tornarem analistas e ativistas autônomas e críticas em seus ambientes sociais.
 Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças se tornarem participantes plenas da sociedade mais ampla, de maneira adequada aos estilos, orientações culturais e origem lingüística individuais.
 Promover relacionamentos recíprocos entre escolas e famílias. (pp.3-5).

Para se reduzir a competitividade, que é uma barreira atitudinal de muito peso, quando buscamos novas direções para o ensino de qualidade nas escolas, os alunos precisam estar cada vez mais cientes de seus talentos, dos aspectos em que são, de fato e naturalmente, bem-sucedidos nas tarefas escolares e também de suas dificuldades, assim como reconhecer nos outros as mesmas reações. Pois ninguém é tão capaz a ponto de não precisar de um apoio do colega, do amigo ou do professor.

Infelizmente, as instituições de caráter assistencial influenciam muito as pessoas a dispensarem às deficiências um comportamento que gera exclusão, porque estão baseadas nas incapacidades de seus assistidos.

Essa situação lamentável se perpetuará se não forem tomadas medidas urgentes para eliminar barreiras como essas nas escolas e nas famílias, pois ambas se sentem muito protegidas pelas instituições dedicadas às deficiências e com isso alimentam o preconceito, a segregação, os estereótipos das pessoas ideais e bem-sucedidas e acabam reforçando atitudes que deformam as gerações, a opinião pública, em vez de combatê-las. É por isso que o ensino inclusivo constitui um forte apelo para que o preconceito seja banido dos sentimentos e das ações das pessoas, pois ensina-se a criança a não tratar à parte os colegas com deficiência, aceitando-os como eles são e a nós mesmos, nas nossas limitações e possibilidades.

Não conseguiremos abrir todas as escolas à diversidade e à qualidade de ensino se não estivermos abertos a repensar os nossos valores, costumes, adequando-os aos reclamos de uma sociedade mais justa e igualitária.

A vigilância que precisamos manter para não cairmos nas armadilhas de nossa formação é a que queremos evitar nas futuras gerações, preparando-as para uma convivência mais humana e realista, que certamente lhes proporcionará uma existência menos complicada e mais bem sucedida entre seus pares, em todas as idades e áreas de atuação.

5.6 Desenvolvimento, integração e implicações na aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola pública

É preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado. A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação na atualidade.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as que consideramos primordiais, para que se possa transformar a escola, em direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusivo:

- Colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;
- Garantindo tempo para que todos possam aprender e reprovando a repetência;
- Abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por

professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;

- Estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos;
- Elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Para melhorar as condições pela qual o ensino é ministrado nas escolas, visando universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, sugerimos o que, felizmente, já está acontecendo em muitas redes de ensino, verdadeiras vitrines que expõem o sucesso da inclusão.

A primeira sugestão para que se caminhe para uma educação de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu projeto político pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e por que alguns estão fora da escola.

Sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Como essa experiência varia entre os alunos, mesmo sendo membros de uma mesma comunidade, a implantação dos ciclos de formação é uma solução justa, embora ainda muito incompreendida pelos professores e pais, por ser uma novidade e por estar sendo ainda pouco difundida e aplicada pelas redes de ensino. De fato, se dermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação, a reprovação, nas passagens de um ano para outro, estaremos adequando o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes – um dos princípios das escolas de qualidade para todos.

Por outro lado, a inclusão não implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva,

não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, porque, de antemão, já prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

A avaliação constitui um outro entrave à implementação da inclusão. É urgente suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas, provas, pela visão diagnóstica desse processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Essa medida já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes, nas escolas regulares.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como a meta da escola, independente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar é condição de base para que se caminhe na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as crianças, pois as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma idéia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos.

A educação de qualidade para todos e a inclusão implicam mudanças de outras condições relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar.

Nesse sentido, é primordial que sejam revistos os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores, no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio, orientação do professor e de toda a comunidade escolar.

A identificação de escolas que caminham no sentido de eliminar os obstáculos ao acesso de todos à educação é possível e observável, desde que não se busque em suas características um modelo pré-definido e fechado, que não possa ser adotado universalmente.

Existem, contudo, tendências e princípios básicos dessas escolas que estão na base de todos os processos pelos quais elas caminham para alcançar seus objetivos.

Podemos identificar, entre esses princípios e tendências, aspectos que dizem respeito à organização escolar, aos programas de ensino, processos de ensino e aprendizagem, serviços de suporte, formação inicial e continuada de professores, mudança de atitudes, valores, desenvolvimento de comunidade.

Uma característica marcante dessas escolas é o esforço que despendem no sentido de mudar atitudes com relação às diferenças entre os alunos. Essas atitudes se circunscrevem ao âmbito escolar e fora dele, estendem-se às famílias e à comunidade.

Os obstáculos a serem vencidos nesse sentido são de natureza subjetiva e, os mais fortes, pois dizem respeito a questões que estão arraigadas em nossa formação e experiências pessoais em uma sociedade que não está habituada a reconhecer e a valorizar as diferenças.

A igualdade entre as pessoas é o valor fundamental, quando tratamos de escolas para todos. Podemos encará-lo de vários ângulos, mas em todos eles o sentido da igualdade não se esgota no indivíduo, expandindo as considerações para aspectos de natureza política, social e econômica.

E quando se trata de propiciar oportunidades iguais e justas para todos, temos muito ainda a fazer nas nossas escolas, para corresponder ao princípio segundo o qual os seres humanos têm direito à dignidade, sejam quais forem as suas capacidades ou realizações.

As implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos, e na conseqüente tomada de atitudes, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que reflitam uma coerência entre o

que se diz e o que se fala. Pois todo processo de integração implica em ações interativas, exercidas, mutuamente, entre duas ou mais pessoas e/ou instituições. E para que essas ações interativas ocorram de modo efetivo, recíproco e constante é fundamental a existência de interesses e objetivos comuns, o que pressupõe também, comunicação, identidade social, assimilação e participação.

Os avanços no pensamento sociológico, filosófico e legal vêm exigindo, por parte do sistema educacional brasileiro, o abandono de práticas segregacionistas que, ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas. São formas de integração:

- Temporal – entendida como maior ou menor grau de convivência com alunos tipos normais;
- Instrucional – pressupõe aprendizagem conjunta de não deficientes na mesma sala de aula e com a mesma professora do ensino comum, embora recebendo apoio especializado;
- Social – comportando níveis, sejam de proximidade física; ou de interação social (através de gestos, comunicação verbal, contatos físicos); ou de assimilação (inclusão ativa da pessoa com deficiência nas atividades da escola e sua aceitação pelo grupo).

Para que quaisquer dessas formas de integração ocorram efetivamente, torna-se premente a identificação de forças restritivas à viabilização desse processo.

5.7 O Processo de adaptação do aluno com deficiência auditiva na classe comum

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem na eliminação dessas diferenças para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas. Questionam-se os limites da diversidade, além dos quais os alunos são inelegíveis para os programas escolares. A tendência é de encorajar os alunos a ignorar suas próprias diferenças e as dos outros.

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros, é ocultar as diferenças e tratá-las à parte. Essa maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de se separar alunos com dificuldades nas salas de aula, para o ensino bem sucedido, enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média das diferenças, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas.

Para uma melhor adaptação do aluno com deficiência, as escolas abertas à diversidade devem fazer com que todos os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, as escolas devem ser indiferentes às diferenças.

Ao nos referirmos a essas escolas estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aulas do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Todos os alunos experimentam em momentos de sua trajetória escolar um ou outro problema, obstáculo, dificuldade nas aprendizagens acadêmicas. As razões pelas quais os alunos fracassam em algumas situações escolares são complexas e não devem recair única e inteiramente no que é inerente ao aprendiz. Grande parte dessas dificuldades e incapacidades é devida à própria escola. Nesse sentido, podemos afirmar que o número de pessoas com problemas de aprendizagem em uma escola está relacionado com a qualidade da educação nela oferecida.

Da mesma forma, todos os alunos devem se beneficiar do apoio escolar e de suportes individualizados, quando estão passando por situações que os impedem de conseguir sucesso nas atividades escolares.

Nas escolas inclusivas todos se apóiam mutuamente e são atendidos em suas necessidades específicas por seus pares, sejam colegas de classe, escola ou profissionais de áreas afins. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de

qualidade, preocupado em desenvolver os talentos, as tendências naturais, as habilidades de cada aluno para esta ou aquela especificidade. Em cada turma os talentos se misturam às histórias de vida dos alunos, às suas experiências individuais e coletivas. Nesse ambiente é que os conteúdos acadêmicos ganham nuances de entendimento, versões, confrontos necessários à elaboração interdisciplinar das idéias, à compreensão do mundo. A intenção é de fazer com que os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas.

Temos de recusar e de acusar todos os desvios dos propósitos da educação para todos de seus verdadeiros fins. A retórica dos discursos públicos é envolvente e enganosa e esconde interesses que não são os das práticas inclusivas nas escolas. Aumentar o número de matrículas das crianças com deficiência no ensino regular não significa caminhar em direção da inclusão e muito menos de uma escola de qualidade para todos. O mesmo se pode dizer da diminuição de percentuais de reprovação e dos casos que milagrosamente se “reabilitam” nas classes de aceleração e em programas de reforço da aprendizagem tão comuns nas nossas escolas.

Os obstáculos ao acesso de todos a uma educação de qualidade variam de uma escola para outra, conforme o tipo e grau das deficiências escolares; os projetos de remoção dessas barreiras são sempre pontuais e localizados.

As propostas de ensino de qualidade para todos os alunos precisam ser explicitadas a partir de um verdadeiro repasse de conceitos e de posicionamentos teóricos e práticos que fundamentam o ensino tradicionalmente ministrado nas escolas.

Reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas, na direção de uma educação de qualidade para todos, remete, igualmente, a questão específica, relacionada ao conhecimento do objeto ensinado e ao sujeito que aprende. Trata-se de mais um desafio que implica na consideração da especificidade dos conteúdos acadêmicos e da subjetividade do aprendiz, ou seja, em um sistema duplo de interpretação do ato de educar, referendado por pressupostos de natureza epistemológica e psicológica e na concretização de propostas inovadoras, que revertem o que tradicionalmente se pratica nas salas de aula.

Há ainda a considerar que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, das noções, do modo de aprender, do aluno e de sua aprendizagem e essas concepções variam, conforme os paradigmas, as ideologias, os fundamentos científicos que as sustentam.

Toda ação pedagógica ocorre em uma época, em um dado ambiente e estes influem sobre o que fazemos e compreendemos, definindo os contornos de nossos atos pedagógicos, dos mais elementares, aos mais expressivos e complexos. Nem sempre os fins gerais da educação e os fins que cada educando estabelece para a sua educação se integram, provocando quebras no movimento das ações educativas e na condução que os fins exercem sobre os meios pelos quais o ensino se efetiva.

A mediação do professor é outro ponto básico que enfeixa os tópicos que ora destacamos neste preâmbulo de discussões. Sabemos que reduzido às suas próprias descobertas, ou seja, à mercê de seus recursos individuais, o aluno avança pouco, evolui lentamente e não consegue atualizar e explorar todas as suas possibilidades cognitivas.

Só combateremos a exclusão escolar, na medida em que as escolas se tornarem aptas para incluir, incondicionalmente, todos os seus alunos, em um único sistema de ensino.

Muitos sistemas têm se tornado inclusivos, por buscarem o aprimoramento constante da formação de seus professores e o sucesso na aprendizagem de seus alunos. Essa busca exige esforços contínuos. A luta pela inclusão de todos os alunos nas salas de aulas regulares está disseminada nos países, nas redes de ensino público, nas escolas particulares.

A escola de qualidade para todos proporciona um ambiente amistoso e acolhedor para os alunos. Já por este fato estariam justificados todos os esforços no sentido de torná-la uma realidade em todas as nossas escolas. Para tornar-se acolhedora, aspectos organizacionais e educacionais dessa instituição precisam ser revistos, melhorados ou mesmo extintos, de modo que se consigam as reformulações necessárias. Esses aspectos importam em compromissos legais e políticos que são inerentes ao direito de todos à educação, funcionando como um pano de fundo, que estará presente em todas as ações empreendidas.

Outro ponto central das transformações é o reconhecimento da ampla diversidade de ritmos de desenvolvimento e de interesses das crianças do ensino fundamental, fato que implica em ajustes e flexibilidade do processo educativo.

A abertura, por sua vez, depende de a educação fundamental estar centrada na criança, ou melhor, na aprendizagem, o que torna imprescindível uma abordagem evolutiva e progressista do processo de ensino.

Nas salas de aula em que o ensino é para todos os alunos, o saber não é disposto pelo discurso do professor e o conhecimento não é transmitido, como se transvasam os conteúdos de um recipiente para o outro. E nem o resultado das impressões sensoriais e dos estímulos verbais, emanados dos objetos, do professor, como prescreve o empirismo. Por outro lado, não se concebe o conhecimento como sendo inato, mas fruto de uma progressão sucessiva de etapas, que caminham na direção de uma sistematização dos conceitos.

O ensino escolar tem sido pensado e ministrado de modo a centralizar-se nas disciplinas curriculares, seja quanto aos métodos pedagógicos, estrutura e funcionamento das escolas e critérios de avaliação e promoção dos alunos.

Sabemos que a maioria das escolas ainda se preocupa com a aquisição de um saber científico compartimentalizado, organizado seqüencialmente, supondo que o aprendiz é um ser ideal, que se adapta a procedimentos didáticos universais e que evolui em um tempo e espaço comum a todos, pelo fato de estarem juntos em uma mesma sala de aula. Essa maneira de conceber e de dividir as matérias se contrapõe com a singularidade do educando, gerando inúmeras dificuldades de articulação entre o ensinar e o aprender.

Os conteúdos acadêmicos também sofrem alterações, quando estamos visando uma escola cujo espírito é marcadamente comunitário. As situações de vida diária dos alunos são o material de onde se originam os temas de estudo. Trata-se de uma escola que ensina habilidades vitais, mas também assuntos globais, assim como valores e atitudes e, como já dissemos, exploram talentos físicos, mentais e revisam todas as nossas costumeiras versões do que deve ser prioritariamente aprendido nas escolas, ou seja, os conteúdos disciplinares.

As especificidades do sujeito que aprende não se restringem ao aspecto psicológico da aprendizagem, entendido como processos de funcionamento mental, mas têm a ver com valores, interesses, experiências, cultura, escolhas, rejeições,

fins que encaminham internamente as suas ações físicas e/ou mentais, motivando-o a conhecer, a tomar consciência de si mesmo e do seu entorno.

Esse quadro sugere que se considerem as particularidades do educando e das disciplinas escolares, assim como os modos de se atuar na escola, de maneira que se respeitem às condições mais propícias para que o ensino e a aprendizagem se integrem mutuamente, gerando uma educação de qualidade.

O clima sócio-afetivo das salas de aula é mantido na base da cooperação, de modo que os alunos se sintam seguros e possam compartilhar suas experiências de aprendizagem e complementá-las com seus saberes.

A melhoria das condições de ensino é tributária de uma formação inicial e continuada de professores e especialistas de educação, que visam à compreensão global do educando e a uma atuação interdisciplinar.

