

CARLA ELSI BERVIG

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CURITIBA
2010**

CARLA ELSI BERVIG

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, (MINTER) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dra. Maria Lourdes Gisi

**CURITIBA
2010**

CARLA ELSI BERVIG

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, (MINTER) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dra. Maria Lourdes Gisi

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof. Dra. Maria Lourdes Gisi (orientadora
Pontifícia Universidade Católica do Paraná**

**Prof. Dra. Ana Maria Eyng
Pontifícia Universidade Católica do Paraná**

**Prof. Dra. Sueli de Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná**

**CURITIBA
2010**

DEDICATÓRIA

**A Deus,
fonte de vida amor.**

**A meu filho
José Vitor e ao esposo José Adilson pelo
carinho e compreensão na hora da ausência.**

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida, pela provisão e por seu amor constante por mim.

A Papai (*in memoriam*) e mamãe sinônimo de dedicação, amor e ternura.

A todas as pessoas da família Bervig e Almeida, pelo incentivo e apoio demonstrados de tantas maneiras e que me ensinou os valores mais importantes da vida. Impossível expressar a gratidão do meu coração por tudo que fizeram por mim especialmente nestes dois últimos anos.

A minha querida mãe, Ivoni Kessler Bervig, por seu incentivo, suas orações, seu amor incondicional, sua atenção doce e amorosa.

A minha sogra, Salete de Almeida, pelo seu incentivo, seu apoio, suas orações e carinho.

Ao José Adilson, maior incentivador, esposo e companheiro de todas as horas e o José Vitor, filho amado, que mesmo em face as minhas ausências me amaram e me apoiaram durante todo tempo de estudo.

Aos meus irmãos Marcos Levi Bervig e Claudia Bervig, pelo amor, apoio e carinho sempre presentes ao longo da vida, não chegaria aqui sem vocês.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Lourdes Gisi, por acreditar na minha proposta de pesquisa, pelo incentivo, pelo acolhimento nas orientações, pelo profissionalismo, pela competência, pela dedicação e por seu trabalho.

Às Professoras Doutoras Sueli de Fátima Fernandes e Ana Maria Eyng pelas contribuições feitas no exame de qualificação e por suas trajetórias profissionais e engajamento na área da educação que encanta.

A minha amiga, companheira de mestrado Eliane Girelli, com quem dividi momentos de alegria, desafios e inquietações durante o mestrado.

Aos professores da Escola Senhorinha Miranda Mendes, pela compreensão e participação da pesquisa.

*“ As mãos rompem o silêncio e fazem a
comunicação de quem não ouve, mas vê,
sente e se emociona”.*

RESUMO

A Educação Inclusiva é direito de todos independente de condições sociais, culturais, econômicas ou físicas. Assim, entende-se que o acesso ao processo de escolarização deve ser desenvolvido mediante uma educação igualitária e acolhedora. Partindo deste pressuposto este estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos surdos na Rede Municipal de Ensino de Palmas/PR, considerando as políticas educacionais de inclusão e a formação de professores para atuarem neste processo. A pesquisa se organizou a partir da análise da legislação vigente e de estudos bibliográficos para o aprofundamento da temática destacando-se a contribuição de autores como Goffman (1988), Mantoan (1999, 2003, 2008), Stainback, Stainback (1999, 2007) que discutem as políticas educacionais de inclusão e a formação de professores. Os autores Skliar (1998, 2006), Fernandes (2004), Monte e Santos (2005), que discutem o processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Regular. A opção pela abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista, realizada com professores de uma escola que contempla o processo de inclusão de alunos surdos, permitiu uma aproximação com esta realidade. A partir da análise dos dados verificou-se que os professores, apesar de a maioria, apresentar especialização em LIBRAS, ainda sentem uma insegurança muito grande em relação ao processo ensino-aprendizagem de alunos surdos. Observa-se, no entanto, que estão engajados no processo, pois consideram que todos devem ter o direito ao acesso e permanência na educação. Observa-se, ainda, no que se refere à educação de surdos que a escola inclusiva está com muitas lacunas, considerando os problemas ainda existentes, tais como: a educação bilíngüe, as barreiras de comunicação; a falta de capacitação dos professores e de recursos pedagógicos. Finalmente, o estudo permite afirmar que o processo de inclusão escolar é um processo irreversível e mundialmente buscado. Acima dos interesses individuais tão cultivados em nossa sociedade está o bem comum e o resgate da cidadania de todos os deserdados sociais, sendo a inclusão escolar um caminho que, bem preparado, tornar-se-á uma base sólida uma educação para todos.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais, Educação de surdos, Inclusão Educacional, Formação de Professores.

ABSTRACT

The inclusive education is the inclusion of everyone and this process became more evident from Salamanca's declaration (1994), where reconfirm that the access to school's process is everyone's right, and it should be developed through an equality education, welcomed, integrator to everyone despite social, cultural, economic or physics conditions. From this estimation this thesis had the aim of to search and to analyze the deaf student's inclusion process to Palmas' Municipal net teaching, regarding the educational strategy of inclusion and the formation of teachers to operate At this process. The research was organized from bibliographic studies to get inside of the thematic from the contribution of laws and from authors like Goffman (1988), Mantoan (1999,2003,2008), Skliar (1998,2006), Stainback, Stainback (1999,2007), Fernandes (2004), Monte e Santos (2005), among others who discuss the public policies and the deaf students' inclusion process to regular teaching. The methodology used was the quantitative approaching, where the data collect instrument was the interview made with school's teachers who are engaged with the deaf students' process. From data's analyze we were able to see that the teachers showed a little knowledge about educational policies concerning to the inclusive process, they find themselves unprepared and with innumerous difficulties to make this process effective. The municipal public power is not sending enough resources to the preparation, improvement and valorization of those professionals. We could still verify concerning the deaf education that the inclusive school has too many empty spaces, regarding the problems like the communications obstacles, lack of capacity and pedagogic resources.

Key-words: Educational Public Policies, Deaf Education, Educational Inclusion, Teachers Formation.

LISTA DE SIGLAS

LDB- Lei de Diretrizes e Base

MEC- Ministério da Educação

SEED- Secretaria Estadual de Educação

DEE- Departamento de Educação Especial

DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão

OMS – Organização Mundial da Saúde

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

PNE – Plano Nacional de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

PERAE – Programa de escolaridade de atendimento especial na área da surdez

CAEDV- Centro de atendimento especializado na área visual

CAES- Centro de atendimento especial na área da surdez

NEES – Necessidades educacionais especiais

APAE - Associação de pais e amigos dos excepcionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO	20
2.1 FUNDAMENTOS LEGAIS E DOCUMENTOS NORTEADORES DAS POLITICAS INCLUSIVAS	22
2.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ	27
2.3 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	30
3 A EXCLUSÃO E INCLUSÃO E AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	34
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	38
3.2 A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS.....	45
4 CONCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ VISÃO CLÍNICO-TERAPÊUTICA E A VISÃO SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DA SURDEZ	55
4.1 MARCAS DE UMA CULTURA: A CONCEPÇÃO SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DA SURDEZ.....	59
4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UMA GRANDE CONQUISTA	61
4.3 O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NUM CONTEXTO DE SEGUNDA LINGUA.....	66
5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO	71
5.1 FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	78
6 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE PALMAS	89
6.1 EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO MUNICÍPIO DE PALMAS	89
6.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PROFESSORES.....	92
6.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERENCIAS	108
ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo são as políticas educacionais de inclusão na educação básica, especificamente, dos alunos surdos. Parte-se do pressuposto de que as políticas públicas devem ter como alvo todos os grupos que sofreram e sofrem exclusão física ou simbólica, ao longo da história, reconhecendo seus direitos sociais. Entre estes o direito à educação o que, por sua vez, requer professores com preparo para atuar com esta modalidade de ensino.

O interesse em desenvolver este estudo surgiu da trajetória profissional que se iniciou no ano de 2001, na área de educação especial, por serem observadas que no município de Palmas poucas ações eram desenvolvidas para alunos surdos. Após buscar novos conhecimentos em cursos de pós-graduação em psicopedagogia e de educação especial, percebeu-se que o conhecimento alcançado até então, ainda, era insuficiente e que novos conhecimentos poderiam ainda ser buscados, pois as indagações eram constantes em relação ao processo ensino aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que não existiam profissionais especializados para atender às necessidades dos mesmos, uma vez que eles estavam a mercê de um processo de ensino que não contemplava a diversidade.

Assim, optou-se por desenvolver estudos na área das políticas educacionais de inclusão de alunos surdos na educação básica, aquelas relacionadas à formação de professores no município de Palmas/PR. A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio para uma atuação como professora, pesquisadora, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar do esforço empreendido para a universalização do ensino. Isso faz com que se engaje na busca de soluções, de dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às Políticas Públicas como estratégia e critérios de atuação docente, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversidade.

Entende-se que cabe a um Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença. Para tanto se faz necessário que essas diferenças, sejam elas quais forem, devam ser contempladas nos pressupostos teóricos e

metodológicos das diferentes disciplinas, de todos os níveis e modalidades de ensino.

No que tange aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais¹ o desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, seja em escolas regulares, seja em escolas especiais, exige-se a prática da flexibilização curricular que se concretiza na análise da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, na utilização de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos, para que esses alunos exerçam seu direito de aprender, em igualdade de oportunidades e condições.

A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça, para todos em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e de igualdade.

Segundo Sasaki (1997, p. 41):

Inclusão é um processo pela qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão transformar barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir, nas diferentes circunstâncias da vida.

Observa-se que o direito à educação é contemplado em legislações de âmbito nacional e internacional. No âmbito internacional o direito à Educação já vem sendo assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Entretanto, a adesão ao paradigma da inclusão teve início somente com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, (JOMTIEN, 1990), reafirmada pela cúpula Mundial de Educação para todos (DAKAR, 2000) que também, preconiza ser a Educação um direito fundamental de todos, começando desde o nascimento e prolongando-se por toda a vida.

¹ Embora nos textos e alguns autores utilizarem a expressão portadores de necessidades educativas especiais, iremos utilizar a terminologia pessoas com necessidades educacionais especiais.

Tratando-se especificamente de pessoas com necessidades especiais a Declaração de Salamanca de 1994, pressupõe que a Educação Inclusiva é imprescindível para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

No plano nacional a Constituição Federal de 1988 assegura que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado. O documento, também, prescreve que o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Semelhante determinação é encontrada na Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB – Lei Nº 9.394/1996. Embora anterior à atual LDB, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), já previa a expansão do atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Em nível Estadual, a Constituição do Estado do Paraná assegura o direito à Educação e a Resolução do Conselho Estadual de Educação estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Paraná e prevê outras providências. O documento em questão adverte que o atendimento educacional a alunos com Necessidades Educacionais Especiais deva acontecer no sistema regular de ensino em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Em se tratando no município de Palmas, convém destacar o “Plano Municipal de Educação Inclusiva” elaborado no ano de 2004 pela Secretaria Municipal de Educação, que apresenta as diretrizes que norteiam a política de educação inclusiva da Rede Municipal de Ensino dando destaque a ações para efetivação do processo inclusivo.

Cientes da existência das determinações em níveis internacional, nacional, estadual e municipal, pode-se verificar que o cumprimento da prescrição destes documentos ainda não é levado totalmente em consideração, estando distante da prática escolar.

A compreensão da educação especial como modalidade que dialoga e compartilha dos mesmos princípios e prática da educação geral é muito recente e exige das famílias, alunos, profissionais da educação e gestores das políticas públicas um novo olhar sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. Um novo olhar em que valores como a compreensão, a solidariedade e a crença no potencial humano, supere atitudes de preconceito e discriminação em relação as diferenças. Um novo olhar que inspire a educação na e para a diversidade, em que currículos que marginalizam as diferenças dêem espaço a construção de práticas

curriculares calcadas no compromisso com a pluralidade das manifestações humanas presentes nas relações cotidianas da escola.

Os debates nos inúmeros segmentos sociais, psicológicos e antropológicos demonstram que são as diferenças que constituem os seres humanos. Os sujeitos têm suas identidades determinadas pelo contexto social e histórico em que sua existência é produzida. A vida em sociedade pressupõe o reconhecimento das multiculturas e das mudanças advindas da acelerada tecnologização e das complexas transformações nos modos de produção social que fazem surgir novas formas de acúmulo do capital e distribuição de renda na contemporaneidade. Assim:

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37).

No entanto, a construção dessa nova ética social que contemple o direito à diferença é um processo complexo e a longo prazo, que envolva a mobilização coletiva, pois é assim que se provocam mudanças sociais. Nesse percurso, exige-se a disposição para dialogar, confrontar idéias e valores, compartilhar experiências, articular ações e não negar, jamais, o passado. Não negar a construção histórica que nos possibilita, atualmente, vislumbrar novos caminhos, refletir sobre erros e acertos e propor alternativas para superação de práticas que não mais respondam às necessidades sociais.

A inclusão escolar representa um novo paradigma no âmbito educacional, ao propor que a diversidade seja aceita como elemento constituinte do processo ensino-aprendizagem. Para Carvalho (2004, p. 27), “o paradigma da inclusão representa um resgate histórico do igual direito à educação de qualidade”.

Segundo Mantoan (2003, p. 57):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

No contexto da inclusão, a escola deve adaptar-se às necessidades educacionais, pois a educação na perspectiva escolar é uma questão de direitos humanos, e, os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Esta é a mensagem que foi claramente transmitida pela Declaração de Salamanca, (Conferência Mundial Sobre Educação Especial, UNESCO, 1994) em defesa de uma sociedade para todos, partindo do princípio fundamental de que todas as pessoas devem aprender juntos, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

A escola inclusiva é aquela que, segundo Werneck (1997, p. 34):

Acomoda todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüística ou outras, sendo o principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais aquelas que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que vivem em extrema pobreza, as que são vítimas de abusos, as que estão fora da escola, as que apresentam altas habilidades/superdotação pois a inclusão não aplica-se apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

O processo de inclusão pode começar no Sistema Educativo, mas não faz sentido se não transpuser os muros da escola. A Educação inclusiva requer uma reestruturação da Sociedade, onde todos os parceiros deverão trabalhar em equipe (escola, família, comunidade, estado, coordenação, entre os diferentes Ministérios: Educação, Segurança Social, Emprego, Saúde, Econômico) refletindo e avaliando-se continuamente, respondendo às precisões de todas as crianças, jovens e adultos.

Observa-se, assim, que a Inclusão é um processo complexo, embora a educação inclusiva de qualidade esteja assegurada na legislação, ainda surgem questionamentos diversos, o que suscita o interesse em investigar o processo inclusivo de alunos surdos na Rede Municipal de Ensino de Palmas. Para tanto foi realizado um estudo relacionado ao processo inclusivo de alunos surdos no ensino regular de uma escola denominada de escola inclusiva, levando em consideração a formação do professor para atuar no processo inclusivo, a formação continuada, as políticas públicas inclusivas, atentando um pouco mais no Plano Municipal de Educação Inclusiva, pois é um documento elaborado, cujo conteúdo contém ações e propostas para a efetivação da inclusão no Município de Palmas.

A partir das idéias apresentadas definiu-se como problema de pesquisa:

Quais são as implicações das políticas educacionais e de formação de professores no processo de inclusão de alunos surdos na Rede Municipal de Ensino de Palmas/PR?

O objetivo geral do estudo é analisar o processo de inclusão de alunos surdos na Rede Municipal de Ensino de Palmas, considerando as políticas educacionais de inclusão e a formação de professores.

Os específicos são:

- Analisar as políticas educacionais para o processo inclusivo na Educação Básica.
- Identificar a política de inclusão de alunos surdos desenvolvido no Estado do Paraná e no Município de Palmas/PR.
- Investigar a formação dos professores para o processo inclusivo de alunos surdos.

Na abordagem da temática sobre as Políticas Educacionais de Inclusão, optou-se por uma análise qualitativa, realizando-se inicialmente um levantamento teórico sobre este fenômeno social, seguida de uma análise da legislação vigente contida em documentos Internacionais, Nacionais, Estaduais e Municipais tais como: Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9395/96 (1996), Plano Nacional de Educação (2001), Parecer Nº 17/01(2001), Leis do Estado do Paraná 13049/01; Lei Nº 13117/01; Nº 13126/01 (2001) e o Plano Municipal de Educação inclusiva de Palmas (1994).

Com o intuito de conhecer a percepção dos professores que atuam em uma escola municipal que contempla a inclusão de alunos surdos foram realizadas entrevistas. Segundo Severino (2007, p. 124):

Entrevista é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem representam, fazem e argumentam.

A metodologia utilizada orienta-se na abordagem qualitativa referenciada no estudo de Costa (2010, p. 62). Ao considerar que “a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada. Ela trabalha com o subjetivo do

sujeito, crenças, valores, atitudes, etc. A abordagem qualitativa busca a compreensão”.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é adequada quando serão tratados temas como processo de Inclusão, Formação de Professores, considerando que o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações [...] o que vai exigir um contato direto e constante com o dia a dia (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Esta pesquisa tem como foco as Políticas Educacionais de Inclusão de alunos surdos, buscando-se desenvolver um estudo que contempla aspectos gerais do processo de inclusão e específicos de alunos surdos. Para tanto, este trabalho está organizado em seis capítulos, assim divididos: no primeiro capítulo são abordadas as questões relacionadas ao tema da pesquisa; no segundo, são relacionadas as políticas públicas nacionais e internacionais, trata-se também do movimento inclusivo no Estado do Paraná e no Município de Palmas; no terceiro, relata-se a exclusão e inclusão de alunos surdos no âmbito escolar, o movimento histórico da educação especial no Brasil, histórico da educação dos surdos; no quarto, são tratadas as questões relacionadas a concepção da surdez, a cultura surda e a educação Bilíngue; no quinto trata-se da formação de professores para o processo inclusivo, abordando-se a questão das políticas de formação de professores para a educação básica e para a inclusão e o programa de formação continuada, desenvolvida com o intuito de preparar os professores para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais inclusos no sistema regular de ensino; no sexto, analisa-se o processo de inclusão de alunos surdos no Município de Palmas, a caracterização de professores e da escola onde foi realizada a pesquisa, e ainda, a percepção dos professores frente ao processo de inclusão; e na conclusão, as considerações finais.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Neste capítulo, far-se-á uma análise das Políticas Educacionais (Nacionais e Internacionais) de Inclusão que propõem a todos um ensino de qualidade e a sua permanência na escola sem qualquer tipo de preconceito ou distinção. Na seqüência serão apresentadas as Políticas Públicas do Estado do Paraná e o Plano Municipal de Educação Inclusiva do Município de Palmas que foi elaborado por todos os professores da rede municipal de ensino, que contempla ações, mobilização, implementação e propostas.

Em termos Nacionais, as Políticas Educacionais consideram posições favoráveis à inclusão, envidando esforços para possibilitar o ingresso de todos à escola regular e instituindo critérios para que isso acontecesse como reza a própria LDB (Lei Nº 9394/1996), em seu capítulo V, artigo 58, que prevê serviço de apoio especializado e professores especializados ou capacitados para atender aos pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

No terreno prático, já se constatam iniciativas no sentido de atender a um dos critérios fundamentais para haver o desenvolvimento pedagógico adequado das pessoas surdas: a língua de sinais. Como meio de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontram alunos ouvintes e surdos e professores ouvintes, o intérprete de LIBRAS tem sido valorizado.

Sobre isso, afirma Fernandes (2003), que garantir a presença do intérprete em sala de aula é um passo importante, mas insuficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais. Para ela, todos os procedimentos que envolvem o planejamento e as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam ser levados em conta, tendo em vista um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, podemos considerar que a inclusão é uma temática complexa, porque envolve mais do que o ingresso e a garantia de critérios para o ensino dos diferentes, em especial a de surdos, foco deste estudo. É necessário desenvolver o debate em dois níveis: o geral, que inclui a discussão sobre a escola pública brasileira, como o fazem Souza e Góes (1999), sobretudo sobre as visões de currículo, praticadas no seu interior aos que já estavam supostamente incluídos; e o específico, relativo ao entendimento do que significa, para o processo pedagógico

como um todo, possuir particularidades diferentes, como as das pessoas surdas, que desenvolvem formas de organização em torno das capacidades visuais-gestuais, o que constitui o que é chamado de cultura surda.

No plano das Políticas Educacionais é visível o impacto das reformas curriculares que se tem realizado nos últimos quinze anos, no contexto das reformas neoliberais. Por isso, Pacheco (2003), chama a atenção para o fato de que considerar a política curricular como um espaço público de tomada de decisão significa, então, aceitar que as escolas não devem ficar circunscritas a administrações centralizadoras, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, devem ser vistos como decisórios políticos, embora nem sempre reconhecidos.

Os discursos oficiais dos setores educacionais estão sendo há anos, construídos sobre as bases do respeito às diferenças, mas observa-se uma total dicotomia entre o que é dito e o que é executado nessas políticas. Na prática, presencia-se uma escola que tem reproduzido significações de forma cristalizada, e tentado tornar, com isso, a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada. Ela tem se esmerado no abandono, anulação e rejeição às diferenças, embora tenha buscado rever, ao menos aparentemente, essa postura nas últimas reformas pedagógicas, por já não mais suportar o descontrole frente às diferenças (SKLIAR, 2003).

É fundamental, portanto, que se indague sobre qual lugar ocupa o “outro” na educação, nas políticas educacionais implementadas que, conforme se viu, estão condicionadas a um certo olhar “quase obrigatório” sobre a alteridade e têm utilizado diversos imaginários para enunciá-la. Assim, reafirma-se a necessidade de que sejam fomentadas reflexões sobre as diversas faces da inclusão e, nesse ponto de vista, que seja particularizado cada grupo de pessoas diferentes para um melhor entendimento sobre quem são e o que pensam, enfim, sobre as representações da alteridade na educação.

Para compreender o momento atual da inclusão torna-se necessário uma breve retrospectiva das políticas educacionais.

2.1 FUNDAMENTOS LEGAIS E DOCUMENTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

No Brasil, os investimentos na implementação de serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicas da coletividade têm sido insuficientes e inadequados.

