

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA/ MESTRADO**

**O ESPAÇO GEOGRÁFICO, OS SURDOS E O(S)
PROCESSO(S) DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO SOCIAL
NA CIDADE DE SANTA MARIA/ RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Adriana Tonello Dos Santos

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**O ESPAÇO GEOGRÁFICO, OS SURDOS E O(S)
PROCESSO(S) DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO SOCIAL NA
CIDADE DE SANTA MARIA/ RS**

por

Adriana Tonellotto Dos Santos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Meio Ambiente e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**.

Orientadora: Profª Eliane Maria Foletto

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Naturais e Exatas
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O ESPAÇO GEOGRÁFICO, OS SURDOS E O(S) PROCESSO(S)
DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO SOCIAL NA
CIDADE DE SANTA MARIA/ RS**

elaborada por
Adriana Tonellotto Dos Santos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA:

Eliane Maria Foletto, Dr.^a
(Presidente/ Orientadora)

Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Dr.^a (UFSM)

Nelson Rego, Dr. (UFRGS)

Gilda Maria Cabral Benaduce, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 21 de outubro de 2008

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo;

Ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria e professores (as), pelos conhecimentos compartilhados;

A Prof.^a Dr.^a Eliane Maria Foletto, pela orientação neste trabalho, sugestões, disponibilidade, amizade e incentivo constante;

Ao Prof. Dr. Cesar De David, pelo apoio e sugestões;

À Prof.^a Dr.^a Carmen Rejane Flores Wisniewsky, ao Prof. Dr. Nelson Rego e Prof.^a Dr.^a Gilda Maria Cabral Benaduce, membros da banca examinadora, pela atenção;

Aos líderes, colegas e amigos (as) surdos (as), vinculados à Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser, pela disponibilidade em participar desta pesquisa;

Aos meus pais, Judite e Avelino pela força, amor e compreensão em todos os momentos;

Ao namorado Paulo Edgar Figueira Costa, por tudo que já construímos juntos, pelo companheirismo, apoio e carinho, importantíssimos no decorrer da realização deste trabalho;

Aos meus irmãos Edegar, Joabel e cunhada Jaqueline por serem tão especiais em minha vida;

Às amigas Ivete Strieder e Vera Lúcia Biscaglia Pereira, pela troca de idéias e incentivo e a todas as minhas amigas e amigos que tão carinhosamente compreenderam minhas ausências.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Santa Maria

O ESPAÇO GEOGRÁFICO, OS SURDOS E O(S) PROCESSO(S) DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO SOCIAL NA CIDADE DE SANTA MARIA/ RS

Autora: Adriana Tonello dos Santos
Orientadora: Eliane Maria Foletto
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 21 de outubro de 2008.

Esse trabalho visa analisar a questão da inclusão/ exclusão social da comunidade surda em relação às sociedades ouvintes e sua espacialização/ territorialização na cidade de Santa Maria/ RS. Busca ainda, identificar os locais da cidade mais freqüentados pelos surdos; diagnosticar os principais problemas, na relação “comunidade surda x comunidade ouvinte”; o papel da escola enquanto veículo de inclusão social e os surdos focalizados sob a ótica dos movimentos sociais e/ ou novos movimentos sociais. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso, evidenciando o tipo de pesquisa qualitativa, utilizando-se fontes como: bibliografias, observações e entrevistas. A partir daí, foi possível verificar que os locais mais freqüentados pelos surdos na cidade de Santa Maria/ RS são escassos. Constituem esses poucos locais destacados, a Escola de surdos existente na cidade, a Associação de Surdos de Santa Maria/ RS, o Centro Desportivo Municipal e um dos shoppings centers da cidade. Constatou-se também, diante das respostas dos entrevistados que a inclusão social dos surdos no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS, é um processo lento e em constante construção, principalmente, através da difusão da Língua de Sinais (LIBRAS) para a comunidade ouvinte. Quanto à Escola, os pesquisados, mostraram-se contrários a simples inserção dos surdos em classes ouvintes, defendendo a escola própria para surdos, pois acreditam, que esta sim é veículo de inclusão social. Verificou-se que os surdos configuram-se como um novo movimento social, justificado pelo histórico de lutas do movimento surdo e apoiadores, na conquista de seus direitos. Com base nesses resultados, a realização desse estudo permitiu uma reflexão pautada na importância da mobilidade dos surdos no espaço geográfico e sua participação na comunidade em geral, enquanto sujeitos diferentes e com direito a ter língua e cultura próprias, independente de ser maioria ou minoria em relação aos dados numéricos de população.

PALAVRAS CHAVE: Espaço Geográfico; Surdos; Exclusão Social; Inclusão Social; Movimentos Sociais; Novos Movimentos Sociais.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduate Program in Geography
Universidade Federal de Santa Maria

THE GEOGRAPHICAL AREA, THE DEAF AND THE INCLUSION/EXCLUSION SOCIAL PROCESSES IN SANTA MARIA CITY/ RS

Author: Adriana Tonello dos Santos

Advisor: Eliane Maria Foleto

Date and Local of Defense: Santa Maria, October 21st, 2008.

This work aims at analyzing the matter of the deaf community social inclusion/exclusion in relation to hearing people, besides analyzing their spacialization/territorialization in Santa Maria city/RS. In the same way, it tries to identify the places most visited by deaf people in this city; identify the main problems in the relation "the deaf community x the hearing people community"; the school role while responsible for a social inclusion and the deaf focalized according to social movements and/or new social movements. The methodology used was the Case Study, consisting in a qualitative research, utilizing sources such as: bibliographies, observations and interviews. Considering this study, it was possible to verify that there are few places visited by the deaf in Santa Maria city. Some of these places are the School for the Deaf in Santa Maria city/RS, the Deaf Association, the City Athletic Center, and one of the Shopping Malls in the city. It was also verified that the deaf social inclusion in the geographical area of Santa Maria city/RS is a slow process in continuous construction, mainly through the Brazilian Sign Language (LIBRAS) diffusion to the hearing community. In relation to the School, the researchers are against the simple deaf people insertion into hearing people classes, defending a proper school for the deaf, because they believe it is really a social inclusion. It was verified that the deaf constitute a new social movement, justified by the historical fights of deaf movements and supporters in their rights conquest. Based on these results, this study made possible a reflection upon the importance of the deaf mobility in the geographical area and also their participation in the general community while different subjects and with the right of having specific language and culture, independently on being the majority or minority in relation to the population numerical data.

Key-Words: Geographical Area; the Deaf; Social Exclusion; Social Inclusion; Social Movements; New Social Movements.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – População total e pessoas com deficiência auditiva.....	23
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Santa Maria e Distritos.....	22
Figura 2: Faixa pelo “acesso ao conhecimento em Libras”.....	49
Figura 3: Faixa pelo “não à inclusão na escola de ouvintes”.....	49
Figura 4 - Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser...	66
Figura 5 – Localização da Escola na imagem de satélite.....	67
Figura 6 - Associação de Surdos de Santa Maria/ RS.....	67
Figura 7 - Associação de Surdos de Santa Maria/ RS, imagem de satélite.....	68
Figura 8 - Shopping Center.....	68
Figura 9 - Shopping Center/ imagem de satélite.....	69
Figura 10 - CDM - Centro Desportivo Municipal.....	70
Figura 11 - CDM - Centro Desportivo Municipal/ imagem de satélite.....	70
Figura 12 - ASSM/ RS e entorno.....	84
Figura 13 – Bairros da cidade de Santa Maria/ RS, onde situam – se os locais mais freqüentados pelos surdos.....	85

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.....	98
ANEXO B – DOCUMENTO DE ACESSIBILIDADE E DIREITOS HUMANOS DOS SURDOS.....	109
ANEXO C - DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005/ Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO E LOCAL DE ESTUDO	17
1.1 Espaço Geográfico.....	17
1.2 Aspectos da Área (local) de Estudo e o Conceito de Território Para a Geografia.....	21
CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	28
2.1 A constituição do sujeito surdo.....	28
2.2 A Inclusão/ Exclusão Social no Espaço Geográfico.....	31
2.3 A Inclusão na perspectiva do surdo e na perspectiva da legislação brasileira.....	37
2.4 Movimentos Sociais, Novos Movimentos Sociais e Movimento Surdo.....	43
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	51
3.1 Procedimentos da pesquisa.....	51
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS.....	57
4.1 Resultados obtidos na pesquisa e análise.....	57
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO.....	89
5.1 Reflexões finais.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

INTRODUÇÃO

A partir da ótica da Geografia, o espaço geográfico é considerado o “palco” onde as coisas acontecem, ou seja, é o espaço onde se dão as relações entre a natureza e a sociedade, bem como as relações da sociedade entre si. Essas relações são responsáveis por evidenciar características que mostram os grupos que compõem e articulam o que conhecemos e denominamos sociedade, pois como afirma Ferraz (1996, p. 105) “o conceito de sociedade baseia-se inteiramente na noção de relacionamento interpessoal”. Nesse espaço se desenvolve, então, a dialética social e as interações de ordem política, econômica, social, religiosa, entre outras, que acabam por delinear o assunto que abordarei.

No espaço geográfico observamos a história da sociedade, uma vez que simultaneamente estamos fazendo parte do mesmo, seja pela materialização dos projetos que elaboramos, seja pela leitura da sociedade que fazemos, através do ponto de vista ideológico que acreditamos. Com isso, o espaço geográfico pode ser considerado um espaço produzido que resulta e impulsiona o desenvolvimento da história da sociedade. Nessa história, as contradições, os contrastes e/ ou paradoxos são inúmeros e acontecem cotidianamente marcando o decurso histórico e categorizando os sujeitos através da interação dos mesmos no e para com o espaço geográfico onde vivem, ou da não interação, o que inevitavelmente também os classifica, porém através de uma condição de busca, luta ou de aceitação.

A aceitação geralmente é pré-concebida por uma sociedade bastante influenciada por discursos de padronização e de normalidade, como se às diferenças desse(s) sujeito(s) fossem sinônimo de combate, incapacidade e/ ou inferioridade. A impressão que se tem, em muitas situações, é que existe uma competitividade sem limites, que não tolera as minorias, e que classifica automaticamente esses sujeitos determinando suas condições de incluídos ou excluídos.

Assim, é relevante dizer que discutir questões referentes ao espaço geográfico, de modo a apontar fenômenos sociais, como é caso deste trabalho, não deve ser considerada uma tarefa simples, pois acredito que tal prática envolve considerações acerca de diversos elementos e sujeitos que possuem as mais variadas

características físicas e identitárias, reforçando essa idéia, quando são destacadas as diferenças.

Portanto, pensar a sociedade como um todo bem como nos papéis dos diferentes grupos humanos, que constituem o espaço geográfico a partir das inúmeras temáticas existentes, quase sempre, requer que façamos indagações, isto é, que pensemos nessas questões como algo que tende a nos desacomodar, dessa forma, estimulando, muitas vezes, à vontade de se ter um melhor entendimento no que diz respeito a essas indagações. No entanto, é necessário que façamos a delimitação de um tema para que se torne possível viabilizar, estruturar e, de fato, efetivar uma pesquisa. Sendo assim, é necessário esclarecer que este trabalho tem como tema “os surdos, o espaço geográfico e o(s) processo(s) de inclusão/ exclusão social”, visto que o problema central advém da possível dificuldade de integração social entre surdos e ouvintes, reconhecendo que os surdos fazem parte de uma sociedade, cuja maioria das pessoas é ouvinte. Pode ser dito também, a respeito dessa maioria composta por sujeitos ouvintes, que grande parte ainda desconhece as pessoas que não ouvem, a partir de suas identidades enquanto surdos, ou seja, um grande número de ouvintes não considera que estes sejam sujeitos com direitos, deveres e potencialidades e que devem ser reconhecidos e respeitados em relação a sua diferença.

Meu interesse em pesquisar esse tema surgiu em função de motivações pessoais, como a curiosidade em relação à mobilidade e atuação dos surdos no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS; e devido ao desenvolvimento de minhas atividades profissionais, enquanto educadora, professora na disciplina de geografia, em escola de educação especial, mais precisamente, uma escola de surdos, daí é que surgiu à vontade de aprender mais sobre este grupo de pessoas, tendo em vista que são sujeitos presentes e atuantes na sociedade e conseqüentemente no espaço onde vivem.

Compreendendo que o campo de trabalho da geografia também consiste em analisar as relações sociais existentes no espaço geográfico, é possível se justificar esse estudo, pois pode-se dizer que os surdos enquanto sujeitos, com seus objetivos, metas, e reivindicações, são constituintes da sociedade e do espaço geográfico.

Cavalcanti (1998, p. 122) diz que “a geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens”. Com isso, torna-se importante à compreensão da

organização dos espaços e das alterações causadas no seu ambiente ou espaço de vivência através da ação humana, pois ao aprender a ler e interpretar o mundo, a criança, o adolescente e o adulto, sejam estes surdos ou ouvintes, estarão formando conceitos, construindo valores éticos, políticos e sociais.

Sendo assim, a consciência social constitui-se em processo seqüencial, tendo início no ambiente familiar e estendendo-se a escalas mais amplas, à medida que o sujeito passa a interagir em ambientes que vão além do familiar como, por exemplo, o ambiente escolar, de lazer, de trabalho, entre outros, atuando como um agente modificador de espaços. Compartilhando ainda com as palavras de Cavalcanti (1998, p. 123) “ao manipular as coisas no cotidiano os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico... A produção da geografia pelo indivíduo depende entre outras determinações, do conjunto de representações sociais sobre o espaço”. Com isso, podemos observar que a humanidade, desde o início de sua existência, vem estabelecendo convenções através das quais se agrupa e organiza suas ações e relações. E, todas essas intervenções acontecem no espaço geográfico, pois a construção de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana possibilitando ao sujeito organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiência com o outro, criando oportunidades para evoluir, aprender e aprimorar sua vivência em sociedade.

Nessa perspectiva, Santos (1996, p. 122), considera que

O espaço se define como um conjunto de forças representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante de nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares.

Com base nessa constatação, observa-se que compreender o espaço geográfico envolve uma série de elementos e relações que conjuntamente irão caracterizá-lo.

Cassetti In Kozel e Mendonça (2002,p. 60) diz que “a noção de espaço geográfico, embora apropriada como categoria geográfica, também busca a superação dicotômica entre natureza e sociedade, destacando o peso social no processo de organização do território.”

Os processos de inclusão/ exclusão social são reais no espaço geográfico e no mundo capitalista. Sabe-se que é praticamente inevitável dissociar as questões econômicas do processo de globalização, uma vez que o sistema econômico vigente abre essa possibilidade sem restrições. Talvez por isso, seja tão instigante e complexa a análise do viés social, pois se trata da vivência de grupos humanos que constituem uma sociedade global pormenorizada pelas diferenças (muitas vezes incompreendidas).