O fato de estar imerso em um dado meio físico, social, cultural não assegura ao sujeito em desenvolvimento os avanços de que necessita para que possa futuramente evoluir autonomamente, do ponto de vista intelectual, social, físico e afetivo. Esse sujeito, seja ele um aluno, um jovem ou uma criança, precisa de um tempo relativamente longo e de um intermediário que o ensine, que lhe mostre o que existe a ser aprendido, que o provoque no sentido de ir mais a fundo no que já sabe, que o desperte para situações e fatos mais distantes de sua realidade, que o questione e o faça decidir, optar e defender pontos de vista, que desequilibre o seu pensamento e revele a sua capacidade criadora e inquisitiva.

A participação da comunidade é de especial relevância na gestão e no apoio indireto a todas as iniciativas da escola para planejar e ministrar seus cursos e para garantir que os currículos reflitam a identidade cultural e social.

6. MATERIAL E MÉTODO

Este capítulo aborda a problemática do aluno surdo em sala de aula do ensino municipal fundamental na visão dos educadores. É uma tarefa desafiadora e envolvente, porquanto exige da pesquisadora, além de uma fundamentação teórica consistente, uma aproximação, através do trabalho de campo com os educadores e com os próprios alunos com deficiência auditiva, coletando dados essenciais de seu cotidiano na escola, numa busca de causas e efeitos para uma contribuição social.

O estudo de caso torna viável a definição das características do método de ensino aplicado nas instituições responsáveis pela educação especial e inclusiva dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especializadas, tratando aqui especialmente do aluno surdo, bem como na possibilidade, por meio da educação, de que eles participem consciente e ativamente do desenvolvimento sociocultural e econômico do país ao longo das suas vidas.

6.1 Abordagem Metodológica

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, apresentando uma abordagem exploratória (LAKATOS E MARCONI, 2003), por ser tratar de investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Os métodos de pesquisas qualitativas mais comuns são: a observação, a entrevista e a análise de materiais. O estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. É interpretativo, visto que dá ênfase aos significados das relações humanas a partir dos diversos pontos de vista. O estudo experiencial é voltado para as observações dos participantes e enfatiza mais o que os mesmos veem do que o que eles sentem. É situacional quando é direcionado para os objetos e para as atividades a depender de cada contexto. Personalístico se refere ao trabalho de compreender as percepções individuais, com empatia, buscando a singularidade e diversidade dos participantes (Stake, 2011).

Dentro do enfoque qualitativo, pode-se ressaltar a estratégia do método fenomenológico. Esse recurso se mostra apropriado para pesquisar o mundo vivido do sujeito para fins de investigação do sentido ou do significado de suas vivências, com o propósito de buscar a estrutura essencial ou invariante do fenômeno. (Andrade & Holanda, 2010). DeCastro e Gomes (2011) falam de “uma pesquisa fenomenológica orientada à descoberta de significados expressos por um sujeito sobre sua experiência” (p.155). A pesquisa fenomenológica precisa sempre buscar o significado da experiência vivida. A busca do significado do fenômeno está entrelaçada às diversidades das experiências vividas, ou seja, à compreensão dos múltiplos contornos. Essa busca tem origens em uma visão de ser humano a qual

está em mútua constituição com a história, com a cultura e com o mundo (Moreira, 2004).

Além disso, para obtenção dos dados será realizada uma pesquisa de campo (SEVERINO, 2014), devido ao objeto/fonte ser abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte da pesquisadora.

6.2 Caracterização das Instituições da Rede Municipal de Ensino que desenvolvem a educação especial

Foram entrevistados 10 (dez) educadores de distintas instituições municipais de ensino, pertencentes a várias microrregiões situadas em bairros diversos no município de Fortaleza, com realidades e características diversificadas, conseqüentemente, com clientela de diferentes níveis socioeconômico e cultural, porém, atuando com os mesmos objetivos de inclusão do aluno com deficiência auditiva e com necessidades educacionais especializadas no ensino regular, que oferecem educação para alunos surdos por meio do ensino bilíngüe.

Todas 604 unidades escolares da rede municipal de Fortaleza estão preparadas para receber alunos com deficiência e com necessidades educacionais especializadas.

Em 2022 o município de Fortaleza-Ce conta com quase 11 mil alunos especiais matriculados nas unidades escolares.

Todas as escolas da rede municipal contam com atendimento especializado e atendimento de apoio aos alunos com maior necessidade.

Segue a relação das Instituições com as respectivas localizações:

- EMTI de Educação Bilíngüe Francisco Suderland Bastos Mota
Avenida Bernardo Manuel, 9970A - Dendê, Fortaleza – CE.
- EMTI Ambiental Dra. Francisca de Assis Canito da Frota
Rua Monsenhor Salazar, 2432 - São João do Tauape, Fortaleza – CE.
- Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação.
Avenida Desembargador Moreira, 2875 - Dionísio Torres, Fortaleza-CE.

6.3 Universo

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, a metodologia de investigação adotada partiu da pesquisa bibliográfica (livros, teses, artigos, material de divulgação de órgãos oficiais - MEC, CORDE, Secretaria de Educação, legislação, etc.); consultou-se a Internet para a coleta de informações mais recentes na área em foco; foram entrevistadas autoridades articuladas com a educação especial, especialmente, com a deficiência auditiva, autoridades aqui definidas como educadores, por meio de questionário direcionado; além de participação em debates, palestras e exposições sobre o assunto, nos órgãos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e outros, como também nas instituições de escolarização especial do ensino fundamental regular da rede pública municipal, em Fortaleza-CE.

Constituiu o universo da pesquisa educadores que atuam na área de educação especial. Escolhemos 10 (dez) dentre aqueles que possuem maior experiência com esse tipo de trabalho.

- Duas coordenadoras pedagógicas
- Cinco professores
- Um psicólogo
- Uma assistente social
- Um membro da Secretaria de Educação Municipal

6.4 Amostra

A opção pela pesquisa qualitativa focalizando o estudo de caso deveu-se às seguintes características:

- A natureza e abrangência das instituições pesquisadas;
- A limitação de acesso ao público-alvo;
- A busca de novas descobertas;
- A interpretação do contexto;
- A variedade de fontes de informação.

A escolha se deu em virtude do serviço de educação bilíngue oferecido nas instituições, da possibilidade de acesso e disponibilidade dos educadores em participar das entrevistas sobre a educação inclusiva de alunos surdos.

A coleta de dados foi realizada durante todo o ano letivo de 2022, e se fez a partir dos seguintes procedimentos:

- Caracterização do contexto e dos sujeitos de pesquisa;
- Entrevista semiestruturada com os educadores de alunos com deficiência auditiva;
- Entrevista semiestruturada com os profissionais educadores que dão suporte ao trabalho realizado pelas instituições de apoio alunos especiais;
- Observações em sala de aula e nas reuniões dos professores. Nos horários de intervalos tivemos a oportunidade de estabelecer conversas informais com os alunos, os pais, os professores e demais funcionários das instituições visitadas.

6.5 Sujeitos

Na primeira etapa do presente estudo foram envolvidas duas coordenadoras pedagógicas, cinco professores, um psicólogo, uma assistente social, todos eles envolvidos com a educação inclusiva do aluno surdo, além de um membro da Secretaria de Educação Municipal.

A contribuição dada por esses profissionais, enriqueceu a pesquisa no sentido de fornecer informações referentes às pessoas que buscam atendimento médico-social e educacional nas referidas instituições.

A assistente social da área de saúde e os professores fizeram relatos curiosos e lamentáveis sobre as dificuldades inerentes ao dia a dia dos deficientes auditivos e suas respectivas famílias na escola e na sociedade. A maioria é de origem muito humilde, oriundos, em número bastante significativo, daqui de Fortaleza. Alguns vêm também do interior do Estado e decidem fixar residência na capital para que seus filhos surdos tenham acesso à educação especial, por não encontrar o ensino bilíngue disponível na maioria das cidades do interior do Estado.

Quando uma criança com deficiência e seus familiares moram em cidades que não oferecem suporte educacional para que essa criança se desenvolva suas habilidades adequadamente, é mais um cidadão que vai ficar no anonimato, à mercê do destino, excluído pela própria falta de condições de permanecer mais próximo de entidades que ofereçam serviços necessários qualificados e especializados à sua carência.

É fato que as escolas municipais de educação especial não funcionam em regime de internato. Como os demais alunos, aqueles com deficiência auditiva assistidos por essas instituições, permanecem até determinado horário e posteriormente, ao fim das atividades tem que retornar às suas residências. Por conta disso, muitos deles, ao final da tarde, se dirigem para outra entidade filantrópica órgão público estadual ou privado, que também prestam serviços na área socioeducacional inclusiva de modo complementar com um atendimento educacional, bem como com cursos profissionalizantes, que capacitam alunos surdos e os seus pais.

Nas citadas entidades, tivemos a oportunidade de entrevistar uma das coordenadoras pedagógicas, também professores e conversar, mesmo que informalmente, com alunos com deficiência auditiva e outros não-deficientes, com idades variadas e suas respectivas mães e conhecer um pouco da realidade deles.

Conforme as informações que nos foram dadas pelas profissionais educadores nas escolas e instituições visitadas, as entidades atravessam constantes dificuldades no trabalho de inclusão, como: carência de pedagogos, de assistente social, de material didático, de apoio financeiro, dentre outras voltadas para a inclusão.

O relacionamento entre os alunos surdos e os professores é bastante equilibrado. Em observação por nós realizada, pudemos averiguar o nível de comprometimento dos profissionais apesar das carências.

Apesar de prestarem alguns serviços especializados afins, as escolas não mantêm qualquer vínculo que pudesse ser relatado.

Quanto ao grau de questionamento, as perguntas visavam obter maiores informações sobre o nível inclusão socioeducacional dos alunos surdos, a razão da sua deficiência, como se dá o relacionamento da criança surda com a sua família, com outros alunos ouvintes e consigo próprio, como se sente sendo desprovido de audição, quais barreiras contribuem para dificultar o dia a dia dos alunos surdos e quais os meios facilitadores de aprendizagem utilizados em sala de aula, dentre outras questões.

6.6 Material

Os instrumentos básicos utilizados nesta pesquisa foram entrevistas e observações aplicadas aos professores, profissionais educadores e funcionários educadores das escolas municipais inclusivas e de órgãos municipais da Educação Especial de Fortaleza-CE, além de conversas informais com alunos surdos assistidos, seus pais e alunos ouvintes sobre o convívio social e a educação inclusiva na escola.

As perguntas elaboradas para as entrevistas eram de caráter libertário, estruturadas, a fim de deixar os entrevistados à vontade para se expressarem. Esse tipo de técnica para coleta de dados nos possibilitou conhecer um pouco sobre o trabalho realizado nas entidades em foco, sobre o relacionamento entre estes e os alunos com deficiência auditiva e sobre os desafios da inclusão/integração socioeducacional no sistema vigente.

A observação realizada com os alunos surdos e necessidades educacionais especializadas para o ensino-aprendizagem abrangeu os seguintes aspectos: nível de conhecimento adquirido na escola, ajustamento pessoal e social e habilidades desenvolvidas. A observação ocorreu em sala de aula e conversa informal com alguns alunos surdos e ouvintes fora da sala, nos intervalos das aulas, nos possibilitando desta forma conhecer um pouco do contexto social deles, individualmente. Livre de qualquer intermediação profissional pôde-se constatar que suas condições de desenvolvimento psicossocial são análogas as dos “ouvintes”.

Durante quatro semanas de observação realizada nas escolas pôde-se perceber que existe uma grande diferença entre “poder” e “não ter condições”. Os serviços prestados pelas escolas que envolvem a inclusão dos alunos surdos tentam remover os paradigmas da segregação, tão marcantes em nossa sociedade, promovendo socialização, programa de desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos de vida independente.

O trabalho desenvolvido pelas escolas merece destaque pela seriedade com que trata a sua clientela, os seus direitos, contribuindo, portanto, para se maximizar o respeito à dignidade humana e a equiparação de oportunidades.

6.7 Descrição do Instrumento de Investigação

Na apresentação da entrevista foi informado aos participantes sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida, e solicitado de todos os participantes a

permissão para gravação dos encontros. Após isto, foi exposto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e requerida a assinatura em duas vias, onde uma ficou com o participante e a outra com a pesquisadora.

6.8 Procedimentos

Para a realização da pesquisa, inicialmente visitamos as escolas municipais inclusivas para que pudéssemos ter o contato inicial com a direção e assim solicitar acesso às salas de aula para observação, para que pudéssemos também conhecer os educadores, convidá-los para participar das entrevistas. Em seguida visitou-se a Secretaria Municipal de Educação para coleta de dados sobre a educação especial e inclusiva.

Para o levantamento dos artigos que foram utilizados, foi feito uma busca nas seguintes bases de dados: Portal MEC, Edubase, Scielo, UniBrasil e Portal periódicos Capes. Nessas bases foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Especial”, “Língua de Sinais”, “Povo Surdo”, “Dificuldades e Desafios de Professores”, “Inclusão Escolar” e suas combinações utilizando o operador booleano and, encontrando 1645 artigos.

- Dos quais foram pré-selecionados 86 artigos por meio da leitura dos títulos e resumos.
- Destes foram selecionados 68 artigos relevantes ao tema, para a revisão de literatura.
- Além disso, 23 artigos ou livros foram adicionados através da busca manual nas próprias referências dos artigos.

Os critérios de inclusão para escolha dos artigos foram os seguintes: presença dos descritores escolhidos no título do trabalho; estudo cujo conteúdo proporcione obter fortes evidências; artigos escritos em português e publicados no período de 2010 a 2022. Os critérios de exclusão foram textos incompletos e aqueles que não foram obtidos acesso por completo.

Os dados colhidos nas entrevistas foram analisados e apresentados em tabelas. As questões que não foram tabeladas foram analisadas e apresentadas em caráter qualitativo nos resultados e discussão.

7. ANÁLISE DOS DADOS

A educação pública no Brasil é um tema polêmico nos mais variados ângulos. E, entre as diversas facetas que o tema possibilita, o presente estudo trata dos problemas enfrentados pelo aluno (PcD) com deficiência auditiva no processo de inclusão na rede pública municipal de ensino regular – Levantamento e análise da situação atual no município de Fortaleza-Ceará.

A política educacional da rede de ensino público municipal propõe o redimensionamento da educação especial, com prioridade para a inclusão e integração do aluno com deficiência no sistema regular de ensino.

A Secretaria Municipal da Educação, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil, da Diretoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico e do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade, vem investindo na educação de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas, ofertando atendimento na rede pública de ensino através de salas de recursos, oficinas de iniciação ao ensino-aprendizagem da língua de sinais, espaços socioeducativos especializados, inspirados no princípio de integração e no reconhecimento do “direito de ser diferente” como possibilidade de assegurar “escola de qualidade para todos”.

O processo de educação inclusiva oferece oportunidades iguais a todos os alunos (PcD) com necessidades educacionais específicas, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, com serviços educacionais eficazes, possibilitando o acesso à matrícula, adequação curricular, apropriação do saber e oportunidades educacionais, oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação a despeito da diversidade.