Mazzota (1996) enfoca que, historicamente, as experiências educacionais no campo em apreço, mostram, prioritariamente, a atuação de determinados setores da sociedade civil, tais como os referentes aos religiosos, aos filantropos e às ONGS (Organizações não Governamentais), que, geralmente, trabalham com a educação para as pessoas com necessidades especiais, em uma dimensão segregacionista, assistencialista e terapêutica.

Em termos do Estado, as Políticas Educacionais voltadas para a Educação Especial, iniciadas a partir de 1854, vêm sendo marcadas por medidas pontuais, fragmentadas, que denotam o descaso para com essa modalidade de ensino. Além disso, deve-se ressaltar que elas, geralmente, têm se caracterizado por um estilo marcadamente discriminatório.

Em 1950, o Estado implanta não, propriamente, uma política de educação especial, mas promove tanto a criação de órgãos voltados para o atendimento de “pessoas com necessidades educacionais especiais”, quanto o lançamento de campanhas objetivando a sensibilização da sociedade para esses sujeitos que, via de regra, eram encaminhados para instituições particulares, nas quais se mantinham segregados.

A partir do levantamento histórico, em 1957 são introduzidas várias campanhas – Campanha para Educação de Surdos e Mudos; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão; Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais que, enquanto campanhas, tinham um caráter episódico e passageiro.

Já em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 4024/61) avançou no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação. A Lei Nº 5692/71 que alterou a mencionada LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais.

Em 1981, foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela ONU (Organização das Nações Unidas), no qual se defendeu a “igualdade de oportunidade para todos”. Esse posicionamento repercutiu e trouxe desdobramentos no Brasil, através da formulação de vários planos, tais como: Plano de Ação da Comissão internacional de Pessoas Deficientes (1981); Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Esses planos provocaram uma mudança, traduzida na ruptura com uma perspectiva de benevolência e na adoção de uma posição política, centrada na garantia de direitos e de acesso à cidadania, para as pessoas portadoras de necessidades especiais.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208 inciso III, o Plano Decenal para todos 1993-2003 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) são documentos que asseguram e defendem o direito de todos à educação e que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, conclamando o respeito à dignidade humana e enaltecendo a diversidade como elemento indispensável no processo de aprendizagem.

Sabe-se que um dos fatores importantes para que se possa incluir, é respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos, dentro do processo de aprendizagem; preconizando a diversidade.

A Constituição Federal elegeu como fundamento da República a cidadania e a dignidade das pessoas humanas, tendo como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Garante ainda expressamente o direito à igualdade que todos têm à educação. Além disso, nomeia como um dos princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e o acesso à escola, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Quando se fala que a Constituição garante a educação para todos significa que é para todos em um mesmo ambiente, e, este pode e deve ser o mais diversificado, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

No Brasil, a partir da década de 1990, iniciou-se a aceitação política da proposta de educação para todos produzidos na Conferência Mundial da UNESCO,

Tailândia. O país se comprometeu em realizar transformação do sistema educacional, de forma a poder acolher a todos indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Esta questão também é evidenciada na LDB 9394/96, em seu capítulo V, que diz: a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Com a Declaração de Salamanca, as Políticas da Educação Especial começaram a mudar e passaram a ter subsídios na proposta da inclusão. Podemos encontrar nessa declaração a seguinte afirmação; “o surdo deve ser inserido de fato, para que possa ter sua cidadania respeitada”. Salamanca (1994, p. 2). Por isso, acredita-se que é necessária a existência de políticas efetivas para que desta forma se efetive o processo inclusivo, sendo assim, a inserção do surdo só será possível quando forem observadas suas necessidades educacionais especiais e que se estabeleça uma metodologia específica que garanta sua relação, comunicação e o desenvolvimento de seus valores sociais.

Segundo Melli (2001, p. 17), “a inclusão implica, em primeiro lugar, aceitar todas as crianças como pessoas, como seres únicos e diferentes entre si”. Conforme o autor as escolas inclusivas devem ser instituições abertas a todos os alunos, atendendo qualquer tipo de diferença sem qualquer discriminação, desenvolvendo um trabalho conjunto. As escolas inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos. Na perspectiva inclusiva suprimem-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Desse evento, redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que atenda aos princípios de eficácia e de eficiência.

A partir de então, começava-se a vivenciar um momento de transição, no qual se procurava romper com uma tradição seletiva e excludente no campo educacional, que reduzia a função da instituição escolar, à transmissão de conhecimentos aos alunos capazes de serem instruídos, o que, obviamente, excluía aqueles que seriam, supostamente, inaptos para a escolarização. Em outras palavras, considerava-se que, até então a pessoa com diferenças e com

necessidades educativas especiais não seria escolarizável ou, apenas, deveria ter, alguma oportunidade, no âmbito da denominada “escolarização especial”.

Posterior e gradualmente, avança-se para outra concepção de escola, alicerçada no princípio do direito à educação, que parte do pressuposto de que essa instituição deve ser o lócus privilegiado da inclusão social, superando, desta forma, a acepção restrita, limitada que reduz sua missão, ao instruir. Nessa visão, todos alunos passam a ser educáveis, escolarizáveis, pois todos eles têm direito legítimo à educação. Na LDB Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação observa-se em seus artigos 58, 59 e 60 a reafirmação de que o sistema educacional deve assegurar “atendimento preferencialmente no ensino regular, bem como dispor de serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº9394/96), pela primeira vez, na história da educação brasileira, apresenta um artigo específico sobre a educação especial, que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância.

Recomenda, também, que essa modalidade de ensino seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, que deve contar com: apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares.

Após o trabalho de sensibilização, é elaborado, no ano de 2000, uma grande variedade de documentos importantes: decretos, emendas, propostas curriculares, diretrizes nacionais dentre outros que foram e continuam sendo expedidos pelos órgãos governamentais reafirmando o direito a todos a uma educação básica de qualidade, bem como o incentivo para a elaboração de projetos voltados para a política de inclusão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica , Resolução do Conselho Nacional de Educação (Nº 2, 2001), representam um progresso na definição das Políticas para a Educação Inclusiva e nas propostas para a sua operacionalização. Contudo, as perspectivas de sua implementação estão na dependência da ação dos gestores governamentais, pois elas só poderão ser realmente implantadas, caso se disponibilize financiamento específico, para o atendimento às demandas relativas: à instauração de serviços de apoio especializado; à formação de professores para atuarem em classes comuns, que

recebem alunos com necessidades educacionais especiais (art. 18 § 1º); à presença de professores especializados em educação especial (art. 18 § 2º).

Uma questão, que se destaca nos documentos normativos mencionados, é a referência feita, em todos eles, à categoria inclusão escolar, que substituiu a categoria integração, anteriormente priorizada.

No paradigma da integração, busca-se preparar o sujeito especial para promover sua adaptação no meio onde estava inserido. Dessa forma, a integração visava capacitar o “indivíduo especial” para fazer sua adaptação, ao seu meio social; nessa perspectiva, o aluno especial é que deveria adaptar-se à escola regular, tendo como pressuposto, o princípio da normalização, que objetiva possibilitar as pessoas com deficiências, condições e ambientes menos restritivos. Para que isso ocorra, são demandados serviços e estipulados os requisitos necessários para a escolarização de alunos com deficiências. Assim, segundo esse paradigma, o aluno especial é quem deve reiterar-se, adaptar-se a escola e à sociedade como um todo.

Essa postura acaba impondo exigências para os alunos especiais e seus professores, o que dificulta ou impede o ingresso dos mesmos nas escolas regulares. Já o princípio da inclusão escolar desloca a responsabilidade do processo para a escola, pois respeita e defende o direito inalienável à escolarização de todos os alunos, nos espaços educativos. Em síntese, esse paradigma preconiza a abertura da escola, com e a partir da diversidade (MANTOAN, 1998).

Diante do exposto, até então, a educação especial necessitou de redirecionamentos tendo agora como função, oferecer o necessário suporte para as classes do ensino regular, para que a educação inclusiva se concretize realmente na prática e não apenas nos termos da lei.

De acordo com o MEC (2001), o processo inclusivo é parte integrante da Educação Especial, sendo assim acentuada como:

[...] modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001, p. 18).

A inclusão da criança com deficiência na escola é um meio para combater a discriminação existente e, por um lado, tornando a comunidade aberta e solidária e, sobretudo, construindo uma sociedade que atinja a educação para todos.

Conforme Sasaki (1997, p. 41):

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça, deficiência.

A inclusão é para todos na escola, pois independe de cor raça, assim exige que a prática pedagógica atenda às necessidades dos alunos surdos, pois é preciso fazer valer os princípios da igualdade, ou seja, erradicar a discriminação presente na sociedade.

2.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Nesta parte, realiza-se estudo sobre a Política de Inclusão do Estado do Paraná, bem como ações efetivas através de seminários, fóruns, que deram origem ao documento que normatiza a política Inclusiva dos municípios paranaenses. Para situar o leitor, explana-se o processo ocorrida que desencadeou a proposta preliminar de Inclusão Escolar, implantação e efetivação, posteriormente é explicado o plano municipal de educação inclusiva, que contempla ações que o município de Palmas deverá desenvolver para possibilitar aos alunos inclusos uma educação de qualidade.

As Políticas Educacionais do Estado do Paraná, como não poderia deixar de ser, guardam estreita relação com os fatos históricos que marcam a educação no contexto brasileiro. Dentre eles, destaca-se a Lei Nº 9394/96 que determinou a construção de uma proposta inclusiva no Estado do Paraná”, que está sendo efetivada em todo o Estado.

Todavia, antes de se iniciar a discussão dessa proposta, destacar-se-ão alguns pontos, considerados relevantes da Educação Especial no Estado do Paraná.

A Educação Especial no Estado teve início em 1939 com a criação da primeira escola especial, o Instituto Paranaense de Cegos, em 1958, na cidade de

Curitiba, no centro Educacional, hoje Escola Estadual Guairá, onde se criou a clínica psicológica para estudos de crianças com problemas de aprendizagem e de repetência, sendo assim nesse período implantado o primeiro serviço de educação especial em nível de governo em 1963 (ALMEIDA, 1998), colocando o estado do Paraná na vanguarda das políticas de atendimento educacional especializado, no plano nacional.

Em 1970, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) foi reestruturada, tendo sido criado o Departamento de Educação Especial (DEE), dividido em setores que correspondiam o atendimento aos deficientes nas áreas (auditiva, física, mental e visual, altas habilidades, condutas típicas e grupos de apoio à profissionalização)².

Segundo SEED (1998), o Departamento de Educação Especial, dá um impulso no ensino especializado, assumindo sua função de coordenar e difundir o ensino especializado, na busca da garantia dos direitos educacionais no contexto cultural e social.

Cabe destacar que uma conquista muito especial em prol da educação de alunos surdos no estado do Paraná foi o reconhecimento oficial da linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais através da aprovação da lei n 12.095/98.

Segundo a lei n 12095/98, reconhece:

Parágrafo único. Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. E a forma de expressão do surdo e sua língua natural.

Art. 2º. A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngüe (libras e Língua Portuguesa) no processo ensino aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.

Art. 3º. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus.

Parágrafo único. Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais. (PARANÁ, 1998, P.1)

Neste período de trabalho, aproximadamente há três décadas, a DEE (Departamento de Educação Especial), deixou claro suas preocupações com a

² Expressão utilizada na época.

educação especial, no atendimento e na elaboração de normas (deliberações e decretos) específicas para a Educação Especial no Estado do Paraná. Estas deliberações e decretos constituem um avanço em relação à compreensão da Educação Especial no contexto educacional.

Aperfeiçoando os critérios da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Além disso a SEED, pretende, ainda, inserir o aluno em programas especializados, garantindo o acesso e a permanência na escola, bem como encaminhá-lo à educação profissional (SEED, 1998, p. 8).

Os documentos analisados, disponibilizados pela SEED, permitem afirmar que o período de 1997 a 2000 foi um marco importante e decisivo para a Educação Especial, pois buscou promover estudos acerca da Inclusão escolar, através de seminários, fóruns e encontros, visando à elaboração da proposta na perspectiva da inclusão em todos os municípios do Estado do Paraná.

É importante destacar que, para viabilizar o processo de inclusão na escola, o Estado do Paraná buscou amparo na LDB Nº 9394/96, contemplando em sua proposta, aspectos que garantem a igualdade de oportunidades a todos.

Conforme afirma a SEED (1999, p. 13):

Promover a educação inclusiva, com responsabilidade de todos os envolvidos no Estado do Paraná, oferecendo aos alunos os serviços de apoio especializado, necessários para atender às suas necessidades educacionais, sem deixá-lo em situação de desvantagem.

Constata-se, desta forma, que o Estado do Paraná vem se mobilizando numa perspectiva de mudança, com ações realmente viáveis que não ficaram somente no papel, mas que realmente se fazem cumprir, reconhecendo o direito a todos.

Entre as três formas de compreender e implantar o processo de inclusão (total, radical ou responsável) que se refere em nível nacional, o Paraná avançou muito no processo de inclusão, pelo fato da adoção da política de inclusão responsável³, em que o desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias, e não apenas criar oportunidades de acesso, mas, sobretudo possibilitar e garantir condições para que eles possam se

³ Inclusão condicional a de capacitar todos os professores e adaptar as escolas para depois iniciar o processo de inclusão; inclusão total ou radical onde defendem a inclusão irrestrita a todos os alunos no ensino regular.

manter na escola., pois constata-se que a política de inclusão é mais que presença física ou acessibilidade. Segundo Carvalho (2004), impõe-se como movimento responsável, pois não pode abrir mão de uma rede de apoio e ajuda aos professores, alunos e familiares.

No Estado do Paraná, inclusão educacional acontece de forma gradativa, com reconhecimento às diferenças individuais de cada aluno, oferecendo através do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN)⁴ uma rede de apoio⁵.

Entende-se que a inclusão educacional é uma conquista que repercute intensamente no contexto educacional e na transformação da sociedade, pois é um momento de aproximação das pessoas e de democratização dos saberes, que contribuirão significativamente para o enriquecimento das relações humanas.

Apresentadas as políticas de inclusão do Estado do Paraná, mostrar-se-á na sequência como estão sendo efetivadas e implantadas as políticas de inclusão educacional no município de Palmas.

2.3 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Plano Municipal de Educação Inclusiva: “Direito a diversidade”, da cidade de Palmas/PR, foi elaborado em 2004 e consiste num documento de referência do município, com dados relacionados ao mesmo e, especialmente, à educação especial. Propõe levantar dados do sistema educacional na área da educação especial com fins específicos de alavancar o desenvolvimento de ações pedagógicas na referida área.

Considerando que a educação não é somente processo, mas projeto, intencionalidade e proposta de mudança o plano municipal de educação inclusiva tem como objetivo levantar dados, dar atenção a diversidade das pessoas, suas necessidades e possibilidades físicas e sensoriais, reconhecendo as diferenças de

⁴ Órgão responsável pela orientação da política de inclusão educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.

⁵ Composta como serviços apropriados de atendimento tais como salas de recursos, tradutores e interpretes para educandos surdos com domínio de língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio, para alunos com acentuado comprometimento.

habilidade entre os indivíduos e as modificações pelas quais passam enquanto participantes de uma sociedade que a transforma constantemente.

O Plano Municipal de Educação Inclusiva estabelece um conjunto de princípios sobre pessoas com necessidades especiais, buscando construir um histórico das peculiaridades socioeconômicas, políticas, educacionais, especialmente, no que se refere à educação especial.

O referido documento tem como objetivo maior reduzir a exclusão através da inclusão de atendimento a todas as crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência, ampliando os programas de atendimento. Tem como princípio, também, a valorização dos professores e profissionais do ensino especializado e inclusivo, definindo políticas de investimentos em formação permanente e continuada, pois se acredita que inserir o aluno com necessidades educacionais especiais dentro de uma escola, até então regular, não faz dela uma escola inclusiva. Só será uma escola inclusiva quando puder atender e responder, com qualidade, as necessidades educacionais especiais de todos os alunos que nela se encontram. A inclusão escolar constitui uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos.

Segundo o Plano Municipal de Educação Inclusiva:

Para incluir todas as pessoas a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais. (PALMAS, 2004, p. 10).

O referido plano apresenta ações pedagógicas e metas a serem atingidas para o bom desenvolvimento da proposta, como também enfatiza a necessidade de mudanças:

Necessitamos de uma educação que ressignifique a escola, construindo-a como espaço de formação humana, aos tempos e aos espaços de desenvolvimento do ser humano na dimensão individual e coletiva da prática social. A escola precisa assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de integrações sociais, definindo o seu currículo, suas ações por prática heterogênea e inclusiva (PALMAS, 2004, p. 25).

Entre as metas cabe destacar as que são pertinentes a esta pesquisa e que podem ser encontradas na íntegra no anexo 01.

As metas mencionam que os estabelecimentos de ensino devem realizar as adaptações de acesso ao currículo, planejando essa implementação, de forma a permitir o acesso e participação de todos os alunos no cotidiano escolar, também a implantação na Matriz Curricular de todas as Escolas Municipais a disciplina de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais para facilitar a comunicação entre o “mundo ouvinte” e o “mundo surdo” numa verdadeira proposta pedagógica adequada ao currículo de integração e inclusão, dotando as escolas com recursos humanos e materiais para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, bem como ofertar cursos de capacitação continuada e/ou em caráter de especialização, treinamento e reciclagem aos professores e técnicos que atuam no Ensino Especial, como também, aos professores do Ensino Regular e pessoas envolvidas no processo educativo do Sistema Municipal de Ensino (PALMAS, 2004).

A inclusão escolar, além de estar assegurada em documentos legais como na Declaração de Salamanca (1994) e Conferencia Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) um dos fatores importantes para que se possa incluir, é respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos, dentro do processo de aprendizagem; preconizando a diversidade o que é contemplado no Plano Municipal de Palmas.

A inclusão é para todos na escola, pois independe de cor, raça, assim exige que a prática pedagógica atenda às necessidades dos alunos surdos, pois é preciso fazer valer os princípios da igualdade, ou seja, erradicar a discriminação presente na sociedade.

O Plano Municipal de Educação Inclusiva desenvolve uma sensibilização nas escolas sobre o processo inclusivo, pois é preciso garantir um ensino de qualidade, especialmente para os surdos, para que tenham seu direito garantido, através de um ensino de qualidade com profissionais qualificados e capacitados e que os integre no meio sócio-cultural, para que possam desempenhar um trabalho ou prestar qualquer concurso com segurança, quando exigida apenas a formação curricular obtida nas séries iniciais.

Para Soares (1999, p. 3):

A educação de surdos definiu como principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir um código lingüístico e fornecer certa instrumentalização para o trabalho, mesmo se afirmando, que a surdez ou a surdo-mudez não se constitui em fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar

e que o currículo pode ser o mesmo utilizado na educação comum, e exigindo somente adaptações.

Partindo do princípio de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos” é inegável que se devem ampliar as oportunidades educacionais para uma grande parcela da população, garantindo-se o acesso e permanência à escolarização aos alunos considerados pessoas com necessidades educacionais especiais, para a manutenção de uma aprendizagem de qualidade.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Segundo Campbell (2009, p. 12):

Se a escola for capaz de compreender os comportamentos exibidos por alunos portadores de deficiências e considerar que possui muito a oferecer a tais alunos, acreditando que a permanência deles em seu interior trará benefícios tanto para eles como para toda a comunidade escolar, então o desafio da inclusão não será uma tarefa impossível.

O Plano Municipal de Educação Inclusiva, elaborado pelo Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, apresenta uma proposta no que se refere à educação especial – da exclusão a inclusão, propondo mudanças de paradigmas, envolvendo em seu contexto um repensar da política e da prática. No entanto, ao analisar o documento verifica-se que o mesmo se contradiz em vários momentos quando faz referência em seu conteúdo ao atendimento a crianças excluídas através de programas de integração e inclusão. Cabe destacar que somente inserir o aluno com necessidades educacionais especiais dentro de uma sala de aula, não a faz uma escola inclusiva e sim, apenas, realiza um processo de integração. Assim sendo, sugere-se que sejam feitas observações nesse tópico, pois o mesmo é contraditório ao restante das ações do Plano Municipal de Educação Inclusiva.

3 A EXCLUSÃO E INCLUSÃO E AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Neste capítulo, serão feitas algumas considerações em relação ao processo de exclusão e de inclusão, oriundas dos fatores econômicos e sociais que contribuem de forma significativa para a desigualdade social.

Assim foi organizado: inicia-se com um breve histórico sobre o processo de exclusão de diferentes grupos sociais, enfatizando a educação especial e o movimento de inclusão no Brasil e, em seguida, há a preocupação de uma abordagem, especificamente, sobre o processo de inclusão de alunos surdos, foco de nossa pesquisa.

A busca social pela inclusão tem mobilizado, nas últimas décadas, grupos de estudiosos e de militantes sobre as questões da alteridade, contribuindo para a superação do preconceito e da exclusão. Para que se possa entender melhor, é preciso fazer uma breve viagem pela história, pois o processo de discriminação e de exclusão encontra-se registrado em um longo período. Um exemplo do que se expôs, são os negros sujeitos à escravidão, condenados ao trabalho forçado, em condições de vida precária, sem o acesso à escolarização como também os afro- descendentes e os povos indígenas, entre outros tantos grupos de nossa sociedade, sentenciados a vários tipos de exclusão, em especial, a exclusão do conhecimento.

Atualmente, são visíveis alguns avanços significativos na forma social de pensar e agir e assim, torna-se cada vez mais difícil alguém emitir uma opinião preconceituosa publicamente e, se o fizer, existem leis que punem e, de certa forma, inibem, essa ação. Além da legislação, resultam, desses movimentos sociais, manifestos e declarações que buscam assegurar o direito de cada um ser quem é, sendo respeitado e atendido, de acordo com suas peculiaridades.

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo o momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiar e regional, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37).

Realizado este breve relato sobre os grupos excluídos em nossa sociedade, detém-se, especificamente, no o processo de exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. E, para tanto, num primeiro momento, será dado conceito de deficiência, e, posteriormente, far-se-á uma breve retrospectiva da sua história.