Diante disso, assistimos as lutas sociais multiplicarem-se no espaço geográfico, onde os surdos, como indivíduos presentes na sociedade cotidianamente construída, procuram consolidar sua atuação nos espaços que ocupam criando seu espaço social, permeado por uma língua e cultura próprias. Buttimer In Santos e Souza (1986, p. 69) diz que

numa escala global, M. Sorre via o espaço social como um mosaico de áreas, cada qual homogênea em termos de percepções do espaço por seus habitantes. Dentro de cada área podia-se identificar uma rede de pontos e linhas que se irradiava a partir de alguns *points privileges* (teatros, escolas, igrejas e outros focos de movimento social). Cada grupo tendia a ter seu próprio espaço social específico, que refletia seus valores, preferências e aspirações particulares.

Partindo deste princípio, verifica-se que o espaço social demonstra a interação entre os grupos, bem como a complementaridade entre os mesmos, definindo através de suas ações o grau de importância de cada espaço, onde se agregam suas características identitárias e, a partir disso, fortalecendo-as na medida em que elas se tornam visíveis a toda a sociedade.

Buttimer In Santos e Souza (1986, p. 69) afirma ainda que “o espaço socialmente construído compreende o conjunto de elementos materiais transformados pelas práticas econômicas, apropriados pelas práticas políticas e constituídos em significações pelas práticas cultural-ideológicas.” Nesse viés, entende-se que espaço e sociedade não se dissociam, mas são identificados através da materialização existente, em decorrência das decisões políticas e culturais estabelecidas.

Concordando com o ponto de vista exposto por Castells (1997), observa-se que o processo de globalização e informação dos processos de produção, distribuição e gestão modifica profundamente a estrutura espacial das cidades de todo o planeta,

posto que, cada vez mais as generalizações e as especificidades coexistem simultaneamente, marcando espaços comuns. Este é o sentido mais direto da articulação entre o global e o local. Os surdos estão inseridos nesse contexto a partir do momento em que se articulam no espaço das cidades, junto aos demais grupos sociais como, por exemplo, se representando através de uma visão sócio-antropológica, ou seja, não concordando e/ou aceitando a visão clínico-terapêutica que os caracteriza pela idéia de déficit, ditada por um discurso ouvintista¹ atrelado ao discurso da normalidade, que os classifica como anormais ou deficientes. As lutas dos surdos possuem uma territorialidade que perpassa as esferas do econômico, do social, do cultural, enfim, do ambiente desde o seu espaço local, particular, único, pessoal, até seu eu coletivo, ou seja, o que ele representa enquanto indivíduo em âmbito global.

Reforçando essa temática, esse estudo tem como objetivo geral analisar a questão da inclusão/ exclusão social da comunidade surda em relação às sociedades ouvintes e sua espacialização/ territorialização na cidade de Santa Maria/ RS. Já os objetivos específicos consistem em: Identificar os locais da cidade mais freqüentados pelos surdos; diagnosticar os principais problemas, de acordo com a opinião dos surdos, na relação “comunidade surda x comunidade ouvinte”; verificar se a escola está propiciando a inserção dos surdos, nos locais culturais da cidade e investigar em que medida os surdos se organizam em Movimento (s) Social (is) ou novo movimento social e como percebem-se enquanto tal.

Esta pesquisa está estruturada pelo presente texto introdutório, no qual são apresentados o tema da pesquisa, a justificativa, os objetivos e estrutura do trabalho e em mais cinco capítulos organizados conforme a apresentação que segue:

Capítulo 1 – É constituído por considerações teóricas em relação ao espaço geográfico, aspectos relevantes da área (local) de estudo e o conceito de território para a geografia.

Capítulo 2 – Apresenta a revisão bibliográfica, considerando a inclusão/ exclusão social no espaço geográfico e, dentro dessa questão, o caso dos surdos, a partir das óticas clínico-terapêutica e sócio-antropológica. Este capítulo aborda também os

¹ Lopes (2002, p. 101) “O ouvintismo pode ser colocado como um conjunto de práticas culturais, materiais ou não, voltadas para o processo de subjetivação do “eu” surdo. Essas práticas deixam marcas visíveis no corpo, assim como imprimem uma forma, um tipo de disciplina e de sujeição surda aos valores, padrões, normas, normalidade e média ouvintes.”

movimentos sociais e novos movimentos sociais, buscando situar os surdos nessas categorias.

Capítulo 3 – Destaca a metodologia. Focaliza os aspectos metodológicos da investigação, explicando as etapas desenvolvidas; o tipo de pesquisa, fundamentado teoricamente pelos respectivos autores; a coleta de dados e o instrumento de pesquisa.

Capítulo 4 – Evidencia os resultados obtidos na pesquisa e a análise dos mesmos frente aos objetivos propostos na introdução.

Capítulo 5 – Apresenta as considerações finais e a bibliografia utilizada.

As partes que compõem a seqüência anteriormente exposta procuram enfatizar, dentro da temática abordada, reflexões que marcam o contexto social do qual fazemos parte, ora em condições privilegiadas, ora em condições de desconforto e dificuldade perante o momento em que acontecem os fatos que constroem o decurso histórico e revelam as variáveis (edificantes ou lamentáveis) responsáveis pela legitimidade da história do homem, enquanto sujeito protagonista dessa

CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO E LOCAL DE ESTUDO

1.1 Espaço Geográfico

Ao se pesquisar algum tema é comum a busca de definições, com o objetivo de se fundamentar teoricamente aqueles itens que desafiam a nossa compreensão e instigam a nossa curiosidade. Nesse sentido, percebe-se que, em se tratando de espaço e mais precisamente do geográfico, as concepções são inúmeras e nem sempre são simples, uma vez que de acordo com Santos (1992, p.01), “não é fácil encontrar uma definição de espaço”. O mesmo autor (op.cit.) refere que, “vê o espaço como uma instância da sociedade, ao mesmo título que a instância econômica e a instância cultural-ideológica, [...] significa que como instância ele contém e é contido pelas demais [...] Isso quer dizer que a essência do espaço é social.”

Compreende-se, então, que o espaço significa o todo, incluindo a sociedade que lhe dá vida através do dinamismo cotidiano, ora mais rápido e visível pelas materializações, ora mais lento, porém não menos importante, uma vez que é o reflexo das decisões humanas. Nesse sentido, considerando Barrios In Santos e Souza (1986, p. 2-3) ,

na relação espaço/ sociedade, o primeiro cumpre, como elemento físico, duas funções básicas: a de objeto da atividade humana (recursos naturais) e a de suporte dessa mesma atividade (meio ambiente). Entretanto, é importante diferenciar as formas espaciais, como objetos inertes pertencentes ao mundo das coisas, do homem sujeito da história. Daí não se poder falar em práticas nem de estruturas espaciais. Como produto material dos processos sociais, o espaço modificado faz parte da totalidade relacional, que se denominou estrutura, mas só quando serve de referência para a ação social. São estas as razões que respaldam as proposições segundo as quais não existe teoria do espaço que não seja parte integrante de uma teoria social geral.

Dessa forma, o espaço geográfico além de mostrar todos os elementos concretos, através de suas características físicas, encontra-se cheio de significados que lhe conferem ora um caráter homogêneo, ora uma caracterização heterogênea e ainda um palco onde se materializam as relações de poder. Essas relações de

poder poderão explicitar direta ou indiretamente, por exemplo, o grau de dinamismo de um espaço, visto que podem travar ou acelerar o processo evolutivo, de acordo com a intencionalidade e a regulamentação instituída por grupos que detêm de fato o poder sob a forma de se concretizar e fazer cumprir aspirações pré-determinadas. Sobre essa idéia, Santos (1986, p.27) entende que “o ser humano, no seu desenvolvimento antropológico, tornou-se resultante de um processo dialético levado a efeito no seu papel de instrumentalizador consciente da superfície terrestre”. Essa instrumentalização se realiza através da construção de habitats, onde o homem se fixa, cujos estabelecimentos se configuram em lugares geográficos. E, é a partir dessas transformações que nasce o espaço geográfico, fruto da intencionalidade humana.

Milton Santos, em sua obra *Por uma Geografia Nova* (1978), fala do espaço geográfico como sendo um campo de forças, tornado tenso pelas forças sociais em jogo. A tensão que o espaço vive revela a luta travada ao sabor do poder dos grupos humanos ou mesmo dos indivíduos; ou, numa visão mais abrangente, poderemos falar de diferentes espécies biológicas. O espaço é um campo de disputa que das raízes biológicas evoluiu para a problemática social humana. O espaço é sempre condição de expressão.

Concordando com a relação entre a história da humanidade e sua expressão no espaço geográfico Moreira (1985, p. 89) diz que “o espaço é a sociedade e a revela por inteiro. É esplêndido recurso de “leitura” da sociedade. E a leitura, variavelmente será feita pelos óculos ideológicos de quem a faz: “Óculos empíricos ou óculos dialéticos”.”

Dollfus (1991, p.29) afirma que “a ação humana tende a transformar o meio natural em meio geográfico, isto é, em meio moldado pela intervenção do homem pelo decurso da história.” Observa-se que não há como ignorar o decurso histórico, pois este tende a alicerçar também a concepção e a utilização dos conceitos na própria evolução do pensamento geográfico. Reynaud (1986) escreve que para compreender a noção de espaço no pensamento geográfico, é preciso voltar a Kant (Hartshorne, 1958). Durante toda a idade média, a noção de espaço, tanto quanto a de tempo, permaneceu muito imprecisa. Assim, a época do tratado de Verdun, em 843, os protagonistas se aperceberam, com estranheza, de que eram incapazes de definir com precisão os limites e as regiões do Império Carolíngio (NITHARD, in *Histoire des fils de Louis Iê Pieux*). Da mesma forma, no século XII, Honorius

Augustodumensis, nos Elucidarium, definiu Deus como illocalis, isto é, não localizado.

Mas, a partir do século XV, surge certa concepção de espaço. A pintura italiana da Renascença define um espaço submetido às regras imperiosas da perspectiva, concepção que se mantém intacta até o início do século XX. Num domínio mais propriamente geográfico, a preocupação como referência ao espaço, tal como o entendemos atualmente, manifesta-se na confecção de mapas que se preocupam em localizar os pontos principais da superfície terrestre e de precisar os limites e as formas dos continentes.

Segundo Bettanini (1982, p.56) “o conceito de espaço geográfico pertence a uma das formas da construção espacial do mundo na consciência do homem. Tendo surgido em determinadas condições históricas, ele toma contornos diversos conforme o caráter dos modelos gerais do mundo dos quais ele faz parte.”

Dollfus (1991, p.52) em sua concepção escreve que “o espaço geográfico é um espaço percebido e sentido pelos homens em função tanto de seus sistemas de pensamento como de suas necessidades”. A maneira de perceber o espaço real vem atrelada ou combina-se com a percepção mítica, religiosa e particular presente na abstração de cada agrupamento humano com suas próprias concepções e interesses. Conforme Moraes (1986, p. 43), “a questão da subjetividade emerge com importância na explicação do movimento das sociedades. A produção histórica (...) passa pelas formas pelas quais os homens se vêem no mundo, pelos seus valores, crenças e [...] também pelo fluido mundo das representações.” Ou seja, a concepção específica que cada indivíduo possui em relação ao mundo ou sociedade onde vive.

Silva (1986, p. 36) diz que “a recuperação da totalidade implica, então, uma abordagem em que nem a natureza nem a sociedade sejam objeto de uma escolha excludente, mas em que a relação sociedade-natureza seja o ponto de partida, como população-espaço.”

Nesse contexto, Moraes (1986, p.43-44) defende que,

além da natureza, a continuidade da história envolve o homem em relações sociais que lhe são preestabelecidas (mas socialmente mutáveis). A construção da história, assim, passa também pelas representações dos homens. É pela reiteração, na vida, de agentes singulares que as relações sociais se reproduzem e se transformam. Na medida em que o homem se forma e se desenvolve num universo social e cultural específico, os condicionantes desse universo estão contidos em sua própria formação individual enquanto determinações históricas objetivas. Os limites históricos da consciência individual são facilmente visíveis em qualquer domínio do

conhecimento. O homem é, dessa forma, uma manifestação de seu tempo e de sua sociedade, porém recria seu tempo e sua sociedade em seu próprio cotidiano.

Admitindo toda essa complexidade presente no espaço geográfico, pode-se vislumbrar a importância dos aspectos culturais que promovem e marcam a mobilidade e a caracterização própria de cada grupo existente na sociedade. Barrios In Santos e Souza (1986, p. 14) diz que,

as práticas culturais, numa dada conjuntura histórica, compreendem aquelas ações orientadas para: a) desenvolver formulações explícitas de conhecimentos capazes de responder às indagações que o homem formula sobre si mesmo, a sociedade e o espaço-tempo e que permitam solucionar os problemas por ele enfrentados; b) gerar representações, valores, modelos, interesses, aspirações, crenças e mitos interdependentes, os quais incidem sobre a prática do cotidiano e obrigam a decidir entre duas opções: manter e reproduzir a ordem existente ou transformá-la em novas maneiras de fazer e pensar; c) difundir esses conhecimentos através de formas e meios de comunicação simbólicos.

Sendo assim, pode-se inferir que a cultura assume um papel fundamental na caracterização da sociedade, justificando sua importância. Nessa perspectiva, nas palavras de Moraes (1986, p. 45-46), “à análise da política e da cultura não pode ser reduzida a uma ótica bipolar da luta de classes e que inúmeras mediações se impõem entre as posições de classe e as relações de produção e todo o rico complexo que articula a reprodução global da sociedade.”

Através da cultura a sociedade também expõe as diferenças que caracterizam cada grupo, e essas diferenças é que imprimem no espaço geográfico os anseios, as angústias e, por consequência, as lutas a partir dos movimentos sociais que materializam a construção do espaço, já que Barrios (1986, p.17) vê “o espaço construído, como resultado das diferentes forças sociais que determinam a evolução de uma sociedade em cada momento histórico, constitui o campo de evidências por excelência das práticas culturais” e afirma que “como o econômico ou o político, o cultural-ideológico constitui também um nível específico da atividade social e um aspecto particular das demais práticas sociais, conferindo-lhes sentido e finalidade”.