No sentido de implementar as metas e ações contidas na política municipal de educação especial, em que se destaca a proposta de expansão, interiorização e inclusão da oferta de educação especial para os alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular, estão sendo mobilizadas as autoridades governamentais da esfera municipal para o fortalecimento da parceria Estado/Município, buscando-se:

- a) A implementação de Núcleos de Ação Pedagógica Multidisciplinar;
- b) Uma ação conjunta voltada para a formação continuada de professores do ensino regular e da educação especial com vista à inclusão com responsabilidade dos alunos (PcD) com necessidades educacionais específicas;

c) O fortalecimento do respeito à diferença com a reconceptualização pedagógica das classes de educação especial, construindo-se efetivos espaços socioeducativos em todas as escolas do ensino regular municipal.

A intenção de pesquisar o assunto relativo aos projetos existentes de inclusão de alunos (PcD) com deficiências e necessidades educacionais específicas na escola regular veio ao encontro da possibilidade de analisarmos as dificuldades de inclusão e de aprendizagem existentes, ainda hoje, nas escolas públicas municipais da nossa capital, impossibilitando a criança e o adolescente deficiente de obter sucesso no seu desempenho escolar sem ajuda especial.

Nesse capítulo discutimos os dados colhidos nas entrevistas, e procuramos esclarecer as questões que norteiam o estudo. É o resultado da análise dos dados colhidos nas entrevistas e todo o material estudado.

Os dados apresentados nos permitem constatar um fato importante: os professores responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos alunos (PcD) com deficiência auditiva, já possuem um nível de experiência que facilita a relação e a confiança dos alunos, favorecendo, dessa forma, um melhor desempenho das suas funções.

TABELA 1 – Sexo dos professores e coordenadores

CATEGORIA SEXO	PROFESSORES		COORDENADORES	
	Nº	%	Nº	%
MASCULINO	-	-	-	-
FEMININO	5	100	2	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 1 revela que em ambas as instituições as mulheres constituíram 100%, isto é, a maioria absoluta. Esse dado comprova o de todas as estatísticas sobre o magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental e ensino especial.

É notório, inclusive a nível nacional, que as mulheres são maioria, na educação infantil e educação especial, pois elas são mais dedicadas ao desenvolvimento da criatividade e sensíveis ao processo de evolução do aluno com deficiência.

TABELA 2 – Nível de instrução dos profissionais

CATEGORIA NÍVEL	PROFESSORES		COORDENADORES	
	Nº	%	Nº	%
Pedagógico	-	-	-	-
Graduado	3	60	-	-
Especialização	2	40	-	-
Mestrado	-	-	2	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

Na tabela 2 observamos que 100% dos professores têm nível superior completo, 60% são graduados em Pedagogia, seguido de 40% desses professores com especialização em educação especial.

Também apresenta a tabela 2 que os coordenadores de ambas as instituições possuem mestrado em educação.

Com respeito à questão da formação e da preparação acadêmica dos professores, especialmente os que trabalham na área de educação especial, vale ressaltar que as escolas municipais contam com muitos educadores com especialização em educação especial, embora não disponham de um dado concreto.

TABELA 3 – Objetivos das escolas inclusivas

CATEGORIA OBJETIVOS	PROFESSORES		COORDENADORES	
	Nº	%	Nº	%
- Atender o aluno e pais de alunos com deficiência auditiva.	3	60	-	-

- Adaptar atividades de leitura / escrita para alunos com deficiência auditiva.	2	40	-	-
- Desenvolver as potencialidades de pessoas com de deficiência auditiva, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.	-	-	2	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 3 apresenta os objetivos principais das escolas inclusivas no atendimento a alunos e pais de alunos surdos.

A maioria dos professores – 60% – destacou que o objetivo prioritário da escola inclusiva é: Atender o aluno e pais de alunos com deficiência auditiva. Em seguida, 40% dos professores elegeram como principal objetivo: Adaptar atividades de leitura/escrita para alunos com deficiência. Em segundo plano, 100% dos coordenadores entrevistados destacaram que a escola inclusiva objetiva: Desenvolver as potencialidades de alunos com deficiência auditiva, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

É oportuno destacar que as escolas inclusivas aos alunos surdos de Fortaleza propiciam um atendimento especializado que permite ao aluno inserido no ensino regular, receber apoio pedagógico e instrucional, segundo as suas potencialidades e necessidades.

Procura, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas inclusivas, desenvolver programas voltados à socialização, com incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo, além do envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando com deficiência auditiva.

Percebemos, ainda, que os desafios e dificuldades do dia a dia vêm sendo discutidos nas escolas, com a comunidade escolar, favorecendo as ações de

integração, avaliação do trabalho desenvolvido e definição de estratégias para solucionar problemas comuns no ensino-aprendizagem.

Em face dos dados expressos, vale ressaltar que hoje, o grande desejo e desafio para os profissionais da educação especial é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola pública realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentem, possibilitando-lhes as mesmas oportunidades de realização humana e social.

TABELA 4 – Motivos pessoais/profissionais para trabalhar com alunos (PcD) com deficiência auditiva:

CATEGORIA OBJETIVOS	PROFESSORES		COORDENADORES	
	Nº	%	Nº	%
- Nova oportunidade para aprender.	1	20	-	-
- Gostar de desafios.	2	40	-	-
- Ser especializada em Educação Especial.	-	-	-	-
- Por ser uma proposta diferente e oportunizar crescimento pessoal.	1	20	-	-
- Ajudar os alunos com deficiência auditiva a desenvolverem suas potencialidades considerando suas individualidades.	-	-	1	50
- Por ter um deficiente auditivo na família.	1	20	-	-

- Por ser sensível à questão da deficiência.	-	-	1	50
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 4 apresenta os dados referentes aos motivos pessoais e profissionais dos professores e coordenadores para dedicarem suas energias ao trabalho de educação junto aos alunos (PcD) com deficiência auditiva.

Observamos que 40% dos professores das escolas inclusivas visitadas expressaram como principal motivo, o gosto pelo desafio; 20% dos professores motivaram-se pela oportunidade de aprender; mais 20% dos professores entrevistados aceitaram a nova tarefa por ser uma proposta diferente e oportunizar crescimento pessoal; outros 20% dos professores restantes apontaram como motivo ter um deficiente auditivo na família e poder ajudar os demais a desenvolverem suas potencialidades.

A tabela 4 ainda apresenta 50% dos coordenadores justificando que escolheram esse trabalho por acreditarem na capacidade e criatividade do aluno surdo e para poder ajudar aos alunos com deficiência a desenvolverem suas potencialidades considerando suas individualidades; também outros 50% dos coordenadores entrevistados mostraram como motivo primordial a sensibilidade à questão da educação do aluno (PcD) com deficiência auditiva.

TABELA 5 – Características básicas dos alunos (PcD) com deficiência auditiva que estudam na escola regular:

CATEGORIA CARACTERÍSTICAS	PROFESSORES/ COORDENADORES	
	Nº	%
- Crianças introvertidas e irrequietas.	1	12,5
- Alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldade na memória e na concentração.	-	-
- Alunos com dificuldade de socialização.	2	25

- Crianças hiperativas e com comprometimento na aprendizagem.	-	-
- Alunos com baixa estima e falta de motivação.	-	-
- Crianças com fácil adaptação e socialização.	1	12,5
- Alunos traumatizados por se sentirem diferentes	-	-
- Crianças com retardo na escrita, na leitura e no raciocínio lógico.	-	-
- Alunos fora da faixa etária.	-	-
- Crianças que falam em voz muito alta ou muito baixa.	1	12,5
- Crianças consideradas desatentas ou distraídas.	1	12,5
- Crianças inseguras de sua capacidade.	1	12,5
TOTAL	07	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 5 apresenta um apanhado das principais características dos alunos (PcD) com deficiência auditiva assistidos pela escola regular da rede pública municipal, na opinião dos professores e coordenadores pesquisados.

São dados relevantes, com destaque para 25% dos alunos com dificuldade de socialização, pois se demonstraram fragilizados, dificultando sua aprendizagem e sua motivação.

A tabela 5 mostra também que os professores deram enfoques variados quanto às características dos alunos com deficiência da escola regular, ficando 12,5% com crianças introvertidas e irrequietas; 12,5% com a opinião de que as crianças apresentam fácil adaptação e socialização; 12,5% mostrando como característica predominante o fato das crianças falarem em voz muito alta ou muito baixa; outros 12,5% acreditam que grande parte das crianças demonstra ser

desatentas ou distraídas; e outros 12,5% acham que o principal problema das crianças é a insegurança na sua capacidade de desenvolver-se.

De acordo com as observações, pode-se ressaltar que, como qualquer tipo de deficiência, quanto mais precocemente for detectada, melhor será a possibilidade educacional do aluno (PcD) com deficiência auditiva. Entretanto, infelizmente, são frequentes os casos em que caberá à professora suspeitar da deficiência. Segundo os educadores entrevistados nas escolas inclusivas da rede municipal, as principais indicações são: excessiva distração, estar sempre “fora do ar”, frequentes dores de ouvido purgante, dificuldade de compreensão: intensidade da voz inadequada para a situação, sendo muito alta ou baixa, ou ainda quando a pronúncia dos sons é incorreta.

TABELA 6 – Na opinião dos professores e coordenadores entrevistados, as razões pelas quais nem todas as escolas públicas da rede municipal e estruturas sociais estão preparadas para receber o aluno (PcD) com de deficiência auditiva:

CATEGORIA CARACTERÍSTICAS	PROFESSORES/ COORDENADORES	
	Nº	%
- Porque os professores não se sentem preparados para atender adequadamente às necessidades desse educando.	3	44
- Porque os professores receiam não serem capazes de facilitar seu desenvolvimento global.	2	28
- Porque os alunos ouvintes não foram preparados sobre como aceitar ou como brincar com o colega com deficiência e, por isso chegam às vezes a rejeitá-lo.	1	14
- Porque muitos profissionais da escola se opõem à integração desses alunos.	-	-

- Porque algumas famílias de alunos ouvintes temem que esse contato seja prejudicial a seus filhos ou não dignifique a escola.	1	14
TOTAL	07	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 6 apresenta na opinião dos professores e coordenadores entrevistados, as razões pelas quais nem todas as escolas e estruturas sociais estão preparadas para receber o aluno (PcD) com deficiência auditiva.

Observamos que 44% dos entrevistados acreditam que a principal razão se situe na falta de preparo dos profissionais de educação para atender adequadamente às necessidades desse educando com deficiência na escola regular. Dado este que se confirma quando 28% dos entrevistados apontaram como principal razão o fato de muitos professores terem receio de não serem capazes de facilitar o desenvolvimento global do aluno deficiente, embora não acreditem que os profissionais da escola se oponham à integração desses alunos.

A tabela 6 mostra ainda que para 14% dos profissionais pesquisados, os alunos ouvintes não foram preparados sobre como aceitar ou como brincar com o colega com deficiência e, por isso, chega às vezes a rejeitá-lo. Da mesma forma, 14% dos pesquisados acreditam que algumas famílias dos alunos ouvintes temem que esse contato seja prejudicial aos seus filhos ou não dignifique a escola.

Vale ressaltar que os próprios pais e familiares de crianças e adolescentes com deficiência muitas vezes têm receio de que seu filho tenha dificuldade no relacionamento interpessoal na escola, preferindo mantê-lo em casa ou em instituições especializadas. Dessa forma, o próprio aluno (PcD) com deficiência não é ensinado e encorajado a enfrentar o mundo e a sociedade com confiança em si próprio.

TABELA 7 – Opinião dos professores e coordenadores pesquisados sobre a expansão do projeto de inclusão dos alunos (PcD) com deficiência auditiva na escola regular:

CATEGORIA EXPANSÃO DO PROJETO	PROFESSORES		COORDENADORES	
	Nº	%	Nº	%
MASCULINO	5	100	2	100
FEMININO	-	-	-	-
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 7 traz um dado bastante significativo para este estudo, apresentando a importância da expansão do processo de inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular.

Os dados mostraram que 100% dos professores e dos coordenadores entrevistados concordam com a expansão, e dizem ainda que todas as unidades escolares deveriam possuir este tipo de atendimento, e que a inclusão do aluno deficiente auditivo na escola comum depende da inclusão escolar, do processo de adaptação e transformação da escola comum ao currículo, projeto político-pedagógico, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores, para poder inserir em suas classes regulares o educando com deficiência.

Os professores justificaram, ainda, que com o devido acompanhamento, a criança (PcD) com deficiência auditiva terá maiores chances de superar suas limitações e desenvolver suas potencialidades.

TABELA 8 – Na opinião dos profissionais de educação entrevistados na Secretaria Municipal da Educação e nas escolas da rede pública municipal, se a inclusão dos alunos (PcD) com deficiência auditiva vem sendo posta em prática de acordo com as normas da nova LDB:

CATEGORIA INCLUSO NA LDB	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICÓLOGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%

- Não, mesmo com a nova LDB muita coisa tem que melhorar, falta ser formado um processo de aperfeiçoamento dos profissionais.	-	-	2	-
- Sim, porque o aluno (PcD) com qualquer deficiência tem de ser incluído no sistema regular.	5	100	-	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

Na tabela 8, percebemos um fato interessante e contraditório entre os entrevistados: 100% dos educadores pesquisados na escola afirmaram que o processo de inclusão dos alunos (PcD) com deficiência auditiva melhorou após a nova LDB de 1996, recentemente atualizada pela Lei nº. 14.407, de 12 de julho de 2022 e, por outro lado, 100% dos educadores pesquisados na Secretaria Municipal da Educação afirmaram que, mesmo estando em vigor, a nova Lei de Diretrizes e Bases, quase nada mudou na prática, fazendo-se necessário um processo de aperfeiçoamento dos professores em educação especial, capacitação e especialização dos dirigentes, do corpo docente e pessoal administrativo no processo de inclusão e permanência do aluno (PcD) com necessidades educativas específicas no ensino regular.

Os educadores entrevistados na Secretaria Municipal da Educação consideram como imprescindível que a integração dos alunos (PcD) com deficiência auditiva deva ser pensada como processo, que permita a inclusão com responsabilidade. E para tanto, se faz necessário, antes de tudo, conscientizar toda a comunidade escolar: direção, corpo docente e discente, técnicos, funcionários e pais sobre a importância e os benefícios da inclusão do aluno surdo e outros alunos com outras deficiências no ensino regular para o desenvolvimento de todos as pessoas como cidadãos.

Percebemos que os educadores pesquisados na Secretaria Municipal da Educação reconhecem as deficiências e dificuldades no processo de inclusão, mas

afirmam que a Secretaria de Educação vem trabalhando desde 1998 para garantir o desenvolvimento da política e diretrizes que norteiam a educação inclusiva, além da expansão, melhoria da qualidade do ensino e redimensionamento nas áreas curriculares, com a concepção configurada no direito de ser diferente e nos pressupostos da nova LDB, permitindo flexibilidade em busca de novos rumos para a educação especial.

Reforçando a questão do desafio, vale ressaltar que, para o processo de inclusão, são necessárias reais mudanças do fazer pedagógico e isso supõe mudanças radicais de concepções, de posturas e de práticas por parte dos professores, dos alunos, dos pais de alunos, do colegiado escolar, enfim, de todos aqueles que administram ou se dizem responsáveis de forma direta pela educação.