Segundo Campbell (2009, p. 93) define-se deficiência como:

A falta, insuficiência ou imperfeição em aspectos biológicos da pessoa, podendo ser física, mental ou sensorial [...] deficiência pode ser entendida como a impossibilidade de alguém exercer função em virtude de alguma limitação orgânica, sendo esta definição a mais adequada, pois o deficiente não é um incapaz que nada pode fazer e, sim, alguém que possui determinadas limitações como todas as pessoas.

Já a (OMS) Organização Mundial da Saúde define deficiência como o nome dado a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. (OMS, 1982).

Podemos verificar a seguir que estas “imperfeições” não eram aceitas por um longo período da nossa história, quando os deficientes eram condenados a sacrifícios, por não considerá-los como seres humanos.

As pessoas que não se enquadravam no padrão social da época, quer por problemas na sua concepção ou nascimento, quer por fatores externos como guerras, acidentes naturais, entre outros, eram consideradas como empecilhos ou “peso morto”, sendo por isso, obviamente, abandonadas ou condenadas ao isolamento. Acontecia deste modo, uma espécie de seleção natural em que só os mais fortes sobreviviam e se estabeleciam.

A ambiguidade inerente ao conceito de exclusão abre a possibilidade de suplantar os vícios do monolitismo analítico que orienta as análises da desigualdade social, sendo que as questões econômicas e sociais podem ser consideradas como fator principal para desigualdade social, a questão econômica aborda a exclusão como sinônimo de pobreza; a questão social o termo exclusão é caracterizado pela discriminação, seja pela cor, crença, deficiência, entre outras.

Entendemos que o fator que contribui em dimensão significativa para a exclusão é a desigualdade social, poucos têm muito e muitos têm pouco ou até mesma nada, conseqüentemente sentem-se rejeitados pela sociedade onde prevalece a ordem do poder.

Os excluídos em busca da igualdade enfrentam várias barreiras para que seus direitos enquanto cidadãos sejam respeitados desde os tempos primórdios.

Segundo Lindomar Boneti (2001, p. 118):

[...] o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. [...] a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito padrão, que, na nossa sociedade capitalista, é imposto pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando ou, no mínimo de superioridade, perante o diferente. Trata-se de uma construção social originada de um processo histórico de dominação.

Na Idade Média os diferentes eram excluídos, sendo revestidos por uma imagem negativa, muitas vezes maligna, cuja origem estaria ligada a atos pecaminosos do homem. Já no fim da idade medieval, sob a influência das organizações religiosas (cristianismo, judaísmo, islamismo) surgiram os atendimentos assistenciais com a finalidade de abrigar os desprotegidos, infelizes, excluídos do convívio social. Assim durante o século XVII e XVIII, muitos deficientes viveram excluídos internados em orfanatos, manicômios e prisões, junto a todos os rejeitados, vivendo à margem da cidadania sem direitos e deveres sociais.

De acordo com Mazzota (1996, p. 16), “a falta de conhecimento sobre as deficiências⁶ em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, por ‘serem diferentes’, fossem marginalizadas, ignoradas”. Ainda de acordo com o autor, até o século XVIII, não se possuía uma compreensão mais realística do conceito de diferenças individuais.

Neste período, era comum a associação da deficiência ao pecado, a perversidade, a expiação de culpas alheias. A citação de Bianchetti (1998, p. 30) ilustra o assunto, “o indivíduo que se enquadrava no padrão normal ganha o direito a vida, porém passa a ser estigmatizado, pois para o moralismo cristão/católico passa a ser um sinônimo de pecado”.

Este dado é reforçado por Mazzota (1999, p. 16) que diz:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição, física e mental. E não sendo “parecidos com Deus” os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

⁶ Terminologia utilizada conforme o autor usou em sua obra.

Ainda na idade medieval, inicia-se o processo de institucionalização de pessoas com deficiência, caracterizando-se este período como a fase pré-histórica da educação para pessoas com deficiência. Porém a assistência era prestada em ambientes diferentes da educação das demais crianças que se realizava no ensino regular, mantendo-se desta forma a exclusão de todas as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência.

No século XX, as mudanças que se processam em relação a pessoa com deficiência foram marcadas pela proposta de Educação Inclusiva através da Declaração de Salamanca 1994, que busca efetivar a equiparação de oportunidades para todos. A Conferência Internacional de Salamanca se tornou um marco histórico no sentido de reafirmar o compromisso de uma educação igualitária, obrigatória, integradora, acolhedora para todos, independentemente, das “dificuldades ou diferenças individuais”. Isso é reafirmado em um de seus princípios ao constar que, conforme a Conferência Internacional de Salamanca (1994, p. 04):

As escolas regulares com tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de todo o sistema educacional.

O movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, onde todos conquistam a cidadania e a diversidade é respeitada, havendo aceitação e reconhecimento das diferenças.

Como relata Mantoan (1999, p. 68):

Nossa preocupação é com relação aos portadores de deficiência, porque fazem parte das chamadas minorias excluídas, como negros, pobres e miseráveis, analfabetos e desempregados. Precisamos então, atender premente a necessidade de uma “educação para todos”. Diante do paradigma da inclusão, precisamos pensar na educação dos portadores de deficiência, desde a educação infantil até a superior.

O simples acesso à escola não é fator determinante de inclusão. A qualidade da aprendizagem e o próprio ambiente escolar, ao mesmo tempo, em que podem ser fatores de inclusão também podem contribuir para excluir outros tantos, ora pelas oportunidades diminuídas ou negadas, ora, como subjetivamente, pela vivência de

experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade. O sucesso escolar precisa da ação do professor.

Como coloca Stainback; Stainback (1999, p. 25):

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educativas apropriadas, ferramentas e técnicas especializadas, das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços dos quais necessitam, mas em ambiente integrado, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades.

Considerando esta definição de ensino inclusivo e partindo da premissa que nossa sociedade é composta por uma variedade de seres humanos e que a escola é um contexto social, não tem como não contemplar em seus espaços a diversidade. A escola não pode permanecer como um espaço social que não reflete o que realmente é a sociedade, pois é dentro dela que se dá a maioria das aprendizagens humanas e por que não, aprender dentro dela a convivência com as diferenças.

Segundo Stainback, Stainback (1999, p. 22):

A razão mais importante para a inclusão é o valor social, é a criança sentir-se integrada no seu grupo, com todas as condições de aprendizagem, apesar da diferença. O desejo está justamente em como atender a inclusão e facilitar seu aprendizado. A arte de facilitar a inclusão envolve criatividade, desejo de mudanças, elevação da auto-estima do educando, redimensionamento de ações e de vencer os medos que provocam os limites.

Desta forma, todos os alunos se beneficiam do processo de inclusão, pois desenvolvem atitudes positivas mutuamente, que são ganhos em habilidades acadêmicas e sociais de preparação para a vida em comunidade.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Já se mencionou que as pessoas com deficiência durante a Idade Média eram socialmente excluídas, destituídas da condição de humanos e condenadas à morte, devido à inutilidade dessa clientela para a sociedade e a economia da época. O surgimento do cristianismo trouxe consigo o reconhecimento da qualidade de humanos para os deficientes, o que significava que agora eles tinham uma alma e não mais podiam ser abandonados, mas ainda não eram, suficientemente, humanos

para ter acesso a uma educação formal; apenas deveriam ser tratados com misericórdia o que significou, na época, o abandono dos deficientes para viver da caridade ou recolhidos em instituições (PESSOTI, 1984).

O descaso da sociedade em relação às pessoas com algum tipo de deficiência persistiu por muito tempo. A primeira iniciativa, no âmbito educacional, foi um anseio de médicos pedagogos que no século XVI, por acreditarem que os deficientes possuíam um percentual cognitivo, passaram a transmitir-lhes alguns ensinamentos (MENDES, 2001). Até o século XVIII, a visão que a sociedade possuía em relação aos deficientes estava relacionada ao misticismo e ocultismo, resultando assim em uma falta de preocupação no atendimento dessa parcela, deficiente, da sociedade (MAZZOTTA, 1999).

O processo de evolução da educação especial acontece simultaneamente ao processo de evolução educacional da sociedade em geral, destacando que a educação formal na época era direito da minoria mais favorecida economicamente.

No fim do século XIX, o processo educacional volta a ser segregado; dentro de instituições, defendidas como o lugar ideal para os deficientes. Contextualizando o período de segregação, Mazzotta (1999) relata que no século XIX, brasileiros guiados pelo contexto europeu e norte americano da época; iniciaram um processo de atendimento aos deficientes: físicos, mentais e auditivos. Nesse mesmo período, século XIX, começam a surgir às classes especiais destinadas a alunos, com dificuldades de aprendizagem.

Mazzotta (1999) relata, nesse momento histórico, a criação de duas instituições para atendimento aos deficientes no Brasil, uma criada em 12 de outubro de 1854 por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, chamada de Imperial Instituto dos Meninos Cegos que mais tarde sofreu alteração e passou a ser denominada Instituto Benjamin Constant. A outra instituição também fundada por D. Pedro II, em 26 de Setembro de 1857 na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos surdos-mudos que posteriormente foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ambos desenvolvem atividades educacionais para cegos e surdos, respectivamente, até os dias atuais.

A criação dessas duas instituições possibilitou, em 1883, a realização do “I congresso de Instrução Pública”, que discutia a formação de professores para educação de surdos e cegos (MAZZOTTA, 1999).

Em 1874, surge o primeiro estabelecimento residencial, que funcionava juntamente com o hospital Juliano Moreira de Bahia (MENDES, 2000). Mazzotta (1999) descarta essa afirmação dizendo que essa não podia se caracterizar como uma instituição educacional, pois, tratava-se apenas de um local no qual era oferecido atendimento médico especializado para deficientes mentais.

No ano de 1887, no Rio de Janeiro tem-se a instalação da escola do México, instituição destinada ao atendimento dos portadores de deficiência físicas e mentais. O período republicano em 1889 e a constituição de 1891 transmitiram para o Estado e o Município a responsabilidade do ensino primário e profissionalizante, deixando sob a responsabilidade da união o ensino superior (MENDES, 2000).

Surgiu nessa época um interesse da área médica na educação dos deficientes dando origem aos serviços de higiene mental e saúde pública, medida que acabou instaurando um quadro de segregação social ao relacionar a deficiência com doenças como a sífilis, tuberculose, doenças venéreas, falta de higiene e pobreza.

Os médicos passaram a apoiar a criação de instituições em sanatórios psiquiátricos entendidos por Teixeira (1977, apud MENDES, 2000) como uma mistura de segregação com uma pequena aceitação da importância da educação para a população de deficientes.

O fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), trouxe um surto industrial e a necessidade de mão de obra, ainda que se contasse com as imigrações italianas e espanholas, o que resultou nas décadas de 20 a 30 na popularização da escola primária de caráter público brasileira (MENDES, 2000).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborada em 1948 garantia o direito à liberdade, a uma vida digna, educação ao desenvolvimento pessoal e social e principalmente a participação na vida da comunidade, caracterizada como um passo inicial que abriria portas para uma pequena melhoria no tratamento do deficiente uma vez que lhe garantiria a condição de ser humano, porém, a efetivação e aceitação dessa declaração não ocorreu de imediato, foi preciso muita luta e acredita-se que as pessoas com deficiência ou não, ainda vivem em constante luta para que os artigos da declaração mundial dos direitos humanos sejam postas em prática.

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, artigo II).

No processo educacional, até a década de 70, as medidas educacionais eram disponibilizadas para jovens com necessidades educacionais especiais, configurando-se como uma escola ou uma classe especial, sobre o pretexto de que eles teriam uma educação adequada e especializada num lugar próprio que atendesse especificamente a sua deficiência (MENDES, 2001).

A educação especial se constitui um processo a parte do sistema educacional de forma geral, devido às lutas por direitos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais pela integração. O intuito foi, além, de propiciar, para as pessoas com deficiência, ambientes de aprendizagem significativos e para àqueles que não possuíam deficiências a possibilidade de lidar com as diferenças e a forma de desenvolvimento de cada pessoa se intensificaram na década de 60 por direitos humanos, em favor das pessoas com deficiência e defendendo a idéia de que toda criança com carência possui o direito de participar de toda e qualquer atividade disponível para os tidos como normais (MENDES, 2001).

Escola de educação especial é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como pessoas com necessidades educacionais especiais que, conforme o MEC (BRASIL, 2001, p. 42) são:

Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 1 – aquelas não vinculadas a causas orgânicas específicas; 2 – aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência.

A política Nacional de Educação Especial (1994, p. 03) estabelece que são alunos com necessidades especiais:

Aqueles que apresentam deficiência (mental, auditiva, física, visual e múltipla), superdotação ou altas habilidades ou condutas típicas devido aos quadros síndrômicos. Neurológicos, psiquiátricos e psicólogos que alterem sua adaptação social a ponto de exigir intervenção especializada.

A luta pelos direitos humanos, devido à democratização, fortalecida nos anos 60, trouxe maiores conhecimentos sobre as consequências da segregação de

peças, formando a base moral para a ideia da integração, que passou a ganhar força. Soma-se em defesa desta as pressões políticas de grupos e as despesas do ensino segregado, numa situação de crise mundial do petróleo. Nesta lógica, foi criada a estrutura para a filosofia da normalização e integração escolar, que preponderou a contar dos anos 70, sendo contemplada em vários países por meio de legislação que determinou o acesso à educação em classes comuns, em ambientes com menos restrições aos indivíduos com necessidade educacional especial (MENDES, s.d.).

A normalização defendia a necessidade de estes educandos serem introduzidos na sociedade de modo a auxiliá-los a adquirirem condições de vida mais propícia, com os mesmos direitos que os indivíduos “normais”. Ao adotar as ideias da normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de oferecer oportunidades às pessoas com necessidade educacional especial, de modo que pudessem ser integradas à sociedade. Surgiram vários modelos de integração como um contínuo, com variados graus de integração. O nível máximo da integração seria a classe comum recuando até a escola especial em tempo integral. Assim, pensava-se em manter o estudante no ambiente mais adequado e haveria alteração no nível de integração conforme o desenvolvimento deste.

Segundo Mantoan (1998), esse processo de integração, da forma como foi estruturado, denominou-se ‘sistema de cascata’, que devia favorecer o “ambiente o menos restritivo possível”, oferecendo ao aluno, em todas as etapas da integração, a possibilidade de transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial.

“A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo mainstreaming afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência” (MANTOAN 1998, p. 31).

O termo integração tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação, que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem. Revendo as questões conceituais e interpretativas sobre integração, localizamos Pereira (1980, p. 3) que a define, “integração é um processo. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

A integração está estritamente vinculada à interação, ao convívio da pessoa com necessidades especiais com seus pares não deficientes nos diversos segmentos de sua comunidade. É preciso fazer valer seus direitos e a efetivação de práticas que contribuam e possibilitem a sua participação no ambiente de sua cultura. Diante de tais considerações, podemos entender que o princípio de normalização diz respeito a um encaminhamento seletivo do aluno com necessidades especiais na sala do ensino regular.

Em consequência desse processo, o professor da sala de ensino regular não recebe apoio pedagógico do professor da área de educação especial, e o aluno, por sua vez, deverá demonstrar que é capaz de frequentar a classe de ensino regular. O grande problema da integração encontra-se, no fato de os educandos com necessidade educacional especial não serem entendidos e assumidos como sujeitos histórica e culturalmente contextualizados. Deste modo a integração restringiu-se ao ingresso de alunos com necessidade educacional especial na mesma escola dos alunos que não apresentavam necessidades. De acordo com Stainback; Stainback (1997, citado por CAPELLINI, 2001) apontam que o termo “integração” foi abandonado por pressupor objetivos de reinserção de um aluno ou de um grupo de alunos na estrutura normal da escola e na vida comunitária, depois dele já ter sido excluído; sendo que a “inclusão” visaria, desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular. As críticas em relação ao modelo de integração culminaram na proposta de educação inclusiva, hoje amparada pela legislação e convertida em diretrizes para políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal.

O termo inclusão significa uma sociedade que considera todos os seus integrantes como cidadãos legítimos. Uma sociedade é inclusiva, quando há justiça social, onde seus membros, com suas diferenças, são aceitos como pessoas normais, com seus direitos garantidos. A inclusão educacional crê que a convivência na diversidade proporciona maiores possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social ao indivíduo com necessidade educacional especial.

CAMPBELL (2006, p. 139) define inclusão como:

Deve ser entendida como uma tentativa de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos, formando parte da vida daquela comunidade.

Incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover a interação entre alunos de um modo onde se compartilhe um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes, em função da complementaridade proporcionada pela diversidade.

De acordo com Stamback (1999, p. 87):

A educação é uma questão de direitos e indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais precisam modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, e as características de uma escola de qualidade decorrem do paradigma da inclusão, onde enfatiza-se o processo de adequação da escolas às necessidades dos alunos para que possam estudar, aprender, crescer e exercer plenamente a sua cidadania. Para tanto as escolas precisam eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas, preparar os alunos e família e capacitar continuamente todos os profissionais que atuam na escola.

Mader (1997) destaca que a inclusão considera a diferença como algo inerente à relação entre os seres humanos. Uma sociedade onde há inclusão é uma sociedade em que há justiça social, na qual cada membro tem seus direitos garantidos, e as diferenças entre as pessoas são vistas como algo normal.

Inclusão trata-se de um novo paradigma que pode ser definido da seguinte maneira, segundo Stainback, (1992, p. 35):

A noção de “full inclusion” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas dos bairros [...] reflete mais clara e precisamente que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral “mainstream” da escola e da vida comunitária, depois de elas já terem sido excluídas.

Assim, “por ser este um processo onde o princípio é a igualdade e a democracia, ele não está pronto, as críticas que vão surgindo tem por intuito direcionar o melhor modo de proceder ao processo de inclusão” (CAPELLINI, 2001, p. 23).

O processo de inclusão afirma que todos os alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente no ensino regular. Isto, certamente não é simples, pois para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, a escola necessita reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade, porem é um processo que se faz

necessário, pois aprender a conviver e a se relacionar com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a solidariedade.

3.2 A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Após o levantamento histórico sobre a evolução da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, pretende-se uma abordagem da questão: inclusão dos alunos surdos no contexto escolar. Com a intenção de esclarecer algumas pontos referentes à surdez, apresenta-se a seguir duas representações ou concepções em relação à surdez, em seguida as diferentes formas de comunicação pelo qual o surdo passou no processo educacional, abordando de maneira geral as formas de comunicação do oralismo ao bilingüismo, para poder situar o leitor em toda a trajetória e conquistas dos surdos. O conhecimento sobre a história, bem como sobre as políticas lingüísticas na educação criados para os alunos surdos, permite a compreensão da relação existente entre o comprometimento lingüístico dessa população, a qualidade das suas interações interpessoais e o seu desenvolvimento cognitivo.

A história serve de suporte para que seja feita uma análise crítica das consequências de cada filosofia ou método de ensino no desenvolvimento destas crianças, contextualizando as práticas vigentes.

Segundo Lacerda (1998), durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis. No início do século XVI é que se começou a admitir que os surdos pudessem aprender através de determinados procedimentos pedagógicos. Para Lacerda (1998), o propósito da educação dos surdos era, então, fazer com que pudessem desenvolver o pensamento, adquirir conhecimento e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos. Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente

utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos.

Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras.

Para Lacerda (1998), a partir desse período podem ser distinguidas, nas propostas educacionais vigentes, iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de “oralismo”⁷.

Segundo Sá (2002, p. 63) no Brasil e no mundo ainda tem grande força a políticas lingüísticas na educação de surdos oralista:

O oralismo perdurou como a filosofia educacional para ensino de surdos por mais de um século e que apregoa que o surdo deve adquirir a língua oral, devendo ser terminantemente proibido o uso de sinais no processo, essa postura foi fortemente criticada por pesquisadores e estudiosos da época, para esses autores, a língua oral não pode ser adquirida por este tipo de aprendiz pelo processo de aquisição de língua materna, pois, devido à ausência de audição, pode-se considerar que ele não foi exposto a uma primeira língua. Esse aprendiz, além de ficar privado, nessas condições, de adquirir a língua materna, também não tem acesso aos processos de desenvolvimento da linguagem de forma natural (FELIX, 2008, p.17).

A idéia de que a língua oral é a única que o surdo deve aprender deu origem a filosofia educacional denominada: oralismo, que foi dominante em todo mundo.

Para Soares (2005, p. 1):

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral.

Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de

⁷ Oralismo é o nome dado a política educacional lingüística na educação de surdos que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais.

toda a probabilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina.

Para Lacerda (1998), os gestualistas eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que estes desenvolviam uma linguagem que, mesmo diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral.

Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação de surdos, que se mantiveram em oposição até a atualidade, apesar das mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais.

Surge então na França a língua de sinais, inicialmente representada como abordagem gestualista – o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. De L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória.

Segundo Skliar (2006, p. 92):

As crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas dentro da língua oral; existe, de fato, um obstáculo fisiológico para que isso ocorra. Para eles a língua oral não é a primeira língua, embora seja a primeira, e inclusive a única, que lhes é oferecida.

Nos anos 70, a tendência que predominou foi a Comunicação Total, que defendia o direito da criança surda de ser exposta a todas as pistas e fazer uso das que melhor se adequassem às suas habilidades comunicativas e às do interlocutor.

Segundo Favorito (apud FELIX, 2006, p.18), a Comunicação Total,

Era uma abordagem educacional, idealizada nos Estados Unidos, que apregoava a utilização de todos os tipos possíveis de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos: sinais – inclusive alguns criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral – desenhos, dramatizações, treino auditivo, escrita, expressão corporal. Porém, essa forma de comunicação, enfatiza a autora, também não logrou êxito.

Para Lacerda (1998), o objetivo da comunicação total, é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares e

professores, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua, de sinais usada pela comunidade surda, quanto de sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita.

No Brasil, a comunicação total ainda é uma concepção predominante na educação de surdos. Embora o acesso aos sinais tenha favorecido de maneira efetiva o contato entre surdos e ouvintes tornando menos sofrida a conversação entre eles, a comunicação total não resolveu a questão da língua, já que os alunos surdos continuaram a ser expostos ao português ainda que usado com sinais. As propostas educacionais sob esta orientação não defendem um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Estão sim baseados na utilização de vários recursos semióticos para efetivar a comunicação, sem uma preocupação real com a falta de uma língua partilhada efetivamente (SILVA, 2000, p. 36).