Observa-se que há certa dificuldade em se esgotar ou definir precisamente o espaço geográfico, uma vez que, segundo Moraes (1996, p.15), “as formas espaciais são produtos históricos e o espaço produzido é um resultado da ação humana sobre a superfície terrestre que expressa, a cada momento, as relações sociais que lhe deram origem”. Portanto, tal como o processo histórico acontece dia

a dia, também o espaço geográfico configura-se cotidianamente, evidenciando as ações e atuações da sociedade, enquanto agente responsável pelo processo de transformação.

Tendo em vista essa dinâmica presente no espaço geográfico, justificada pela ação da sociedade, na seqüência se verificam alguns aspectos relevantes da área (local) de estudo, cujas características revelam um pouco dessa relação espaço/sociedade, no espaço delimitado para realização dessa pesquisa.

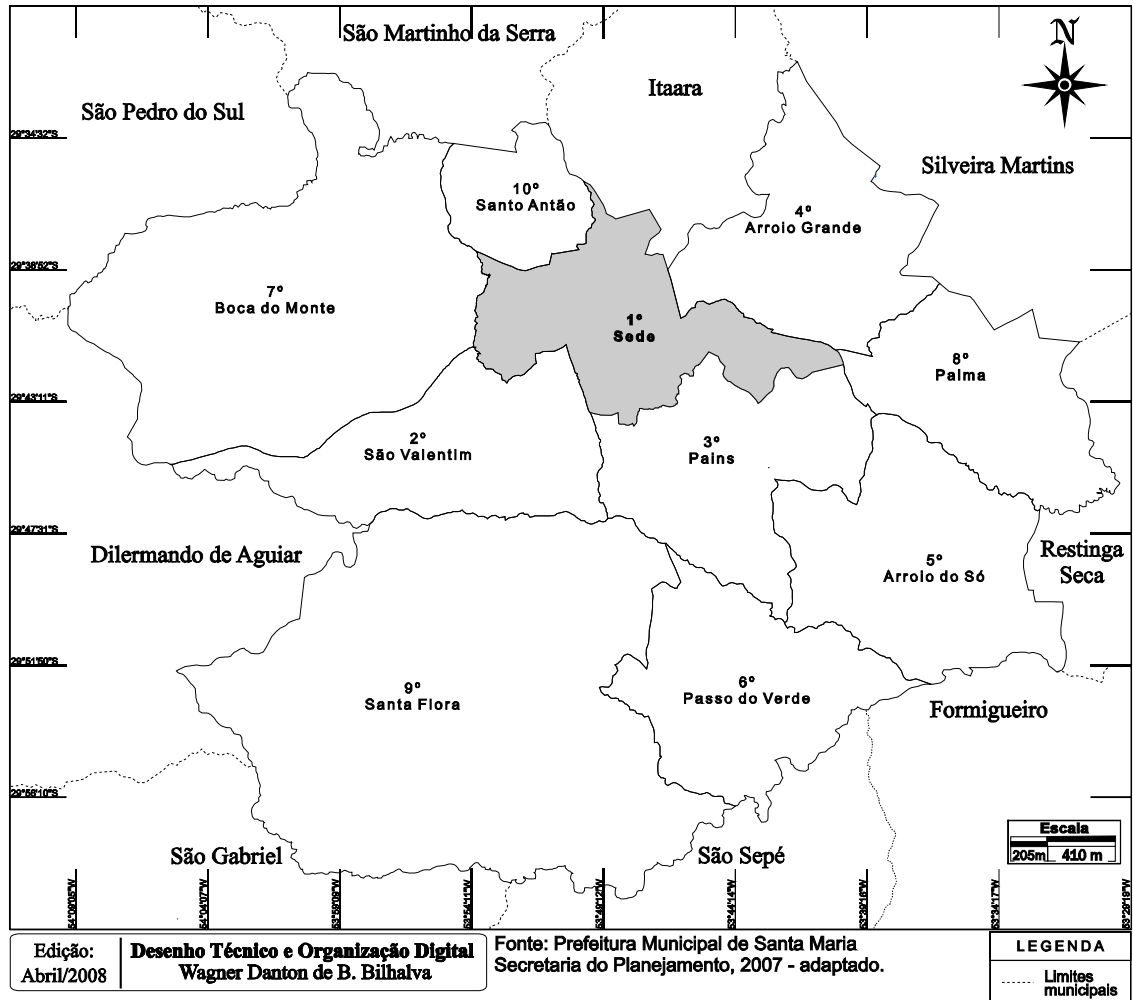
1.2 Aspectos da Área (local) de Estudo e o Conceito de Território Para a Geografia

O presente trabalho realiza-se na cidade de Santa Maria, situada no Município de mesmo nome, na porção central do estado do Rio Grande do Sul, entre a Serra Geral e a planície que forma a chamada Depressão Central.

O município de Santa Maria segundo dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (2000) apresenta uma população total de 243.611 habitantes, onde 12.915 habitantes fazem parte da população rural e 230.696 constituem a população urbana.

Essa população, portanto, concentra-se na sede do Município (cidade), pois, conforme Viero (2003) o município de Santa Maria é formado por nove distritos, além da sede que são: 1º - Santa Maria (sede); 2º - São Valentim; 3º - Pains; 4º - Arroio Grande; 5º - Arroio do Só; 6º - Passo do Verde; 7º - Boca do Monte; 8º - Palma; 9º - Santa Flora e 10º - Santo Antônio (Figura 1).

Figura 1: Santa Maria e Distritos



Apesar da existência de dados censitários sobre o que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denomina pessoas com deficiência auditiva, em nível nacional e estadual, ainda é difícil quantificar o número de surdos, principalmente em nível local (Municipal). De acordo com o IBGE, o Censo de 2000, demonstra os dados que seguem:

TABELA 1 – População total e pessoas com deficiência auditiva

Unidade Geográfica	Pop. Total (2000)	Pessoas c/ Def. Auditiva (%)
Brasil	169.799.170	5.700.000 (3,36)
Rio Grande do Sul	10.187.798	450.000 (4,42)

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2000. Rio de Janeiro, 2001

Montagem: Santos, Adriana Tonello dos

Conforme constatação anterior, verifica-se a inexistência de dados oficiais quanto ao número de surdos em nível local, seja em âmbito Municipal ou em relação à cidade de Santa Maria especificamente. Porém, de acordo com dados fornecidos pelo atual presidente da Associação de Surdos de Santa Maria/ RS (ASSM/ RS), criada em 13 de julho de 1985, a mesma possui hoje 347 sócios. O presidente da ASSM/ RS salienta ainda a existência em Santa Maria de aproximadamente 350 surdos não-sócios, inclusive alunos da Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser – alvo da pesquisa – pois segundo ele muitos desses alunos não são sócios.

É importante destacar que alguns desses surdos, embora venham regularmente à cidade de Santa Maria (principalmente em função da Escola), não possuem residência na cidade, por morarem em Municípios vizinhos.

Segundo estimativas não oficiais existem na cidade de Santa Maria (considerando os surdos sócios da ASSM/ RS, os não-sócios como já foi destacado, muitos alunos da Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser residentes em Santa Maria) em torno de 750 surdos, o que corresponde a 0,32 % da população urbana (da cidade). Apesar de representar um número pequeno de pessoas, esse público existe e não pode ser ignorado, uma vez que têm direito a cidadania tanto quanto qualquer sujeito respeitando-se sua diferença ou qual seja a característica que o identifique.

Os surdos em Santa Maria/ RS não possuem muitos espaços prioritariamente para surdos – exceto a **Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser e a Associação de Surdos de Santa Maria**. Esse fato, porém, não impede que os surdos freqüentem com relativa assiduidade, outros espaços na cidade, mesmo que tais espaços sejam freqüentados predominantemente por ouvintes, como os “shopping centers”, igrejas, cinemas, teatro, ginásios, escolas.

Ao serem realizados estudos sobre espaço, território e territorialidade, foi possível verificar que a polissemia que domina esses conceitos tem sido bastante debatida, principalmente entre geógrafos. De acordo com Machado (1997) essa polissemia é resultado principalmente da dificuldade de conceituação que os termos apresentam, não apenas no âmbito da ciência geográfica, mas também em outros domínios do saber.

Tendo em vista que no item 1.1 deste capítulo, foi abordado o conceito de espaço geográfico, neste momento, a discussão será sobre o conceito de território no entendimento de Machado (1997), pois essa autora argumenta que a noção de território em geografia foi introduzida, a partir das ciências naturais, pela etologia (estudo comparativo do comportamento de vários animais) no final do século XIX, através de Friedrich Ratzel, em 1882, ocasião da publicação da sua grande obra “Antropogeografia”. Ratzel desenvolve uma leitura jurídica como base de sustentação do conceito de território, na qual procura transferir a noção de domínio natural para as ciências sociais através da idéia de propriedade. Assim o território passa a representar uma parcela do espaço terrestre, identificada pela posse de uma área de domínio de uma comunidade ou Estado.

Já Souza (2006) diz que “a partir do conceito de território, pode se entender o espaço geográfico sob uma óptica que considera as questões políticas e, também, aquelas que se referem à dominação e apropriação.” O mesmo autor, ainda considera que diante da idéia de territórios e da impossibilidade de conceber uma classificação absoluta entre espaço concreto com seus atributos materiais e o território como campo de forças, é possível dizer que os territórios podem ser considerados como relações sociais projetadas no espaço e, como tais, são instáveis, transformando – se significativamente ou modestamente, de acordo com a atuação das relações de poder existentes.

Raffestin (1993) concebe o território como um espaço político, por excelência, explicando que é indispensável compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa em qualquer nível). Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa “ o espaço.

Nessa perspectiva Claval in Kozel e Mendonça (2002, p. 33) argumenta que

o espaço transformado em território oferece aos grupos uma base e uma estabilidade que eles não teriam sem isso. Faz nascer um sentimento de segurança. As paisagens que o caracterizam, os monumentos que nele se encontram tornam sensível a história coletiva e reforçam a sua força. O território constitui um dos componentes essenciais das identidades.

Gomes (2002) entende que a identidade traduz-se sobre o território por um discurso a respeito da diferença, onde o território próprio ao grupo é compreendido como um terreno onde as regras que fundam a identidade dispõem de absoluta e indiscutível validade, ou seja, constituem marca do grupo por excelência. A predominância do nível coletivo é total e a oposição e a diferenciação são estabelecidas em relação à figura de um outro, que é exterior ao grupo. O espaço é, sob esse aspecto, sempre objeto de conflitos, pois, estabelecer um território de domínio de um grupo significa a afirmação de sua diferença em oposição aos demais.

Considerando os autores citados, observa-se que os conceitos de espaço e território estão associados às relações de poder, que também estão presentes nas relações sociais. Assim, “poder”, são as relações que se estabelecem na sociedade e se transformam em território, quando se materializam em um determinado lugar (concreto). Machado (1997, p.26), diz que

o território envolve não apenas o aspecto físico ou material, mas também tudo o que uma sociedade pode comportar como ideal, como representações, sentimentos de vinculação, de comportamentos individuais ou de instituições que participam de uma organização espacial. A questão fundamental continua sendo a de saber como se organiza uma sociedade na relação com espaço, o que pressupõe examinar minuciosamente fatores materiais e não materiais. Nesses termos, analisar concretamente o território significa entendê-lo como um produto da história da sociedade, e que portanto está em constante modificação.

Diante disso, pode-se inferir, no que se refere aos espaços e territórios dos surdos em Santa Maria/ RS, que estes se materializam, desde o momento em que permitem o encontro dos surdos, marcando a chamada identidade surda, salientada pela comunicação por meio da língua de sinais. Esses territórios são múltiplos, porque não são exclusivos, ou seja, somente de surdos, ouvintes, cegos, mas sim de todas essas identidades, onde as características identitárias de cada um desses grupos se sobressaem pela interação entre esses sujeitos, delimitando assim seus espaços de ação.

Oliveira (1995, p. 26) cita que “o território deve ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/ modo de produção/ distribuição/ circulação/ consumo e suas articulações e mediações políticas, ideológicas, simbólicas, etc”.

Considerando Haesbaert (2002), verifica-se que a espacialidade dita social constitui simultaneamente um caráter concreto ligado ao setor econômico e uma perspectiva simbólica, o que nos faz perceber a impossibilidade de compreender a complexidade do processo de territorialização da sociedade sem entendermos essa múltipla interação, tendo em vista que o espaço é dinamizado ao mesmo tempo pelo econômico e pelo político. Portanto, a materialização do poder envolve também leituras simbólicas e abertas para incluir a permanente criação de novos significados.

Klein e Lunardi (2006) expõem que o movimento de produção de territórios existenciais pode seguir um ritmo de modelização, onde o indivíduo se aliena e se submete ao estabelecido. Todavia, também pode avançar num ritmo novo, de re-apropriação, de criação, de diferenciação ou de singularização, não apagando os conflitos, mas, colocando-os em um aspecto multifocal e de certa forma mais tolerante, pensando em sujeitos surdos constituídos através de suas relações com sujeitos ouvintes, e vice-versa, sem que ambos percam seus recortes identitários.

Nesse contexto, a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser é atualmente uma referência, singularizando-se como um território predominantemente de surdos, à medida que possibilita o contato entre os surdos do município de Santa Maria e região. Sua criação, conforme consta no “Projeto Político Pedagógico da Escola” (PPP), era uma reivindicação antiga da comunidade de surdos e dos professores de surdos do Município e região, consolidando o incentivo e o resgate da cultura e da identidade surda.

Em março de 2001 foi autorizado o funcionamento da Escola, onde a mesma ofereceu inicialmente a Educação Infantil, de 04 a 06 anos, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É importante salientar que, a partir do ano de 2006, a Escola passou a oferecer também Ensino Médio voltado ao Curso de Magistério.

A Escola se propôs inicialmente a implementar a conscientização da comunidade escolar quanto a importância da língua de sinais, da cultura e da identidade surda, do uso da língua de sinais como primeira língua da escola, e do

uso da língua portuguesa escrita como segunda língua da escola. O papel de intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) vem sendo desempenhado de forma voluntária por professores que possuem maior fluência com essa língua.

De acordo com o PPP, a Escola tem como filosofia, uma proposta de educação bilíngüe para surdos para que estes se constituam enquanto sujeitos históricos, inseridos num contexto sócio-cultural-político-antropológico, que os leva a refletir, a comprometer-se e a participar do mundo, construindo uma consciência crítica na sua interação com o mesmo.

Através do diagnóstico da realidade, presente no PPP, a Escola constatou nos dizeres dos alunos surdos, que há grande dificuldade comunicativa entre eles e suas famílias, mas que o ambiente escolar está garantindo a eles eficiência comunicativa entre alunos surdos e professores ouvintes. Diante desse diagnóstico a Escola propõe aulas de língua de sinais duas vezes por semana, curso oferecido aos pais, que por serem ouvintes e terem vivenciado por muitos anos o método oral aplicado a seus filhos, não têm fluência em LS (língua de sinais). Este curso se estende também a professores ouvintes, alunos surdos e funcionários da Escola.