TABELA 9 – A política municipal tem garantido a realização plena da inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular:

CATEGORIA POLÍTICA DE GOVERNO MUNICIPAL	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICOLÓGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%
- Acreditamos que o governo municipal está procurando garantir isso.	5	100	-	-
- O governo municipal está deixando muito a desejar na prática, ficando só na teoria.	-	-	2	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 9 indica que 100% dos educadores entrevistados nas escolas demonstraram acreditar que o governo municipal está procurando a melhor forma de incluir o alunado com deficiência na escola regular, e cada um vem conquistando gradativamente o seu espaço, principalmente no tocante à política de inclusão com responsabilidade que, aos poucos, busca fortalecer a educação para todos.

Por outro lado, a tabela 9 mostra ainda que, sem deixar de acreditar que a inclusão vem conquistando alguns espaços, 100% dos entrevistados na Secretaria Municipal da Educação afirmaram que o governo municipal está deixando muito a desejar quanto à inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, que o processo está muito lento, trazendo pouco resultado, e que muito se fala, mas pouco se faz.

Diante do exposto, chamamos a atenção para o fato de que, embora haja ainda um longo trajeto a percorrer muitos educadores consideram positivos os avanços verificados nos últimos anos, como por exemplo, a inclusão da educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação, a promoção de congressos internacionais, a expansão da política de atendimento educacional, a promoção de fóruns sobre educação especial nas instituições de ensino superior, as mudanças propostas para as diretrizes curriculares dos cursos superiores, principalmente no que se refere à formação de professores.

Destacamos, ainda, que há várias metas a serem executadas. A principal, na opinião dos educadores entrevistados é conseguir que todos os cursos de formação profissional dêem aos professores condições de atuar adequadamente com a diversidade humana, sem preconceitos, propiciando o nascer de uma verdadeira sociedade inclusiva.

Observamos que, mesmo que a Secretaria Municipal de Educação tenha aumentado seu quadro de técnicos, as demandas da expansão dos serviços de educação especiais estão a exigir maior ampliação de sua estrutura organizacional.

Além disso, verificamos que a maior barreira à integração ainda é a discriminação, fruto da desinformação, seguido do despreparo do professor e da comunidade escolar para atuar com esse alunado.

TABELA 10 – Na opinião dos entrevistados, se existe a possibilidade real de alunos com deficiência auditiva se adaptarem à escola regular:

CATEGORIA POLÍTICA DE GOVERNO MUNICIPAL	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICÓLOGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%

- O processo de adaptação do aluno com deficiência na escola regular só depende da aceitação dos alunos não deficientes e do tipo de deficiência.	-	-	2	100
- A possibilidade de adaptação do deficiente na escola regular é possível e já é uma realidade em algumas escolas.	5	100	-	-
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 10 nos mostra que 100% dos educadores entrevistados, tanto nas escolas regulares como na Secretaria Municipal da Educação, expressaram-se favoráveis à opinião de que a adaptação do aluno surdo e de alunos com outras deficientes na escola regular é possível, embora dependa da aceitação e participação dos alunos e dos próprios educadores para que isso se torne uma realidade em todas as escolas. Cabe, ainda, ao professor, segundo os entrevistados, contribuir para a construção de uma escola de qualidade para todos, deficientes e não deficientes, cooperando com o aprimoramento do sistema escolar, no sentido de melhorar o acesso à educação das pessoas com necessidades educativas específicas no ensino público regular.

Os educadores pesquisados nas escolas inclusivas afirmaram que a integração educacional é um processo gradual e dinâmico que varia de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade de permanência na escola, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

Os profissionais da Secretaria Municipal da Educação pesquisados concluem dizendo que no processo de adaptação do aluno com deficiência no ensino regular é imprescindível o envolvimento dos profissionais de áreas interligadas como saúde e serviço social, bem como dos pais e comunidade em

geral. Faz-se necessário, também, para um aprofundamento da prática de inclusão e para uma maior eficácia da mesma, no processo de adaptação, um trabalho de sensibilização do corpo docente, discente e dos funcionários da rede pública de ensino municipal, acrescido de capacitação e aprimoramento dos profissionais.

TABELA 11 – Os pontos positivos do projeto de inclusão do deficiente auditivo na escola regular da rede pública municipal:

CATEGORIA PONTOS POSITIVOS	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICÓLOGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%
- Ter autonomia e conseguir espaço na sociedade.	-	-	1	50
- O deficiente se integrar à sociedade.	3	60	-	-
- A inclusão é benéfica a todos.	2	40	-	-
- Através da inclusão as crianças com deficiência têm um maior e melhor desempenho.	-	-	1	50
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

Através da tabela 11 observa-se que, segundo a visão de 60% dos pesquisados nas escolas inclusivas, o fator principal da inclusão é a integração do deficiente à sociedade; outros 40% dos pesquisados na Secretaria Municipal da Educação afirmaram que a inclusão do deficiente na escola regular traz benefícios a toda a sociedade.

Justificam suas afirmações dizendo que a inclusão é extremamente importante porque se a escola é um segmento social, no momento em que a criança com deficiência é incluída no ensino regular, todos aprendem a viver com as diferenças, uma vez que o aluno com deficiência não é nem melhor nem pior e está presente na vida cotidiana, no social macro.

A tabela 11 mostra ainda que os educadores entrevistados na Secretaria Municipal da Educação apontam a autonomia e o espaço social como maiores conquistas do aluno (PcD) com deficiência auditiva diante da inclusão na escola regular.

Tal observação é justificada na afirmação de que toda criança tem um grau de desenvolvimento que precisa ser trabalhado. E nada melhor que aprimorá-lo junto com outras crianças. Concluem dizendo que as crianças com deficiência precisam ser tratadas como crianças normais, na medida do possível. Devem conviver em ambiente em que haja outras crianças, de preferência não deficientes, para que elas se sintam crianças normais e não desenvolvam o preconceito para com elas mesmas.

TABELA 12 – Os fatores que têm dificultado o processo de inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular:

CATEGORIA DIFICULDADES	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICÓLOGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%
- Falta de aceitação e capacitação profissional na área de educação especial.	-	-	2	100
- Poucas escolas têm capacidade de receber o deficiente.	5	100	-	-
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 12 permite as seguintes observações quanto aos educadores entrevistados nas escolas inclusivas: 100% deles acham que poucas escolas regulares, hoje realmente têm capacidade de receber o aluno (PcD) com deficiência auditiva, faltam professores capacitados, com prática na língua de sinais, faltam salas de apoio, diretores, técnicos e funcionários treinados para receber o aluno com necessidades educacionais especializadas.

A mesma tabela nos permite observar que os educadores entrevistados na Secretaria Municipal da Educação acreditam que a falta de aceitação e capacitação profissional na área de educação especial é o maior entrave no processo de inclusão na escola regular.

Podemos analisar tal resultado dizendo que o preconceito muitas vezes está entranhado na sociedade e mesmo aquelas pessoas que lutam contra todo tipo de discriminação se flagram ou são flagradas com atitudes preconceituosas no dia a dia da escola inclusiva.

TABELA 13 – Sobre o acompanhamento dos progressos da inclusão (PcD) com deficiência auditiva na escola regular:

CATEGORIA ACOMPANHAMENTO	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICÓLOGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%
- O acompanhamento do processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular é responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação e das escolas inclusivas.	-	-	2	100
- A Secretaria Municipal da Educação juntamente com as escolas inclusivas regulares é o órgão responsável pela vistoria do processo de inclusão nas escolas e pelo acompanhamento dos resultados nas escolas inclusivas.	5	100	-	-
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

Na tabela 13 os 100% dos entrevistados tanto nas escolas inclusivas da rede municipal de ensino quanto na Secretaria Municipal da Educação trouxeram para si a responsabilidade pelo acompanhamento do processo de inclusão e dos resultados apresentados pelos alunos surdos e por alunos com outras deficiências na escola regular.

Afirmaram que a gestão das ações e processos relativos à Educação Especial é acompanhada e avaliada permanentemente através do Sistema de Acompanhamento Pedagógico – SAP –, que envolve os coordenadores pedagógicos das escolas e os técnicos do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação, assegurando a sustentabilidade dos trabalhos.

TABELA 14 – A relação professor x aluno com deficiência auditiva na escola regular:

CATEGORIA PROFESSOR X ALUNO	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICOLÓGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%
- Os professores em sua relação com os alunos (PcD) com deficiência auditiva procuram tratá-los como alunos normais.	-	-	-	-
- Tratam os alunos deficientes igualmente aos não deficientes, respeitando as diferenças.	5	100	2	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 14 expõe o que pensam os educadores entrevistados sobre a relação dos professores das escolas inclusivas e os alunos (PcD) com deficiência auditiva. 100% dos pesquisados nas escolas inclusivas regulares afirmaram que os professores em sua relação com os alunos (PcD) com deficiência auditiva procuram

tratá-los como alunos normais. Os profissionais entrevistados na Secretaria Municipal da Educação responderam que os professores das escolas inclusivas tratam os alunos deficientes igualmente aos não deficientes, respeitando as diferenças.

Os professores através da vivência e da experiência de inclusão reconhecem a importância desse processo, ressaltando aspectos relevantes como: a formação do professor que trabalha em classes inclusivas, a aprendizagem e a vivência das diferenças e o direito de todos à educação.

Justificaram suas respostas afirmando que o educador da educação inclusiva é um profissional da educação, com especialização em nível superior, capacitado para a integração dos educandos e a adequação curricular. E que além dos requisitos básicos à sua função é o intermediador direto entre o aluno surdo (PcD) e o aluno ouvinte da escola regular.

Para isso, ele é capacitado para ter conhecimentos referentes às técnicas de desenvolvimento humano em evidência, para conhecer a quem ensina e acompanhar criteriosamente o desenvolvimento do aluno à luz de sua psicologia, para saber trabalhar com os conteúdos que ensina, em nível de significado, de acordo com os interesses, aptidões e ideais dos alunos, para ter clareza dos objetivos que pretende atingir, discernindo o essencial, o fundamental e o complementar, para ser criativo, inovador, ousado, para utilizar metodologias diversificadas, para garantir o aprendizado dos alunos com deficiência e dos alunos não deficientes, ser articulador de ações junto aos demais segmentos escolares para o surgimento de uma nova cultura na qual ensino especial e ensino regular andem juntos, cresça na diversidade, impulsionando a educação inclusiva e ensino de qualidade.

TABELA 15 – Sobre o acompanhamento do desempenho dos professores no trabalho com o aluno com deficiência na escola regular:

CATEGORIA ACOMPANHAMENTO	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICÓLOGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%

- O acompanhamento do desempenho dos professores das escolas inclusivas é feito pela direção da escola.	5	-	-	-
- A direção da escola, juntamente com a Secretaria Municipal da Educação é responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e desempenho do professor da escola inclusiva.	-	-	2	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 15 nos permite observar que 100% dos entrevistados enfatizaram a importância da direção, da coordenação pedagógica e dos técnicos do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação no acompanhamento do desempenho dos professores das escolas inclusivas.

Afirmaram ainda que, quando um professor tem alguma dúvida ou dificuldade no decorrer de suas atividades com os alunos (PcD) com deficiência auditiva, o professor entra em contato com algum técnico do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação.

Conhecer a realidade da inclusão para os educadores entrevistados é um desafio enriquecedor. Em cada lugar, o pessoal que atua na modalidade de educação especial, em particular, mostrou uma preocupação, uma tentativa, uma angústia de solução. Porém, segundo os educadores pesquisados, a experiência cultural dos professores de diferentes áreas de conhecimento e dos técnicos educacionais, no seu cotidiano pedagógico, apontou problemas entre o pensar e o fazer, entre o ler e o entender, entre o querer e o poder.

Acreditamos que todos os profissionais que atuam em educação especial, quando param para refletir sobre a sua postura dentro de uma equipe, devem

questionar de imediato a realidade científica que os cercam, além das características socioculturais da população.

Na presente pesquisa, verificamos que o processo de inclusão dos alunos (PcD) com deficiência auditiva no ensino regular envolve uma dinâmica de variáveis que se cruzam, e não raras vezes se opõem, e até se contradizem. Essa diversidade põe em evidência uma série de dificuldades, dúvidas e embates, travados dentro e fora da instituição escolar.

TABELA 16 – A relação dos alunos ouvintes com os alunos (PcD) com deficiência auditiva na escola regular:

CATEGORIA ALUNO OUVINTE X ALUNO SURDO	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICÓLOGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%
- Ainda existe muito preconceito e discriminação por parte dos alunos não deficientes.	-	-	2	100
- Ainda existe uma grande rejeição por parte dos alunos não deficientes, embora os professores tentem acabar com esse preconceito.	5	100	-	-
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 16 apresenta a opinião dos educadores entrevistados nas escolas inclusivas e na Secretaria Municipal da Educação, afirmando que ainda existe uma grande rejeição por parte dos alunos não deficientes, embora os professores tentem acabar com esse preconceito. Porém, essa não é uma tarefa só do professor, mas da família, da comunidade e do governo municipal. Os dados nos permitem observar, também, que o processo de inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer quanto ao relacionamento aluno deficiente e aluno não-deficiente, pois constatamos que em muitos casos, na dinâmica da sala de aula existem

divergências e conflitos no relacionamento interpessoal. Embora em outros o relacionamento seja normal.

TABELA 17 – As expectativas dos alunos (PcD) com deficiência auditiva em relação à inclusão na escola regular:

CATEGORIA EXPECTATIVA DO ALUNO	EDUCADORES DAS ESCOLAS		PSICOLÓGO ASSISTENTE SOCIAL	
	Nº	%	Nº	%
- Os alunos (PcD) com deficiência auditiva querem entrar na escola regular, mesmo sabendo que terão de enfrentar as barreiras do preconceito e da discriminação.	-	-	-	-
- Desejam fazer parte do ensino regular, pois assim estariam conquistando maior espaço na sociedade exclusiva.	5	100	2	100
TOTAL	5	100	2	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 17 traz um dado bastante significativo para este estudo: 100% dos educadores entrevistados nas escolas inclusivas afirmaram que os alunos (PcD) com deficiência auditiva querem entrar para a escola regular, mesmo sabendo que terão de enfrentar as barreiras do preconceito e da discriminação.

Dado esse confirmado com a afirmação dos educadores pesquisados na Secretaria Municipal da Educação que concordaram com a afirmação dizendo que os alunos (PcD) com deficiência auditiva desejam fazer parte do ensino regular, pois assim estariam conquistando maior espaço na sociedade, até então excludente, desejo compartilhado pelos seus familiares.

Pudemos observar que os alunos (PcD) com deficiência auditiva entendem o processo de inclusão sobre uma ótica própria que vai desde a questão dos direitos humanos até a visão mística e superprotetora da deficiência.

Com relação à percepção dos direitos do aluno enquanto cidadão com necessidades educacionais específicas, percebe-se a preocupação com os direitos da pessoa humana e, muitas vezes, com a necessidade de negar a deficiência para afirmar este direito. Não se trata de negar a deficiência através da normalização, pois a diferença existe, mas se trata de superar a medicalização da deficiência através de uma práxis transformadora que seja capaz de se adaptar ao aluno.