Segundo Felix (2006, p. 18), “na década de 90, o modelo de educação para as pessoas surdas começou a emergir no Brasil: o modelo de Educação Bilíngue”. O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista, porque considera o canal visoespacial de fundamental importância à aquisição de linguagem da pessoa surda e contrapõe-se à comunicação total, porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; para que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenham suas características próprias e que não se "misturem" uma com a outra.

Segundo Lacerda (1998), o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a Língua Portuguesa.

Segundo Sá (2002), uma educação bilíngue é muito mais que o domínio ou uso, em algum nível, de duas línguas. É necessário ver a educação de surdos sendo caracterizada tanto como uma educação bilíngue quanto uma educação multicultural.

Segundo Machado (2008, p. 146):

É necessário reconhecer que para os surdos é imprescindível que eles se encontrem e se agrupem com seus pares, pois através desta relação podem

estabelecer a comunicação e sentimentos confortáveis pela afinidade e identidade, além da linguagem compartilhada que contribui para a construção do conhecimento.

Sabedores que a construção de uma escola inclusiva para surdos, seguindo a abordagem bilíngue, não é uma tarefa fácil, pois envolve a formação especializada de profissionais, tais como instrutores, intérpretes, etc., mas é possível e necessária desde que haja vontade política, pois os surdos têm o direito a passar por um processo educativo que valorize a sua identidade como tal.

Discorrem-se, agora, as políticas lingüísticas na educação de surdos já mencionados superficialmente. Os métodos de ensino na área da surdez dividem-se em três abordagens principais. São elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo que serão explanados para entendimento do leitor, porém se deixa claro o posicionamento em favor da política lingüística do bilíngüismo por se acreditar que o surdo deve ter e preservar a sua identidade.

ORALISMO

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolve da língua oral (no caso do Brasil, o Português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam assim que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

Para Goldfield, o Oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como a de alguém que ouve. Isto significa que o objetivo do Oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. O oralismo defende a língua oral como a única forma desejável de comunicação da pessoa surda, rejeitando qualquer forma de gestualização, especialmente a Língua de Sinais.

Em resumo, o Oralismo consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala. Gestos, Língua de Sinais e alfabeto digital são expressamente proibidos.

Segundo Souza (1998, p. 04):

A idéia central do oralismo é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal da linguagem”, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a esse tipo de “enfermo”.

COMUNICAÇÃO TOTAL

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.

Também se preocupa 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.

Segundo Ciccone (1990), os profissionais que defendem a Comunicação Total concebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto só como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Diferentemente do Oralismo, a Comunicação Total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda. Ciccone (1990) demonstrou que muitas crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender está língua, mas, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foram bem sucedidas.

Uma diferença marcante entre a Comunicação Total e as outras abordagens educacionais constitui-se no fato de que a aquela 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.

A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu objetivo maior não se restringe ao aprendizado de uma língua. Outro aspecto a ser salientado é que respeita a família da criança com surdez. Acredita que cabe à família o papel de compartilhar valores e significados, formando, junto com a criança, através da possibilidade da comunicação, sua subjetividade.

Os defensores da Comunicação Total recomendam então o uso simultâneo de diferentes códigos como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado, etc. Todos esses códigos manuais são usados obedecendo à estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais.

Nesse sentido, a Comunicação Total acredita que esse bimodalismo pode atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes. Tenta evitar que as crianças sofram as conseqüências do isolamento.

Tal abordagem compreende, então, que a criança seja exposta:

- ao alfabeto digital;
- a língua de sinais;
- a amplificação sonora;
- ao português sinalizado.

A abordagem da Comunicação Total chegou ao Brasil na década de setenta e vem sendo adotada em escolas mais recentemente. Sofreu muitas críticas, uma vez que não trouxe os benefícios esperados no âmbito do desempenho acadêmico das crianças com surdez no que se refere ao seu processo de escolarização (leitura e escrita).

BILINGUISMO

No Brasil, configura-se como uma política linguística na educação de surdos recente defendida por linguistas voltados para o estudo da Língua de Sinais. Parte do princípio que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais que deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A Língua

Portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral.

Segundo Fernandes (2007, p. 1):

as pessoas surdas, seus familiares e os movimentos politicamente organizados, lutam pela afirmação de direitos sociais que lhes foram negados ao longo do último século. Entre suas reivindicações, figuram o direito à utilização da língua de sinais nos diferentes contextos de interação social e acesso ao conhecimento, já que ela interfere significativamente na situação lingüística do ambiente escolar e, conseqüentemente, no redimensionamento das práticas curriculares.

De acordo com Brito (1993), no bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, “propicia não apenas a comunicação surdo–surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

Segundo pesquisadores brasileiros como Fernandes, (2003, 2006^a); Karnopp, (2004); Lodi, (2004); Góes e Lopes(2004), os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, tendo assim, uma forma peculiar de pensar e agir que devem ser respeitadas.

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia das línguas de sinais, organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística da criança com surdez.

Conforme Quadros, (1997, p. 28) há várias razões para se ofertar o bilinguismo como proposta educacional, baseado nos direitos humanos linguísticos os quais devem garantir:

Que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso; Que todos têm direito de aprender a língua materna completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria lingüística seja educada na sua língua materna); Que todos têm direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); Que

qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

Entende-se que, quando o professor ouvinte conhece e usa a Língua de Sinais, tem condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seus alunos surdos. A introdução da Língua de Sinais no currículo de escolas para surdos é um indício de respeito a sua diferença, é o que caracteriza uma escola inclusiva para esse alunado. O aluno surdo para se desenvolver necessita então de professores altamente participativos e motivados para aprender e tornar fluente a linguagem.

Segundo Fernandes (2007, p. 3):

O processo apresentado para que seja contínuo, além dessas classes e escolas funcionando com professores Bilíngues habilitados, necessita da presença de intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa nas salas de aula. E também compete ao poder público auxiliar na formação e capacitação de profissionais Bilíngues para dar suporte ao processo de inclusão social e escolar de alunos surdos.

Só assim, respeitando e considerando às suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva inclusão e participação do aluno surdo no meio social. No Brasil, a proposta bilíngue, ainda é bastante recente, porém Quadros (1997, p.40) confirma em seus estudos que algumas conquistas já foram realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

[...] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas.

De acordo com Fernandes (2008, p. 1), o bilinguismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos,

[...] é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Lingüística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

O reconhecimento da condição bilíngue do surdo é apenas o começo de um longo caminho de descobertas e desafios, para tanto,

O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas nuances, delineando-se talvez de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua de sinais era – radicalmente – negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral (PEIXOTO, 2006, p. 207).

De acordo com a mesma autora, se a maneira do mundo interagir com o surdo for transformada, entende-se que também modificará os modos como o surdo se relaciona com o mundo, tanto nas apropriações quanto nas leituras que fará da realidade ao seu redor.

4 CONCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ : A VISÃO CLÍNICO TERAPÊUTICA E A VISÃO SÓCIO- ANTROPOLÓGICA DA SURDEZ

Neste capítulo, serão inicialmente abordadas as concepções sobre surdez: a abordagem clínico-terapêutica e a abordagem sócio-antropológica posteriormente, a caminhada ou marcas de uma cultura, pelo quais os surdos passaram no processo ensino-aprendizagem.

O homem entra em contato com o meio que o cerca através de seus sentidos. Segundo Costa (1994), cada sentido tem sua importância, sendo que a ausência de um deles priva o organismo de um conjunto de informações fundamentais causando uma lacuna na sua experiência integral e, conseqüentemente, alterando a integração e funcionamento dos demais sentidos.

A audição se constitui em um dos sentidos de maior importância, pois através dela o homem está em contato com o mundo sonoro, sendo este um sentido de alerta que auxilia na defesa, além disso, é o principal canal pelo qual a linguagem e a fala são desenvolvidas. Os estudiosos relatam, entre eles Petreehen (2001), que a ausência da audição pode causar prejuízos ao desenvolvimento da fala, linguagem e ocasionar alterações nos aspectos social, emocional e educacional.

Do ponto de vista clínico – terapêutico, na definição médica a surdez é definida como a perda total ou parcial da capacidade de compreender por meio da audição, porém, Lopes Filho (1997), considera este termo depreciativo para o indivíduo por significar “audição socialmente incapacitante”, e dessa forma acarretar ao indivíduo surdo dificuldades para desenvolver a linguagem oral por não ouvi-la. No entanto Behares (1993), afirma que este termo é mais apropriado para definir a perda de audição porque expressa uma concepção particular sobre a surdez tratando-a como um fenômeno multideterminado, além disso, é o modo pelo qual os surdos referem-se a si mesmo. Assim, o presente estudo utilizará esta terminologia, por concordar com o referido autor.

A surdez pode ser congênita ou adquirida com etiologia pré, peri e pós-natal. Em relação aos fatores pré-natais, as causas são aquelas adquiridas durante a gestação, tais como: desordens genéticas, doenças infecto-contagiosas (rubéola, catapora, etc.), drogas ilícitas, desnutrição materna, hipertensão ou diabetes, condições relacionadas ao fator RH, entre outros. As causas perinatais que podem ser decorrentes de anóxia, acidentes no parto, baixo peso corporal e até mesmo a

infecção hospitalar. Há também as causas pós-natais, que ocorrem após o nascimento e são adquiridas no decorrer do desenvolvimento da criança. Entre estas se têm as infecções, uso de remédios ototóxicos em excesso e sem orientação médica, a exposição excessiva a sons de forte intensidade e o traumatismo craniano.

A perda auditiva é suscetível de ser mensurada. O grau de comprometimento da perda auditiva é dado por uma medida denominada decibel (dB), que varia de 0 a 140. De acordo com Bevilacqua (1987), o déficit auditivo pode ser classificado quanto ao seu grau e possibilita a seguinte classificação: leve (rebaixamento de 25 a 40 dB); moderada (de 45 a 70 dB); severa (de 75 a 85 dB) e profunda (superior a 85 dB). A surdez provoca um impacto na comunicação, pois os sons da fala se concentram na frequência de 250 a 8000 Hz, com intensidade que varia de 15 a 75 dB. Deste modo, mesmo déficits auditivos leves podem causar alterações na percepção da fala.

Quanto à localização da alteração na orelha e vias auditivas a perda auditiva pode ser: condutiva, neurossensorial, central e mista (BEVILACQUA, 1987). Na perda auditiva condutiva há alteração na orelha externa ou orelha média. Na perda neurossensorial, há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. A perda auditiva mista envolve alterações com componentes condutivos e neurosensoriais concomitantemente. Já a perda auditiva central não é, necessariamente, acompanhada de diminuição da sensibilidade auditiva. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central).

Há um consenso com relação ao diagnóstico da pessoa com deficiência, de que quanto mais cedo ocorrer o encaminhamento da criança que apresenta o déficit para o atendimento especializado, melhores serão as perspectivas de bons resultados. Para Löwe (1990), o diagnóstico precoce visa diminuir a severidade dos problemas e prover a utilização de métodos de auxílio capazes de fazer com que as crianças surdas utilizem sua audição residual de maneira funcional, para desenvolver, de forma satisfatória sua comunicação em quaisquer abordagens comunicativas. Além disso, segundo Bevilaqua; Formigoni (1997), o diagnóstico precoce é crucial para o bom prognóstico de desenvolvimento da linguagem do indivíduo com comprometimento auditivo, no que se refere ao seu desenvolvimento global, uma vez que a partir disso poderão ser estabelecidas às formas de intervenção.

Deste modo, a tradição da clínica médica, a surdez é vista como uma “deficiência” em relação à comunidade “ouvinte”, colocando os sujeitos surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (Skliar, 1998). Decorre daí os esforços no sentido de “normalização”, ou seja, no caso do surdo, torná-lo um “ouvinte”, ou de compensar seu déficit por meio de um treino sistemático da audição, da fala, da leitura labial, do uso de próteses, de implantes, de cirurgias, de audiometrias, de exercícios respiratórios, etc. (Lulkin, 1998). Neste caso, a ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica, já que a língua oral deve ser adquirida por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte.

A perspectiva clínica-terapêutica induz a uma relação direta entre as deficiências auditivas e certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais como se fossem inerentes à surdez. Segundo Skliar (2001), há suposição de que os surdos formam um grupo homogêneo, cujas possíveis subdivisões devem responder à classificação médica das deficiências auditivas. Este erro conduz à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos surdos depende por completo da natureza e do tipo do déficit auditivo, sem considerar as variáveis da dimensão social, tais como: o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde tenra idade, a natureza da representação social da surdez de uma determinada sociedade e a língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança.

O modelo clínico-terapêutico, ancorado na proposta oralista, reflete uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, isto é, uma concepção relacionada com a patologia, tendo o currículo escolar como objetivo dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e a oralidade.

Skliar (2001, p. 115) coloca que:

O educador parte da idéia de que seus alunos já possuem um limite natural em seus processos de conhecimento, planifica aquém dessas capacidades, obtém os resultados que concordam com essa percepção e justifica o fracasso pelo simples fato de que as crianças surdas não podem vencer o déficit, isto é, não podem reverter sua própria natureza.

Ainda segundo Skliar (1998, p. 15), “as evidências apontam pressupostos pedagógicos equivocados, ancorados no ouvintismo conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse

ouvinte”. É neste olhar que surgiram as percepções de “deficiente”, justificando as práticas reabilitatórias que desvirtuaram o papel da escola na educação dos surdos.

Em outra direção, uma distinta visão vem sendo construída para entender a surdez como uma diferença cultural e não como uma patologia médica: é a visão sócio-antropológica, que tem discutido o conceito de surdez, considerando sua identidade cultural e linguística. Nessa visão, segundo Sá (2002), uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária, construindo sua identidade assentada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem.

Para Wrigley (1996), a tradição clínico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo, deixando de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais onde os surdos se desenvolvem. Os surdos não seriam diferentes unicamente porque não ouvem, mas porque desenvolveriam potencialidades psicoculturais diferentes daquelas dos ouvintes. “A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser” (WRIGLEY, 1996).

Ao considerar a surdez como uma diferença, Almeida (2000) sustenta que não existe uma patologia e nem uma inferioridade do sujeito em relação aos demais. Essa diferença recai sobre a ênfase no desenvolvimento de recursos próprios para interagir com o meio, inclusive por meio de uma língua que permita ao surdo expressar-se.

No modelo patológico, o insucesso na aquisição e desenvolvimento da língua padrão oral, como nas atividades escolares, é atribuído à própria deficiência, que limita as capacidades do sujeito. No modelo sócio-antropológico, as dificuldades fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os fracassos devem remeter a um questionamento dos métodos de educação, pois estes estariam se mostrando inadequados para favorecer o desenvolvimento do sujeito e necessitariam ser aperfeiçoados. Neste sentido, o reconhecimento da língua de sinais como um caminho fundamental na educação da criança surda seria fundamental.

O Bilinguismo é a proposta de ensino que está sendo utilizada por escolas que propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de

sinais e a Língua Portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita, desta forma contribuindo para que o surdo não perca a sua identidade enquanto sujeito.

4.1 MARCAS DE UMA CULTURA: A CONCEPÇÃO SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DO SER SURDO

Neste tópico, marcas de uma cultura serão abordadas: a caminhada por onde passaram os surdos na conquista da sua identidade através da língua de sinais, pois já mencionamos os outros métodos no tópico anterior, porém defendendo o bilingüismo para alunos surdos, pretende-se deter e aprofundar mais sobre ele. Sabe-se que há diferenças, desta mesma forma são os surdos e isso ocorre também com a aquisição da linguagem e sobre o desenvolvimento linguístico de cada ser humano.

Somente no século XX, voltou-se a se dar credibilidade à língua de sinais, quando Stokoe em 1960, publica um artigo onde descreve três parâmetros para a produção dos sinais: tabulação, designação, configuração da signação.

No Brasil, a Língua de Sinais é denominada Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, fato que a tornou componente curricular nas escolas. As línguas de sinais se distinguem das línguas orais por serem da modalidade gestual-visual. Hoje, considera-se que a Língua de Sinais é o melhor meio efetivo de comunicação entre os surdos, possibilitando-lhes desenvolver linguístico-cognitivamente.

Essa nova racionalidade frente às comunidades surdas, no último século, compreende que os surdos têm uma cultura, entendida aqui não como algo único, estável, mas plural, de representação de diferença.

Pode-se perceber a cultura surda como Perlin (2004, p. 76) sugere, “conhece-se e compreender-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da diferença, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui outra cultura”.

Ainda Perlin (1998, p. 56), coloca que, “a cultura surda como diferença se constitui como uma atividade criadora, símbolos de práticas jamais aproximadas na

cultura dos ouvintes. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual e não auditiva”.

Nesse aspecto, entender a educação dos surdos requer pensar para além das questões clínicas, audiológicas e de reabilitação, mas construir um conhecimento sobre os surdos que aponte para as questões da diferença, da cultura e da identidade surda. O que significa refletir sobre diferentes questões, a saber do ser surdo constitui uma diferença que deve ser reconhecida, é uma identidade múltipla que se gesta e se constrói nas vivências cotidianas das comunidades surdas e, principalmente, a surdez constitui uma experiência efetivamente visual.

Na década de 80, um grupo de surdos passa a participar da FENEIDA, alterando o nome e o estatuto dessa instituição para FENEIS.

Klein (2005, p. 22), caracteriza o papel dessas entidades:

Nesses espaços eles procuram se encontrar para compartilhar da língua e de experiências as mais variadas. Suas atividades, na grande maioria, voltam-se ao lazer e ao esporte, havendo em algumas associações, mobilizações mais políticas como a oficialização da Língua de Sinais e a garantia da presença de intérpretes em situações diversas.

Fatores como esses estão reconfigurando as formas de representar os surdos e a surdez, apontando aqueles numa perspectiva mais ampla de educação chamada de Estudos Culturais, onde os estudos surdos estão sendo contemplados.

Skliar (apud SOUZA, 1997, p. 274) define estudos surdos como:

Um campo de investigação e de proposições educacionais que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, multiculturais e antropológicas, definem uma particular aproximação ao conhecimento de mundo dos surdos. Nesta definição ficam excluídas todas as referências ao universo da audiologia e das deficiências auditivas, pois elas não cumprem nenhum papel na construção das experiências educacionais nem comunitárias, nem culturais dos surdos.

Nesse ponto de vista, o sujeito surdo apresenta uma diferença sociolinguística, isto é, ele interage com o mundo a partir de uma experiência visual. Todas as suas construções mentais se dão pelo canal espaço-visual, mediados pelo seu instrumento natural de comunicação: a língua de sinais e a língua escrita.

Além de viabilizar todos os processos cognitivos, linguísticos, éticos, artísticos, intelectuais do surdo, a língua de sinais constitui, conforme este modelo, um elemento identificatório entre estes sujeitos. Ao compartilharem uma língua

comum, os surdos passam a se reconhecer como membros de uma comunidade singular.

De acordo com Wrigley (1996, p. 3), “o mundo visual percebe e produz a significação através de canais visuais de uma lingüística espacial. Não é um mundo necessariamente melhor ou pior, apenas distinto e diferente”. Seguindo esta linha teórica, convém destacar que os surdos manifestam sua diferença linguística e cultural na formação de comunidades surdas.

Entretanto, convém ressaltar que as comunidades de surdos não são consideradas apenas espaços de lazer, entretenimento, práticas de esportes. A comunidade surda é, sobretudo, um espaço de articulação política na busca pelo reconhecimento da surdez como diferença. E exatamente nesse sentido, os surdos, podem ser vistos como criadores de uma diferença política.

Considerações como essa tem mudado as representações acerca da surdez e dos surdos, ocasionando, na educação dessas pessoas, significativas mudanças, que exigem novos meios de interação linguística com os alunos surdos, isto é, hoje se prevê a educação dos surdos materializada pela proposta de Educação Bilíngue.

4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UMA GRANDE CONQUISTA

As pessoas surdas sofrem diversos preconceitos sociais: são vistas como deficientes ou incapazes, por não se moldarem, aparentemente, às exigências da sociedade e às do mercado e, na sua maioria, são oriundas das classes populares, menos informadas e menos servidas das necessidades básicas.

Para sanar, em parte, esse problema, foi necessário assumir a visão de surdez como deficiência e tentar curá-la, com o auxílio da tecnologia.

Como uma forma unilateral de enxergar o desenvolvimento humano e de proporcionar as pessoas surdas uma convivência apropriada na sociedade, em que o parâmetro amplamente aceito e valorizado é ser comunicativo, branco, esteticamente saudável e financeiramente abastado, tentou-se prover os surdos da linguagem oral (SKLIAR, 1999, p. 34).

Constata-se que não se pensou no ser humano, na sua falta de opção em ouvir ou não ouvir e na possibilidade encontrada por ele de superação de uma vida cognitiva, emocional e social limitada, por meio da criação de uma cultura visual rica

e inteligente. É preciso considerar que as diferenças dos surdos são social e historicamente construídas. Portanto, faz-se necessário estar mais atento às convicções dos ouvintes participantes do ensino de surdos e, sobretudo, às dos próprios surdos. As interações professor (ouvinte) e aluno (surdo), e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos vão depender basicamente das concepções que os diversos segmentos envolvidos têm sobre a surdez e seus determinantes.

Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favoreçam a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes da língua onde ela está sendo imersa, e, que irá se apropriar ao longo de seu desenvolvimento. As crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado, já que na maioria das vezes não têm acesso a língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no ambiente familiar apreendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada e incompleta justamente por sua dificuldade de acesso à língua a que está sendo exposta.

A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro do surdo/surdo (SKLIAR, 1999, p. 11).

Desta forma, surge a política lingüística bilíngue para a pessoa surda, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, que é a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos, e, como segunda língua, aquela utilizada por seus pais.

A Língua de Sinais por suas características visos-espaciais é passível de ser adquirida pela pessoa surda sem dificuldades adicionais, sem que sejam necessários programas de treinamento, já que os surdos em contato com outros surdos usuários de Língua de Sinais procedem a uma aquisição ampla e eficaz.