Juntamente com a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser, a Associação de Surdos de Santa Maria/ RS torna-se também um outro território de referência para os surdos, pois promove atividades de lazer, reuniões, enfim, favorece o contato entre a comunidade surda.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A constituição do sujeito surdo

De acordo com o Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial (2002), surdos são as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais – LIBRAS e da língua portuguesa de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros. Essa cultura é multifacetada, contudo apresenta características que são específicas, ela é visual, traduz-se de forma visual. As formas de organizar os pensamento e a linguagem distinguem-se das formas ouvintes.

Porém, durante muito tempo o surdo foi considerado como incapaz pelo fato de não ouvir, ou seja, era identificado pela característica do déficit, onde as ações clínicas ditavam sua reabilitação, desconsiderando o direito de ser surdo e inclusive no campo educacional partilhar seu desenvolvimento como sujeito que aprende através de experiências visuais e se comunica por língua de sinais. Thoma et al In: Skliar (1988, p. 127-128), afirma que

o princípio terapêutico da educação do surdo imperou por muito tempo em diversas sociedades do mundo todo e, com o passar dos tempos, as mudanças que houveram estiveram quase sempre voltadas a busca de estratégias capazes de cumprir com os objetivos reabilitadores. Na história da educação dos surdos surgiram várias tendências, apontando concepções distintas e, por vezes, opostas, quanto a melhor forma de educar o surdo e, no ritmo das mudanças, as *filosofias educacionais* foram (re) feitas de acordo com os interesses, crenças e valores de cada época. A história desta educação é, portanto, trilhada por diferentes caminhos, apresentados como um reflexo do pensamento e dos interesses dominantes em cada época e em cada sociedade. Poderíamos dizer que cada uma destas filosofias nada mais representa do que o imaginário e as representações sociais construídas sobre os surdos ao longo dos tempos. Cada uma delas possui, a seu modo, imagens de surdez e de surdos que apontam para uma *distinção*, sendo esta distinção, em geral, pensada sob a ótica da inferioridade, da subalternidade e da incapacidade.

Dessa forma, na ótica clínico-terapêutica, o surdo não é considerado em sua diferença, mas sim como um sujeito que foge dos padrões da normalidade e é visto pela idéia da falta, do déficit, da anormalidade, da inferioridade, sendo muitas vezes rotulado de doente e incapaz diante da maioria ouvinte que se concebe como superior.

Com base em Perlin (2003) o decorrer da história dos surdos no Brasil deixou para os dias atuais uma herança com aspectos muito fortes. Os surdos são herdeiros de um passado recente onde a representação ouvinte imperou com toda a sua força. Sua história recente tem aspectos pós-coloniais que se caracteriza por discurso de prisioneiros, de escravizados. E, nesse processo surgem os aspectos de forma a mostrar as conquistas recentes e ao mesmo tempo buscar novos pontos de lutas e novas mudanças relativas ao desenvolvimento cultural dos surdos.

O drama dos surdos brasileiros vem de um passado onde a representação ouvinte, tida como única, atrapalhou o curso natural da história. Foi muito tempo sob o domínio do chamado colonialismo do ouvinte. Este tem sido responsável pelo distanciamento de muitos surdos de suas comunidades e cultura, igualmente tem organizado redutos onde a oralidade impera como norma e imposto a inclusão onde o surdo não tem como encontrar sua cultura e corre o risco de rejeitá-la.

No contexto da representação surda entra a tendência à diferença cultural. Este é o espaço da maioria dos surdos. O poder surdo é uma zona unificada envolvendo lutas culturais. Estas lutas imperam nas questões educacionais, geográficas, políticas, culturais e lingüísticas. Na educação entram lutas pelas escolas de surdos, pelas classes de surdos, pelo não a inclusão, pela presença de uma pedagogia da diferença, do professor proficiente em língua de sinais. Luta-se por uma formação de professores de forma diferenciada dos demais deficientes, por inclusão nas faculdades, por núcleos onde se esclareça a diferença surda. No cinema, na televisão, no teatro entram atores e atrizes surdos, consegue-se legenda em alguns programas de TV para um melhor contato com a realidade. Em lingüística, emprega-se todo o esforço para desenvolver a língua de sinais e a escrita. Luta-se por leis justas, por leis que acolham esta diferença, onde entra inicialmente a língua de sinais como veículo condutor. De outro lado os ouvintes começam a solidarizar-se por estas diferenças, intérpretes de língua de sinais entram em busca de formação,

os professores surdos estão buscando proficiência em língua de sinais e muitas lutas, são em conjunto surdos-ouvintes.

A diferença do discurso surdo que acompanha a história dos surdos do Brasil tem provocado mudanças e hoje os congressos, seminários, encontros são organizados pelos surdos e tem autonomia, visam o destino da cultura surda não como um lugar de subversão ou transgressão da ordem, ou ainda gueto como alguns temem, mas como um lugar que prefigura como espécie de solidariedade e conflui para o ponto de encontro da diferença da história dos surdos com a história da humanidade.

Thoma In: Skliar (1998, p. 125-126) diz que,

há manipulação política que sofremos sem nos dar conta é quase sempre percebida como um fato normal, que não tem porque ser questionado. Não pensamos, por exemplo, que as oportunidades sociais possuem uma relação direta com a condição sócio-cultural de cada um. Se, é pobre, como poderá esse sujeito dedicar seu tempo a estudar mais, a se aperfeiçoar como exige o mercado de trabalho? Se, é surdo, como esperar que esteja apto a desempenhar papéis similares ao dos ouvintes, com tantas barreiras comunicativas e lingüísticas existentes? É a chamada reprodução do já vigente, a forma como se mantém a hegemonia. Mas esta manipulação nem sempre é aceita passivamente e os conflitos fazem com que os indivíduos elaborem seu projeto de autonomia. Porém, a busca da autonomia pelo surdo é, ainda hoje, relativamente lenta devido, em parte, a inculcação das representações já construídas.

Ainda Thoma In: Skliar (1998, p. 123) em artigo intitulado – Surdo: esse “outro” de que fala a mídia, esclarece que

Para entender as bases da formulação de filosofias e políticas educacionais para surdos que aparecem na história desta educação, questões ligadas às representações e aos imaginários sociais merecem, ser tomadas como ponto de reflexão por serem quias dos comportamentos e das ações humanas frente a determinados sujeitos ou grupos sociais. De acordo com estas análises, as práticas sociais são determinadas pelas representações construídas sobre cada um dos envolvidos nelas e, dialeticamente, as representações (ou imagens) se constroem a partir das práticas sociais. O funcionamento de uma sociedade está embasado nos sentidos dados aos objetos; as práticas sociais determinam o imaginário social de um determinado grupo em uma época dada e, ao mesmo tempo, o sistema de representações determina as práticas sociais. Neste sistema de representações, estão presentes as crenças, os costumes e os valores legitimados pela ordem social. Tudo ocorre no sentido de se fazer crer que as diferenças entre os indivíduos é um fato natural e necessário para o funcionamento da vida coletiva.

Embora, no decorrer da história os surdos tenham sofrido com uma imposição oralista, é importante observar que os surdos no atual momento histórico vêm se integrando cada vez mais em movimentos de luta, pelos direitos de se auto-representarem enquanto sujeitos diferentes. Assim, cabe aos surdos e a sociedade em geral a reconstrução de representações (que consistam em maneiras de se visualizar e entender os surdos) com base em respeito e justiça social, perante as diferenças, quebrando o paradigma que classifica o surdo como inferior.

2.2 A Inclusão/ Exclusão Social no Espaço Geográfico

É possível verificar-se que no espaço geográfico ocorrem, na maioria das vezes, explicitamente, os processos de inclusão/ exclusão social apesar do significado relativo desses conceitos, visto que para Moraes In Aigner et al (2006, p.241)

a exclusão e a inclusão não são processos naturais, são discursivamente produzidas. A exclusão é sempre uma relação: somos excluídos em relação a alguma coisa à qual não fazemos parte. Não se pode fazer parte de tudo na mesma proporção de envolvimento; por outro lado, não há exclusão absoluta. O que há na verdade, são “distintas maneras de leer la misma história. También son muchas lãs maneras de vivir la vida cotidiana” Mires(1996, apud MORAES In Aigner et. Al 2006, p. 241).

Ao abordamos, por exemplo, a desigualdade social no sentido riqueza x pobreza, verificamos que a situação maioria/ minoria está assim relacionada: maioria e pobreza; minoria e riqueza. Isso significa que grande parte da população mundial em nível sócio-econômico vive em absoluta miséria, enquanto poucos desfrutam das possibilidades que sua condição financeira lhes permite usufruir.

Além da exclusão vista apenas pelo aspecto econômico, existe a exclusão, oriunda no preconceito e na não aceitação, daqueles que precisam estar constantemente engajados em movimentos de luta para que sejam reconhecidos na sociedade. Exemplo disso, é a luta cotidiana dos surdos pela comunicação em língua de sinais, o que não significa que estes sejam isentos da exclusão econômica. Observa-se, então, que a exclusão pode ser múltipla.

Tal fato nos faria pensar que a maior parte da população mundial vive na condição de exclusão social? Pode até ser que sim! Mas, é importante que nos perguntemos o que é exclusão?

Segundo Bueno (1980, p.467) exclusão significa “afastamento, eliminação”. Mas será que toda essa massa populacional está afastada, eliminada? Pois, de acordo com as palavras de Martins (2002, p.21)

à vivência real da exclusão é constituída por uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também de inclusões enganadoras. A exclusão moderna é um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não tem trabalho e, sobretudo, não tem esperança.

Nesse âmbito, se nos detivermos na análise das minorias étnico-culturais, os conceitos de inclusão/ exclusão podem fornecer subsídios ou margem para reflexões bastante profundas, principalmente se evidenciamos o quesito sócio-educacional no sentido de identificarmos, como que em um mundo dito globalizado, a própria sociedade ainda segrega aqueles grupos que, na concepção de uma sociedade politicamente correta, fogem dos padrões da normalidade.

De acordo com Veiga-Neto In Larrosa e Skliar (2001), na terminologia genérica de anormais estão diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que, nos Estudos Culturais^{2- 3}, se costuma denominar políticas de identidade. São processos que estão sempre atravessados por relações de poder, de cuja dinâmica decorre justamente o caráter instável e flutuante dessas e quaisquer outras identidades culturais. Sob esse ponto de vista, os anormais não são uma exceção. Assim é fundamental compreender que os anormais não são em si, isso ou aquilo; nem mesmo eles se instituem em função do que se poderia chamar de desvio natural em relação a alguma suposta essência normal.

Compartilhando essa idéia sobre exclusão social, podemos citar Heidrich In Aigner et al (2006, p.22-23) ao dizer que

² Costa (2005, p. 198) Os Estudos Culturais vão surgir em meio a movimentação de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que se interpõem ao longo dos séculos aos anseios, por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas na educação de livre acesso.

³ Lopes (2004, p. 36) Na atualidade, os Estudos Culturais voltam-se para uma gama muito grande de questões que abrangem a sexualidade, a mídia, a nacionalidade, a cultura popular, as políticas de identidades, os discursos e a textualidade, entre outras.

apesar da noção de exclusão social ter se originado “para designar processos relacionados a problemas sociais advindos da reestruturação produtiva e da globalização” (Martins; Mammarella, 1999, p. 11), o conteúdo significativo da expressão é mais abrangente. Em sentido amplo, o que a globalização e a reestruturação produtiva fazem é produzir um novo espaço, com renovadas possibilidades técnicas. Isso não é feito exclusivamente no período atual. A geração de situações de perda da condição de reprodução social, embora implique mudanças nos arranjos espaciais, especialmente em virtude das mudanças técnicas, ganha sentido por meio de processos de desterritorialização, posto que se configuram como deslocamentos (social ou territorial) das pessoas e grupos em relação a suas condições originais de vínculo com espaço. Assim, se por exclusão social, em termos rígidos, se pressupõe considerar o caso de excluir o indivíduo da sociedade, tal consideração transita tanto pela obviedade quanto pelo absurdo. Mas não tanto assim, se a reconhecermos como um processo, como um “mecanismo de Perda”.

Diante disso, assistimos os chamados movimentos sociais multiplicarem-se, com vistas a combater toda a forma de preconceito, que não reconhece e, muitas vezes, procura banir através da violência e do desrespeito à liberdade de expressão daqueles indivíduos que por alguma(s) característica(s) própria(s) não correspondem aos padrões impostos pela sociedade reconhecida como normal. A partir disso, de acordo com Warren (1996, 70) “Cada movimento cria sua identidade política específica. Mas, mesmo em cada movimento específico, freqüentemente, os protestos e/ ou demandas são plurais. Referem-se a exclusões múltiplas”. Dentre esses movimentos podemos usar como exemplo os movimentos surdos, entre outros.

Reforçando esse pensamento, Martins (2002, p.47), afirma que

o discurso sobre a exclusão pretende ser um discurso militante em favor das transformações sociais, quando é na verdade um discurso militante em favor das relações sociais existentes, mas inacessíveis a uma parte da sociedade. A concepção de exclusão é útil, portanto, para expor à consciência social as contradições de suas boas intenções e expor a necessidade histórica e política de reconhecer os involuntários limites sociais e as condições sociais do justo afã de mudar.

Reconhecendo essas inquietações no plano da educação, que é onde, em tese, o indivíduo, tende a efetivar seu desenvolvimento pleno, é possível citar Moraes In Aigner et al (2006, p.241), quando observa

partindo dessas concepções de inclusão, exclusão e educação, considerando a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, não podemos nos referir aos excluídos da escola ou da educação escolar: os fracassados, evadidos, reprovados, carentes, alunos-problema e demais

expressões escolares utilizadas para nomear aquelas pessoas que chegaram até a escola e nela não permaneceram.

Isto porque existe toda uma série de situações, que pode abrir precedentes para que o processo educativo formal do indivíduo seja interrompido temporariamente ou de forma permanente. Situações que podem ter origem, desde a questão sócio-econômica propriamente dita até questões subjetivas como, por exemplo, o preconceito que leva o indivíduo a se auto-excluir de um meio a que, teoricamente, teria acesso sem problema algum.