TABELA 18 – Na opinião dos profissionais de educação entrevistados nas escolas inclusivas e na Secretaria Municipal da Educação, as propostas mais urgentes para a melhoria dos resultados almejados na inclusão do aluno (PcD) com deficiência auditiva na escola regular:

CATEGORIA PROPOSTAS	EDUCADORES S/SME	
	Nº	%
- Que as escolas regulares estivessem preparadas para receber, o mais rápido, os alunos com deficiência em suas salas de aula, transformando todas as escolas comuns em escolas de fato inclusivas.	1	44
- Que os professores se especializem em educação especial para poder melhor orientar aos alunos com deficiência na classe comum.	1	14
- Que a comunidade, juntamente com a escola inclusiva possa acabar com o preconceito existente nas crianças e	1	14

adolescentes não-deficientes.		
- Que o governo invista mais no programa de educação especial e na inclusão do aluno deficiente na escola regular, capacitando os profissionais da área de educação para atender a demanda.	2	28
- Que os profissionais de educação e os pais de alunos não-deficientes não tenham receio de se relacionar com o aluno com deficiência e abracem a causa da inclusão na escola regular, sem preconceito ou discriminação.	2	28
TOTAL	07	100

Fonte: pesquisa direta

A tabela 18 apresenta um apanhado das principais propostas feitas pelos entrevistados das escolas inclusivas e da Secretaria Municipal da Educação para a melhoria dos resultados almejados na inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola regular.

São dados relevantes, com destaque para 28% dos educadores que acreditam que o governo municipal deve investir mais no programa de educação especial e na inclusão do deficiente na escola regular, capacitando os profissionais da área de educação para atender a demanda; outros 28% desejam que os profissionais de educação e os pais de alunos não deficientes não tenham receio de se relacionar com o aluno com deficiência e abracem a causa da inclusão na escola regular, sem preconceito ou discriminação, visando à melhoria da qualidade na educação para todos.

A mesma tabela mostra ainda que 14% dos educadores desejaram que as escolas regulares estivessem de fato preparadas para receber, o mais rápido, as pessoas com deficiência em suas salas de aula, transformando todas as escolas

comuns em escolas verdadeiramente inclusivas. Para tanto, com a mesma ideia, outros 14% dos educadores entrevistados afirmaram que os professores precisam se especializar em educação especial para poder melhor orientar aos alunos com deficiência na classe comum para que se possa acabar com o preconceito existente nas crianças e adolescentes não deficientes.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Denomina-se inclusão o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais e gerais, pessoas com necessidades especiais e posteriormente estas se prepararem para assumir seus papéis na sociedade. (SANCHEZ, 2005).

A Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino cuja aplicação perpassa todo o sistema educacional do país e visa proporcionar a pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de conhecimentos.

O processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino regular é um caminho fundamental para que atinja também a inclusão social, dessa forma essa proposta deve passar a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto um processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação.

Para Mendes (2002) realmente há uma política de educação inclusiva e que deve ser observada ações em três componentes básicos de apoio: o aspecto político, que exige a construção de uma rede de suporte ou apoio para atender às necessidades de formação pessoal, o aspecto educacional para o planejamento, implementação e a avaliação de programas para diferentes alunos em escolas de ensino regular, e o aspecto pedagógico que ressaltam a importância das escolas implantarem classes inclusivas, o que pressupõe a adoção intencional de agrupamentos heterogêneos a centralização de apoios preferencialmente nas classes comuns, uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e o ensino multinível.

Sabemos que a inserção de alunos surdos e com necessidades educacionais especializadas em escolas regulares é algo que vai além de uma inovação educacional a mesma implica no reconhecimento de que cada aluno é diferente essa inserção não acontece de forma imediata é uma conquista que tem que ser feita com muito estudo, trabalho e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo.

A inclusão é uma possibilidade para o benefício de uma educação para todos os alunos com ou sem deficiência.

“É permitir sem preconceito que o aluno surdo e as pessoas deficientes com necessidades educacionais especializadas tenham seus direitos garantidos e respeitados adaptando o sistema educacional as necessidades dos alunos”. (sic).

“Um direito a igualdade e a um estudo e atenção de qualidade” (sic).

“Interação entre ambos”. (sic)

A estrutura da instituição educacional ainda é uma das grandes barreiras, pois mesmo com os avanços das políticas educacionais avançadas, as escolas regulares carecem de recursos físicos, financeiros e humanos para que realmente aconteça a inclusão na instituição escolar. A inclusão é uma inovação na educação e por muitas vezes seu sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. Inserir alunos com déficits permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular é garantir o direito de todos à educação e isto está assegurado a Constituição.

A Declaração de Salamanca de 1994 que também fundamenta a política da educação inclusiva no Brasil afirma que as escolas inclusivas os alunos com necessidades educativas especiais devem receber todo o apoio que precisam para assegurar uma educação eficaz.

“Poderia ser melhor, mas na medida do possível há sim uma estrutura física para acolher seus alunos.” (sic)

“Sim, mas não totalmente adequada.” (sic)

“Sim, mas precisa melhorar.” (sic).

Os fundamentos metodológicos da inclusão escolar estão centralizados em uma concepção de educação de qualidade para todos, com isso enfatiza o respeito à diversidade do sujeito. Sendo assim quando ocorrem mudanças na proposta cada vez mais tem sido reiterada a importância de preparação para profissionais e

educadores, em especial os professores do ensino regular para o atendimento com os alunos surdos e com alunos outras deficiências. O MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994) o apoio ao sistema regular de ensino para inserção das pessoas com deficiências e dar prioridade, a financiamentos e projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Esta mesma definição foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001). Sendo a educação Inclusiva uma medida garantida por Lei os educadores precisam estar habilitados para auxiliar na melhor maneira possível os alunos.

“Pouquíssimo suporte”. (sic)

“Sim, sala multifuncional” (sic)

“Sim, além de palestras e formações temos uma psicopedagoga que realiza atendimentos com alunos com necessidades educacionais especiais.” (sic).

O Processo de Educação Inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, por falta de formação e preparação para os professores da rede de ensino regular como também da falta de infraestrutura e da oferta de matérias pedagógicas. Dentre todas as necessidades a que vem mais sendo colocada em pauta como necessária é a formação de professores pra trabalharem com alunos especiais e esse fator constitui um sério problema na implantação de política desse tipo.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LDB artigo 59).

“Com muita dificuldade” (sic)

“Sim, com muita insegurança” (sic).

“Tentei usar os recursos pedagógicos que deu” (sic)

Diante das respostas dos entrevistados e das leituras bibliográficas percebe-se que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender as particularidades apresentadas pelos alunos. Vale ressaltar que a noção de Educação Inclusiva com base na Declaração de Salamanca de 1994 toma uma dimensão que vai bem mais além que incluir alunos com necessidades especiais em salas regulares, pois como sabemos esse não é o único público excluído do processo educacional.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável da escola, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Se hoje já pode-se contar com uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente. O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, serviços de itinerância).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que

favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos. Sua criação constitui passo decisivo para eliminar atitudes de discriminação, onde a comunidade escolar acolhe a todos. Implica, portanto, num processo de mudança que consome tempo para as necessárias adaptações e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo.

É de suma importância termos consciência que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar.

Concretizar a inclusão é um grande desafio já que envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já solidificadas e enraizadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa fácil, principalmente quando as mudanças vão favorecer pessoas que foram injustiçadas, excluídas e marginalizadas na sociedade e conseqüentemente na escola.

O número de alunos incluídos na educação inclusiva, nos últimos anos, triplicou, no entanto, o preconceito e a falta de conhecimento das leis que os amparam e beneficiam ainda deixam um grande contingente de pessoas com deficiência fora da rede regular.

Nós, profissionais da educação, desejamos uma educação realmente inclusiva e de qualidade para todos, mas as formas de atingir esses ideais ainda não são claras em nossa sociedade, isto porque passamos por um momento de mudança, de reorganização e de quebras de paradigmas.

Sonhamos com uma escola inclusiva onde os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação aos alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta das especificidades das diferenças.

A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública que assumiu sua disseminação por meio do programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, iniciada em 2003. Essa ação conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas

educacionais sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem.

Alguns teóricos do nosso país defendem a inclusão escolar total, incondicional para todos, como consequência da transformação do ensino regular.

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

A verdadeira transformação da escola acontecerá quando realmente criarmos condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo.

Para Mittler (2001, p.25), “a escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para alcançar as necessidades de todas as crianças”.

De acordo com o autor a inclusão não representa simplesmente transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois, ela requer uma mudança na mente e nos valores, para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade.

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTI, 2007, p. 12).

A concepção e os princípios da educação inclusiva dentro de um contexto mais amplo que dizem respeito à estrutura da sociedade em que vivemos associados aos movimentos de garantia dos direitos exigem a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, a prática pedagógica e aos aspectos cotidianos da escola.

Os indicadores de exclusão na escola nos mostram que os sistemas de ensino conhecem pouco sobre a desigualdade e suas consequências sociais, não considerando, muitas vezes, as situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos

alunos e a necessária adequação do contexto escolar de forma que as desvantagens não traduzam em uma baixa expectativa em relação ao seu processo educacional e se revertam em políticas de superação das dificuldades.

Ao longo da trajetória da educação, as condições históricas dos alunos têm sido utilizadas como razão para justificar e avaliar a não aprendizagem e o acesso restrito ao conhecimento, sem estabelecer o vínculo entre a aprendizagem e o ensino, a atenção as suas necessidades individuais e os apoios educacionais, considerando todos eles como parte do projeto pedagógico desenvolvido pela escola.

A educação inclusiva orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela proposta pedagógica de que todos podem aprender passa a contrapor o paradigma tradicional da organização do sistema educacional, que conduzia políticas especiais para pessoas com deficiência definidas no modelo de segregação e de integração, com ênfase na abordagem clínica. Seguindo a lógica de escolas especiais organizadas a partir da identificação da deficiência ou do encaminhamento desses alunos para classes especiais, essas políticas conduziram a espaços segregados, entendidos como seu lugar de destino, que acabam por discriminar e excluir alunos em razão de deficiências, desvantagens, dificuldades e atitudes.

A partir dessa compreensão, os professores, na sua relação com a comunidade podem identificar elementos que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas, favorecendo a intervenção no enfrentamento da exclusão educacional e social. Uma tarefa fundamental é organizar as escolas para a eliminação das barreiras, o fortalecimento das relações entre a escola e a família, o acesso aos serviços sociais da comunidade, o planejamento participativo, a troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que priorizem a inclusão educacional.

O período de transição entre a concepção educacional da integração para a inclusão coincide com fatores contemporâneos que colocam a competitividade e a efetividade da escola sob a ótica do domínio de conteúdos e desvalorizam outros saberes, excluindo grande parte dos seus alunos, enquanto deveriam ser construídas estratégias de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e experiências democráticas de aprendizagem em todas as escolas.

As escolas podem avançar no desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança enfatizando a responsabilidade dos educadores em ensinar as crianças

com ou sem deficiência a partir da desconstituição do discurso da deficiência que envolve uma proposta de escola que não é capaz de beneficiar todos os alunos. A ampliação das oportunidades de formação dos profissionais da educação para a inclusão, o uso de novas abordagens pedagógicas, o investimento na educação infantil, o conhecimento do percurso educacional dos alunos e a construção de políticas de atenção às diferenças no ensino regular provocam um impacto significativo sobre a qualidade da educação.

E esse é um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questiona os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas (GENTIL I, 2003, p. 54).

Se as diferenças forem asseguradas aumenta a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas de intolerância. Isso é reforçado por Gomes (1999) quando diz que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”. Figueiredo (2002) aponta ainda que:

As diferenças são desejáveis, porque enriquecem, ampliam e permitem a identificação/diferenciação; as desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade porque implicam relações de exploração. Enquanto as diferenças se assentam na cooperação, as desigualdades ocasionam competição.

Trabalhar com a diferença é compreender que o ensino, o apoio, os recursos didático-pedagógicos, a metodologia, a proposta curricular e a avaliação da aprendizagem devem beneficiar a todos em sala de aula e não apenas a alguns, por serem categorizados como “inclusos” tornando-se assim “privilegiados”. Conforme a lei nº 9.394 todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola regular, em que possam conviver com outras crianças e demais membros da comunidade escolar, socializando-se e aprendendo aquilo que for capaz de absorver nesse momento, sempre dentro de suas possibilidades.

Crianças com deficiência são beneficiadas quando frequentam uma escola regular, onde recebem informações iguais as recebidas pelos colegas, mesmo que tenham um tratamento diferenciado e, onde terão condições propícias para construir

uma posição subjetiva que dê conta da alteridade. Uma vez que é função da escola colocar limites, interditar, mostrar a lei da sociedade. E, dessa forma estará contribuindo para uma melhor qualidade de vida a essas pessoas.

Sabemos que a escola pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Esta é uma tarefa para os gestores e os educadores, comprometidos com os direitos humanos.

Percebe-se que, com o ingresso de alunos com deficiência nas escolas, muitos professores estão tendo que rever procedimentos antigos e preparar-se para o novo. Da mesma forma que os pais e as crianças, os docentes ficam ansiosos e confusos, sobretudo no momento inicial.

Sabe-se que muitos não têm formação para lidar com as diferenças em sala de aula e que também não dispõem de condições subjetivas para dar conta da classe e, ao mesmo tempo atender uma criança com deficiência, junto com os demais, que, algumas vezes, lhe solicita atenção e perturba o ambiente de sala de aula, se torna algo do registro do impossível para determinado professor.

É importante que o professor tenha no seu horizonte que cada caso seja avaliado como único, pois as reações de cada aluno são variáveis. Existem muitas crianças que, no ambiente escolar, demonstram comportamento distinto do ambiente familiar. E, geralmente, seu comportamento reflete a maneira como é tratado, o que remete a maneira como a criança se relaciona.

A política da educação inclusiva, no Brasil, fundamentada entre outros documentos internacionais, na Declaração de Salamanca (1994), afirma que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, porém a educação está longe do ideal. A coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade, da Faculdade de Educação da Unicamp, Maria Tereza Eglér Mantoan afirma que o melhor atendimento escolar para pessoas com deficiência, como também para qualquer outra criança, é mesmo a escola regular.

O complemento oferecido pela educação especializada não diz respeito a o ensino de conteúdos curriculares da escola comum: alfabetização, matemática, ciências etc., mas ao ensino de recursos, linguagem, uso de equipamentos, códigos que sirvam para os alunos enfrentarem as barreiras que suas deficiências impõem à aprendizagem nas salas de aula das escolas comuns: código Braille, Língua

Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa como segunda língua para os surdos etc.

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção de acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificada, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas.

Em uma escola inclusiva, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, onde a aprendizagem não fica restrita a conteúdos e ao espaço físico da escola, ela transcende. Ao discutir a escola inclusiva, Carvalho (2004, p. 115) destaca algumas das inúmeras funções de uma escola que busca se enquadrar nessa perspectiva de educação:

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; - promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; - criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências; - criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas; - estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; - operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; - respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; - valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade.

Ainda, segundo a autora “as citações são apenas algumas considerações para educadores, que possuem vontade de contribuir como profissional consciente na aprendizagem de todos os alunos, como cidadãos, plenos de direitos e deveres”.