Nessa mesma visão, está baseada a proposta de educação Bilíngue, que busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua, em que tenha domínio. Além disso,

aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez precisam ser considerados em uma proposta séria de ensino à comunidade surda. O processo de evolução da educação de surdos, desde o oralismo até o atual bilinguismo, não se deu de maneira apenas histórica e linear, como bem ressalta Skliar (1999), a história da surdez e dos surdos não pode ser entendida como um processo linear, em que novas idéias vêm ocupar o espaço com formas anacrônicas de pensar “metodologicamente” a educação dos surdos.

A escolarização de alunos surdos pressupõe que os educadores envolvidos tenham domínio das línguas envolvidas, a Língua de Sinais e a língua usada pelos ouvintes (no caso o Português), e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em suas diferentes modalidades. Tal domínio é fundamental para possibilitar que o sujeito surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e que possa trabalhá-los tanto na Língua de Sinais como em Português, especialmente em sua modalidade escrita, esta dominante no meio acadêmico, que permite e favorece o acesso a uma quantidade ilimitada de conhecimentos.

Para Goldfeld (1997, p. 36):

O ambiente lingüístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo.

Todavia, a efetivação de propostas Educacionais Bilingües ocorrem isoladamente, muitas vezes, de forma experimental, sem que se possa desfrutar dessa alternativa de ensino de maneira mais abrangente. A falta de surdos adultos usuários da Língua de Sinais e habilitados como professores, o preconceito social frente a ela, a dificuldade de muitos em aceitar a comunidade surda como uma comunidade lingüística especial, faz com que a proposta de educação Bilingüe e avance lentamente, enfrentando grandes obstáculos e problemas.

Os alunos surdos em escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, e no uso da linguagem escrita porque as práticas educacionais não contemplam suas reais necessidades, fazendo com que eles apresentem conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade. Na convicção de que o

movimento de Inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, é que se optou em realizar estudo para verificar como este processo vem se desenvolvendo na Educação Básica em Palmas – PR.

Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou lingüística.

Em detrimento da falta de uma comunicação efetiva torna-se difícil a inclusão; poderá acontecer a integração social, mas não a efetiva inclusão do surdo no meio ouvinte. Por esse motivo é que Skliar (1999, p. 27) diz que “é possível intuir como a prática e o discurso da inclusão se transformam, para as crianças surdas, em uma experiência sistemática de exclusão ou, melhor dito, de inclusão excludente”.

Na medida em que a condição lingüística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, respeitando e entendendo a identidade surda.

A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. Por fim, não há garantia de que o espaço sócio-educacional em um sentido amplo seja necessariamente adequado à criança surda, já que ela poderá permanecer de certa forma, às margens da vida escolar.

Assim sendo, quando o recurso de escolarização disponível é a inserção da criança surda em uma sala de ouvintes acompanhada por um intérprete de LIBRAS, muitos aspectos precisam ser considerados buscando compreender se tal inserção de fato propícia o desenvolvimento educacional tão almejado.

A diferença na percepção de mundo para as comunidades surdas perpassa uma interface relativa à experiência visual. Sabemos que o contato com o mundo a interação com o meio para os surdos se constrói a partir do canal viso-manual, e não através da oralização. Esse fato está diretamente ligado a construção cultural, e a visão que temos do ser humano enquanto sujeito cultural, quais as impressões sobre o mundo, o que são, para onde vão? E nesse sentido que se torna tão importante se falar da comunidade surda, pois é nesse contexto, que os valores culturais das pessoas surdas são criadas, nutridas e, efetivamente, vivenciadas.

Para Strobel (2008, p. 39):

Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Essa diferença de percepção do mundo para os surdos consolida-se todos os dias em seu cotidiano, não só através do olhar, da visão da pessoa surda, mas da forma como se comunicam, quais suas expressões, corporais, faciais, etc. Enfim todos os meios que usam para se comunicar, e, acima de tudo, por meio da língua de sinais.

Essas considerações são fundamentais quando se reporta ao espaço escolar. Como pensar a sala de aula para alunos surdos? Os recursos pedagógicos e didáticos que devem ser valorizados e trazidos para esse contexto? Para contemplar esses aspectos é importante que o professor e toda a comunidade escolar tenham conhecimento da educação bilíngue. Em relação aos estudantes surdos, a legislação brasileira define que a instrução, o ensino da língua de sinais da língua portuguesa aos alunos surdos devem estar presentes no contexto escolar.

O bilinguismo pressupõe a língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Essa língua tem, segundo os preceitos da educação bilíngue, o status de primeira língua dos surdos, que deve ser adquirida num contexto de comunicação natural, isto é, sem imposição, no meio de outros surdos maiores e fluentes nesta língua e agentes de construção linguística, cognitiva e de identidade. Outras interfaces fazem parte das propostas de uma educação bilíngue, ou seja, outros sujeitos na escola terão papel importante na difusão da língua de sinais e dos valores de uma educação bilíngue, como é caso dos funcionários, administradores e principalmente da família dos surdos. Como pode ser vista essa proposta não está centrada no professor e nos alunos surdos, mas em toda a estrutura escolar. A família é parte fundamental, pois, torna-se necessária a aprendizagem da língua de sinais, pelos irmãos, pais e demais familiares, para que também em casa a LIBRAS possa ser utilizada por todos. Goldefeld (1997, p. 40) enfatiza, “É sabido que mais de 90% dos surdos tem família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda esta língua para que assim a criança possa utilizá-la para se comunicar em casa”.

Botelho (2002, p. 112), coloca, “a língua de sinais também existe como disciplina curricular nos vários níveis escolares. Os surdos aprendem também sobre as línguas de sinais de outros países sobre a organização de surdos, sobre a cultura surda e outros temas de importância”.

Nesse contexto, a língua portuguesa escrita deverá ser ensinada como língua oficial, requerendo necessariamente o uso de metodologias específicas para a aprendizagem desta como segunda língua. Entende-se que a educação bilíngue é a forma mais legítima de demonstrar as condições sócio-antropológicas, linguísticas, culturais das comunidades surdas.

Partindo desse olhar, a escola deverá pensar em modelos pedagógicos que venham ao encontro dessa realidade, contemplando, segundo Skliar (1990, p. 53):

Condições de acesso à língua de sinais e a segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura surda. Sabemos que a segunda língua no caso dos surdos é a língua portuguesa, a qual exige para seu aprendizado, condições de ensino de língua estrangeira.

4.3 O ENSINO DA LINHA PORTUGUESA NUM CONTEXTO DE SEGUNDA LÍNGUA

Abordar-se-á a seguir o ensino da Língua Portuguesa num contexto de segunda língua. Reconhece-se a importância que a aprendizagem da leitura e escrita tem para a criança, não somente no transcurso de sua vida escolar, mas também em sua vida futura, enquanto adulto dentro de uma sociedade onde a linguagem escrita ocupa um lugar importante.

A leitura e a escrita estão diretamente relacionadas ao mundo circundante. Entendemos que não é importante, apenas, o que se aprende num contexto de leitura e escrita, mas como se usa esses conhecimentos nas práticas sociais, em todas as situações de vida. Considerando que tudo que os rodeia é um mundo todo escrito, e, não lê-lo é também não conhecê-lo, não revelá-lo, suscitando assim um novo conceito, o letramento.

Para Soares (apud BOTELHO, 1998, p. 63):

Letramento ultrapassa, pois, habilidades de codificação e decodificação de signos escritos e pressupõe uso da leitura e da escrita, comportamentos

centrais no mundo atual. É dependente de condições, entre elas, escolarização real e efetiva e disponibilidade de material de leitura.

Percebe-se que a relação direta do letramento com a construção do sujeito está diretamente ligada a uma natureza política, entendendo-se que o uso da leitura e da escrita possa gerar uma transformação social e individual no sujeito, consciente de sua realidade. Sabe-se que somente do conhecimento comum é quase impossível que alguém se oponha a idéia de que todo o cidadão tem direito de participar da vida política, social e econômica da nação e também se conhece o quanto ao longo da história dos tempos a instituição escola tem, ao menos teoricamente, servido para a formação de cidadania das pessoas.

Fato é que a realidade nos mostra que esta situação não ocorre assim naturalmente. Tanto o fracasso, como o sucesso tem sido vivido, promovendo situações de inclusão e de exclusão social.

Freire (1998, p. 48) comenta:

Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada.

Sabe-se que as dificuldades encontradas vão desde a educação infantil até as últimas séries do ensino médio, em vários temas do currículo, porém aqui serão centradas na análise na aprendizagem da Língua Portuguesa, entendendo que essa se consolida numa necessidade e num grande desafio para o professor atualmente. Como ensinar uma língua que não materna? Que habilidades o professor deve ter, quais os requisitos para alunos surdos compreenderem e virem a dominar a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, considerando que a aprendizagem de uma segunda língua não se dá de forma “natural”, ou seja, requer uma espaço formal de educação, com professores habilitados para essa função, conscientes de sua ação, no mínimo conhecedores de LIBRAS, e, de preferência, acompanhados de educadores surdos, dominantes da língua de sinais. Há que se considerar ainda a gama de aspectos que envolvem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Segundo Karnopp (2005, p. 31):

A lingüística é o estudo científico das línguas naturais e humanas e as pesquisas realizadas nesta área incluem tanto as línguas orais quanto as línguas de sinais. Essa é a área que se preocupa com natureza da linguagem e de comunicação humana, procurando desvendar a complexidade das línguas e as diferentes formas de comunicação. A lingüística busca resposta para problemas relacionados à linguagem, tais como: Qual a natureza da linguagem humana? Como a comunicação se constitui? Quais os princípios que determinam a habilidade dos seres humanos em produzir e compreender uma língua?

Alterações significativas, inegáveis e incitantes aconteceram sobre a forma de perceber a linguagem humana. Inúmeros estudos nas últimas décadas repercutiram sobre a produção científica acerca das línguas orais, como também fizeram impulsionar o interesse pelas línguas de sinais.

O ser humano é considerado superior a outras espécies por fazer uso de um sistema de comunicação mais elaborado, que é passado de geração a geração, independente de sua cultura. Sanches (apud QUADROS, 1990, p. 17), considera que:

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos de linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial social e cultural.

Todavia essas trocas comunicacionais irão se constituir numa dificuldade quando a criança nasce em um ambiente diferente de sua língua materna. Quadros (1997, p. 80), alerta para a dificuldade que as crianças surdas, filhos de pais ouvintes possuem na aquisição de sinais. Segundo ela:

As crianças surdas filhas de pais surdos têm acesso a LIBRAS porque as crianças usam a mesma língua de seus pais. Além disso, não é somente usada com as crianças porque os pais usam para se comunicar entre eles e com seus amigos [...]. Sem engano com as crianças surdas filhas de pais ouvintes a situação é completamente diferente.

No Brasil, estudos sobre o desenvolvimento linguístico dos surdos têm sido feitos conforme Quadros (1997), Karnopp (1994, 1999), que apontam fases por onde os surdos passam durante sua aquisição na língua de sinais. Tecendo alguns comentários sobre resultados de pesquisas já evidenciados quanto ao processo de aquisição de língua de sinais e apontando algumas constatações quanto às estratégias pertinentes às comunidades surdas Rodrigues (apud QUADROS, 1997, p. 80) destaca:

- a) se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas), então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) se as línguas de sinais são naturais, então seu aprendizado tem um período crítico (período ideal para aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível (LEENNERBERG, 1967));
- c) se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde seu aprendizado;
- d) se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, argumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas, há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando é imposta uma língua oral, em vez da língua de sinais.

Hoje, são conhecidos vários trabalhos na área pedagógica com alunos surdos, que contemplam essas questões. Há no Brasil instituições em que se pode encontrar instrutores de língua de sinais trabalhando com professores ouvintes usuários de LIBRAS. Alterações significativas no currículo escolar estão sendo promovidas, contemplando aspectos relativos à história dos surdos, no mundo e no Brasil, como também conteúdos adequados às características dos surdos, onde se enfatiza o caráter visual de apropriação do conhecimento, cursos à família para que aprendam a língua dos sinais. Entretanto, muitas são as regiões do Brasil que ainda se encontram incipientes quanto a vários aspectos determinantes para a educação dos alunos surdos, principalmente no processo de conhecimento de LIBRAS, enquanto língua natural das comunidades surdas, desconhecendo-se quase que totalmente sua capacidade de fornecer aos surdos a apropriação do conhecimento, construção de mundo, de desenvolvimento linguístico-cognitivo e base para aprendizagem do Português, como segunda língua.

Muitas são as indagações acerca da caminhada vivida pelos alunos surdos, na aprendizagem da Língua Portuguesa. Segundo Peterson (1998, p. 31):

[...] as diferentes configurações que as teorias de aquisição de segunda língua tomam, de uma certa maneira, refletem esses dois paradigmas. De um lado, há a corrente que procura estudar o código lingüístico ou a natureza formal da linguagem, seja para revelar os processos cognitivos da aquisição ou os universais lingüísticos. De outro lado, há a corrente que procura explorar a natureza social da linguagem, isto é, o conhecimento aliado a funções sociais.

No livro, “Ensino da Língua Portuguesa para Surdos”, Salles et al (2004), aponta algumas vertentes na abordagem utilizada no ensino de uma segunda língua,

entre elas: Abordagens Estruturalista, Abordagem Funcionalista e a Abordagem Interacionista.

Neste trabalho, será tratada a aprendizagem num contexto sócio-interacionista, onde se enfatizará a importância do conhecimento prévio do aluno e as condições de interação para aprender.

Freire (1998, p. 48), tratando sobre esse tema aponta:

Assim sendo a visão sócio-interacional de aprendizagem, se opõe à visão behaviorista que entende a aprendizagem de uma segunda língua como um processo de aquisição de novos hábitos lingüísticos através de uma rotina de estímulos do professor – resposta do aluno e reforço\avaliação do professor. Nesse caso o foco de atenção está sempre colocado nos procedimentos de ensino e no papel do professor. O aluno é visto como uma tábula rasa que deve ser moldada a partir de determinadas práticas metodológicas. Por outro lado, a visão sócio-interacional de aprendizagem também se opõe à visão cognitivista que desloca o foco de atenção do ensino e do professor e o joga sobre o aluno e suas estratégias individuais na construção da aprendizagem de uma segunda língua. Nessa perspectiva o papel do professor passa a ser então a de um simples facilitador do processo de aprendizagem.

Entendendo-se que o conhecimento é construído a partir da interação entre os interlocutores, mister se faz apreender quem são os interlocutores, na visão sócio-interacional de aprendizagem, propondo-se atenção similar ao papel do professor e ao dos alunos.

Vygotsky (apud FREIRE 1998, p. 48), acrescenta:

[...] o conhecimento é entendido como sendo construído através da interação por aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes), no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender.

Nesse aspecto, a aprendizagem somente se efetivará quando as atividades partirem de conhecimentos já consolidados pelos alunos, isto é, conhecimentos adquiridos em outras experiências, sejam elas acadêmicas ou de atividades informais, vividas fora ou na escola. O que se pretende aqui se esclarecer é que se devem proporcionar ações em sala de aula que tenham um significado e se consistam interessantes, oportunizando curiosidade, motivação, envolvimento. Nesse sentido, vale lembrar a importância de usar materiais didáticos ricos e atraentes em letramento visual, bem como a participação efetiva do instrutor/professor de surdos usuário de LIBRAS.

Kleiman (1989, p. 46) também colabora, para ela:

A compreensão melhora quando o leitor estabelece objetivos para a leitura. Em parte, o tipo de texto (pode ser a notícia do periódico, a receita de um pastel, um carta) determina o objetivo da leitura. O leitor deve querer buscar, na inter-relação com o autor as respostas a um problema, ou seja, ajudas para elaborar seu ato de ler.

Os acertos e desacertos que o aluno surdo irá efetuar durante o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, provavelmente será uma fuga dos padrões linguísticos normais, mas na verdade é nada mais, nada menos, que o resultado de um “caminho” vivido pelo aprendiz dentro de um recurso ativo e criativo de aquisição da língua. Assis-Petersson (1998, p. 30), enfatiza que “os erros indicam que aprendizes constroem representações internas da língua que estão aprendendo”. Assim o sendo o professor deve em vez de tratar esses supostos déficits dos alunos surdos como incapacidades, considerar como manifestações de aquisição de linguagem comum a toda a espécie humana.

Svaltholm (1998, p. 42) colabora, “aprender a ler é, sem dúvida, uma tarefa difícil para qualquer criança que aprende a ler em uma língua diferente da sua, mas para os surdos essa tarefa parece ser ainda mais difícil, já que aprender a ler significa aprender a língua”.

5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Conforme a LDB Nº 9394/96, até o ano de 2007, a formação mínima exigida para professores atarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental era o antigo Normal, habilitação profissionalizante vinculada ao Ensino Médio. A LDB, Lei Nº 9394/96 preconiza que todos os professores devem possuir formação em nível superior ou aqueles que já se encontravam em exercício haveria a formação em serviço. (MICHELS, 2006), (modalidade) oferecida em cursos de formação continuada, na modalidade de educação à distância.

O Parecer Nº 01/2002 do CNE indica que é um equívoco considerar, na interpretação da lei citada anteriormente, que professores em exercício não necessitam obrigatoriamente da formação em nível superior (BRASIL, 2002). Assim estabelece as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica: a formação docente deve incluir preparo para acolhimento da diversidade e conhecimento a respeito de jovens, adolescente, crianças e adultos, inclusos ainda os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Embora, segundo Carvalho (2007), a legislação estabeleça que os currículos de formação e aprimoramento de formação de professores devam incluir disciplinas para o atendimento à diversidade, ainda se depara com professores que alegam não ter tido contato, durante sua formação e ou estágio, com a proposta de educação inclusiva ou sequer com alunos da educação especial.

O documento “A formação do Professor da Educação Especial” (BRASIL 2002), faz referência à tentativa de incorporar uma disciplina sobre Educação Especial e relata que esta medida não foi concretizada ainda. Refletindo sobre os dados citados anteriormente, percebe-se que houve e ainda há uma defasagem muito grande no processo de formação de professores. Estreitando a discussão e questionando a formação de professores que atuariam com alunos com deficiência e partindo do pressuposto que os deficientes estariam presentes em todos os níveis educacionais, verifica-se a necessidade de capacitação dos professores para atender e promover um real e efetivo processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos educandos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica deixam evidente a importância da educação:

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho e é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação (BRASIL, 2001, p. 5)

A Resolução CNE n.02/2001 estabelece que os professores que atuam com deficientes podem ser classificados e formados em duas categorias:

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados a desenvolvimento de competências e valores para:

- I. perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II. flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado “as necessidades especiais de aprendizagem;
- III. avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV. atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2002, p. 14).

São considerados professores especialistas, de acordo com a Resolução 02/2001 aqueles que comprovem:

- I. formação e curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado a licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. complementação de estudos ou pós-graduação em áreas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes “áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2002, p. 21)

O processo de inclusão é um desafio que beneficia também o professor que trabalha em ambientes de inclusão e, para tanto, é preciso que este abandone preceitos tradicionais e reveja sua prática docente.

O documento “A Formação do Professor da Educação Especial” contemplado nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica enfatiza a necessidade de uma ampla formação para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais:

Para atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e aos demais educandos em classes comuns, faz-se necessário um professor

dotado de ampla formação geral, competência e capacidade interdisciplinar, para tratá-los de modo global e pleno [...]. (BRASIL, 2002, p. 9).

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), um professor para atuar em salas de aulas inclusivas deve comprovar formação, preferencialmente, em nível superior. No entanto, estados como os da região Norte e Nordeste não conseguiriam promover essa formação superior em tempo hábil.

No que se refere a resolução 04/2008 o professor deve ter formação específica, orientar familiares, e estabelecer articulação entre professores de sala de aula comum.

Segundo a legislação atual, o professor para atuar na AEE deve ter:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial.

Art. 13. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

II- elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII- ensinar a utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a articulação dos alunos nas atividades escolares. Resolução 04/2008, pgxxxx ver

Muitos documentos e decretos discorrem sobre a formação de um professor capacitado para atuar na diversidade. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica prevêem que os cursos superiores devam incluir em seus currículos conhecimentos que abordem a questão de alunos com necessidades educacionais especiais. A LDB, Lei Nº 9.394/96, estabelece e caracteriza dois tipos de professores para atuarem junto a pessoas com deficiência, um, o professor que obteve especialização, ou seja, certificados em cursos de

educação especial, em nível médio ou superior; e o outro, o professor capaz de promover a integração desses alunos em classes comuns.

O professor precisa estar apto a trabalhar com a diversidade. Para tanto, é preciso que tenha conhecimentos e noções a respeito de todas as deficiências bem como suas características e implicações. Para Santos,

Ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedade. [...] o professor é, pois um agente de encantamento nestes tempos de desencanto. O professor é, pois aquele que apresenta os limites e sobre tudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas (SANTOS, 2006, p. 53).

A formação de um profissional de educação deve propiciar uma consciência da realidade em que irá atuar e propor principalmente fundamentos teóricos que propiciem uma atuação eficaz. Ensinar deve ultrapassar os limites de apenas transmitir informações, esse processo implica em promover uma real e significativa aprendizagem.

Carvalho (2007) em seus estudos relata uma entrevista com uma professora que diz não querer um determinado aluno em sua sala; entende-se que esta recusa não significa má vontade ou negação na participação do processo de inclusão, mas sim, como medo da professora, que se sentia despreparada diante daquela situação e pelo sentimento de sua desqualificação frente ao desafio que lhe foi solicitado. Outra situação que merece lembrança é da professora, que diz não desejar que seu filho, com deficiência, tivesse um professor parecido com ela, porque se autodenomina inexperiente e incapaz.

São relatos como estes que evidenciam uma defasagem na formação de professores que necessitam conhecimento a respeito da inclusão de alunos. Os cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, têm a responsabilidade com a formação de professores qualificados e conscientes do seu papel no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, um professor seguro e determinado a romper com preconceitos, que Segundo Moita (1992, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é processo de formação.

Conforme Minetto (2008), a grande maioria dos professores, que atuam em salas de aulas, não estão preparadas para agir com alunos inclusos; e, também as instituições responsáveis por essa formação não oferecem preparação adequada para que os futuros profissionais da educação operem com a diversidade. Partindo do princípio que a educação é uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantém a sociedade, precisa-se reconhecer também a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou da educação para todos (UNESCO, 1994).