Tendo em vista a importância e a complexidade dos temas inclusão/ exclusão, considerando também os inúmeros grupos que os põem em discussão, essa abordagem busca evidenciar os surdos. Partindo dessa delimitação, verificamos que segundo Quadros (2003), as políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). Nesse sentido, os representantes do governo fazem uso da Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da Conferência de Salamanca, realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994 com a presença de mais de 392 representações governamentais, entre elas representantes brasileiros e mais de 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas (Anexo 1).

É possível observar que esta declaração, entre outras, caracteriza a educação com base na exclusão. A partir disso verifica-se que ao se propor uma educação inclusiva supõem-se a existência de excluídos. Assim, a reflexão deve ser feita tendo em vista esta oposição que sustenta a política educacional nacional.

É importante salientar que, no caso dos surdos, há, muitas vezes, uma identificação com a deficiência, talvez devido ao desconhecimento das questões relacionadas à identidade surda, e, pode haver também, dificuldade em admitir-se a existência de uma cultura surda. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, pois ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem são diferentes das formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e, por isso, tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos.

O ambiente escolar, há tempos representa, na maioria das vezes, aqueles lugares em que os surdos não possuem vínculos identitários, pois a língua de sinais não faz parte de seu cotidiano e também não colabora com a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais. Devido a questões como esta, a coletividade surda garantiu-se através de movimentos de resistência, entre eles, a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. Em muitas dessas organizações não é permitido que ouvintes façam parte do corpo administrativo. O que acontece aqui é a reivindicação pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço, com fronteiras sociais e comportamentais, delimitadas por sujeitos surdos, é que se constitui a cultura surda. Em alguns casos, na sociedade dita dominante (ouvinte) admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente. Portanto, não basta admitir a cultura surda e ao mesmo tempo percebê-la como inferior em relação as demais culturas. É preciso que a cultura surda assuma um espaço que a signifique em igual patamar, ou seja, importante como qualquer outro tipo de cultura.

Quadros (2003), ao falar sobre o cotidiano escolar, diz que nas propostas de inclusão se observa a submissão/ opressão dos surdos em relação ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são expostos constantemente ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema.

A conseqüência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados. Percebe-se, portanto, que um dos objetivos mais almejados pela política de educação especial é a inclusão, no sentido globalizado, em que a especificidade ainda é relegada a um plano de assistência e não de garantia de acesso à educação por todos reconhecida suas diferenças.

Ainda Quadros (2003) afirma que ter-se-ia que reconhecer que as diferenças precisam ser consideradas em uma política educacional que busca garantir o acesso

à educação enquanto direito humano. Dessa forma, não está se tratando de oposições, mas de diferentes vieses que se tornam fundamentais para uma análise político educacional do sistema de ensino, da sua estrutura e de seus currículos. As diferenças passam a serem vistas sob outro ângulo ao se refletir sobre a educação em cada contexto histórico-cultural nos diferentes espaços. O dito normal não mais configura a realidade, uma vez que a normalidade passa a ser relativizada perante os diferentes grupos sociais e culturais que caracterizam uma sociedade multicultural. Ser diferente e as conseqüências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Educação para todos, então, começa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças.

Nessa perspectiva, podemos entender que o mundo hoje precisa ser repensado de forma coerente, torna-se necessário reinventar outras maneiras de ser. Existe a necessidade de se reconstruir o ser em grupo através de uma consciência mútua e subjetiva. Pois a realidade que assistimos é um posicionamento individualista, isto é, egoísta da humanidade com relação ao outro, até mesmo a si próprio e com o ambiente como um todo. Todorov (1991, p.40) diz que,

as experiências humanas são infinitamente diversas. O que é surpreendente, perante este estado de coisas, não é continuar a haver sentimentos intraduzíveis, especificidades incomunicáveis, mas, bem pelo contrário, que, desde que se faça o esforço, consigamos comunicar e entender-nos de ser para ser, de cultura para cultura. O desentendimento é a norma; ora o entendimento existe. É, portanto, este que é necessário explicar. As coisas não são universais, mas os conceitos podem sê-lo: basta não confundir uns e outros para que fique aberta a via de investigação de um "senso comum".

Tal posicionamento confirma a necessidade de uma sociedade mais tolerante, no sentido de entender as diferenças, através do respeito mútuo, sem deixar de ter consciência crítica e liberdade de expressão.

2. 3 A Inclusão na perspectiva do surdo e na perspectiva da legislação brasileira

Ao fazermos referência sobre o significado de inclusão na perspectiva do surdo e na perspectiva da legislação brasileira, observamos algumas diferenças. Nesse sentido, esse texto vêm expor um pouco cada uma dessas compreensões, possibilitando também uma breve reflexão no intuito de contribuir para com a análise das aspirações da comunidade surda e o que determina o ponto de vista legal.

Quando fazemos uma retrospectiva da história dos surdos e de acordo com o documento resultante do 1º Encontro Estadual sobre Políticas Educacionais para Surdos do Estado do Rio Grande do Sul (Anexo 2), a primeira noção de exclusão sobre a qual os surdos fazem referência diz respeito ao pensamento de Aristóteles. Segundo o filósofo, até o final do século XVI, de modo geral, os surdos eram tidos como imbecis e inaptos para o ensino. Na afirmação de que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Sendo assim, como o surdo não fala conseqüentemente então não pensa. Seguindo este pensamento as pessoas surdas foram excluídas da sociedade, sendo que na antiguidade eram proibidos de casar, possuir ou herdar bens.

O primeiro educador de surdos que se tem notícia foi Pedro Ponce de Leon (1510 – 1584), um frade Beneditino espanhol que, embora não tenha deixado registro de seus métodos, depoimento escrito por alguns de seus alunos indicava que utilizava a combinação de sinais com o esforço concentrado na escrita. Inventou o alfabeto manual transformando-o em instrumento de acesso à escrita e à leitura para só então enfatizar a fala. Na Alemanha (1712 – 1789), Samuel Heinick, educador de surdos, segue o método de oralização de Giovanni Conrado Amann e funda a primeira escola pública baseada no método oral (1750) e rejeita a língua de sinais.

A história nos leva até um marco muito importante: Charles Michel de L'Épée, conhecido como Abbé de L'Épée. Fundador da primeira escola pública para surdos, em Paris, L'Épée considerou insuficiente a linguagem natural dos surdos e inventou os signes méthodiques, sinais metódicos que eram resultado da combinação de sinais com o francês escrito para integrar a gramática da língua. L'Épée pesquisou junto aos surdos e começou a transmitir a idéia de que a língua de sinais seria transmissora de conhecimento para os surdos. A religião na época era a

possibilidade de acesso à cultura e ser letrado. Com a permissão do rei, L' Épée fundou a primeira escola pública para surdos.

Em 1815, o professor ouvinte Thomas Hopkins Gallaudet viaja para a Europa para conhecer os diferentes métodos de ensino para surdos. A educação do surdo desenvolve-se na Europa - E, aqui no Brasil, começa um movimento em 1857 com a vinda de diretor e professor surdo francês Eduard Huet discípulo de L' Épée, que funda o instituto dos Surdos –mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que usava o método combinado. No ano de 1855, Huet emigrou para o Brasil. Naquele tempo no País não se tinha idéia pública da educação dos surdos e inclusive as famílias relutavam em educá-los. Não foi fácil a Huet iniciar a tarefa de constituição da escola. Como ele trouxe a carta de recomendação da França, em 1862 foi apresentado ao Reitor do Imperial Colégio de D. PEDRO II que facilitou os meios de abrir a primeira escola de surdos aqui. O seu trabalho contava com auxílio da nobreza ligada ao governo.

Ao decorrer da história o inventor do telefone o Escocês Alexander Graham Bell abre uma escola oralista para surdos. Defende o ensino da fala e que o surdo não poderia casar entre si, nem lecionar para outros surdos. O congresso italiano de Professores Surdos Mudos considera os gestos necessários para a comunicação inicial com os alunos, mas devem ser descartados assim que a utilização da palavra exige. Em 1878 o I Congresso Internacional sobre a instrução dos surdos-mudos aprova a resolução que só a instrução oral pode integrar o surdo na sociedade.

Em 1880, realiza-se em Milão o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Neste congresso ficou decidido pelos professores ouvintes a proibição da língua de sinais. Os professores surdos foram excluídos da votação.

A partir do congresso de Milão diminui muito o número de surdos envolvidos na educação para surdos. Em 1960, nos Estados Unidos, eram somente 12% os professores surdos.

Em Milão (1880) o II Congresso aprova duas resoluções que mudaram a história dos surdos:

1 – Que a fala é incontestavelmente a única maneira de incorporar os surdos-mudos na sociedade;

2 – Que o método oral deve ser utilizado puramente. Os gestos devem ser proibidos.

Até então ocorre um período de isolamento da comunidade surda, que resiste a imposição da língua oral, e a partir dos anos 60, inicia uma fase de manipulação para entrar numa fase de abertura para a língua de sinais. A educação torna-se um ponto importante para o resgate da língua de sinais e a cultura surda para os surdos. O americano lingüista William Stokoe é considerado um marco diferencial para a difusão das línguas sinalizadas pois, a partir do início das pesquisas lingüísticas iniciadas por Stokoe nos anos de 1960, passa a acontecer o reconhecimento das línguas na modalidade sinalizadas.

Surgem defensores da língua de sinais no Brasil e são fundadas as associações de surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS (1987) dirigida apenas por surdos, para desarticular a antiga Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo - FENEIDA (fundada nos anos 70) que era composta apenas por pessoas ouvintes. Começam a ser implantadas as primeiras escolas para surdos e a surgir às discussões sobre metodologias, filosofias para ensinar. Atualmente é usado o método do bilingüismo nas escolas de surdos, que defende o uso da língua de sinais como língua de comunicação e o português como segunda língua entre os surdos.

Ainda esse documento mostra que a resolução nº 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994, Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, aponta para a necessidade de se prever a utilização de Língua Gestual na educação dos surdos. Bem como de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionado explicitamente, que, dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular.

A Declaração de Salamanca de 1994, sobre Princípios e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, enfatiza a necessidade de os surdos terem acesso à educação através da língua de sinais de seu País. Reconhecendo que, devido às necessidades específicas dos surdos, é possível que a educação possa ser ministrada de forma adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais em escolas de ensino regular em que não haja possibilidade de ter uma escola só para surdos.

Desse modo, de uma situação em que os Surdos eram marginalizados não participando, por exemplo, nos processos políticos de tomada de decisões, o que levou que os “ouvintes” decidissem, ao longo de séculos, o que era mais

conveniente do ponto de vista jurídico, social, educacional para surdos - alarga-se nas últimas décadas o reconhecimento a um estatuto jurídico à Pessoa Surda enquanto “pessoa diferente”. Tende-se a evoluir no sentido do empowerment (empoderamento) da Comunidade Surda enquanto comunidade que, desde sempre, tem sido marginalizada e que pretende estabelecer uma nova forma de diálogo com a comunidade dominante, a comunidade ouvinte.

Neste processo insere-se a legítima reivindicação, numa sociedade multicultural, tolerante e solidária, da efetiva promoção de igualdade de oportunidades que só é possível obter-se, de direito e de fato, se for respeitado o direito fundamental, o de não ser discriminado em razão da língua utilizada, neste caso a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, instituída em 24 de abril de 2002, a partir da lei 10.436 que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de educação para todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Para discutir essa proposta: “inclusão para todos”, posiciona-se o surdo como tendo amparo legal para partilhar do conhecimento através da Língua de Sinais. Apontam-se também instrumentos legais que partilham do desejo da comunidade escolar de surdos, como por exemplo a Resolução do CNE/CEB nº 2. de 11 de setembro de 2001 – que assegura a acessibilidade a Língua Brasileira de Sinais.

Mas, na prática, observa-se que esse ainda é um processo em construção, uma vez que só a pouco tempo os surdos vem conquistando direitos de participação e opinião na sociedade a partir do reconhecimento de sua diferença.

A inclusão na perspectiva dos surdos, conforme o “Documento de política educacional para surdos do Rio Grande do Sul, oriundo no 1º Encontro Estadual sobre Políticas Educacionais para Surdos do Estado do Rio Grande do Sul /2005 (Anexo 2), ocorre no momento em que a educação torna-se possível e acessível aos surdos. Assim, o documento sugere diretrizes que irão permitir aos surdos a inserção no processo inclusivo educacional e também a sua inclusão social. A proposta é de que se faça o deslocamento do entendimento da surdez como deficiência, mas recomendar a compreensão no foco do entendimento da diferença

como significação da experiência visual, vivida pelo surdo através da língua de sinais na troca da compreensão de mundo com seus pares lingüísticos.

No decorrer da história educacional dos surdos, observa-se a influência que o ouvinte sempre teve sobre a educação do surdo e, conseqüentemente, sobre o surdo e o que se narrou sobre a educação a que foi submetido. Hoje, com as pesquisas realizadas pelos surdos e com as produções feitas em Mestrado e Doutorado, pode-se perceber que vem sendo feito um resgate histórico da educação de surdos pela própria narrativa surda. Pois, a comunidade surda nesse documento posiciona-se através de um item chamado “Que educação Queremos?”, dizendo – Somos capazes de decidir, portanto queremos ser “ouvidos” pela voz do intérprete ou vistos pelos olhos da comunidade lingüística majoritária através da nossa língua, a Língua brasileira de sinais – LIBRAS.

Queremos que percebam que a escola de surdo é necessária e importante para dar continuidade ao processo histórico desta comunidade que heroicamente tem resistido ao processo de oralização imposto pelos ouvintes. Estar oferecendo uma educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo desta forma o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e que seja um centro de encontro com o semelhante para a produção inicial da identidade surda. Que cada vez mais seja fomentado a continuidade e criação de escolas de educação infantis, de ensino fundamental e de ensino médio para surdos. Sejam criadas nos municípios e capital do Rio Grande do Sul quando não houver, e estimuladas as ampliações das já existentes. Os surdos que se utilizam da Libras como forma de comunicação não sejam forçados a utilizar a língua oral, já que é comprovado que o surdo necessita do suporte da língua de sinais e que somente a escola de surdo, ou a classe pode lhe proporcionar este ambiente lingüístico adequado. Recomendamos, portanto, o documento “A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS”, elaborado pela comunidade no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre/ RS no ano de 1999.

Dessa forma, o objetivo geral desse documento consiste em reestruturar a política de educação de surdos no Estado do Rio Grande do Sul, garantindo a utilização da Libras de modo a assegurar a especificidade de educação bicultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes proporcionando ao aluno o acesso e

permanência no sistema de ensino pelo fomento das escolas de surdos, classes de surdos e intérprete de Libras quando inseridos em classes regulares.