Em relação ao ambiente escolar favorável à inclusão Soodak (2003) faz referências ao desenvolvimento de estratégias para melhorar a qualidade global do ambiente da sala de aula para acolher os alunos com deficiência. Essas estratégias contemplam a organização de um ambiente no qual os alunos se sentem acolhidos, seguros e apoiados.

Suas principais sugestões são: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola. Apoiar e incentivar comportamentos positivos em todos os alunos e não apenas naqueles que demonstram comportamentos inadequados ao ambiente escolar, evitando punições e expulsões.

É bom lembrarmos sempre que, a inclusão escolar como consequência da transformação das nossas escolas significa o caminho para que seja garantido o direito incondicional à escolarização de todos. Uma escola inclusiva, ética e de qualidade para todos tem na cooperação e na solidariedade instrumentos imprescindíveis para uma real aprendizagem de todos os alunos.

Mantoan (2000, p. 7-8), observa que as escolas abertas à diversidade são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Quando pensamos em educação inclusiva e uma escola realmente para todos é interessante lembrarmos o que diz Paulo Freire ao redefinir o conceito de educar.

Para ele, o processo educacional deve partir da vida e da realidade local do educando. Isso possibilita desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, para combater as formas de opressão, injustiças e desigualdades, e construir formas de libertação, justiça e solidariedade. Assim todas essas questões se remetem a operacionalização dessas estratégias, que envolvem o lugar do professor e também os currículos escolares.

A sociedade passou por diversas fases no que se refere às práticas sociais em toda sua cultura e na construção inclusiva é obrigatória à ruptura de paradigmas velhos. Quando se fala em processo histórico da educação brasileira é necessário

pensar na inclusão como uma possibilidade de construção de uma escola melhor, de uma sala de aula que realmente mantenha professores motivados a se respeitar e aprender nas suas individualidades. Educação para todos, envolve uma escola e uma sala de aula que seja para todos independentes de suas características próprias de aprendizagem e de desenvolvimento, dessa forma entende-se que a escola inclusiva conta com a educação especial para poder receber a todos, caso contrário ela deixa de ser inclusiva. Em algumas ocasiões pessoas com necessidades educacionais especiais precisam de apoio físico, médico ou psicológico, sendo assim é necessário que isto atenda as suas expectativas e lhe dê maior segurança sobre sua vida. Em 1981 foi o ano Internacional das Pessoas com Deficiência: aí se iniciou um processo de mudanças com relação ao deficiente. (SASSAKI, 2003).

A construção de uma educação inclusiva é possível e desejada, mesmo parecendo relativo às mudanças na forma de pensar e a agir que se fazem necessário para se criar um ambiente adequado às particularidades de todos. (SASSAKI, 2003).

A educação inclusiva parte da compreensão da diversidade e do princípio de igualdade, ou seja, serão oferecidos diferentes recursos para qualquer aluno possibilitando-o de igualdade de oportunidades independente do seu modo de ser. (SASSAKI, 2003).

A inclusão social tem como objetivo a construção de uma nova sociedade por meio de mudanças, grande e pequena, nos ambientes físicos, ou seja, espaços internos ou externos, aparelhos, equipamentos, meios de transporte e utensílios e maior consciência de cada pessoa, mesmo da pessoa com deficiência. O processo de inclusão tem sido investido em cada sistema: educação, lazer, transporte, entre outros. Quando isso acontece pode-se falar em educação inclusiva para todo, porém nem todas as pessoas que apresente qualquer necessidade especial necessita que a sociedade seja modificada, pois, algumas possuem habilidades a se entregarem nela, mesmo com sua deficiência outras não conseguem ter plena participação e igualdade da sociedade se esta não se tornar inclusiva. (SASSAKI, 2003).

O primeiro documento internacional abordando a inclusão aconteceu no ano de 1994 na Espanha, nele é abordado amplamente a inclusão. Na Declaração de Salamanca, foi reafirmado o compromisso para com a educação para todos, visando

assim às necessidades e urgências de providência de educação para crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais (SASSAKI, 2003).

[...] os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que responda às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto requer tecnologias apropriadas de treinamento, incluindo experiência direta em situações de vida real fora da escola. Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais em classes mais adiantadas devem incluir programas transacionais específicos, apoio para ingressarem no ensino superior sempre que possível e subsequente treinamento profissional que os prepare para atuarem com os membros contribuintes independentes em suas comunidades após terminarem estudos. Estas atividades devem ser executadas com a participação ativa de conselheiros profissionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços e entidades interessados. (SASSAKI, 2003).

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (MANTOAN, 2001).

[...] inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. Com seus alunos, fundou o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Para ela, uma sociedade justa e que dê oportunidades para todos, sem qualquer tipo de discriminação, começa na escola. (MANTOAN, 2001, p. 24)

O primeiro passo para que se faça uma escola inclusiva é um bom projeto pedagógico, bem mais amplo do que se possa pensar inclusão é mais amplo que colocar rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, dos professores não darem conta muitas vezes de suas aulas e dos pais não participarem. (MANTOAN, 2001).

Um bom projeto pedagógico valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. Atualmente muitas escolas modificam seu programa, mas esperam que todos tenham os mesmos resultados. Os alunos necessitam de liberdade para aprender do seu modo de acordo com suas limitações. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, não tem como proposta punir, mas levar as escolas a entender o seu papel e a lei de garantir para

colocar tudo isso em prática. O professor não pode se recusar a lecionar em turmas inclusivas, mesmo que a escola não ofereça estrutura, caso isso aconteça terá que recorrer à ajuda que está disponível (DUK, 2005).

O professor deve adotar em sua prática pedagógica os princípios orientadores da prática de ensino inclusiva para educar na diversidade. (DUK, 2005). Tais princípios são:

- Aprendizagem ativa e significativa - constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos; as aulas são organizadas de forma que os estudantes em grupo realizam tarefas diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular que se complementam e que dão base à construção do conhecimento coletivo.

- Negociação de objetivos – as atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada estudante. Para isso, o docente deve conhecer a cada aluno (a) individualmente (experiências, história de vida, habilidades, necessidades, etc.) e o plano de aula deve prever e incentivar a participação dos estudantes tanto nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe como no enriquecimento e flexibilização do currículo. Por exemplo, o(a)s aluno(a)s pode fazer escolhas de conteúdos, estabelecer prioridade de aprendizagem, sugerir atividades e formas de agrupamento ou conteúdos para serem abordados, etc.

- Demonstração, prática e feedback – a aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos estudantes sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor(a) demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na realidade, de forma a promover uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem. ‘Ver’ na prática o que se espera que seja realizado pelos alunos(a)s aumenta as chances de participação de todos o(a)s aluno(a)s e o sucesso da aprendizagem de cada um.

- Avaliação contínua - na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo, no qual os estudantes estabelecem seus objetivos de aprendizagem e formas de avaliar seu progresso em termos da própria aprendizagem. A avaliação tem um papel fundamental na revisão contínua da prática pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria (desenvolvimento) do trabalho docente, porque oferece ao professor(a) dados sobre como usar as

metodologias de ensino dinâmicas para abordar conteúdos curriculares de forma diversificada e acessível a todo(a)s os educandos(as).

Apoio e Colaboração – esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre o(a)s estudantes para atingirem resultados de aprendizagem satisfatórios para todo(a)s. Juntos – em equipe – os alunos(a)s se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolver problemas e para aprender. Obviamente, não se exclui nas atividades de sala de aula a realização de tarefas individuais, contudo, esta forma de trabalho não é a preponderante numa sala de aula inclusiva. (DUK, 2005, p. 23-25).

Para Cavalcante (2006, p.42): “Incluir significa oferecer educação de qualidade para todos”. A Inclusão ganhou mais força após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1997, e a partir da Conversão de Guatemala em 2001.

De acordo com a conversão de Guatemala fica proibido qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência das pessoas. Dessa forma, mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão e crime. (CAVALCANTE, 2006).

As escolas precisam atender qualquer aluno que não se encaixa no modelo ideal, e a inclusão por sua vez, não atende apenas as crianças com deficiência, mas também as excluídas ou discriminadas. A discriminação muitas vezes não ocorre apenas entre os estudantes, as avaliações em alguns momentos servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que medir o progresso de cada um dentro de suas possibilidades. (CAVALCANTE, 2006).

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Vivemos em uma época em que é possível ser diferente, mas não é possível viver e demonstrar a diferença, e isto é percebido no momento em que uma sociedade que luta por liberdade de expressão discrimina pessoas em razão de diferenças de características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando ainda as pessoas que não vão às aulas porque trabalham e também aquelas que de tanto repetir desistiram de estudar, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (FACION, 2008, p. 55).

Para Mills (1999, p. 25) o princípio que rege a educação inclusiva é: “o de que, todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças”.

De fato, todos devem fazer parte, do Sistema Educacional inclusivo onde deve ser proibido a utilização de práticas discriminatórias para que se garanta igualdade de oportunidades. Discriminação que, muitas vezes, acontece em condutas veladas que frustram e que negam ou restringem o direito de acesso a um direito que é de todos.

O movimento em favor da inclusão tem como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Significa que, todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Obrigação essa que se dá como direito de todos, indiferente de qualquer tipo de diferença.

Segundo Mantoan (2003) “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Ainda citando a educadora: “Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro”.

Quando se fala de uma sociedade inclusiva, pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos. Isso implica numa sociedade onde cada um é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro é muito diferente de nós.

Semanticamente incluir e integrar tem significados muito parecidos, o que faz com que muitas pessoas utilizem esses verbos indistintamente. No entanto, nos

movimentos sociais inclusão e integração representam filosofias totalmente diferentes, ainda que tenham objetivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

Com base nas leituras realizadas, pode-se concluir que a escola deve ser um lugar onde haja aprendizagem indiferente dos tipos de alunos que ela possui, é importante ressaltar também a importância do professor na vivência do aluno, pois ele precisa ter consciência do seu papel no processo de formação, conhecer suas necessidades auxiliando-os a tornarem-se cada vez mais independentes e autoconfiantes. O relacionamento entre professor e os alunos será mais rico e ambos aprenderam juntos.

Uma escola inclusiva alunos e professores aprendem a respeitar as diferenças. Esta escola tem como desafio desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência desse modo, o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa enfrentar o desafio de ter uma educação inclusiva é condição especial para atender as expectativas de toda uma sociedade que espera que isso aconteça já a um grande tempo, pois essa é uma tarefa difícil, e se a escola puser em prática sua função social dentro da perspectiva de educação para pessoas com deficiência e os professores cumprirem realmente seu papel como educador, será possível cumpri-la. A inclusão de alunos com deficiência na rede regular, além de um direito, é resguardada por legislação da política nacional de educação e deve exigir que a escola esteja preparada de forma a oferecer possibilidades de aprendizagem, a todos os alunos, tendo ou não deficiência, independente de gênero, etnia, idade ou classe social.

Esse momento da pesquisa surge a partir de uma caminhada de investigação e de diálogo com diversos autores, não aponta para um encerramento, mas sim para a possibilidade de novos questionamentos, assim apresento a seguir algumas considerações.

No Brasil, a política de inclusão escolar e social é reconhecida a partir do direito de todos os alunos matricularem-se na rede regular de ensino, de qual quer estado ou município. Essa política determina que as escolas devam estar aptas a trabalhar com as diferenças. No entanto, o que se observa é que a adaptação desses alunos é muito difícil. Principalmente, pela má preparação dos professores e conseqüentemente, de toda a instituição.

Felizmente, o número de brasileiros que apresentam alguma deficiência e buscam as escolas regulares está aumentando. O aumento da chamada educação inclusiva está aumentando a cada ano que passa, procurando se fortalecer e se consolidar. A recomendação para que pessoas com deficiência sejam educadas na rede regular de ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1997, atualizada pela Lei nº. 14.407, de 12 de julho de 2022.

A inclusão cresce realmente a cada ano e o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos também acompanha esse crescimento. O que se busca é uma escola em que os alunos aprendam a conviver com a diferença e se tornem cidadãos solidários. O professor é fundamental nesse processo, pois é ele quem conduzirá sua aula para que essa realidade aconteça.

A Educação Inclusiva representa uma aposta pela igualdade e a não discriminação ao garantir para todos, igualmente, o acesso à educação, à participação e à igualdade de deveres e direitos, diminuindo diferenças e contribuindo para a eliminação de preconceitos. Esse é um processo que se desenvolverá a partir de desafios a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os educandos em escolas de ensino regular. A escola deve ser um lugar onde essas crianças desenvolvam a sua autoconfiança para que possam falar sobre seus desejos sozinhas, sem que outra pessoa diga isso por elas, construindo um futuro dentro de suas ocupações sociais, juntamente com seus colegas.

Percebe-se que atitudes discriminatórias persistem na sociedade devido à falta de informação e a pouca convivência com o diferente. A resposta educativa à diversidade e a igualdade em educação é, sem dúvida, um dos desafios mais importantes da atualidade.

Concretizar realmente a inclusão é um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Tais mudanças não são tão simples e fáceis já que as pessoas beneficiadas foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola.

Alcançar os objetivos da prática educativa requer mudanças nas concepções, nas atitudes e no envolvimento de todo o quadro docente e, principalmente das instituições governamentais, em âmbito de políticas sociais e

econômicas, fazendo com que a realidade do princípio da educação seja, realmente, responsabilidade de todos.

A falta de preparo dos professores é um empecilho, mas não é fator determinante para a não-integração do aluno com deficiência em classe regular. Sabe-se que o empenho entre ambos – o que ensina e o que aprende – resulta em reconhecer possibilidades e limitações entre ambos.

É importante que todos os alunos de uma sala de aula, com deficiência ou não recebam um atendimento diferenciado já que todos nós temos “nossas limitações”.

Os profissionais da área da educação precisam estar atentos para as particularidades da aprendizagem de cada aluno com deficiência, respeitando-os e atendendo-os como cidadãos capazes, detentores dos mesmos direitos de todos os demais alunos dentro de uma sociedade igualitária.

É fundamental que se compreenda que a inclusão de qualquer cidadão com deficiência ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, após na escola, com todos os seus segmentos: funcionários, educadores, orientação, direção e também os órgãos governamentais.

Na esfera social é imprescindível destacar a necessidade de serem revistas a concepção sobre o aluno com deficiência e o papel da escola, seja pelas pessoas individualmente, pela família, por grupos organizados para resguardo da cidadania, pelos serviços estruturados, pelas campanhas de esclarecimento da população, etc., e, ainda é preciso redimensionar as diretrizes norteadoras da ação dos órgãos públicos, da ação governamental global, dos investimentos financeiros, etc., a partir da visão dinâmica das condições da pessoa com deficiência.

O aluno com deficiência não deve ser estigmatizado como aquele que não aprende e que não tem nada a ensinar. Como cidadãos de uma sociedade que se diz democrática, deve se defender uma educação de qualidade e igualitária. E essa procura não permite qualquer exclusão, sob qualquer pretexto. No entanto, é preciso também que, para além dos ideais e das garantias legais, procure-se conhecer as condições reais de nossa educação escolar, principalmente a pública e obrigatória. A partir daí poderemos identificar e dimensionar os principais pontos da mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar.