Os professores devem receber uma formação capaz de entender e efetivar uma educação inclusiva, isto é, uma formação que tenha auferido ferramentas e instrumentos, que ultrapassem as barreiras acadêmicas e científicas atingindo a singularidade e os conflitos dos valores.

Segundo Minetto (2008, p. 46):

A formação do professor implica uma ação pedagógica dinâmica que envolve decisões que dependem de sua bagagem de saberes, agilidades nos esquemas de ação, aliados a suas concepções e a forma de olhar o mundo. Para a autora citada, enquanto teoria implica a sistematização de saberes e reconhecimento de anseios e necessidades que correspondem à subjetividade do professor, enquanto a prática constitui-se na experiência, na ação concreta.

A formação acadêmica sozinha não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas certamente é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais potencialidades que permitam a criação de culturas, políticas e práticas de Inclusão.

Entende-se que a formação docente deve pressupor fundamentos de bases históricas, filosóficas, científicas e tecnológicas, partindo de uma realidade educacional e dos elementos da área do saber propriamente dito, para que se efetive a compreensão da educação, mas “de modo sistematizado e coerente”.

Deve ficar claro que a formação não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens, como seres sociais políticos e culturais. (SANTOS, 2006, p. 55).

O professor realiza papel fundamental no processo educacional, mas para que sua atuação resulte em uma mudança significativa no processo de

desenvolvimento cognitivo e crítico de seus alunos, é preciso que esse profissional tenha passado por um processo de formação realmente de qualidade e que tenha desenvolvido nesse processo uma criticidade a respeito da realidade em que se encontra a educação brasileira de modo geral, bem como, a percepção da importância que sua atuação como educador exerce para uma mudança dessa realidade. Para que ao chegar à escola não se torne um reproduzidor da realidade já existente, é preciso que o professor tenha conhecimento em relação à realidade, mas que ele efetivamente busque e trabalhe para promover a mudança dessa realidade.

Como se denota todos os profissionais da educação devem ser professores realmente preocupados em mudar o conceito da realidade do processo educacional, de modo que possibilite aos seus alunos ferramentas, conhecimentos, criticidade para que eles possam lutar por essas mudanças. Para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, Mazzota (1993, p. 55) relata:

Os vários aspectos apontados em relação à preparação [...] para o trabalho docente em educação especial, devem ser complementados com a importância da inclusão, nos cursos de formação de professores, de elementos relativos à atuação desse profissional em equipe multidisciplinar.

Entende-se que o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem e sabe-se que ele só exercerá essa função com consciência de sua importância, se for bem preparado, se passar por um processo de formação de qualidade, que lhe seja possibilitado conhecimentos da realidade que vai encontrar ao chegar à sala de aula, como também lhe sejam auferidos conhecimentos e lhe despertado pensamento crítico para melhor apreender e possibilitar uma real e efetiva sistematização do conhecimento, para desenvolver com os alunos dessa dada realidade e que esses alunos por sua vez tornem-se emancipados e críticos para entender e possivelmente mudar essa realidade.

Acredita-se já ter avançado a hora de romper com preconceitos e conceitos enraizados na concepção da sociedade a respeito da capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais. O rompimento desse círculo vicioso de convencionalismos deve ser quebrado, a princípio pelos professores que possibilitarão a socialização desse aluno com a sala de aula e com a escola tornando-os conscientes de que fazem parte da sociedade e precisam se integrar nela.

5.1 FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Tendo-se em concordância que o papel de fundamental importância para a quebra do processo educacional vazio de exclusão é do professor, torna-se necessário destacar medidas que possam romper com esses preceitos de exclusão e preconceito a cerca da capacidade dos surdos em sistematizar o conhecimento, como já exposto anteriormente. O primeiro passo é uma formação de qualidade do professor, pois, “pouco ou quase nada será alcançado para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais sem uma válida e eficiente formação de professores” (BRASIL, 2002, p. 5).

É preciso abandonar a idéia de ver o surdo como uma pessoa que deveria ser ouvinte e aceitá-lo como ele é, entendendo suas limitações e buscando na língua de sinais a maneira natural do surdo se comunicar.

Lorenzetti (2003, p. 7), ao realizar estudos de casos com professoras de alunos surdos inclusos em sala de aula comum, relata:

[...] não existe um perfil ideal para ser professor [...] todo e qualquer profissional da educação deve estar apto a atender as necessidades de todos os alunos, compreendendo a heterogeneidade do grupo e isso somente irá ocorrer se houver um trabalho de parceria envolvendo todos os profissionais da área na luta pelo processo inclusivo.

Dorziat (1998), diz que o professor precisa planejar sua prática docente assegurando que a mesma esteja em pleno acordo com os fundamentos teóricos em que ele acredita, sendo também preciso transformar escolas em efetivas instituições de ensino.

Em seus estudos Lorenzetti (2003) relata que no primeiro contato dos professores com o aluno surdo a reação dos destes é o medo de lidar com o desconhecido, com a diferença desencadeada pela falta de comunicação do surdo. O medo do “desconhecido”, este que já não devia ser desconhecido, pois o processo de formação deveria ter possibilitado o contato dele com a realidade da inclusão. O que evidencia o medo dos professores seja talvez romper com modelos e métodos tradicionais. O professor precisa estar apto para atender às necessidades especiais

de seus alunos buscando na diversidade o rompimento de paradigmas vigentes desde épocas remotas.

“Precisamos investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e de forma mais específica na formação do magistério para todos os níveis e modalidades” (GOFFREDO, 1999, p. 67).

Ao pensar em uma escola inclusiva, no que se refere aos alunos surdos, ela deve possibilitar uma melhor comunicação entre os alunos através da língua brasileira de sinais, além de programar as mudanças necessárias para a acolhida desses alunos. Realidade, infelizmente, ainda um pouco distante, uma vez que os profissionais passaram por processos de formação defasados, professores que não estudaram sobre a educação especial e, portanto, não desenvolveram noções da importância do processo de inclusão ou sequer possuem noções de como implementá-la de forma benéfica para todos.

Ao falar sobre o professor é necessário inicialmente compreender o seu papel no contexto educacional sendo que este está intimamente relacionado à função de programar e planejar atividades que propiciarão a aprendizagem de seus alunos. Segundo Oliveira (2002), este profissional deve apresentar uma formação teórica e prática para a compreensão dos princípios que norteiam seus trabalhos, e assim, construir sua prática pedagógica. Em relação aos alunos surdos Mazzotta (2005, p. 48) enfatiza:

Algumas modificações são as vezes requeridas na organização e funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. [...] as necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre educando e a educação escolar. Assim os recursos educacionais especiais requeridos na situação de ensino aprendizagem é que se configuram como educação especial, e não devem ser reduzidos a uma modalidade administrativa pedagógica como escola especial.

No processo das abordagens educacionais este profissional aparece como a figura principal, pois é ele quem conduz a situação do ensino na sala de aula. Portanto deve apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem.

Artrolli (1999) menciona que independente de sua área de conhecimento, práxis pedagógica, escola onde trabalha, este profissional é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado, seja ele professor de alunos com

necessidades educacionais especiais ou alunos tidos como “normais”. Evidencia-se que os professores apresentam papel preponderante no processo educacional, deste modo, constata-se a necessidade de direcionar o foco para a formação docente para atender a todos os alunos, sem exceções sendo que para isso é preciso considerar a formação dos professores em geral.

Atualmente, considera-se que este é um tema cuja relevância se pauta na busca de uma melhor compreensão de construção do desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista obter melhorias na qualidade de ensino oferecido aos mesmos para atuar num contexto no qual prevalece uma população variada, caracterizada pela sua desigualdade social e educativa (PARIZZI, 2000).

De modo geral há um certo consenso entre formuladores de políticas nacionais, profissionais e intelectuais da educação, quanto a ser desejável que os professores das primeiras séries do ensino fundamental sejam formados no ensino superior e os professores das quatro últimas séries sejam formados exclusivamente no ensino superior. Assim, como para grande parte deles, o Brasil ainda não tem condições para sua imediata implantação, em razão de condições sociais, econômicas e da diversidade regional. Entretanto, estas condições devem ser consideradas nas tomadas de decisão local e regionalmente, tendo por parâmetro as leis e diretrizes pertinentes à educação brasileira (BUENO, 1999).

Na perspectiva da educação inclusiva, a formação do professor, com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica mais imediata no cotidiano da sala de aula, torna-se condição mister para que tal processo ocorra, sendo que este tem provocado profundas reflexões nos educadores e órgãos do governo. Mudanças com certeza são necessárias, sendo que o que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de educação inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser, efetivamente, capacitados para transformar sua prática educativa.

A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente (BRASIL, 1999). Isto requer ações em todas as instâncias, particularmente, as destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam

voltados para prepará-los a atender alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Os educadores frequentemente apontam que, de um modo geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, a didática, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Geralmente os currículos são distanciados da prática pedagógica e não contemplam a preparação do professor capacitando-o para trabalhar com a diversidade encontrada em sala de aula. A necessidade da criação de condições que proporcionem a este profissional uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças na sua prática pedagógica, que lhe permita trabalhar com a diversidade do alunado que chega a sua sala de aula. Para isso é necessário um preparo técnico, bem como um suporte teórico adequado, pois, sem estes os professores terão de assumir uma postura assistencialista junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, não tendo como propiciar o apoio necessário ao desenvolvimento destes, isolando-os assim, cada vez mais do contexto social e escolar.

Tarf (2002, p. 177) menciona:

A formação do professor de modo geral deve incluir programas de conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. A formação aqui é entendida [...] como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensino a aprender e do sistema escolar no qual se insere como profissional, condições para continuar aprendendo.

No Plano Nacional de Educação – PNE/MEC/1998 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, há uma explícita preocupação em incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que este plano reconhece que os professores não estão habilitados para lidar com estes alunos. À medida que o governo federal define resoluções para a estruturação dos cursos de licenciatura, também vão ficando mais claras as possibilidades para a formação em nível superior de professores capacitados para atuarem no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da escola inclusiva (DENARI, 2003), sendo que se encontra em debate por diversos grupos do país, a formação do professor para atuar com estes alunos.

A LDB determina que os sistemas de ensino deverão assegurar a formação de professores especializados e também do ensino comum capaz de realizar a inclusão destes alunos no ensino regular (BUENO, 1997).

A inclusão de disciplinas relativas às pessoas com necessidade educacionais especiais na formação do professor de ensino comum proporcionará ao mesmo as possibilidades de identificar e atender a diversidade em sala de aula, habilitando-o a exercer com autonomia a decisão e provisão de recursos o menos restritivo possível, assentada nos objetivos de sua formação, constituindo assim uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (BUFFA, 2002).

Conforme Santos (2006), os professores do ensino regular ainda não estão preparados para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, porque passaram por uma formação pedagógica inadequada, já que os docentes não apresentam conteúdos pedagógicos suficientes para trabalhar com estes alunos. O despreparo do professor por vezes é decorrente da qualidade dos cursos de formação que não contemplam disciplinas ou conteúdos programáticos referentes à educação inclusiva.

Santos (2006, p. 67) ressalta que:

Há a necessidade de se valorizar e formar professores ativos, criativos e verdadeiramente comprometidos com o processo de Inclusão em educação, que encarem o trabalho docente como um desafio permanente e como lugar de construção de sentidos, valores, subjetividade e, sobretudo, que trabalhem com otimismo e persistência.

Acredita-se que oferecer ensino de qualidade ao alunado que apresenta necessidades educacionais especiais, depende largamente da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Considera indispensável rever as concepções, modelos e planejamentos na ótica de necessidades educacionais especiais, para a formação de professores, pois geralmente não estão preparados para atender estes alunos, apesar de apresentarem um papel preponderante no processo de inclusão, fato este atrelado a falta de clareza das políticas educacionais e ou a diversidade de modelos de formação de professores para atuarem com alunos inclusos.

O papel ativo dos professores é um dos elementos principais para que o processo de Inclusão realmente ocorra. Este sujeito em permanente construção, forma sua subjetividades e seus modos de atuação pedagógica

em plena interação, em vários momentos e ao longo de diversos processos de constituição de si próprio, ao longo de sua história de vida (SANTOS, 2006, p. 60).

De acordo com Bueno (1999), os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que os professores do ensino especial tem pouco a contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, pois segundo o autor, estes têm construído suas práticas nas dificuldades específicas do alunado que atende, tendo sua atuação centralizada para minimizar os efeitos das mais variadas deficiências. Devido a isso, considera-se necessário preparar os professores para atuarem junto a estes alunos, sendo que garantir a formação adequada dos futuros docentes para trabalhar com a diversidade do alunado os auxiliará a estarem preparados, bem como sensibilizados a receber os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, de modo a assegurar o aprendizado adequado do conteúdo acadêmico.

Segundo Santos (2006, p. 62):

Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços.

Neste intuito o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) estabelece a necessidade de: assegurar a inclusão nos currículos de formação de professores nos níveis médio e superior, de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais para incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo em cinco anos pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da federação. Além disso, está prevista a formação em educação especial para professores já atuantes, inclusive considerando-se alternativas de formação à distância.

A resolução do Conselho Nacional de Educação sobre a formação de professores é a Resolução CNE/CEB Nº 02 que “Institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001). Considera como base a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 59, inciso III, que prevê que os sistemas de

ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais: 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.

É primordial que o professor que atua com o aluno surdo adote algumas posturas ao se relacionar com o mesmo, para que este tenha a compreensão das atividades propostas em classes regulares. Machado (2008), ao abordar este tema coloca que o professor ao falar com o aluno deve dirigir-se diretamente à criança surda utilizando vocabulários e comandos simples e claros, prestar atenção ao utilizar a linguagem figurada e as gírias porque precisará explicar-lhe o significado; ter cuidado com a utilização de sinônimos (explicando-os para os alunos); aplicar vocabulário alternativo quando ele não entender o que está lendo, pois apesar de “ler” (ver o significado, a letra), os alunos surdos muitas vezes não sabem o significado do que leram; destacar os verbos das frases, ensinando-lhe o significado, para que o mesmo possa entender as instruções e executá-las; sentar-se ao lado dele, decodificando com ele a mensagem de uma frase, entre outros.

Como acontece em toda relação humana, a relação professor-aluno também é passível de expectativas. O problema reside em que a força da expectativa do professor em relação ao aluno tem um peso determinante muito grande, pois implica não só no desempenho do aluno naquele momento, mas poderá influenciá-lo ao longo de sua vida (FREIRE, 2000). Deste modo, segundo este autor, o desempenho acadêmico do aluno pode estar diretamente contaminado pela expectativa do professor em relação a ele. Cabe lembrar, que a expectativa pode ter duas faces: enquanto pré-determina o comportamento de alguns alunos para o sucesso escolar, pré-determina outros para o fracasso. Via de regra, atribui a culpa do rendimento escolar ao aluno, sem levar em conta a pré-disposição do professor:

“A expectativa, como representação social reelaborada pelo professor, gera extorsões que sustentam expectativas de fracasso e atribuem a responsabilidade destes aos alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 70).

A expectativa do professor quanto à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais parece estar associada às características individuais de cada aluno (PARIZZI, 2000). De modo geral, verifica-se que a espera do professor quanto ao aprendizado destes alunos exerce influência no processo

inclusivo, pois pode implicar em delimitar ou maximizar a possibilidade de aprendizado deles.

Artrolli ressalta que (1999) as expectativas dos professores quanto aos alunos com deficiências estão relacionadas às dificuldades, pois os docentes antecipadamente já percebem os alunos que terão dificuldades e imaginam que dependendo da deficiência o processo inclusivo será mais complexo.

Além disso, a referida autora relata que no contexto da sala de aula espera-se que os alunos produzam, que aprendam com facilidade, bem como que atendam às expectativas dos professores.

Segundo Good (1987, p. 32). “o professor espera que o aluno mantenha os padrões de comportamento mostrados anteriormente, de tal modo que tomam esses comportamentos como imutáveis e não conseguem ver e aproveitar as mudanças potenciais”.

Essa afirmação considera que a expectativa que se tem perante a pessoa deficiente implica em delimitar a sua possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. A segregação social e a marginalização de indivíduos com NEEs apresentam raízes profundas, sendo que a inclusão educacional destes envolve entre outros a representação que as pessoas (no caso professores) têm sobre os alunos com deficiências e como ele determina o tipo de reação que se estabelece com estes. Percebe-se, assim, a influência exercida pela expectativa dos professores sobre o desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos, bem como, verificar se esta se apresenta condizente com a realidade destes alunos.

Adota-se a formação continuada como um caminho que tem de ser conquistado a cada dia, em cada ação realizada em um movimento dinâmico e constante de reflexão sobre as suas convicções e de busca da superação da alienação do trabalho.

Tal concepção tem como consequência o fato de que a formação se torne contínua e não pode limitar-se a retornar os conteúdos e modalidades de formação inicial. De fato a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos (TARDIF, 2002, p. 292).

Concorda-se com Tardif que considera a formação profissional contínua que se estende por toda a carreira dos educadores, ou seja, se perfaz no exercício da profissão.

Na efetivação da inclusão escolar esbarra-se na infra-estrutura escolar, na formação de professores, no alto grau de preconceitos e atitudes desencadeadas por desinformação sobre as possibilidades educacionais dessas pessoas. Há que se compreender que as diferenças são inerentes a todo ser humano e que a inclusão do surdo é um direito inalienável garantido por políticas públicas, que devem também sustentar todo processo inclusivo.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a LS. (QUADROS, 1997, p. 17).

Conforme Fernandes (2004, p. 37), “os surdos buscam na escolarização a incorporação social e a conquista de seus direitos, entretanto esta incorporação à escola da maioria significa abrir mão de certos aspectos de sua identidade ao assimilar a língua da cultura dominante”. Persiste ainda a discriminação escolar aos surdos, devido à diferença de linguagem, apesar de todo desenvolvimento das tecnologias essencialmente visuais, pois a escola segue utilizando a escrita mecânica, sem sentido e que reproduz um tipo de falante ideal, inexistente.

Para Brasil (2007, p. 21):

A aprendizagem da língua portuguesa torna-se importante por ser uma questão escolar e difícil de ser assimilada pelo aluno com surdez, no entanto, as ações educacionais devem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem escolar sendo, certamente, a Língua de Sinais o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez.

Conforme Sá (2002), a inclusão escolar de surdos é um processo que demanda ainda muitas ações: algumas estratégias metodológicas e de organização do ambiente da sala de aula indicadas para facilitar a comunicação; combinar diferentes tipos de agrupamentos de alunos; introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais; planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução; propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo; promover a interação dos professores do ensino regular e da educação especial.

Segundo Salles (2007, p. 47):

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa.

No Paraná, no que se refere à educação do surdo, quando da aprovação da Lei Nº 2095 de 11/03/1998 em que se reconheceu oficialmente a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, começaram a ser implantadas as ações necessárias à efetivação da educação garantida em seu artigo.

Art.2º: Tendo reconhecido oficialmente a Língua Brasileira de Sinais a partir da nova legislação educacional brasileira, é elaborada a nova legislação educacional do Paraná e o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná fixa normas para a Educação Especial, através da Deliberação CEE Nº 02/03, aprovada em 02/06/03. Entre os apoios e serviços normatizados pela Deliberação Nº 02/2003 estão: intérprete de Libras/Língua Portuguesa; instrutor surdo de Libras; centro de atendimento especializado; instituições especializadas e escola especial para surdos.

Apesar de termos em nosso Estado uma efetiva política de Inclusão, por parte da SEEIN, ainda há obstáculos para a inclusão efetiva de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Entre eles, a falta de preparo dos professores e, especificadamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva. A inclusão escolar traz um novo paradigma de educação – é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva.

O que fica cada vez mais notório, é que não se pode investir apenas no aumento quantitativo do atendimento às pessoas com deficiência, a qualidade desse atendimento é fundamental para não se excluir na inclusão. E o professor, como um dos atores desse processo, precisa estar consciente do seu papel social e político,

que deve ter início em sua formação. O novo padrão da educação, impulsionado pelas idéias de inclusão, delineia um novo perfil de educador.

Pietro (2006, p. 60) reforça que,

Todo plano de formação deve ser para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades, um mero espaço de socialização.

Sem dúvida, a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Um sistema unificado de ensino nos obriga a abandonar esta separação, para buscar uma integração entre conhecimentos. Para tanto, a formação docente tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado. O maior argumento dos professores em relação ao processo de inclusão é que não estão preparados para trabalhar com estudantes que apresentam deficiência. Machado (2008, p. 67) salienta que o importante na formação docente é:

Conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença realçando a "patologia" psicológica ou pedagógica que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola.

Para tanto, diante das dificuldades, é fundamental que se reflita sobre qual o a importância ocupada pela Educação Inclusiva no processo de formação de professores. É indispensável uma reforma na formação dos professores, pois precisam aprender a identificar e atender às necessidades educacionais especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, pessoas portadoras de necessidades educacionais ou não.

6 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE PALMAS

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, apresentam-se neste capítulo as análises dos dados coletados na pesquisa.

Para tanto, realizou-se de forma dinâmica, um transitar entre o referencial teórico construído nos capítulos anteriores e os dados pesquisados, a fim de possibilitar uma descrição das categorias e dos elementos trabalhados.

Serão apresentados os dados obtidos na pesquisa de campo que contemplam:

- Educação para surdos no Município de Palmas;
- Caracterização da escola e do perfil dos professores;
- Percepção dos professores sobre o processo de inclusão em uma escola da rede municipal de ensino.

6.1 EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO MUNICÍPIO DE PALMAS

As práticas relacionadas à Educação de Surdos têm passado por mudanças significativas. Os discursos que tratam da regulamentação do processo de ensino-aprendizagem explicitam a necessidade de superar as dificuldades de comunicação e aprendizagem como condição fundamental para que os sujeitos surdos alcancem a inserção tanto nas escolas quanto nos diversos espaços da sociedade.

Nesta pesquisa, recorre-se a fontes escritas para verificar a caminhada dos surdos no Município de Palmas frente ao processo ensino-aprendizagem; foram pesquisados artigos, jornais, regimentos escolares, sendo nosso maior foco de pesquisa o Plano Municipal de Educação Inclusiva, elaborado com o intuito de contribuir através de propostas e ações à inclusão educacional.