Já a legislação brasileira (Anexo 3), regulamenta a partir da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 a instituição da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; conceitua o que considera uma pessoa surda e dispõe ainda: Da inclusão da libras como disciplina curricular, da formação do professor de libras e do instrutor de libras, da formação do tradutor e intérprete de libras/ língua portuguesa, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio e difusão da libras.

Percebe-se que a legislação brasileira, mesmo amparando o surdo em praticamente todas as suas atribuições, ainda demonstra em momentos de seu texto a referência ao sujeito surdo através da visão clínico terapêutica de déficit, o que reforça a luta dos surdos enquanto movimento social ou novo movimento social.

2. 4 Movimentos Sociais, Novos Movimentos Sociais e Movimento Surdo

Remetemo-nos à compreensão de movimentos sociais, principalmente a partir da observação da luta de classes, ou seja, do conflito instalado em decorrência das disparidades econômicas, cuja existência é uma das características mais visíveis do capitalismo, sistema econômico vigente, que reforça a classificação dos grupos sociais de acordo com o poder aquisitivo de que dispõem para evoluir em suas conquistas materiais.

Mas, historicamente, com base em Warren (1984), o termo “movimentos sociais” nasceu através de um autor chamado Lorenz Von Stein em 1840, sendo utilizado na sociologia acadêmica para explicar os movimentos proletário francês, comunismo e socialismo emergentes.

Nesse sentido, os movimentos sociais passam a caracterizar-se sob aspectos como – serem grupos mais ou menos organizados, com objetivos comuns, baseados em princípios valorativos, visando uma mudança social.

Dentre os estudiosos dessa categoria destaca-se Alain Touraine, sociólogo francês, quando defende que o núcleo de análise do social não é nem o poder como tal, nem a classe, identificada através das relações de produção, mas a ação das classes, ou seja, os movimentos sociais, responsáveis por sua própria historicidade.

Reconhecendo essa sociedade, onde as desigualdades e opressões sociais, econômicas, ambientais, culturais, etc. se mostram de forma explícita e sem reservas (marca do capitalismo) os chamados movimentos sociais buscam legitimidade, apoio e respeito por suas lutas, a fim de obter espaço para aqueles que se identificam enquanto movimento social na busca de um objetivo (ou objetivos) comum (ns).

Porém, id.,1993, p.18 diz que “não há um acordo sobre o conceito de movimento social”. Para alguns autores, toda a ação coletiva com caráter reivindicativo ou que possa gerar protesto é movimento social, não importando o alcance ou o significado político ou cultural da luta. Em contra-partida, existe o enfoque que entende movimento social como algumas ações coletivas bastante restritas que visam uma mudança social, concordando com as idéias de Touraine, quando o mesmo estabelece que movimentos sociais seriam aqueles que atuam no interior de um tipo de sociedade, lutando pela direção de seu modelo de investimento, de conhecimento ou cultural. Em síntese, id., 1984, p. 20 entende:

Movimentos sociais como uma ação grupal transformadora (a práxis) voltada a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção).

Verifica-se então que existem vários conceitos de movimento social, conforme o paradigma utilizado, visto que este termo (paradigma) consiste em um conjunto explicativo em que encontramos teorias, conceitos e categorias, o que nos permite fazer uma interpretação sobre um fenômeno ou processo da realidade social. Isso explica as realidades (considerando o critério geográfico espacial), da América do Norte, Europa e América Latina, cujos contextos históricos são específicos, possuindo lutas e movimentos sociais que os caracterizam. Considerando o paradigma europeu, existem duas abordagens teóricas bem distintas: A Marxista e a dos Novos Movimentos Sociais (GOHN, 1997).

A partir da década de 1950, foram significativas as contribuições do marxismo, para a análise dos movimentos sociais. A abordagem Marxista destaca o estudo dos processos históricos globais, as contradições existentes e as lutas entre as diferentes classes sociais. É um caráter classista, onde as categorias básicas consideradas pelos analistas são: classes sociais, contradições, lutas, interesses de classes, reprodução da força de trabalho, Estado, etc.

Já os Novos Movimentos Sociais firmam-se em categorias como a cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política entre outros.

Percebe-se, desse modo, que as discussões conceituais em torno da abordagem marxista ou dos movimentos sociais propriamente ditos e a dos novos movimentos sociais são bastante fortes através dos argumentos que as fundamentam, pois como afirma, Id. 1997, p. 15 “nos anos 80 o paradigma norte-americano desenvolveu um intenso debate com uma das correntes européias – a dos Novos Movimentos Sociais - o que levou a alterações nas duas abordagens.” Essas discussões resultaram na criação de uma nova corrente teórica envolvendo americanos e europeus, onde a estrutura das oportunidades foi a categoria-chave desenvolvida, superando a ênfase na economia, característica da abordagem norte-americana nos anos 70 e parte dos 80. Id. 1997, p. 15-16 diz que

O paradigma latino americano concentrou-se, em sua quase totalidade, nos estudos sobre os movimentos sociais libertários ou emancipatórios (índios, negros, mulheres, minorias em geral); nas lutas populares urbanas por bens e equipamentos coletivos, ou espaço para moradia urbana (nas associações de moradores e nas comunidades de base da Igreja), e nas lutas pela terra, na área rural. As teorias que orientaram a produção a respeito foram as dos paradigmas europeus, tendo predominado nos anos 70 a vertente marxista e nos anos 80 a abordagem dos Novos Movimentos Sociais. Os estudos baseados nas teorias marxistas destacaram certas categorias: hegemonia, contradições urbanas e lutas sociais. Os estudos que aplicaram o paradigma dos Novos Movimentos Sociais às categorias da autonomia e da identidade tiveram maior destaque. Mas houve certa releitura daquelas categorias, resultando também na criação de outras categorias de análise tais como: novos sujeitos históricos, campo de força popular, cidadania coletiva, espoliação urbana, exclusão social, descentralização, espontaneidade, redes de solidariedade, setor terciário privado e público etc.

Vislumbra-se aí que essas novas categorias podem servir de base para a criação de um paradigma próprio para a América latina a ser construído a partir dos debates sobre o objetivo e o significado dos movimentos – Que seria de construir estratégias (americanos) ou identidades (europeus).

Compreendendo todas as discussões e inferências em relação aos movimentos sociais e novos movimentos sociais, pode-se destacar Gentili (1998, p. 118-119) quando diz que:

Intelectuais das mais diversas tendências teóricas e políticas têm abordado com freqüência o estudo desses movimentos considerando que, para o bem ou para o mal, nas estratégias por eles desenvolvidas encontram-se algumas razões que explicariam as importantes mudanças experimentadas nas formas de participação, resistência e exercício da democracia tanto no Primeiro como no Terceiro mundo. Discutir a natureza e o caráter dos novos (e não tão novos) movimentos sociais tem se transformado, desta maneira, numa questão inelutável para todo aquele que se aventure a analisar a dinâmica da ação política no capitalismo de fim de século.

Tudo isso perpassa pelos direitos dos sujeitos enquanto cidadãos inseridos em uma sociedade, cujos conflitos têm origem nas mais variadas necessidades, e esses direitos nem sempre são suficientes para supri-las, pois, além das carências materiais, existem as necessidades subjetivas, que visam a aceitação, a autonomia, o respeito à identidade e a cultura, a liberdade e o direito de ser diferente, entre outros. A partir daí os movimentos sociais caracterizam-se também com um viés educativo, não aquele formal da Escola (enquanto instituição), mas aquele baseado no conceito de educação que preconiza a formação do sujeito enquanto cidadão.

Gohn (1999, p. 11) diz que “a relação movimentos sociais - educação tem um elemento de união, que é a questão da cidadania”.

O caráter educativo dos movimentos sociais provém de um conceito de educação que não se limita ao aprendizado de conteúdos específicos, transmitidos a partir de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. Na prática, esse caráter educativo dos movimentos sociais ocorre de várias formas como: a dimensão da organização política, da cultura política e a dimensão espacial – temporal. Todas essas esferas interagem sem que necessariamente uma se interponha à outra.

Os movimentos sociais normalmente são julgados pelo cumprimento ou não das metas que eles mesmos elaboram. Para os governos, por exemplo, esses movimentos na maioria das vezes atrapalham, e, na Escola, as vezes também é essa a idéia que se configura.

Ao relacionarmos movimentos sociais e educação, podemos perceber situações onde a Escola por ser instituição, se reserva o direito da passividade, enquanto deveria intervir e interagir de maneira ativa, a exemplo dos movimentos sociais, visando uma contribuição efetiva para a sociedade, uma vez que se constitui em um veículo formador de opinião e com influência para impulsionar as mudanças. Paradoxalmente, é importante lembrar que muitos movimentos sociais se delineiam a partir dos bancos escolares, o que nos mostra que a Escola nem sempre está omissa e isenta dessa discussão, apesar da inegável comodidade de estar já instituída histórica e politicamente. Mas esse conforto relativo é também contraditório à medida que a mesma acata determinações ditadas pelo Estado, que em muitos casos destrói a autonomia da comunidade escolar através de medidas equivocadas e antidemocráticas, desconsiderando os reais anseios das comunidades escolares.

É nesse contexto que se estabelece a luta dos surdos, frente a uma política de educação inclusiva, que não atende as necessidades e reivindicações dos surdos a partir da opinião da própria comunidade surda.

Pode ser que, em razão da necessidade da demonstração de competência e auto-afirmação de cada movimento social, sob o risco desse movimento desaparecer, é que as reflexões e discussões, tanto conceituais como práticas ainda não tragam consensos absolutos a respeito inclusive das terminologias utilizadas. Percebe-se, no entanto, que o Movimento Surdo, se legitima pela própria história de luta dos sujeitos surdos, aproximando-se em alguns aspectos do significado dos novos movimentos sociais, quando destaca, por exemplo, as questões de identidade

e autonomia. Mas, é um movimento com características próprias, isto é, o “Movimento Surdo”. Sob esse aspecto, Perlin In: Skliar (1988, p. 70 – 71), coloca que

As relações existentes no movimento surdo tem sua central na Federação Mundial de Surdos – FMS – (A FMS tem sua sede atual na Finlândia. Seus objetivos são a favor de uma política de identidade surda. Ela tem se posicionado objetivamente, pedindo às nações o respeito pelo direito de ser surdo, inclusive, propondo a adoção destes direitos em todos os campos de atividades sociais) e dessa passa aos organismos filiados. Mas, nem sempre as resistências surdas são necessariamente nesse centro. Elas assumem posições locais e podem se dar entre surdo e ouvinte ou em grupos onde militam surdos e ouvintes. O objetivo do movimento surdo é revelar as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, as interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral, em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo. O movimento surdo não visa a desencadear lutas apenas. As lutas são os efeitos do poder, enquanto tal, existente na sociedade e que busca novo poder. As lutas sempre propõem novas movimentações que giram em torno da questão “por que o ouvinte faz, determina e impõe tal coisa presente?” Tenho que, com o movimento surdo, a comunidade surda transforma sua identidade de grupo estigmatizado para grupo valorizado contra a injustiça presente. O direito à vida, à cultura, à arte, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem estar leva a pensar uma esfera pública de luta central, das mais simples para as mais amplas e descentralizadas. Isso faz com que as lutas surjam imediatas ou não após a constatação do problema. No movimento estão presentes surdos e ouvintes solidários que se unem numa oposição aos efeitos das forças tradicionais ouvintes. O sucesso desta união se deve aos objetivos gerais preestabelecidos do movimento. Como todos os movimentos sociais, o movimento surdo assume uma caminhada política. Mas, mesmo que busque uma política voltada exclusivamente aos surdos, nem sempre o movimento se apresenta em sua totalidade e pureza. Muitos surdos discordam de algumas medidas. Novamente a causa de muitas lutas inacabadas, a tendência aparentemente insegura da comunidade surda com respeito ao movimento, a sensação de que nem tudo é pelo surdo, o perigo de deslizar por locais cujas instituições pouco vão avançar. Isso, conforme Foucault, nos coloca em alerta para as posições onde necessitamos colocar sob suspeita os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e práticas e que nos promete utopias. A formulação comum de uma série de objetivos e estratégias de ação, na perspectiva surda, focaliza a perspectiva de uma sociedade onde os surdos são cidadãos normais e onde a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusões sociais. Este é o fator fundamental na existência do movimento que, lutando pelo surdo, resiste à complexidade da cultura vigente. E essa resistência não é no sentido de excluir a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se sobressaia a diferença. Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem – estar social. É um desafio contra todas as formas que tendem a limitar, ao invés de prosseguir aprimorando o projeto de emancipação humana.

Baseado nos objetivos do movimento surdo podemos dizer que os surdos estão buscando seu lugar na sociedade, entretanto, essa discussão ainda é bastante preliminar, ficando num plano hipotético, uma vez que ainda não se tem, o reconhecimento de grande parte da sociedade no contexto do movimento surdo propriamente dito. Sobre isso, afirma Giordani (2006, p. 121):

A história que se mantém viva dos movimentos surdos, narrativos dos tempos de refúgio da língua de sinais, dos internatos, das saletas de espera dos consultórios, se mantém no registro das imagens e textos contados de geração em geração de surdos que “falharam” na formalidade acadêmica. Mas, que ocuparam e ocupam lugares de destaque nos movimentos políticos e organizativos das comunidades de surdos.

Tal realidade ocorre pelo fato de se ignorar uma luta que não é separatista, mas sim por reconhecimento e respeito a características identitárias, que fazem diferente, um grupo minoritário de pessoas se comparado a toda a população mundial. Essa condição, porém, não pode condená-los a exclusão e a negação de sua diferença perante a maioria de pessoas com identidade ouvinte.

Um exemplo dessa situação ocorreu recentemente, por ocasião do Fórum Mundial de Educação (com ênfase à economia solidária e ética planetária), evento realizado entre os dias 28 e 31 de maio de 2008, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul - Brasil, surdos vinculados a uma Escola, cuja primeira língua é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), reivindicavam através de um protesto organizado com faixas, o acesso ao conhecimento em Libras e o não à inclusão na escola de ouvintes, como mostram as figuras 2 e 3 respectivamente:

Figura 2: Faixa pelo “acesso ao conhecimento em Libras”

Fonte: Fotografia da autora – Maio/ 2008.

Figura 3: Faixa pelo “não à inclusão na escola de ouvintes”



Fonte: Fotografia da autora – Maio/ 2008.

Esse protesto ocorreu através da articulação de surdos vinculados a Escola de Surdos, a Associação de surdos de Santa Maria/ RS e ouvintes apoiadores do movimento surdo engajados na defesa de uma inclusão social construída a partir da palavra dos próprios surdos e não de uma inclusão excludente, considerando que as escolas regulares ainda não estão, na prática, preparadas para atender as diferenças.