Pensar uma escola inclusiva é pensar uma escola justa e democrática, que inclua a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, deficiência. Uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que abrigue e aprecie a diversidade humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para que todos desenvolvam seu potencial.

Conclui-se, a partir das leituras realizadas, que a escola deve oferecer às crianças com deficiência uma série de estímulos úteis ao seu desenvolvimento. Estímulos corretos, nos momentos certos, acompanhados de amor, carinho, afeto, compreensão e apoio certamente contribuirão para o desenvolvimento do potencial da criança, fazendo com que chegue à idade adulta como um ser feliz e socialmente útil, pois aprendeu no convívio em sociedade.

Realmente é possível um outro modelo de educação e de escola, onde todas as crianças possam conviver e estudar juntas, movidas pela solidariedade, cooperação e amizade.

A família, é o primeiro grupo que pertence o indivíduo e onde ele tem a oportunidade de aprender através dos conhecimentos adquiridos, seja de forma positiva: afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil; e negativa: frustrações, limites, tristezas, perdas, todas elas são fatores resultantes de singular importância para a formação da personalidade de qualquer criança, com deficiência ou não. Toda família, seja com uma criança com deficiência ou não, tem uma maneira particular de tratá-la. Em geral, quando chegam à escola, mostram-se receosos, preocupados, ansiosos, pois, muitos deles recém irão tomar conhecimento que a criança apresenta alguma deficiência e temem que seus filhos sejam discriminados.

Quando a família se sente apoiada pela escola, esse sentimento se reflete também sobre a criança, criando um clima favorável ao trabalho. Os pais precisam se sentir tão incluídos quanto seus filhos.

É fundamental evidenciar que na escolarização de uma criança com deficiência estão envolvidos, além da própria criança, seus pais e os educadores. Cabe à escola acolher essa criança, fazer o que estiver ao seu alcance para que se beneficie do contexto escolar e usufrua das mesmas obrigações e direitos das outras crianças.

Nessa direção temos consciência de que todas essas reflexões teóricas preconizando a inclusão escolar, não serão concretizadas por um ato, ou legalizações, mas sim em um processo cultural que envolve a sociedade, quebrando preconceitos e se renovando.

9. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O presente estudo foi elaborado a partir da necessidade de esclarecer sobre a problemática das pessoas com deficiência auditiva no contexto socioeducacional vigente, incluindo o processo de integração/inclusão nas escolas de ensino regular municipal de Fortaleza-CE.

Os alunos com deficiência auditiva enfrentam problemas de inclusão, em face da carência de profissionais qualificados, inexistência de infraestrutura que se adeque às suas necessidades e da má informação que abrange todas as classes da sociedade.

Dessa forma, os projetos destinados ao favorecimento de benefícios que visem à minimização das desigualdades entre alunos típicos e atípicos (normais e surdos), tendem a se transformar em meros enfeites para textos de conferência de leis.

A atual proposta de inclusão das pessoas com deficiência auditiva em determinados âmbitos institucionais exige que a sociedade requeira transformações ideológicas para se equiparar qualitativamente as oportunidades de educação para a vida e educação para o trabalho.

No Brasil, a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência. Sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE –, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do ministério público, define crimes, e dá outras providências.

Através da Lei fica, portanto, estabelecido que cabe ao poder público e seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer etc., decorrentes da Constituição Federal e das leis, propiciando o bem-estar pessoal, social e econômico sem restrições.

Na área de educação, a Lei destaca a inclusão no sistema educacional especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, infantil, do ensino fundamental e médio, habilitação e reabilitação profissional com currículos e exigências de diplomação específicas da área de inclusão. Determina a Lei:

- A inserção no sistema educacional das escolas especiais, privadas e públicas, sendo a oferta de vagas obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino.
- Obriga o oferecimento de programas de educação especial em os níveis em unidades hospitalares e “Congêneres nos quais estejam internados por prazo igual ou superior a um ano”.
- Oportuniza o acesso de alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos como alimentação, material escolar e bolsa de estudo.
- Oferece matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Partindo dessa premissa, é válido afirmar que, para a maximização dos serviços ofertados aos deficientes auditivos, é imprescindível que as instituições sociais: família, escola, trabalho e comunidade, entrem em consenso, para posteriormente se incentivar a “construção de currículos abertos, transformadores e com novas prescrições” que contemplem os que não correspondem à expectativa de normalidade dentro dessas instituições mencionadas.

A percepção social acerca das pessoas com deficiência deve ser modificada, partindo-se do pressuposto de que tal modificação contribuirá para a melhoria de qualidade de suas vidas, facultando ao deficiente auditivo o “movimento de empoderamento e vida independente” e para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades, precisando estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas.

Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com deficiência em idade escolar que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de

aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

Do que nos foi possível aprender, podemos observar que é necessária a conscientização da sociedade no que se refere à aceitação do deficiente. Os mesmos reclamam por uma política de integração profissional, pois encontram muita dificuldade em se inserir no mercado pela ausência do cumprimento das leis existentes e de maiores propostas de integração.

De fato, se é verdade que a socialização e o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo “normal” não se fazem de melhor maneira expondo-o à sua própria imagem no espelho, mas sim, e ao contrário, confrontando-o com os outros, exatamente para que se dê o exercício dialético; isto vale também, e talvez de forma mais incisiva, para aqueles que se apresentam com dificuldades na socialização e na aprendizagem formal. E com isso não se verifica qualquer prejuízo para os demais, pois, ao contrário do que muitas mentalidades leigas, e até profissionais crêem, jamais se verifica um contágio.

O risco de haver um menor desempenho dos demais alunos não-deficientes – caso venha ocorrer – dever-se-á total e exclusivamente à incompetência do mediador técnico (no caso o professor). E, é óbvio, há de se esperar que tal prejuízo aconteceria em qualquer outra situação, uma vez que é impossível, ao contrário do que muitos desejam, a constituição de turmas homogêneas quanto ao desempenho cognitivo dos seus membros – pelo menos enquanto não tenhamos salas de aulas com produtos de uma mesma clonagem. Evidentemente, na classe regular em que se coloca um aluno com necessidade educativa especial, deve-se respeitar a proporção aluno/professor ideal.

Sabemos que a discriminação existe, porém é necessário que uma mudança gradual vá se realizando, para que o aluno com deficiência auditiva tenha oportunidade de integrar-se na escola e na sociedade e tornar-se um aluno e um trabalhador consciente e responsável. Que esta integração não seja de forma “paternalista”, onde se apela para os “bons sentimentos” dos empresários, a fim de abrir oportunidade de emprego, mas sim acreditando no potencial do deficiente, valorizando essa mão-de-obra no mercado.

Diante do exposto e das entrevistas por ora realizadas com alguns educadores que atuam com alunos com deficiência auditiva na escola pública municipal constatamos o interesse destes em cobrar da sociedade um maior espaço

nas instituições educacionais, no ensino regular da rede pública municipal visando o adequado desenvolvimento da pessoa com deficiência para a vida social e para que no futuro tenha boas oportunidades no mercado de trabalho, bem como a preocupação com a independência financeira para a integração no meio orçamentário familiar.

Essas considerações nos levam a uma reflexão sobre os alunos com deficiência auditiva e sua forma de inclusão na escola na realidade da Secretaria Municipal de Educação, pois se verificou que não é tarefa fácil trabalhar o desenvolvimento de uma criança com deficiência na escola em virtude das inúmeras barreiras existentes, além do preconceito.

Com efeito, os dados colhidos em nossa pesquisa evidenciaram aspectos que precisam ser analisados e estudados por todos os responsáveis envolvidos no processo educacional, seja qual for o grau do ensino, possibilitando que a instituição escolar possa oferecer educação de qualidade para todos, de um modo eficiente, independente da deficiência. Dentre os problemas que obstaculizam o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, ressaltam-se os seguintes pontos:

- O preconceito

Embora a quase totalidade dos envolvidos na pesquisa tenha se manifestado a favor da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, percebemos a existência do preconceito que se apresenta em desvios segregacionistas presentes em alguns relatos, fato que se dá até mesmo de forma inconsciente, se escondendo na superproteção, na patologização da deficiência, ou na ênfase que é dada ao problema e não ao indivíduo.

De fato, vimos que o preconceito ora se apresentava de modo explícito e outras vezes de uma forma implícita, travestida na superproteção, no discurso de oportunidades iguais para todos, principalmente quando envolvia o pessoal docente e os pais (quer dos não-deficientes quanto das próprias pessoas com deficiência). É freqüente a descrença de alguns pais e professores que não conseguem acreditar na possibilidade de crescimento intelectual do filho com deficiência. Por outro lado, constatamos que a visão dos professores, a respeito das possibilidades de sucesso

de seus alunos influenciava na parte pedagógica e consequentemente na aprendizagem.

É notável a constatação de preconceito contra o aluno com deficiência até mesmo por parte de pais de alunos deficientes. E os conflitos, as brigas, tão naturais dentro da convivência humana, especialmente na infância, tomam proporções maiores para os pais, quando envolvem o aluno com deficiência.

A pesquisa demonstrou que o preconceito se desenvolve a sombra da ignorância e do desconhecimento do outro. A constante vigilância dos professores para que os alunos com deficiência não sejam excluídos dos grupos de estudos e das competições esportivas é uma atitude essencial, pois só a partir da convivência das pessoas, em toda sua diversidade é que as arestas poderão ser quebradas. As observações denotaram, pelo menos, o abrandamento da rejeição.

- A deficiência na forma do professorado

Este aspecto se constata quando demonstram não estarem preparados para trabalhar alunos com dificuldades. Também verificamos a insegurança entre professores envolvidos no processo da inclusão, quando ouvimos, sob a forma de resposta, a sentença de se estabelecer limite para a inclusão.

Entretanto, não aceitar os alunos com deficiência na escola regular seria, antes de tudo, confessar uma opção pela mediocridade educacional no âmbito do ensino regular, uma vez que entende-o necessariamente rígido e linear. Pelo contrário, vemos que no desafio da inclusão, exatamente por comprometer-se com a excelência educacional, apesar da diversidade de aptidões e interesses, faz-se uma experiência estimulante e tende a dar excelentes ganhos àqueles que o aceitam.

Por outro lado, é um lastimável equívoco pensar, e querer, que os recursos educacionais tão necessários ao trabalho com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, sejam instrumentos de uso de “equipes especiais”, em locais chamados de “escolas especiais”. Esses instrumentos são propriedades da Educação, e têm que estar disponíveis, e competentemente utilizados em todos os níveis e lugares da instituição escolar. Sabemos que por detrás dessa idéia de especialização no cuidado educacional pode estar camuflando o espírito segregativo, na medida em que encara a pessoa com deficiência como um doente. E, assim como nos hospitais e clínicas se tem o tratamento adequado a uma

determinada situação, também a chamada “escola especial” se arvora ter o “tratamento” adequado para esses indivíduos considerados “deficientes”.

Contudo, se é um equívoco a prática de exilar a criança com deficiência para as chamadas salas especiais, vale lembrar que não basta inserir tais crianças no contexto do ensino regular, sem lhe dispensar atendimento pedagógico específico para minimizar suas dificuldades, bem como o suporte multidisciplinar de profissionais de outras áreas, tais como psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos. Pois, se é fundamental trabalhar os alunos com deficiência dentro de um processo de inclusão, constitui-se um erro tão grande quanto exclusão o ato de incluir-por-incluir, sem a preocupação com a qualificação mínima, sem a infraestrutura necessária, sem o critério técnico de uma adequada proporção aluno/professor, sem apoio psicopedagógico, etc. Subtraindo tais condições, o ato de incluir crianças com deficiência no ensino regular poderá se tornar, além de ineficaz, um instrumento de reforço para o processo de discriminação, uma vez que tornarão as carências das crianças com deficiência simplesmente em situação de maior evidência.

Como citado anteriormente, hoje todas as escolas regulares da rede municipal de Fortaleza estão aptas a atender alunos com deficiência e necessidades educacionais especializadas. Aos poucos, nessas escolas a inclusão vem crescendo e as diferenças passando a interessar a todos, compondo um ambiente de aprendizagem mais rico e esclarecedor.

Isso vem fortalecer a importância dessas escolas contarem com um trabalho específico, com metodologias diferentes e diversificadas, com profissionais capacitados, intencionando despertar o interesse do aluno com deficiência para o autodesenvolvimento.

Porém, as barreiras da incapacidade e dos preconceitos que pairam sobre os alunos com deficiência na escola regular, ainda obrigam o aluno com deficiência auditiva a se matricular na escola já sabendo fazer a leitura labial, senão ele não pode ser integrado. Pois, os educadores não estão preparados para repassar suas aulas olhando e falando de frente para o aluno deficiente auditivo, com a entonação que ele possa acompanhar. O fato de grande parte dos educadores não serem bilíngues, não conhecerem nem fazerem uso da língua dos sinais é um dos fatores que mais dificulta o ensino-aprendizagem na escola inclusiva. Além disso, as escolas regulares não contam com todos os recursos de estimulação precoce

necessários ao desenvolvimento do aluno surdo das séries iniciais e por isso, há casos em que a escola só recebe o aluno deficiente a partir dos 7 anos de idade, tendo, esse alunado, de qualquer forma, passar por uma escola especial durante sua infância. Outro problema encontrado na escola regular está no fato da escola muitas vezes utilizar o sistema de TV durante as aulas, dificultando ainda mais a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, quando não pode contar com o recurso da janelinha com intérprete da língua de sinais na imagem.

Para que a inclusão se efetive em todo o sistema escolar é necessário que os cursos de formação preparem o educador para atender às necessidades e especificidades de todos os alunos, realisticamente, e não de educandos míticos e idealizados. As dificuldades de aprendizagem, seja qual for a origem, deve ser devidamente considerada e receber da escola a atenção pedagógica que merece.

Para que projetos na área de Educação Especial aconteçam, é necessária a formação de equipes multidisciplinares, as quais devem vir a exercer de forma competente o seu papel na formação de toda docência. Entretanto, o caráter especial desse atendimento não deve ser visto como uma prática à parte do sistema regular de ensino e, para o êxito desses programas, urge investir na formação profissional. No caso da Universidade, ela deveria preparar o aluno da graduação, capacitando-o para mediar e interferir no contexto social, adequando-a para a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que ela também é responsável direta por fomentar conhecimento especializado nessa área através de seus cursos de pós-graduação, tanto ao nível de especialização, quanto de mestrado e doutorado.

Constatamos ainda que a adequação do currículo às necessidades dos alunos com deficiência não pode ocorrer de maneira protocolar, padronizada e estanque, pois cada caso requer um tipo de adequação. Percebemos também que os professores, de uma maneira geral, sentem dificuldade para realizar tal adequação. É a escola e o currículo que devem se adaptar ao aluno e não ao contrário. Esta adaptação vai desde o espaço físico até os aspectos pedagógicos.

Muitos são os problemas que desafiam o processo de inclusão, mas este não fica inviabilizado por causa das dificuldades. Muito ao contrário, torna-o mais estimulante e desafiador. Entretanto, para que a educação inclusiva se efetive com qualidade é necessário que pais, alunos, professores, direção, demais funcionários e a comunidade quebrem as barreiras do preconceito e da ignorância para com as

peessoas que possuem alguma deficiência, formando assim uma escola menos excludente e mais igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wolney Gomes. **Introdução à Língua Brasileira de Sinais**. Ilhéus, 2013. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/398613.pdf>>. Acesso em: 21 mai.2021.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; NASCIMENTO, Jéssica Rabelo; SILVA, Yrvaine, Jackson Nascimento Silva. Percurso histórico da língua de sinais. **Revista Philologus**, n. 67. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/67supl/073.pdf>>. Acesso em: 22 mai.2021.