A leitura dos documentos aponta que os primeiros trabalhos realizados com alunos surdos, no município datam em 1987. Neste mesmo ano, o chefe do Núcleo Regional de Educação ao tomar conhecimento que uma professora que estava assumindo um padrão no Estado de 5ª à 8ª séries em Educação Artística, tinha experiência de quatro anos na área de deficiência auditiva e Pós-Graduação em Educação Especial na área de D.A., entrou em contato com a SEED e com o

Departamento de Educação Especial do Estado solicitando que viesse para Palmas a equipe de avaliação em D.A. (deficiência auditiva), para implantar a Educação Especial no Município (PALMAS, 2004).

No ano de 1991, o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série foi municipalizado, passando então a classe especial para a Escola Municipal Senhorinha Miranda Mendes. Já no ano de 1994 foram construídas quatro salas de aula denominadas de Centros de Atendimento Especializado, onde eram atendidas duas turmas na área de classe especial; duas turmas de atendimento especializado na área visual e uma turma na sala de atendimento para surdos – (CAES). A Escola Senhorinha Miranda Mendes era a única escola do ensino regular que oferecia atendimento nas três áreas da educação especial. Todas as crianças das 14 escolas do município que apresentavam alguma deficiência na área de Deficiência Visual, Deficiência Mental e Deficiência Auditiva (terminologia da época) eram atendidas neste Centro de Atendimento Especializado (PALMAS, 2004).

No Centro de Atendimento Especializado, as salas foram equipadas conforme as metodologias utilizadas na época. Na sala do CAES, como era trabalhada a linha oralista, com a metodologia verbo-tonal. Já nessa época, os alunos do CAES e CADV frequentavam o ensino regular e a classe especial, com exceção daqueles que a família não aceitava. Os alunos das classes especiais com deficiência intelectual, após avaliação dos professores também eram incluídos no ensino regular, assim como também essas turmas recebiam alunos que a Escola Especial Sinhara Vianna – APAE – encaminhava, por se tratarem de alunos que tinham evoluído e avançado. Vários professores contribuíram com seu grandioso trabalho de amor e dedicação às crianças que passaram pelo centro de atendimento especializado (PALMAS, 2004).

O Centro atendia em três turnos, sendo matutino – apoio à escolaridade, vespertino – estimulação precoce e noturno – educação de jovens e adultos surdos, pois os alunos adultos tinham atividades e/ou trabalho diurno. Esse trabalho teve continuidade por 04 anos. No ano de 2001, foi extinta a turma do noturno e alguns alunos permaneceram no período matutino, outros se evadiram da Escola (PALMAS, 2004).

A disciplina de LIBRAS foi implantada na Escola Municipal Senhorinha Miranda Mendes no ano de 2001. Está regulamentada na Grade Curricular página 113 do Projeto Político Pedagógico da Escola, com aquiescência do Núcleo Regional

de Educação – N.R.E. de Pato Branco. LIBRAS iniciou como projeto e pela importância da integração e inclusão do mundo surdo com o mundo ouvinte, foi proposta a implantação da disciplina em todas as turmas do ensino regular, sendo que na região, é a única escola de Rede Municipal de Ensino que conta com a disciplina de LIBRAS na matriz curricular (PALMAS, 2004).

A primeira professora instrutora⁸ de LIBRAS da Escola Municipal Senhorinha Miranda Mendes e do Município de Palmas, relata que “sentia orgulho de ter tido a iniciativa para abraçar a linguagem dos sinais, bem como, por ter contribuído na formação de uma aluna surda que através de muito empenho, torna-se instrutora surda que hoje atua no ensino regular da Escola Municipal Senhorinha Miranda Mendes. (em anexo o histórico de vida e batalhas da família da instrutora).

A instrutora de hoje é fruto do centro de atendimento especializado, pois foi matriculada com 01 ano e 06 meses e frequentava assiduamente o programa. Suas professoras muito contribuíram para a sua formação pessoal e profissional, incentivando-a a vencer suas limitações e as barreiras do preconceito.

No ano de 2002, esta fez o Teste Seletivo para instrutora de LIBRAS realizado pela Prefeitura Municipal de Palmas e desde então, atua junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Escola Municipal Senhorinha Miranda Mendes (PALMAS, 2004).

Libras não é somente outra língua, mas também uma ponte muito forte entre surdos e ouvintes, elo que jamais poderá ser rompido. O trabalho com surdos não é só em sala de aula, mas procurar fazer a inclusão total: família e escola, surdos e família, surdos e mundo ouvinte.

Os alunos frequentavam o Centro de Atendimento Especializado e no outro turno o ensino regular em suas escolas, sem nenhum acompanhamento de intérprete, pois neste período a política para surdos era totalmente oralista, porém os alunos atendidos pelo programa recebiam todo o atendimento de equipe multidisciplinar (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga) com o intuito de desenvolver a oralidade.

Os atendimentos às pessoas com surdez sofriam mudanças significativas. Percebiam-se os redimensionamentos da educação pautada em uma visão e prática

⁸ Professora Instrutora: ministra aulas de libras para surdos e ouvintes.

assistencialistas para uma educação de cunho integracionista, e, posteriormente, para o paradigma inclusivista.

Em Palmas, o acesso dos surdos à escola tinha bases fundamentadas nos acontecimentos que redimensionavam os destinos da Educação Especial no Brasil. Os direitos desses cidadãos à educação por meio do acesso à escola regular estavam previstos na Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208.

Em 2004, foi criado o Plano Municipal de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade que consiste num documento de referência do município, com dados relacionados ao mesmo e especificamente a Educação Especial, com fins específicos de alavancar o desenvolvimento de ações pedagógicas para a Educação Especial.

O Plano Municipal de Educação Inclusiva além de mostrar a realidade dos PNEE do município para verificar se os mesmos estão tendo atendimento educacional, estabelece várias ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas escolas com o apoio do Departamento Municipal de Educação.

Hoje, as crianças surdas estão sendo atendidas no Centro de Atendimento Especializado onde desenvolvem atividades de reforço acadêmico e no outro período estão inclusos no ensino regular.

No ano de 2009, a escola elaborou um projeto encaminhando para o NRE (Núcleo Regional de Educação), solicitando a liberação para a implantação de uma nova turma para atendimento aos alunos surdos, trata-se do PERAE⁹, uma turma de alunos surdos nos diferentes níveis de escolarização que recebem atendimento individualizados. O atendimento realizado para esta turma é geralmente para crianças que ainda não apresenta um domínio de libras. No outro período, os alunos frequentam o ensino regular geralmente sem o auxílio do intérprete dificultando a interação e compreensão do conteúdo (PALMAS, 2009).

6.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

O estudo se realizou na Escola Senhorinha Miranda Mendes, na cidade de Palmas – PR, localizada na parte central da cidade, atendendo um total de 854 alunos, entre eles 32 surdos inclusos. Constituíram-se participantes do estudo 10 (dez) professores.

⁹ PERAE: programa de escolaridade regular com atendimento especializado na área as surdez

Para identificação destes participantes optou-se por identificá-los através de nomes fictícios, com a letra inicial da palavra professor. Os dados deste estudo foram obtidos a partir de entrevistas, com um roteiro previamente elaborado.

Segundo Richardson (1999), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Ele esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, para que fosse possível registrar os depoimentos de forma fidedigna. De posse de todos os dados, fez-se a transcrição passo a passo, registrando, na íntegra, os depoimentos obtidos. Em seguida, classificaram os dados a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, isto é, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (1993, p. 235). Essa leitura permitiu apreender as idéias centrais dos relatos e das descrições sobre o tema em foco.

A análise de dados serviu de condução ao processo descritivo. Procurou-se, assim, estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, tendo por base as questões de pesquisa. Trabalhou-se com unidades de registro para analisar o conteúdo das falas dos entrevistados, destacando, para isso, trechos que constituíam o núcleo central e que respondiam mais diretamente à questão. Segundo Gomes (2002), a unidade de registro é empregada na técnica de análise de conteúdo e se refere aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Buscou-se, assim, desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado, adotando uma atitude de diálogo com os dados e o corpus selecionado.

Relação idade dos professores:

Idade	Participantes
19 a 25 anos de idade	01 participante
30 a 40 anos de idade	06 participantes
41 a 46 anos de idade	03 participantes

No que se refere à graduação dos participantes constatou-se que 95% apresentavam curso superior, apenas um participante não tem curso de graduação concluído.

Relação à graduação:

Graduação	Participantes
Pedagogia	06 participantes
Educação física	01 participante
Letras inglês	01 participante
Biologia	01 participante

Quanto ao tempo que lecionam na Educação Básica observou-se que apenas um participante atua há 02 anos, 02 atuam entre 05 e 10 anos, entre 10 e 15 anos 03 participantes e de 20 a 30 anos 04 participantes.

Tempo de atuação na educação básica:

Atuação na educação básica	Participantes
De 1 a 2 anos	01 participante
De 05 a 10 anos	02 participantes
De 10 a 15 anos	03 participantes
De 20 a 30 anos	04 participantes

Já em relação à disciplina que lecionam verificou-se que 06 professores relataram que lecionam todas as disciplinas interdisciplinares, 01 professora leciona Educação Física, 01 professora Língua Inglesa, 01 professora Artes e professora instrutora de LIBRAS 01 professora do CAES e intérprete.

Verificou-se ainda que a grande maioria dos participantes apresentam curso superior e especialização, apenas 01 professor não possui especialização, pois o mesmo ainda não concluiu o curso de graduação, 06 professores possuem especialização em LIBRAS, 01 professora possui especialização em Educação Especial, 01 professora possui especialização em Metodologia da Língua Inglesa e 01 professora possui especialização em Psicopedagogia.

Em relação à especialização:

Especialização	Participantes
Libras	06 participantes

Educação especial	01 participante
Metodologia língua inglesa	01 participante
Psicopedagogia	01 participante

Verifica-se que a grande maioria realizou curso de especialização direcionado na área de inclusão especificamente em LIBRAS, pois os professores consideram fator importante de aprendizagem dos alunos surdos inclusos a comunicação.

Tempo de atuação no processo inclusivo

Tempo de atuação no processo inclusivo	Participantes
De 01 a 05 anos	04 participantes
De 6 a 15 anos	06 participantes

6.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Os dados obtidos resultaram da aplicação de entrevista aos professores da rede municipal de ensino de Palmas que trabalham com alunos surdos inclusos.

A partir dos dados obtidos das entrevistas, as análises e discussões neste capítulo foram realizadas na seguinte ordem:

- 1) Apresentação dos dados sobre a formação dos professores e a capacitação docente frente à inclusão escolar de alunos surdos.
- 2) As dificuldades que os professores encontram para efetivar a inclusão de alunos surdos no ensino regular.
- 3) Opinião dos professores em relação às políticas educacionais de inclusão.

1) Formação de professores para o processo inclusivo

Quanto à formação para atuar no processo inclusivo, os professores elencaram que estão procurando formação para atuar com estes alunos, porém apesar de muitos terem realizados o curso de Pedagogia, não havia na grade curricular do curso disciplinas relacionada à inclusão. Colocaram ainda que através da especialização em LIBRAS houve a aquisição de informações importantes para o desenvolvimento da sua prática, porém mencionam que apresentam muitas dúvidas

a respeito do processo inclusivo e dificuldades de como trabalhar com estes alunos, pois os professores não dominam LIBRAS e a escola não possui intérprete para todas as salas de aulas que possuem alunos surdos.

Conforme a fala de (P3),

[...] não sei se meu aluno entendeu, se ele está aprendendo, sinto-me insegura quanto ao entendimento dos alunos em relação ao português, haja vista que a intérprete não permanece o tempo todo em minha sala. Estou tentando aprender a me comunicar com eles, porém não é fácil.

Apenas 02 professores não têm formação específica para trabalhar com alunos surdos, pois não possuem especialização na área específica.

Na perspectiva da inclusão, a formação do professor com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica torna-se condição indispensável para que o processo inclusivo ocorra, sendo que ela tem provocado profundas reflexões aos educadores.

No entanto, verifica-se no presente estudo que o professor dos anos iniciais da Educação Básica não está sendo orientado quanto à diversidade de alunos que pode ter em sala de aula. Perante a grande responsabilidade que compete a este profissional, constata-se a necessidade de prepará-lo adequadamente, de modo a capacitá-lo a atuar no processo inclusivo, pois muito pouco está sendo oferecido a este professor em relação à formação continuada. Um professor relata que já estão começando a oferecer cursos de formação, que o Departamento Municipal de Educação está empenhado em desenvolver ações para melhorar cada vez mais os conhecimentos dos professores, porém ainda não pôs em prática um programa de formação continuada que possa auxiliar as professores.

Cinco professores relataram que os cursos de capacitação são apenas para os professores que trabalham diretamente com os alunos surdos, os demais da Educação Básica se encontram despreparados para atender às exigências do processo inclusivo. De acordo com Bufo (2002), estes profissionais precisam ter conhecimento sobre os diferentes aspectos que envolvem a surdez e os consequentes efeitos sobre a compreensão da linguagem e do som para poder relacionar as necessidades educacionais de seus alunos.

“[...] Precisamos de formação continuada para todos, como iremos trabalhar se não estamos preparados”.

A professora de Educação Física que trabalha com alunos inclusos colocou que se sente um “peixe fora d’água”, que por mais que trabalhe com estes alunos nunca foi convidada para realizar nenhum tipo de curso relacionado à área da surdez e do processo inclusivo.

“[...] não recebi formação continuada alguma, o pouco que sei aprendi com os próprios alunos para os professores de educação física não estão oferecendo curso, acredito que para os demais sim”.

Dois professores colocaram que faltam profissionais habilitados para trabalhar em formação continuada com os professores, isso faz com que os professores fiquem esperando somente do Departamento de Educação a formação.

“[...] nos estamos ainda sem profissionais preparados que poderiam ministrar a formação continuada”.

Dois professores colocam que a questão da formação está diretamente relacionada ao comprometimento do profissional, porque estes precisam ser mais bem informados qualitativamente para entender as possíveis causas da surdez, suas características e suas diferenças de diagnóstico, bem como conhecer as diferentes abordagens de ensino para os mesmos.

“[...] os professores desistem da formação, ou não querem aquela turma no próximo ano só porque tem alunos surdos inclusos”.

Convictos que a formação contribui para o conhecimento de vários aspectos relacionado à surdez, desta forma, considera-se de fundamental importância o esclarecimento de várias questões referente à inclusão de alunos surdos, dentre elas a prática, aspecto que deve ser considerado na realização de formação continuada.

Os professores também relataram que, de modo geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, legislações, obrigatoriedade, didática, mas não conciliam estes conhecimentos à prática.

Segundo Glat (1998, p. 65), “faz-se necessária a criação de condições que propiciem ao professor uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer para a prática pedagógica que permitam que ele trabalhe com a diversidade do alunado que chega a sua sala de aula”.

Para tanto, é imprescindível um preparo adequado, pois sem isso os professores estão assumindo uma postura assistencialista junto aos alunos surdos,

deixando de dar apoio ao seu desenvolvimento, isolando-o cada vez mais do contexto escolar.

2) Dificuldades para efetivar a inclusão de alunos surdos

Quanto às dificuldades que se deparam no contexto escolar inclusivo, os professores de alunos surdos registraram uma série de dificuldades, sendo que três professores relataram que sentem dificuldades em relação a Língua Portuguesa;

[...] sinto dificuldades em sala são os conteúdos de Português que são muito profundos para o surdo, não se adaptando nem a realidade nem a sua língua. Acho que deveria haver adaptação curricular no mínimo em Português.

Cinco professores indagaram em relação ao número insuficiente de intérpretes, pois uma intérprete não consegue atender a toda a demanda da escola e a falta de capacitação para aprendizado de LIBRAS.

[...] Precisa ter mais intérpretes, curso de LIBRAS na escola para alunos e professores, para futuramente haver comunicação e relacionamento mais eficiente, livros e materiais específicos, para os surdos divulgar e comemorar o dia do surdo, divulgar a língua e a cultura do surdo.

A professora (p4) relata que se faz necessário mudar a prática em relação ao aluno surdo

[...] É necessário lutar para melhorar a inclusão. Para acontecer a inclusão precisa-se ensinar LIBRAS para as pessoas da escola, a questão da escrita que é diferente da do ouvinte e as diferenças entre Português e LIBRAS. O ouvinte é diferente do surdo.

[...] Nós professores ensinamos aos ouvintes e os surdos só algumas vezes entendem. Necessitamos de intérprete para melhorar, porque tenho dificuldades em repassar conteúdos de Português.

Dois professores (P1, P4) relataram que sentem a falta de material didático específico.

[...] Eu concordo com a inclusão, entre aspas como diz o ditado. Uma escola tem que ser inclusiva, mas que seja preparada para receber os surdos tem que ter intérprete, as pessoas têm que aprender a língua de sinais; tem a questão de palestras, de informações sobre o que é a cultura de surdos, o

que é a vida de surdo, língua de sinais, a questão da TV, filme legendado, tudo que venha a facilitar o surdo.

Os relatos acima mostram que a proposta de inclusão praticada pela referida escola sofre os reflexos do ainda rudimentar sistema educativo brasileiro. Fatores elementares para o ingresso desta comunidade em uma instituição regular de ensino, como a reivindicação de uma escola bilíngüe, material apropriado, recursos humanos capacitados e presença constante de intérpretes ou número suficiente destes em alguns casos, não foram observados. Esses fatores dificultam em muito que estas escolas implantem uma inclusão autêntica. No entanto, insiste-se em afirmar que é necessário tomar os procedimentos como a concepção diferenciada de currículo e não como adaptações pontuais que apenas minimizam os efeitos devastadores da exclusão subliminar, sofrida pela permanência das práticas curriculares colonizadoras, que, embora reconheçam os diferentes, utilizam tal identidade para tratá-los como desvios ou ameaças.

Assim, faz-se necessário a conscientização de todos quanto à importância de considerar a diferença como um princípio fundamental para a promoção da igualdade.

Quanto a superação das dificuldades que se deparam no contexto escolar inclusivo, os professores participantes relataram o seguinte: 03 professores (P1, P3, P5) colocam que seria necessário mais intérpretes para realizar a comunicação entre professores e alunos surdos, desta forma viabilizaria o processo realmente com eficácia. Conforme relato da professora (P7),

[...] “Eu acho que a inclusão tem muito a caminhar ele é um estrangeiro dentro da sala de aula, ele ainda não tem uma linha propriamente dita”.

Dois professores ressaltam que deveria ser dado mais oportunidades aos professores para realizarem cursos de capacitação.

Dos professores participantes, 03 assinalam que para a superação das dificuldades deveriam ter uma equipe pedagógica com profissionais especializados na área da surdez para dar apoio aos professores em sua prática diária. Um participante (P7) diz que a participação mais assídua dos pais na escola contribuiriam para as superações das dificuldades.

“[...] estamos aos poucos trazendo os pais para dentro da escola, integrando-se mais com o processo ensino aprendizagem de seus filhos”.

O professor (P9) observa que a superação está na aceitação e no amor pelos alunos surdos.

[...] o professor tem que estar preparado, mas gostar do que está fazendo por que não adianta vir e dizer que trabalha com inclusão só por dizer, tem que amar gostar, correr atrás, fazer o possível para que eles aprendam e se preparar para isso”.

Constata-se desta forma que os professores estão sentindo dificuldades e que propõem algumas alternativas para que o processo inclusivo seja realmente de qualidade. Oferecer ensino de qualidade para os portadores de necessidades depende largamente da formação e do desenvolvimento dos professores. Considerando que um dos fatores que contribuem nesta formação é o período de tempo que estes profissionais atuam com Educação Básica, pois é através desta atuação que o profissional adquire experiências.

Verifica-se através da pesquisa que a maioria dos professores que atuam no processo inclusivo de alunos surdos ainda apresentam dificuldades para trabalhar com os alunos surdos, isso indica limitação na capacitação profissional apesar da grande maioria possuir especialização em libras. Segundo Bueno (1999) a qualidade dos cursos de formação e especialização, não contemplam disciplinas e ou conteúdos relativos as NEEs, em nível superior, porém em relação aos professores pesquisados há um processo contraditório, pois possuem especialização em libras e sentem-se despreparados para atuarem com os alunos, questiona-se desta forma o aproveitamento dos professores no curso de especialização, bem como a qualidade desta especialização.

Constata-se através dos relatos dos professores que se necessita urgentemente rever as concepções sobre o processo inclusivo, buscando realmente incluir objetivos, traçar metas e, principalmente, que ocorra a mudança da prática pedagógica para que este aluno realmente seja acolhido e valorizado.

Verificou-se ainda que três dos dez professores se consideram preparados para o processo inclusivo, e isso ocorre porque o professor vai em busca de práticas pedagógicas inovadoras que viabilizam de forma mais coerente o processo de construção do conhecimento em sala de aula; sete professores não se consideram

preparados para atuarem no processo inclusivo. Nas observações realizadas pode-se verificar que há o medo de ariscar, de fazer algo novo e no final não ter êxito. Desse modo, os professores se apegam aos procedimentos que sempre exerceram, e até mesmo, ainda repetem condutas de professores que foram seus mestres.

Segundo D'Antino (1997, p. 37)

O estudo insuficiente destas teorias, pelo professor gera práticas pedagógicas superficiais, que acabam por transformar-se em receitas, sem procurar entender o porque e para que utilizá-las com seus alunos, sem efetivar reflexivamente a relação teoria e prática. Isto leva a uma abordagem superficial e fatalmente passageira, sem sucesso.

Almejar uma escola para todos, implica em mudanças. Mas a prática inclusiva ainda esbarra na resistência, e, para tanto, os professores devem ser bem preparados, devem participar de treinamentos específicos para atender a esta nova clientela.

3) Políticas educacionais de inclusão

De uma maneira geral, os professores demonstraram que são a favor do processo de inclusão e que as políticas educacionais foram elaboradas para serem colocadas em prática não havendo desconhecimento das Leis e Documentos que regulamentam o processo de inclusão, porém a grande maioria dos entrevistados relatam ter o conhecimento mínimo, poucas informações em relação à aplicação das políticas de inclusão.