Baseado em Monteiro (2006), existe hoje no Brasil uma Confederação, oito Federações e noventa e cinco Associações de Surdos espalhados pelos estados, porém algumas já fecharam em função de dificuldades financeiras. A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), fundada em 16 de maio de 1987, e a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), em 2004, possuem uma representatividade mais ampla. São organizações filantrópicas que desenvolvem atividades políticas e educacionais, lutando pelos direitos culturais, lingüísticos, educacionais e sociais dos surdos no Brasil.

Apesar da existência da FENEIS e da CBS, importantes para o movimento surdo, é real a situação das escolas inclusivas que não estão preparadas para receber os surdos, os professores e intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e se cumprir o que estabelece a lei. Dentro dessa discussão id. 2006, p.288 afirma: “Ainda não vimos nada que comprove os benefícios apregoados por aqueles que defendem um modelo de escola inclusiva e provem que a inclusão está dando resultados positivos”

Enquanto isso, os surdos continuam fazendo articulações, buscando sensibilizar a sociedade e o poder público, mostrando que lutam por um espaço, que contemple o surdo, enquanto integrante de um movimento que busca inclusão verdadeira através da emancipação pessoal, social e cultural.

Verifica-se, portanto, que as discussões fazem parte de uma historicidade, que acontece cotidianamente, e que a busca por um espaço de direito também é uma constante, tanto para os surdos (enquanto “movimento surdo”) quanto para outros vários novos (ou não tão novos) movimentos sociais.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1 Procedimentos da pesquisa

Para Cervo & Bervian, (1983), o método é apenas um conjunto ordenado de procedimentos que se mostraram eficientes, ao longo da História, na busca do saber. O método científico é, pois, um instrumento de trabalho. O resultado depende de seu usuário, já que também depende da perspicácia e do bom senso do pesquisador. Diante dessa constatação, o método científico tem seus limites, uma vez que não é um modelo, fórmula ou receita que, aplicada, colhe, sem margem de erro, os resultados previstos ou desejados.

Pode-se dizer que método é a estratégia da ação, indica o que fazer do trabalho, é o orientador da atividade. A técnica é a tática de ação, ela orienta como fazer a atividade, soluciona o modo específico e mais adequado pelo qual a ação se desenvolve em cada etapa. Não se executa um trabalho sem a adoção de algumas técnicas e procedimentos norteadores da ação.

Nesse sentido, o presente estudo tem como metodologia norteadora o “Estudo de Caso”, através de uma abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (2003, p. 79),

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito –observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Estudo de Caso de acordo com o que sugere Yin (1989, p. 23, apud BRESSAN, 2000), é "uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real", no qual os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas. Caracteriza-se pela "capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações" (YIN, 1989, p. 19, apud BRESSAN, 2000).

Como pesquisadora e pesquisados freqüentemente dividem um mesmo espaço de ação, a utilização da entrevista foi um recurso bastante importante, pois, concordando com Haguete (1987), a entrevista, constitui-se em um processo de interação social entre duas pessoas, onde uma (o entrevistador) tem por objetivo a obtenção de informações por parte da outra (entrevistada), através de um roteiro previamente elaborado a respeito da temática pesquisada.

Com base no pensamento de Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso pode ser utilizado quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica. A autora apresenta, como exemplo desse tipo de investigação, a possibilidade de um pesquisador, que desenvolva ação comunitária em uma favela dominada pelo tráfico de drogas, observar as relações que as crianças que trabalham para os traficantes mantêm com suas famílias, com seus professores ou com as demais crianças da favela. A autora afirma ainda que é importante que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão. Nessa perspectiva, revela-se enquanto estudo de caso o fato de sujeitos com identidades e canais de apreensão diferentes, dividirem um mesmo espaço social, possibilitando o surgimento de questionamentos mútuos com a intenção e a curiosidade, comuns a ambos, que permitam conhecer um ao outro, sem que para tanto, tenham que negar suas identidades.

Associada ao Estudo de Caso, ao contemplar a utilização de observações, essa pesquisa busca ainda embasamento na proposta de Todorov (1991), quando esse autor propõe quatro fases para a pesquisa que consiste em: 1º) Compreender o outro, numa assimilação daquilo que se sabe dele a partir de uma visão externa; 2º) Compreender a realidade do outro, a partir da própria inserção nessa realidade; 3º) Compreender a diferença do outro em relação a si (sujeito que realiza a análise), considerando as diferenças identitárias de ambos; 4º) Compreender a si e ao outro, porém de forma analítica, tendo em vista um novo conhecimento do outro e de si mesmo e, ainda, visualizar o entrelaçamento de ambos.

Adaptando essas fases ao presente estudo observa-se que, inicialmente, essa pesquisa se delineou em função de um sujeito ouvinte desenvolver suas atividades

profissionais em ambiente composto majoritariamente por surdos, onde, até então a compreensão desses sujeitos pelo ouvinte realizava-se de qualquer outra forma, que não o convívio. Num segundo momento, a compreensão começa a acontecer, decorrente do convívio que tende a provocar uma interação maior, já que se começa a utilizar, por exemplo, uma língua para comunicação, cujo pertencimento primeiro é do outro (surdo), não seu (ouvinte), no entanto a utiliza, pelo fato de conviver no ambiente do outro. Em seguida passa a compreender um pouco mais as diferenças; enquanto ouvinte e enquanto surdo, o que faz com que possa questionar tanto a si mesmo, quanto o outro, buscando respostas para as dúvidas que o desacomodam. Finalmente, busca compreender o outro e a si mesmo enquanto seres humanos, diferentes, porém, não incomunicáveis.

Dessa forma, buscando atingir os objetivos propostos, foram adotadas as etapas metodológicas (ou procedimentos norteadores), expostas na sequência.

Revisão bibliográfica a fim de fundamentar teórica e metodologicamente a temática em estudo, onde foram destacados aspectos referentes ao espaço geográfico e território; à inclusão/ exclusão social; movimentos sociais/ novos movimentos sociais e os surdos. Para a revisão bibliográfica foram utilizados livros da área específica de geografia, bem como os relativos às ciências humanas em geral, que fundamentam as temáticas voltadas aos conceitos de espaço geográfico e inclusão/ exclusão social. Também foram realizadas leituras em livros que abordam as temáticas voltadas aos surdos, com destaque para as questões de cultura e identidade surda, assim como a própria história dos surdos.

A coleta de dados foi feita através da observação cotidiana da pesquisadora e de uma entrevista semi-estruturada, com questões referentes à temática investigada. Além da observação, foi utilizada, como instrumento de pesquisa para a coleta de dados, a entrevista com questões abertas, permitindo, com isso, a livre expressão do entrevistado diante das questões expostas.

Delineada a proposta do presente estudo, optou-se inicialmente por definir os representantes da comunidade surda de Santa Maria/ RS que estivessem na condição de líderes e que se dispusessem a participar da pesquisa, dialogando sobre a temática previamente exposta pela pesquisadora, a qual se desenvolveu em torno dos objetivos pretendidos. É importante destacar que todos os líderes surdos

vinculados à Escola se dispuseram sem reservas à participar da pesquisa, o que possibilitou uma coleta integral de dados.

A aproximação, ou seja, o reconhecimento inicial do local onde os líderes surdos seriam encontrados e o contato com os mesmos, assim como a aceitação destes em participar da pesquisa foi uma etapa relativamente fácil, em função de pesquisadora e pesquisados(as) exercerem parte de suas atividades profissionais no mesmo local de trabalho.

Os entraves existentes no decurso da pesquisa foram devido à dificuldade de horários disponíveis e compatíveis com os dois sujeitos envolvidos nesse estudo. As entrevistas foram agendadas e ocorreram no período que compreende o decorrer dos meses de abril do ano de 2007 até março de 2008.

Visando a garantia do anonimato dos (as) entrevistados (as), não estão expostos aqui seus respectivos nomes, mas sim letras do alfabeto (A, B, C, ...), onde cada letra identifica um líder entrevistado(a).

A aplicação da entrevista foi realizada pela própria pesquisadora, com a transcrição das respostas dos (as) entrevistados (as). Essa transcrição foi posteriormente apresentada aos (as) entrevistados (as) para que os mesmos autorizassem seu uso na pesquisa. Esse procedimento justifica-se devido ao fato de a entrevista ter sido realizada em língua de sinais – LIBRAS, mas registrada de forma escrita, em português.

O uso de filmadora também foi um recurso utilizado na realização das entrevistas, permitindo visualizar com mais calma em momento posterior os detalhes, para que a transcrição fosse feita da forma mais fiel possível e, também, pelo fato de não haver intérprete nesse diálogo entre pesquisado e pesquisadora, considerando que ambos comunicam-se freqüentemente através da Libras no ambiente escolar onde trabalham.

A seguir, já com as devidas autorizações, trabalhou-se na análise dos resultados.

As nove questões das entrevistas foram elaboradas a fim de que pudessem atender as expectativas relativas ao cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa. Assim, as questões estão descritas pela ordem numérica pré-determinada, cada uma com sua respectiva justificativa. São elas:

1) *Você se sente incluído como cidadão no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS?* Essa questão pretende observar a interação do sujeito pesquisado com o espaço onde vive, enquanto cidadão surdo e enquanto líder de uma comunidade surda. Também visa analisar o que representa ser cidadão na perspectiva do sujeito surdo.

2) *O que significa inclusão social para o surdo?* Busca a opinião do pesquisado diante de uma temática bastante discutida e polêmica. Essa questão procura ainda identificar o significado do conceito “inclusão social”, a partir da opinião dos surdos que buscam seus espaços na sociedade.

3) *Na sua opinião, quais são os locais culturais da cidade de Santa Maria/ RS mais freqüentados pelos surdos?* A intenção é descobrir os espaços ocupados pelos surdos na cidade de Santa Maria/ RS. Com base nas respostas dos entrevistados, foram feitas fotografias dos locais mais citados, as quais encontram-se expostas nos resultados da pesquisa. Além das fotografias, esses locais foram identificados e destacados em imagens de satélites, as quais mostram com maior amplitude a localização dos pontos fotografados.

4) *Você encontra dificuldades em se relacionar com ouvintes? (Se a resposta for afirmativa) Quais? E por quê?* Essa é uma questão importante, pois provavelmente envolva a luta maior do povo surdo, que é a comunicação através da língua de sinais.

5) *Quais são as principais reivindicações dos surdos quanto à acessibilidade em nível local (cidade de Santa Maria/ RS)?* Tem a intenção de elencar os principais anseios da comunidade surda em Santa Maria/ RS através da palavra das próprias lideranças surdas, no que tange às políticas públicas.

6) *Na sua opinião, a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser favorece a inserção dos surdos nos locais culturais da cidade? (Se a resposta for afirmativa) Como?* A pretensão dessa questão é fazer com que o pesquisado opine sobre a relação Escola X Inclusão, se possível citando exemplos.

7) *Você percebe limitações quanto ao seu acesso nos locais culturais do espaço geográfico da cidade de Santa Maria? (Se a resposta for afirmativa) Exemplifique:* Procura descobrir quais as dificuldades existentes na mobilidade dos surdos ao freqüentarem locais prioritariamente ditos de ouvintes. A intenção é compreender a reação dos surdos perante as situações que os desafiam no dia a dia.

8) *O que representa para você a Associação de Surdos de Santa Maria/ RS?* A referida questão busca verificar o papel da Associação de Surdos de Santa Maria/ RS, no sentido da valorização da comunidade surda, do fortalecimento da cultura e identidade surda e de consolidação, enquanto espaço físico para encontros, conquistado pelo movimento surdo.

9) *O que o surdo faz em favor da própria inclusão?* Essa é de certa forma uma questão provocativa à medida que expõe a ação do surdo enquanto sujeito social. E, assim como a questão 2, desencadeia uma discussão bastante interessante, considerando a diferença existente entre inclusão social e inclusão escolar do surdo, pois muitas vezes as pessoas confundem o significado das duas, entendendo-as como se fossem sinônimos, inclusive os próprios surdos.

Essas foram às questões que constituíram a entrevista aplicada as lideranças surdas. E, de acordo com as respostas dos entrevistados, foram associadas às fotografias (dos locais mais freqüentados pelos surdos), imagens de satélites, mostrando as quadras onde se encontra cada um dos locais citados, bem como as ruas que as delimitam e um mapa, demonstrando a divisão de bairros no perímetro urbano da cidade de Santa Maria/ RS, destacando, conforme descrito na legenda, os bairros correspondentes a cada um dos locais mencionados, identificados no mapa com os números 1, 2, 3 e 4. Assim, todos esses aspectos, caracterizam a metodologia utilizada para a realização do estudo.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

4.1 Resultados obtidos na pesquisa e análise

De acordo com o que estabelece a metodologia adotada, o resultado das entrevistas encontra-se descrito nos quadros que seguem. E as questões trabalhadas, por motivo exclusivamente de organização de texto, estão dispostas em ordem numérica crescente. Da mesma forma, em cada quadro estão expostas em ordem alfabética (de A a J), as falas de cada líder entrevistado (a). Posterior a cada resultado, ou seja, após a apresentação de cada uma das questões, respectivamente colocam-se algumas reflexões, visando à compreensão crítica e a análise teórica dos resultados obtidos.