CARRATO, Eloyse Alves; DEL MOURO, Karianny Aparecida Gerotto. **O processo histórico da língua brasileira de sinais**. Disponível em: <https://www.fasul.edu.br/projetos/app/webroot/files/controle_eventos/ce_producao/20161023-210408_arquivo.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novaes; SOUZA, Tito Eugênio Santos. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/luciv/AppData/Local/Temp/LIVRO%20de%20Metodologia%20Cient%20C3%ADfica.pdf>. Acesso em: 23 mai.2021

CARVALHO, Vanessa de Oliveira. **A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo**. Disponível: <http://www.uern.br/controledepaginas/edicao-atual/arquivos/36782_final__a_hista%E2%80%99Cria_de_educaa%E2%80%91A1a%C6%92o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CRUZ; Samara Rodrigues; ARAUJO, Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**.v.29, n.55. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313146769010.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000401713>. Acesso em: 26 mai. 2021.

FERNANDES, Vanessa Mendes. **A importância da comunicação em libras para o surdo brasileiro**. Monografia- (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14177/1/VMF14112018.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FOSSI, Giovana de Cássia Gonçalves. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar.** Monografia (Especialista em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil, Séries Iniciais e a Inclusão da Educação Especial)- Faculdade Capivari. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Giovana-de-Cassia-Goncalves-Fossi.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

GODOI, P; SANTOS, M. F; SILVA, V. F. **Língua Brasileira de Sinais no Contexto Bilíngue.** Tupã, 2013. 38 p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização) – Faculdades FACCAT. Disponível em: <<https://monografias.brasile scola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-no-contexto-escola-bilingue.htm>>. Acesso em: 22 mai.2021.

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos.** In: Anais do I Colóquio Internacional de Letras-UFMA. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53115/1/2016_art_gflkesio2.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUEZ, Ludimila Novais. **Síntese sobre a educação inclusiva no caso dos surdos.** Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/eixo2.1_-_ludimila_novais_marquez__sintese_sobre_educacao_inclusiva_no_caso_dos_surdos.pdf>. Acesso em: 28 mai.2021.

MORAIS, Ariosto Afonso de. **A importância da educação especial no processo de aprendizagem de crianças surdas.** Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID6032_06092018213148.pdf>. Acesso em: 10 mai.2021.

NASCIMENTO, Lilian. **Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier.** 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315998146_Um_pouco_mais_da_historia_da_educacao_dos_surdos_segundo_Ferdinand_Berthier>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ONORIO, Márcio José; TREVISO, Vanessa Cristina. **A importância do ensino de história no ensino fundamental i, a partir de uma perspectiva marxista.** In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro. Disponível em: <<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193457.pdf>>. Acesso em: 20 abr.2021.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação das pessoas com surdez.** Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensão/libras/mec_texto2.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf>>. Acesso em: 23 mai.2021.

SANTANA, Eline Peixoto de. **O direito a comunicação: as libras e os desafios da educação dos surdos**. In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/odireitoacomunicacao-aslibraseosdesafiosdaeducacaodossurdos.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SANTOS, Elisama de Almeida Santos. **Diferente é ser igual: a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular e as contribuições da família e do serviço social**. Monografia (Graduação apresentada ao Colegiado de Serviço Social) -Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/luciv/AppData/Local/Temp/Elisama%20de%20Almeida%20Santos.pdf >. Acesso em 12 mai. 2021.

SERRANO, Manuel Martín. **A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades**. Disponível em: file:///C:/Users/luciv/AppData/Local/Temp/38238-Texto%20do%20artigo-45030-1-10-20120814.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo – SP, Cortez Editora. 2014.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Fundamentos da educação especial**. Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf. Acesso em: 22 mai. 2021.

SILVA, Edvaldo Feliciano da; CAMPOS, Marineide Furtado. **O percurso dos surdos na história e a necessidade da libras para a inclusão dos sujeitos na escola**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. **Educação de surdos no brasil: uma narrativa histórica**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf. Acesso em: 20 mai.2021.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 28 mai.2021.

APÊNDICE A

Roteiro de perguntas da entrevista a ser realizada com educadores inclusivos nas unidades escolares

01. Em que momento o aluno surdo (PcD) chega à escola regular?
02. Como é feita a integração e a adequação curricular ao aluno surdo (PcD)?
03. Existem momentos isolados e únicos de atendimento ao aluno surdo (PcD)?
04. Como funciona a Interdisciplinaridade?
05. Como é a avaliação desses alunos? Da escola? Do professor?
06. O aluno surdo (PcD) é integrado à escola regular com qual grau de dificuldade em relação aos demais educandos com deficiência?
07. Qual é o tipo de linguagem utilizada para a comunicação na escola?
08. Como os alunos ouvintes interagem com o aluno surdo (PcD)?
09. Como os professores são preparados para trabalhar essa integração?
10. As expectativas do aluno surdo (PcD) têm sido atendidas em sala de aula?

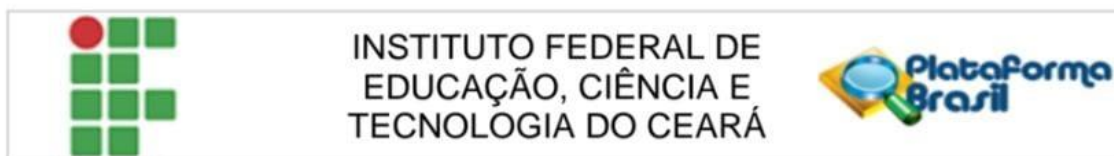
APÊNDICE B

Roteiro de perguntas da entrevista realizada na Secretaria da Municipal de Educação

01. Na sua opinião, a nova LDB vem atingindo seus objetivos em relação aos alunos surdos (PcD)?
02. A atual política municipal tem garantido a realização plena da inclusão do aluno surdo (PcD) na escola regular?
03. Quais as ações desenvolvidas pelo órgão no sentido de contribuir para a situação dos alunos surdos (PcD) na escola regular?
04. Quais as características básicas dos alunos surdos (PcD) em relação aos alunos ouvintes em sala de aula?
05. Existe a possibilidade de os alunos surdos (PcD) se adaptarem à escola regular?
06. Quais os pontos positivos do projeto de inclusão dos alunos surdos (PcD) na escola regular?
07. Que fatores têm dificultado a inclusão dos alunos surdos (PcD) na escola regular?
08. Na prática, quantas escolas inclusivas existem em Fortaleza, quais são e quantos alunos (PcD) estudam nessas escolas regulares do município?
09. Existe um acompanhamento dos progressos da inclusão dos alunos surdos (PcD) na escola regular?
10. Como os professores têm trabalhado essa relação para que os alunos surdos (PcD) não sejam tratados como incapazes?
11. Os professores participam de cursos de capacitação para trabalhar com os alunos surdos (PcD) na escola regular?
12. Há um acompanhamento do desempenho dos professores inclusivos?
13. Como os alunos ouvintes assimilam a inclusão dos alunos surdos (PcD) na escola regular?
14. Como tem se dado à relação entre alunos ouvintes e os alunos surdos (PcD) na escola regular?
15. Como os alunos ouvintes e os alunos surdos (PcD) de deficiência agem diante da metodologia?

16. A inclusão tem contribuído para facilitar a socialização e o desenvolvimento dos alunos surdos (PcD)?
17. A metodologia adotada na inclusão de alunos surdos (PcD) na escola regular tem se mostrado eficaz para atingir os objetivos?
18. Quais as expectativas dos alunos surdos (PcD) em relação à inclusão na escola regular?
19. Na sua opinião, estas expectativas são atendidas na prática?
20. Que critérios de avaliação são utilizados?
21. Por que o processo de inclusão tem sido tão lento? Que fatores têm dificultado esse projeto?
22. Que proposta você daria para a melhoria dos resultados almejados?

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO EM LIBRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: percepções docente e aplicação de uma formação prática.

Pesquisador: MICHELLE GONCALVES BESERRA DE FRANCA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52912921.3.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.136.213

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado A educação em libras nos anos iniciais do ensino fundamental: percepção docente e aplicação de uma formação prática está inserido na área de Ciências de Humanas. De acordo com a pesquisadora, o estudo é destinado a pesquisar acerca do processo de comunicação e linguagem da Comunidade Surda, destacando que, neste contexto, a educação bilíngue necessita ser aplicada de uma forma mais contributiva e estratégica no ambiente escolar. Além disso, a pesquisadora também destaca que o aluno surdo enfrenta dificuldades em relação à inclusão, à interação e acessibilidade no ambiente escolar, apresentando uma significativa falta de compreensão do conteúdo pedagógico ensinado em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, apresentado uma abordagem exploratória e com obtenção dos dados feita através de uma pesquisa de campo, sem intervenção do pesquisador durante a coleta de dados, a ser realizada em uma escola pública de Fortaleza. A pesquisa será realizada em três etapas: inicialmente será aplicado um questionário, pré-teste, como forma de recolher informações que ocasionarão pressupostos de verificação do uso da LIBRAS nas salas de aula comum. No segundo momento, será conduzida uma formação sobre LIBRAS para os professores. No terceiro momento, utilizará outro questionário, pós-teste, para avaliar o nível de satisfação da formação e aprendizagem dos professores. Como resultados esperados, a pesquisadora aponta: Compreender a percepção dos professores sobre a importância da LIBRAS; Oportunizar o uso da LIBRAS no ambiente escolar, a partir da formação; Buscar técnicas e instrumentos inovadores para o auxílio

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

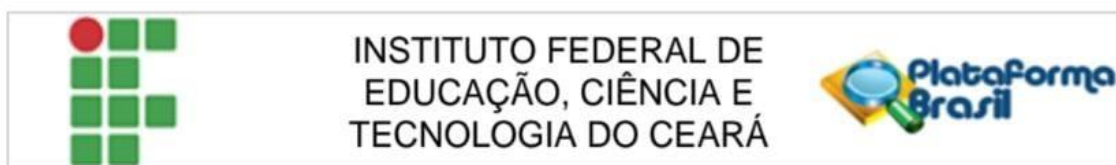
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 5.136.213

da prática dos docentes; Proporcionar aos educandos uma experiência modificadora, oportunizando o uso de LIBRAS como instrumento de apoio na metodologia para as crianças dos anos iniciais e; Discutir e refletir a respeito da importância do processo de inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar da sala de aula comum, bem como o preparo dos professores para trabalhar com este público. Participarão do projeto vinte professores pertencentes aos anos iniciais de uma escola pública.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é "avaliar a percepção de professores dos anos iniciais sobre o ensino de LIBRAS em uma escola municipal de Fortaleza, Ceará".

Os objetivos específicos são: "Propor uma formação de caráter continuada para os professores dos anos iniciais com foco no processo de ensino de LIBRAS; Verificar quais os desafios e as estratégias dos professores para trabalhar com o ensino de LIBRAS; Discutir as ideias da defectologia de Vygotsky com a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito ao ensino de LIBRAS; Analisar os desafios e estratégias de professores e alunos para o ensino de LIBRAS e aprendizagem, bem como a qualidade ofertada para os alunos dos anos iniciais"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apontados pelas pesquisadora são: "Riscos ergonômicos: São considerados riscos ergonômicos todas as ações que podem interferir nas características psicofisiológicas do profissional. Os melhores exemplos desses riscos são: levantamento de peso, execução de movimentos repetitivos, trabalho em turnos muito longos e postura incorreta do trabalhador durante a execução de suas funções. Esses riscos são classificados como moderados, pois durante a pesquisa podem acontecer movimentos repetitivos ligados a gestualização, digitação e postura incorreta." Para minimizar os riscos existentes a pesquisadora afirma que "todos os sujeitos deverão ter o cuidado com suas posturas ao sentar e sempre que possível realizarem alongamentos, bem como, manter uma distância segura de outras pessoas (pelo menos 1 metro), mesmo que elas não pareçam estar doentes, usar máscara em público, especialmente em locais fechados ou quando não for possível manter o distanciamento físico e limpar as mãos com frequência usando sabão e água ou álcool em gel, em consonância com normas sanitárias vigentes."

Como benefícios, a pesquisadora aponta que "os participantes terão o benefício de receber uma capacitação no âmbito em LIBRAS, permitindo a ampliação das possibilidades no contato com os

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

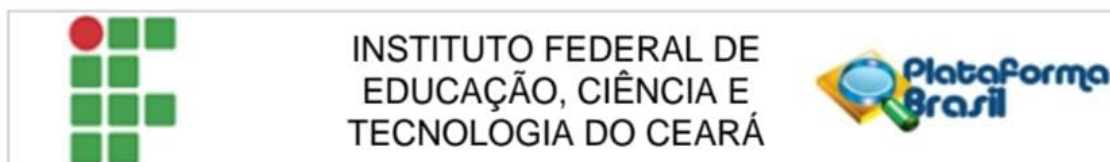
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 5.136.213

estudantes deficientes auditivos, compreendendo as suas demandas e dificuldades para lidar com as particularidades destes alunos, construindo vínculos, empatia e a estreitamento de laços, desta forma, proporcionar uma formação mais humanizada, qualificando e aperfeiçoando suas práticas e favorecendo o pensamento crítico reflexivo no contexto do ensino de LIBRAS, nos anos iniciais do ensino fundamental, além de ser uma questão social e de seguridade dos direitos que auxiliam na quebra de barreiras."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de dissertação de mestrado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados à Plataforma Brasil.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1845722.pdf	29/11/2021 14:26:14		Aceito
Outros	3_Declaracao_de_garantia_de_regresso_dos_beneficios_da_pesquisa.pdf	29/11/2021 14:23:37	MICHELLE GONCALVES BESERRA DE FRANCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	8_Projeto_detalhado.pdf	29/11/2021 14:22:42	MICHELLE GONCALVES BESERRA DE FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	29/11/2021 14:22:29	MICHELLE GONCALVES BESERRA DE FRANCA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/11/2021 14:22:14	MICHELLE GONCALVES BESERRA DE FRANCA	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

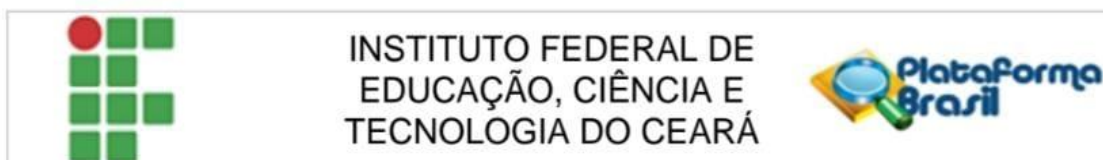
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 5.136.213

Declaração de Instituição e Infraestrutura	7_Termo_de_autorizacao_e_declaracao_de_infraestrutura.pdf	23/10/2021 10:47:28	MICHELLE GONCALVES BESERRA DE FRANCA	Aceito
--	---	------------------------	--------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Novembro de 2021

Assinado por:
Jefté Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br