Dois professores demonstram que têm conhecimento das políticas públicas inclusiva abstratamente. (P3), relata, “[...] a gente sabe que é de direito das crianças, que a gente tem que aceitar, mas eu vejo isso como parte teórica”.

Verificou-se que a maioria dos professores apresenta um conhecimento relativamente pequeno em relação às políticas públicas e que os mesmos estão mais preocupados no desenvolvimento da prática pedagógica e não com o conhecimento do processo de inclusão como um todo.

Dois participantes colocam que as políticas estão aí para fazer cumprir o processo inclusivo, pois antes as crianças estavam de certa forma impedidas de freqüentar o Ensino Regular.

As Leis e Documentos em que se baseia o processo de inclusão, trazem em seus textos legais uma forte orientação para entender o processo, quais os direitos

das pessoas com necessidades especiais, especificamente o aluno surdo, que tem como um importante apoio para a aprendizagem o intérprete.

Nesse caso, faz-se necessário, para eliminar as barreiras de comunicação, a presença de um profissional especializado, o professor intérprete, que tem o papel principal de mediar à comunicação entre professor, aluno e demais atores da escola.

A questão do intérprete foi bastante citada em todas as entrevistas, nota-se que delegam grande parte do sucesso de sua prática no processo inclusivo à presença deste em sala de aula.

“[...] muitas coisas temos que ir até o fórum solicitar através da justiça o direito a intérprete como aconteceu em nossa escola”.

Verificou-se que a maioria dos professores apresenta um conhecimento relativamente pequeno em relação às políticas educacionais inclusivas, apesar de o Município possuir Lei municipal Nº 1768, que oficializa no âmbito de território de Palmas, como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associada, pois os mesmos estão mais preocupados no desenvolvimento da prática pedagógica e não com o conhecimento do processo de inclusão como um todo.

A questão da escolarização do aluno surdo está muito além da discussão, pois, as políticas educacionais inclusivas para surdos não trazem propostas esclarecedoras. Conforme textos legais e documentos oficiais parece que o maior problema para a inclusão do aluno surdo está na questão da “comunicação” e, resolvendo-o, através da contratação de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais, dá a impressão de que esse aluno terá total condições de permanecer na escola e obter sucesso escolar. No entanto, sabe-se que a efetiva inclusão do aluno surdo vai muito além desse aspecto, que não deixa de ser importante, todavia, não é o único que deve ser refletido.

Lacerda (2006, p. 176) mostra que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização. Segundo essa autora:

“[...] a presença do intérprete não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Portanto, ressalta-se que a inclusão do aluno surdo no Ensino Regular ainda é um assunto em pauta, que merece muito estudo e atenção, pois, ainda, os surdos não estão sendo aceitos igualmente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conceituação histórica a respeito da Educação Especial no Brasil mostra que do período em que o castigo por possuir uma deficiência era a morte ou a negação de condição de ser humano mudou. A aprovação da legislação hoje vigente para pessoas com deficiência garante o direito do acesso e a permanência na escola.

A educação foi negada durante um longo período para as pessoas com deficiências e que se constituiu em um meio de segregá-los, tornou-se um direito adquirido e, as ações voltadas para inclusão vêm reafirmar esse direito garantindo acesso e permanência de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Partindo da premissa da inclusão e de pesquisas que possam vir a colaborar para uma melhor efetivação e sistematização da inclusão, propôs-se a buscar e coletar informações com propósito de saber quais as implicações do processo inclusivo para alunos surdos no Ensino Regular no Município de Palmas/PR, apresentando as análises dos dados coletados na pesquisa, buscou identificar a formação dos professores que atuam no processo inclusivo, seu conhecimento em relação às políticas educacionais inclusivas, bem como as dificuldades encontradas no processo inclusivo.

Em relação à formação dos professores, verificou-se que apesar da maioria apresentar especialização em libras, ainda demonstram insegurança em saber como os alunos estão aprendendo. Observa-se, no entanto, que estão engajados no processo, pois consideram que todos têm direito ao acesso e permanência na educação, embora sintam falta de recursos didáticos e de cursos de atualização.

Cabe mencionar que os cursos de capacitação e especialização são o caminho para a aquisição cada vez maior de conhecimentos que possam auxiliar na prática diária.

Ficou evidente que existe pouca articulação entre os professores e o Departamento Municipal de Educação, pois faltam incentivos, recursos e uma capacitação que os instrumentalize para a prática.

As análises demonstram que a inclusão escolar exige o aprimoramento na formação dos professores para melhor desenvolver o seu trabalho. Além disso, a escola deve realizar mudanças estruturais significativas de forma a atender às exigências de uma educação voltada para a diversidade humana.

Acredita-se que uma formação docente eficiente é aquela que possibilita ao professor compreender e posicionar-se perante a própria atuação profissional, abarcando, portanto as dimensões técnica, política e ética, visto que, se os docentes não acreditarem ser de sua responsabilidade educar a todos de forma que possam desenvolver a cidadania, inútil será qualificá-los para a inclusão.

Por isso, reivindica-se a reformulação dos cursos de formação numa direção em que se objetive o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à educação em geral, e não apenas quanto à educação inclusiva, possibilitando a reflexão dos docentes sobre suas percepções, sentimentos, crenças, valores, atitudes e comportamentos. Há que se olhar essa relação entre professor e escola, como uma relação dialética, por meio da qual um constitui o outro e é desejável que o professor se funde como integrante de um processo, mais amplo que o educacional, o de humanização da nossa sociedade.

Sendo assim, é fundamental ouvir os professores, suas dificuldades e expectativas quanto ao fazer profissional. A formação docente contínua deve partir da realidade vivida pelos professores, de seus problemas, dificuldades, lacunas de formação e expectativas em relação a ela. E esse processo não pode ser pensado para o professor, mas, com o professor, estabelecendo-se uma parceria entre formador e professor, a fim de analisar e refletir as necessidades e problemáticas da formação docente.

A respeito das dificuldades para efetivar o processo inclusivo para alunos surdos, verificou-se que, a grande maioria dos professores sente dificuldades em relação à transmissão de conteúdos da Língua Portuguesa. Analisando esta questão, constatou-se que esta insegurança mencionada, pelos professores está diretamente relacionada a este aspecto, pois o professor está sem apoio, não sabendo como desenvolver sua prática diária. É necessário que Departamento Municipal de Educação priorize meios de auxiliar os professores, abordando diferentes aspectos da prática pedagógica, tendo em vista contribuir para atenuar as lacunas que há em torno da prática educacional. Um importante recurso seria a implantação de uma equipe multidisciplinar permanente na escola para ofertar o apoio necessário aos professores.

Concorda-se com Montoan (2008, p. 13), no que diz:

A escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores. É imprescindível que elas se centrem nas discussões dos problemas reais, concretos, relativos ao ensino administrado na escola e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele.

Em relação às políticas educacionais inclusivas especificamente, o estudo mostrou pontos convergentes e divergentes acerca da inclusão escolar. Convergente, na defesa da inclusão como projeto político social importante para atender a diversidade humana e divergente no tocante a falta de condições para a implantação desta política pública.

Na análise dos dados foi possível verificar que apesar de o Município de Palmas possuir um plano de educação inclusiva que estabelece ações e normas, muitas destas ações estão apenas no papel, pois falta mobilização por parte dos setores especializados em colocar em prática estas ações para auxiliar na melhora da prática do professor e conseqüentemente possibilitar ao aluno surdo um ambiente realmente inclusivo.

Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos, criando-se uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no Ensino Fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade,) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem.

A experiência de inclusão é muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

Desse modo, verificou que a inclusão de alunos surdos, ainda que aparentemente 'bem sucedidas', indica a necessidade de pensar um modelo novo de escola que priorize a política lingüística bilíngüe para toda a escola e não de fazer caber o aluno surdo no modelo que já está aí. Este modelo foi concebido para a

semelhança e não para o acolhimento das diferenças, e se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo em todos os ambientes.

Finalmente, permite-se afirmar que o processo de inclusão escolar é um processo irreversível e mundialmente buscado. Acima dos interesses individuais tão cultivados em nossa sociedade está o bem comum e o resgate da cidadania de todos os deserdados sociais, sendo a inclusão escolar um caminho que, bem preparado, tornar-se-á uma base sólida para tão sonhada educação para todos.

REFERENCIAS

BENCINI, R. Pessoas especiais. **Revista nova escola**, ano 16 n. 139, jan./fev. Ed. Abril, 2001.

BEVILACQUA, M. C. A criança deficiente auditiva e a escola. **Cadernos Brasileiros de Educação** – Coleção Ensinando e aprendendo, São Paulo, v.2, p. 22, 1987.

BITENCURT, Mirian F. **Alfabetização... uma aventura para a criança**. 2 ed.

BONETI, L.W. Ser ou estar pobre? A construção social da noção de desigualdade. **Revista Contexto & educação**, ano 16 , n. 62, Ijuí: Unijuí, 2001, p. 115-134.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de Dezembro de 1948. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, 10 de Dezembro de 1948. Disponível em http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 05 de dez. de 2009.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Secretaria de educação e cultura: SEC/João Pessoa-PB, p. 7-43, 1996.

_____. Lei Nº 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe o **Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências**, D.O.U, 16 de Julho de 1990. Disponível em <HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 05 de dez. de 2008.

_____. Ministério da Educação. **A Formação do Professor da Educação Especial**. SEESP, 2002.

_____. **Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001 b.

_____. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**. Brasília, 2009.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. SESU/MEC, 2001a.

_____. **Política Nacional da Educação Especial**. MEC; SESP, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ secretaria de educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BUENO, J.G.S. Surdez, Linguagem e Cultura. **Caderno Cedes**, v. 46, ano XIX, setembro de 1994.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares**. São Carlos: Brasília: EduFSCAR, INEP, 2002.

CALDEIRA, J.C.L. et AL. **Programa Comunicar**. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**: Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Educação E Políticas de Combate à Pobreza. **Rev. Bras. Educ.**, n. 24, Rio de Janeiro, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARTOLANO, Maria T. Penteadó. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad CEDES**, v.19, set. 1998.

_____. **Formação do educador no curso de pedagogia**: A educação especial. IN: Cadernos CEDES, n. 46, setembro, São Paulo: UNICAMP/ Campinas, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTEL, R. **As metamorfoses em questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CECÍLIA, de S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-currículo**. In: LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos Estudos Culturais no campo do currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Florianópolis: Edeme, 1983.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. PESSOTI, I.

Deficiência Mental: da superstição a ciência. São Paulo: T.A. Queiroz editora LTDA., Edusp, 1984.

DENARI, Fátima. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: DORZIAT, A. Releitura de Surdez na Sociedade e suas Implicações Educacionais. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, UFSM, n.11, p. 15-27, 1998.

_____. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. P. 36-59. D'ANTINO, Rosita E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

FÉLIX, S. do AMARAL. **Identidade cultural e resistência: as possibilidades da cultura**. 2006.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue Para Surdos: Trilhando Caminhos Para A Prática Pedagógica**. Curitiba: Seed, 2004.

_____. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba: UFPR, 2003. (Tese de doutorado)

_____. **É possível ser surdo em português?** Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. s/d.

_____. **Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

_____. **Letramentos na educação bilíngüe para Surdos**. In: BERBERIAN, A. et al. (Org.). Letramento. Referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

_____. **Educação bilíngüe para surdos: desafios à inclusão**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

_____. Conhecendo a surdez. In: BRASIL Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização. Surdez. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Reflexões sobre o perfil dos participantes do prolibras no Estado do Paraná**. Revista Educação Especial, cadernos N^o. 30, 2007.

_____. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos Surdos: Algumas Considerações**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

_____. **Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos.** 2 ed. Curitiba : SEED/SUED/DEE. 2002.

FELIX, A. Surdo e ouvinte em sala de aula inclusiva: interações sociais, apresentações e construção de identidade. Primeira edição. Editora Summus, 2006.

FERNANDEZ, Eulália. QUADROS, Ronice Muller de. (orgs). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre. Mediação. 2005.

_____. Linguagem e surdez. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

FERREIRA, Windy B. **Inclusão x exclusão no Brasil:** reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

FRANCO, Monique. **Currículo e emancipação.** In. SKLIAR, Carlos (Org.) Atualidade da educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. FERREIRA, M. E. C. & GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, A. **Aquisição de português como segunda língua:** uma proposta de currículo. Revista espaço-Informativo do INES. Rio de Janeiro, 1998.

FERNANDES, Eulália. A função do intérprete na escolarização do surdo. Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Org.) Rio de Janeiro, 2004.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva:** construindo a base de todo o processo. In. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 169-179.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda.** Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria.

GOOD, T. **Two decades on research on teacher expectations:** finding and future directions, n. 4. 1987.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOMTIEN, Conferência de. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Tailândia: Jomtien, 1990.

KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais e língua portuguesa:** em busca de um diálogo. In: LODI et al. Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor – aspectos cognitivos de leitura.** 2 ed. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIN, Madalena. In Karnopp. B. Lodenir. Klein, madalena. **A língua na educação dos surdos**. Secretaria de Educação. Divisão de educação especial. Vol. 2. Porto Alegre, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**. v. 26, n. 69, pp. 163-184, Campinas: CEDES, maio/agosto 2006.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**, v. 18/19, p. 63-69, Rio de Janeiro, 2002/2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, QUEVEDO, Antônio Augusto Fasolo e DE OLIVEIRA, José Raimundo: organizadores. **Mobilidade, Comunicação e Educação**: desafios à acessibilidade. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

_____. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **Que tipo de conhecimento as pesquisas de pós-graduação têm fornecido sobre inclusão?** In: JESUS, D. M. de. et al. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACHADO. C.P. A política educacional de integração/ inclusão: um olhar de egrasso surdo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MARCHESI, A.; MARTIN, L. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais**. IN: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil História e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: Cortez 2005.

MENDES, E. G. (et. al) As atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. **Temas em Psicologia**, v. 10, n.2, 2002.

MENDES, E. G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. Mimeo, 2000.

_____. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos e reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-23, set/dez 2006.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social e educação: um novo paradigma? **Educação & Realidade**, v.24, n.2, Porto Alegre, jul./dez. 1999.

_____. O conceito "Exclusão" na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974- 1999). **História da Educação**, v. 10, n. 19, Pelotas: ASPHE/UFPel, Abril, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A educação especial no Paraná: subsídios para a construção das diretrizes pedagógicas da educação especial na educação básica.** Curitiba, PR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2009.

_____. Assembléia legislativa do Estado do Paraná. Lei 12.095/1998.

PALMAS. Departamento de Educação. **Plano Municipal de Educação.** 2004

PEIXOTO, R. C.. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, vol.26, n.69, pp. 205-229, Campinas, 2006.

PERLIN, T. Gladis. **Identidades surdas.** In: Skliar, Carlos. A surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERREIRA, **princípios da normalização e integração na educação de excepcionais.** In: Educação Especial. Atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos/** Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAIÇA. D. (org) **Tecnologias para educação inclusiva.** São Paulo, Avercamp. 2005.

Revista Brasileira de Educação Especial, v.12 n.3. Marília, 2006.

RODRIGUES, David. **Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva**. In: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os Estudos Surdos**. 2002.

SALLES. Moreira Lima Heloisa Mara. **Ensino da segunda língua para os surdos**. Caminhos para a prática pedagógica. Programa nacional de apoio a educação dos surdos Ministério da Educação. Secretaria de educação especial, Brasília, 2007.

SANCHES, Carlos M. Los Sordos deben aprender a leer? **Implicaciones de un problema mal planeado y sugerencias para su formulacion**. Venezuela, 1990.

SANTOS, Jaciete Barbosa. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 17, p. 27-44, Salvador, jan./jun., 2002.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, v.24, n.2, p. 15-32, Porto Alegre, jul./dez., 1999.

SAVIANI, Dermeval (Org.). **História da Educação: perspectiva para um intercâmbio internacional**. Campinas, São Paulo, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. das G. M. da. **Extensão: a face social da universidade**. Campo Grande: UFMS, 2000.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre.

SOARES, M. **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade**. São Paulo: 1999.

SOUZA, Regina Maria & GÓES, Maria Cecília Rafael. **O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In: SKLIAR, SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (organizadores) Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL. K. **As imagens do outro na cultura surda**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008.

SVARTHOLM, K. **Aquisição da segunda língua por surdos**. Revista espaço informativo do INES. Rio de Janeiro, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, M.T. **Aquisição da linguagem**: a discussão permanece. Revista espaço informativo do INES. Rio de Janeiro, 1998.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n.3, p. 399-314, 2007.

WERNECK, C. **Ninguém vai ser bonzinho na Sociedade Inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA Ed, 1997.

_____. **Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ZANATA, E. M; LEITE, L.P. (org). **Educação Inclusiva**: iniciando o debate. Bauru: FC/CECEMCA: Brasília, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Ofertar cursos de capacitação continuada e/ou em caráter de especialização, treinamento e reciclagem aos professores e técnicos que atuam no Ensino Especial, como também, aos professores do Ensino Regular e pessoas envolvidas no processo educativo do Sistema Municipal de Ensino.
- Flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos.
- Implantar e manter o programa do professor itinerante na figura do professor especializado que oferecerá apoio ao professor de classe regular que recebe o aluno incluso.
- Capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação envolvidos no processo.
- Provisão de ensino da Língua Brasileira de Sinais tanto para o aluno com deficiência auditiva como para o professor de estado comum e também para as crianças da sala que o quiserem.
- Os educadores devem desenvolver a dimensão da flexibilidade para responderem aos desafios de apoiarem os alunos com dificuldades para aprender na participação das atividades da escola, com o compromisso de fazer o ensino inclusivo acontecer, com espontaneidade e a coragem de assumirem os riscos, trabalhando em equipes, desenvolvendo novas habilidades e promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos.
- Os educadores deverão desenvolver a dimensão da flexibilidade para responderem aos desafios de apoiarem os alunos com dificuldades para aprender na participação das atividades da escola, com o compromisso de fazer o ensino inclusivo acontecer, com espontaneidade e a coragem de assumirem riscos trabalhando em equipes, desenvolvendo novas habilidades e promovendo uma educação de qualidade e promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos;
- examinar e adotar várias abordagens de ensino, para trabalhar com alunos com diferentes níveis de desempenho, reavaliando as práticas e determinando as

melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa para atingir os resultados educacionais desejáveis.

- todos os envolvidos na educação inclusiva devem procurar romper paradigmas para manterem-se em constante mudança educacional, mudanças progressivas, ativas e efetivas, buscando a qualidade de ensino almejada por todos.
- Adaptar os programas de estudo às necessidades do aluno e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com capacidade e interesses diferentes.
- Alunos com necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente. O princípio diretor será o de dar a todos os alunos a mesma educação, com a ajuda adicional necessária àqueles que a requeiram.
- O poder público deverá garantir nas Escolas Municipais formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Ao Município de Palmas deverá ser atribuída a responsabilidade de:

- Garantir o atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- Garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de Ensino Regular.
- Acompanhar e zelar pela efetiva implantação e implementação das políticas da Educação Inclusiva no município.
- Implantar oficinas que ofereçam programas diversificados na área pré-profissionalizante, objetivando iniciar o portador de deficiência em atividades que o levem a ter responsabilidade e condições de integrar-se no mercado de trabalho.
- O Poder Público Municipal deverá buscar parcerias com empresas locais, estabelecimentos de Ensino Estadual e privado, para, conjuntamente propiciar condições de comunicação entre o mundo surdo e ouvinte, através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Criar e implantar o Conselho Municipal do Direito da Pessoa Portadora de Deficiências.

ANEXO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Características dos Profissionais:

NOME: _____

IDADE: _____

GRADUAÇÃO: _____ ÁREA: _____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____ ÁREA: _____

TEMPO QUE ATUA NO MAGISTÉRIO: _____

ANO/SÉRIE: _____ MATÉRIA: _____

TEMPO QUE ATUA NO PROCESSO INCLUSIVO: _____

ANO/SÉRIE: _____

ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

- 1) Qual a sua concepção sobre Inclusão de alunos surdos?
- 2) Você sente-se preparado para atuar com alunos surdos inclusos?
- 3) Quais as dificuldades que você professor se depara no contexto escolar inclusivo?
- 4) O que pode ser feito para superar as dificuldades no processo de inclusão de alunos surdos?
- 5) Como o sistema educacional da rede Municipal tem pensado a formação continuada dos profissionais da educação frente a inclusão de alunos surdos ?
- 6) Você tem conhecimento sobre as políticas públicas de inclusão de alunos surdos?
Comente.
- 7) Como você avalia o processo de inclusão de surdos em sua escola?

ANEXO 04 – LEI Nº 1.768/2007

Súmula: Fica oficializado no âmbito de território do município de Palmas, como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associada.

A Câmara Municipal de Palmas, Estado do Paraná, nu uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei, APROVOU e eu, Prefeito Municipal, SANCIONO a seguinte LEI

Art. 1º As instituições públicas municipais de ensino, deverão implementar o ensino de LIBRAS para assegurar aos alunos com deficiência auditiva parcial ou total acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 2º As escolas públicas municipais que atendam à educação infantil e ao ensino fundamental, localizadas no município de Palmas, devem garantir, obrigatoriamente, aos deficientes auditivos acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições de ensino referidas nesta Lei devem:

I – promover cursos de formação de professores ou inscrevê-los em cursos promovidos por outras instituições para:

- a) o ensino e uso de Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos e ouvintes.

III – prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV – garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII – disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos.

§ 2º O professor da educação básica, Bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras -Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente. Caso não exista professor com a certificação do exame de proficiência em LIBRAS, o profissional deverá ter pleno conhecimento da Língua.

§ 3º As instituições públicas municipais do sistema de ensino municipal, buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 3º Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

III – A disciplina de LIBRAS deverá ser ministrada por um professor/instrutor surdo habilitado para exercer tal função.

Art. 4º A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia e magistério o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos parâmetros curriculares, conforme legislação vigente; para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições na esfera municipal.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor no ano seguinte à sua publicação.

Sala das Sessões da Câmara Municipal de Palmas, Estado do Paraná, em 04 de dezembro de 2007.

José Bonifácio Batista de Oliveira
Presidente do Poder Legislativo Municipal