1	Você se sente incluído como cidadão no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS?
A	100 % não. Só um pouquinho no 1º e 2º graus nunca tive intérprete, só no 3º grau. Na FAMES, tem surda incluída que ouve pouco, é oralizada e faz leitura labial dos professores e não tem intérprete.
B	Não. A inclusão é muito difícil, verdade, melhor aprender trocando, construindo contato, próprio aula dos surdos. Difícil entender as palavras, pois não tem tradutor, agora tem, melhor, antes não tinha, difícil, a inclusão era um problema – melhor surdos com surdos e cegos com cegos. Cada um tem a sua necessidade.
C	Morei primeiro em localidade rural (Boca do Monte). Agora faz 3 semanas(23/08/2007) que estou morando no centro, junto com minha irmã que faz faculdade também. Me sinto normalmente nessa troca, eu gosto, pois final de semana vou pra fora. Meus pais continuam lá fora.
D	Percebo que a inclusão é um pouco confusa devido a comunicação, percebo que as pessoas acham difícil, as vezes ficam olhando, ora achando fácil, ora achando difícil, as pessoas velhas me parece que tem mais dificuldade. Já os mais jovens, colegas de trabalho, da

	ULBRA, a comunicação acontece.
E	A inclusão com os colegas nas escolas ouvintes difícil, precisa oralização, há sofrimento, não é bom. Não conseguia entender as disciplinas, provas, nada! Depois, já na sétima série eu gostava muito de inglês, mas as outras disciplinas, continuava difícil – Em matemática e física minha irmã ajudava. Ficava muito preocupada em dia de prova. Professor fazia ditado e eu não entendia porque era oralizado.
F	Antes eu freqüentava a inclusão e na Escola não tinha intérprete, ficava difícil, era preciso paciência e precisava de professor particular em todas as disciplinas.
G	Quando eu morava em Tupanciretã (2005) e fazia o 2º grau/depois magistério – Era muito complicado porque tinha só uma intérprete (educadora especial), e na escola precisava oralizar muito, era cansativo, muitas pessoas também eu percebia que tinham preconceito – Foi preciso uma pessoa que veio de Cruz Alta/RS dizer que a cultura surda era um direito, pois na Escola onde eu estava percebia que não entendiam esse direito previsto em lei. Os colegas não conheciam a língua de sinais, ficavam admirados quando a intérprete explicava e eu falava com ela, aos poucos iam entendendo algumas coisas e passava a ocorrer as trocas, fazíamos brincadeiras para provocá-los a entender mais. Os professores eram bastante diferentes, alguns respeitavam e entendiam a cultura surda, outros não, talvez porque não conheciam quase nada, ai ficava difícil a comunicação. Fiquei em recuperação em geografia e português, estava nervosa, mas consegui ser aprovada. Na prova de geografia todos os ouvintes que ficaram em recuperação reprovaram, só eu passei. No final fiquei amiga de alguns professores, na despedida foi triste, teve alguns que me abraçavam e choravam. Depois voltei para a escola Cóser, onde é muito bom, porque aqui tem mais intérpretes , professores surdos e que sabem a comunicação por sinais.
H	Primeiro quando morava em Caxias/ RS não tinha nada de identidade surda – proibida língua de sinais – mais oralização, inexistência da

	cultura surda. Quinze anos, mudei para Santa Maria – 1977 – Também em Santa Maria não tinha nada no início. Tínhamos só um grupo de quatro pessoas (Sônia, Jéferson, Wilson - surdos e Jacira - ouvinte(intérprete) – Hoje já está melhor, mas precisa mais, muito mais...
I	Primeiro estudei no Pilar, não era muito bom – não entendia nada na inclusão – meus amigos e colegas explicavam mas era difícil – passei tempo parado, depois vim estudar no Coser. Nos outros locais mais ou menos, na escola Cóser sim.
J	Antes na inclusão era ruim, com a oralização era difícil, agora aqui na escola é melhor. Fica difícil para os surdos que não freqüentam a escola arrumar trabalho porque não conhecem palavras em português.

Santos (1992), já citado no capítulo 1 deste trabalho, acredita no espaço como uma instância da sociedade, afirmando, portanto, que a essência do espaço é social. E nessa relação, é possível observar que os sujeitos entrevistados reconhecem a dificuldade dos surdos em integrarem-se plenamente como cidadãos no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS, em função da falta de interação pela pouca fluência na comunicação entre surdos e ouvintes. O surdo A cita inclusive o exemplo de uma colega surda que cursa Educação Física na Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES) e não possui acesso às aulas do curso através da LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira).

De acordo com o mesmo autor (op. cit), quando argumenta que o espaço geográfico pode ser entendido como um campo de forças e é sempre condição de expressão, percebe-se que o espaço social do surdo é atingido, invadido e/ ou agredido quando este, muitas vezes, não se expressa como gostaria.

Esse exemplo, pode estar mostrando também uma das situações em que fracassa a ideologia da inclusão, admitindo-se que essa surda está buscando sua formação através da utilização da segunda língua e não pela LIBRAS, língua que fortalece sua identidade surda. O sujeito pesquisado assume a dificuldade encontrada, evidenciando principalmente o campo educacional, discordando da

inclusão no sistema que promove a inserção do surdo em classes de ouvintes. Nesse aspecto, quando se discute a inclusão do surdo nas escolas ditas regulares Thoma (2006, p.23), expõe que

a política de inclusão é questionada pela comunidade surda e por outros profissionais que defendem a importância das escolas de surdos como espaço de aquisição de uma língua efetiva que promova o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. As orientações que tem sido passadas pelo Governo Federal sobre como respeitar o ritmo de aprendizado de cada um, como elaborar planos de ensino individualizados, como pensar as “adaptações” curriculares não dão conta da complexidade da inclusão dos surdos entre ouvintes.

A mesma autora (op. cit) explica que talvez falte discutir o papel da cultura e dos artefatos culturais contemporâneos no processo de mudanças e que, talvez, as mudanças educacionais desejadas só ocorram quando a agenda social e cultural ocupar-se de analisar e problematizar os processos históricos, lingüísticos, políticos e culturais que justificam a separação e distribuição das crianças em espaços e tempos de aprendizagem segundo critérios de semelhança bio-psíquicas ou que justificam a reunião de todas as crianças nos mesmos espaços, ainda que se possam relativizar os seus tempos de aprendizagem.

Justificando esses quesitos, é importante e principalmente necessário que não ocorra simplesmente um assistencialismo. Pois, conforme Freire (1983 p. 57),

o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Tal fato explica a preocupação dos surdos, no sentido de que “o estar” incluído realmente, enquanto cidadão no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS ou onde quer que esteja, não significa somente se fazer presente (numericamente), mas igualmente ser um sujeito que emite opiniões, discutindo os problemas comuns à sociedade a partir, Ibid., p. 43

das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

São essas relações que os farão sujeitos culturalmente reconhecidos, protagonistas de sua própria história, socialmente livres e verdadeiramente cidadãos.

2	O que significa inclusão social para o surdo?
A	Eu acho que inclusão social para o surdo é ter comunicação em casa, na comunidade, na escola para surdos, no trabalho através da língua de sinais.
B	No trabalho, na rua, no ônibus, na família é normal. Mas na escola não. É difícil. Pois, é preciso o surdo ter escola própria. Usa a língua de sinais simples, gestual com o ouvinte. Na faculdade também é difícil – Porque é mais profundo.
C	...Como explicar??? (reflexão) Acho que o surdo quando procura trabalho, ainda sofre preconceito, não consegue, deixa currículo, mas não consegue nada. Precisa mais oportunidade para o surdo trabalhar. Pois o surdo sofre muito com isso.
D	Importante a associação de surdos, também a escola “Cosér”. Através da associação existe possibilidade de troca com comunidades surdas de outras cidades e de Santa Maria também. Mas não são só os surdos que participam da associação os ouvintes também podem participar.
E	Igual sempre – Na escola eu era sozinha, só eu era surda. Não me sentia incluída de verdade.
F	Melhor separar o surdo e o ouvinte, pois o surdo aprende melhor tendo contato com outros surdos, amplia o conhecimento.
G	É o surdo ter oportunidade de conhecer a cultura surda e ter acesso à comunicação pela língua de sinais. É preciso entender que essa cultura é visual e que a oralização, não desenvolve o conhecimento do surdo, não adianta.
H	Eu acho interessante ter união, precisa conhecer pessoas diferentes, ter variedade de raças (etnias), aumentar o grupo.
I	Primeiro não tínhamos a comunicação por língua de sinais, percebíamos no centro que ninguém usava. Depois da viagem de um surdo a Porto Alegre (Paulo) começamos a criar o movimento e difundir a língua de sinais.

J	A inclusão não é bom, é ruim porque não reconhece a cultura surda, própria da comunidade surda, a SW. A inclusão social para o surdo é ter esse reconhecimento.
---	---

De acordo com os fundamentos teóricos abordados no capítulo 2, sobre a inclusão/ exclusão social, observa-se que esses processos são produzidos à medida que fazemos parte de alguma coisa (estamos incluídos) e à medida que não fazemos (estamos excluídos).

Compreende-se, contudo, que a exclusão pode se dar sob vários aspectos, porém muitas vezes destaca-se um (aspecto), que venha caracterizar um sujeito ou grupo como excluído. Em relação a essa temática Klein In Thoma e Lopes (2004, p. 85-86) enfatiza

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/ exclusão, aparece sempre a idéia de tratar-se de propriedade ou carência do indivíduo; de ele ser possuidor ou não de alguns atributos fundamentais considerados necessários para sua escolarização, a sua profissionalização, a sua inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/ responsabilidade individual, e não como um processo cultural, social e relacional. [...] Uma das problematizações possíveis de se fazer em relação a essa forma de entendimento da inclusão/ exclusão seria a necessidade de perceber, na atualidade, exclusões que estão “fora” dessa análise econômica, social e individualizante. A exclusão por exemplo, de grupos étnicos, de grupos homossexuais, de pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais (cegos, surdos, paraplégicos, com síndrome de Down), entre outros, não se sustenta a partir dessa análise predominantemente econômica.

Nas respostas da questão 2, fica evidente que a inclusão social para os surdos vai além da questão econômica, como se pensa na maioria das vezes, visto que essa sequer foi citada, pois a sua bandeira de luta perpassa principalmente pela

acessibilidade através do reconhecimento e da comunicação pela língua de sinais. Isso não quer dizer absolutamente, que a questão econômica seja desconsiderada, uma vez que os surdos não são sujeitos isentos de dificuldades econômicas, realidade enfrentada pela maioria da população que sobrevive numa sociedade capitalista, com todos os desafios de um mundo competitivo e globalizado.

Com base no pensamento de Martins (2002), é preciso compreender a sociedade como totalidade contraditória e crítica, como processo social e histórico, porque a práxis depende da consciência social que precisa vir da crítica social. Dessa forma, hoje os surdos buscam seu espaço, embasados por uma consciência crítica que os impulsiona nas lutas pelo reconhecimento de sua diferença e não na negação de sua surdez. Isso se mostra à sociedade através das conquistas legais já instituídas, como o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), como primeira língua dos surdos. Mas, é importante lembrar que esse amparo legal no uso da Libras pode ser considerado um direito recente, visto que entrou em vigor no ano de 2002 com a Lei N° 10.436.

Talvez pela própria história do povo surdo, na qual a imposição do oralismo marcou esses sujeitos de forma bastante significativa, a efetivação da comunicação pela língua de sinais seja considerada pelos surdos, como o principal instrumento facilitador da inclusão social. Mas só isso não basta, há necessidade de que se faça uma inclusão real e não disfarçada, pois, como diz Martins In Thoma e Lopes (2004, p. 202)

Se existe uma reivindicação por direitos é que os mesmos já foram, em alguma medida violados. Quando os surdos são colocados em APAES, por exemplo, ou “incluídos” em salas de aula, sem intérpretes e sem colegas que utilizam a língua de sinais, entre ouvintes ou entre deficientes mentais, como já tivemos oportunidade de observar, exerce-se, através da norma, uma violência. Esses dois exemplos de institucionalização, paradoxalmente, ao acolherem, excluem.

Observa-se então que a inclusão social, na palavra dos próprios sujeitos surdos, refere-se à manifestação espontânea do surdo no e para com o espaço que vive, onde a igualdade perante a sociedade é sinônimo de respeito à diferença, principalmente diferença de comunicação.

3	Na sua opinião, quais são os locais culturais da cidade de Santa Maria/ RS mais freqüentados pelos surdos?
A	Mais os encontros acontecem no futebol, vôlei (no Farrezão), também na sede da associação dos surdos, os surdos se encontram muito nas festas, risotos beneficentes e outros eventos.

B	Quando pequeno, fazia visitas para o interior, em Porto Alegre vou nos shoppings. Em Santa Maria antes ia no Bar da rua 24 horas, agora vou no shopping Santa Maria. Também vou na associação para discutir sobre lutas, futuro da associação, festas, também vou no Farrezão. Antes tinha catequese(1989/ 1994), na igreja Fátima, mas cansava, cultura geral diferente da escola.
C	Shopping Monet, jogos no Centro Desportivo Municipal (Farrezão), eventos na associação (festas, reuniões,...), balneários de Santa Maria, visita para fora (área rural),...
D	Em Santa Maria é comum os surdos fazerem visitas, um convida o outro para fazer uma visita e conversar. Ainda tem os jogos no Farrezão que permitem o encontro entre os surdos - palestras, jogos e reuniões na associação. Os grupos aqui de Santa Maria, costumam combinar e ir para a praia, nos shoppings (só às vezes), Costumo freqüentar missas na igreja Fátima.
E	Em encontros com o Jéferson, antes em encontros no Maria Rocha, Centro, Shopping, cinemas (quando ainda tinha), agora vejo DVD, sempre vou na associação, aqui no Cóser, Farrezão, perto da associação num outro lugar onde jogam futebol (Guarani), bate-papo, chimarrão, risoto, churrasco, hoje sou 2ª secretária da associação.
F	Os surdos gostam de participar da Escola, da associação, grupos que se encontram no centro para conversar, combinar visitas nas casas uns dos outros, tem também o grupo que joga futebol (Farrezão), sempre nas festas de aniversários também se reúnem.
G	Percebo que vem surdos de outros lugares aqui para Santa Maria, vem amigos do Chuí, por exemplo, tem árabes também. – O grupo gosta de combinar passeios como excursões para a praia, churrasco, futebol no Farrezão, festas, ai pode ser em diferentes lugares, é só combinar, aniversários, formaturas, dançar,...
H	Sempre no shopping Monet vejo o grupo, sábado e segunda a noite no Farrezão, quando combinam tem jogos na associação, as vezes as combinações acontecem na Escola.
I	Combinam viagens como a Porto Alegre, passear no centro, faculdade, capela.
J	Antes fazíamos encontros, reuniões para bate papo em casa, depois

que foi criada a associação, passamos a nos encontrar lá, jogos, passeios, colônias de férias, de ambientes claros para que possamos conversar, a Escola, Farrezão (todos os sábados das 7 as 9 da noite), na igreja Batista, porque tem intérprete (domingo) – centro (perto colégio Maneco).

Como também já foi exposto no capítulo 1 ao tratar dos espaços e territórios dos surdos, em Santa Maria/ RS, constata-se, concordando com Claval in Kozel e Mendonça (2002, p. 33), “que o território constitui um dos componentes essenciais das identidades”. Identidades essas que no entendimento de Gomes (2002), aparecem sobre o território através da diferença ou da característica que marca esses sujeitos enquanto grupo. Existe nesse momento a predominância do grupo ou do coletivo e o espaço nessa perspectiva é praticamente um campo de forças, porque marcar o território de domínio de um grupo significa a afirmação de sua diferença em oposição aos outros (identidades diferentes). Nesse sentido, a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser (Figura 4), assim como a Associação de Surdos de Santa Maria/ RS, podem ser considerados territórios formados a partir dos encontros e do contato entre a comunidade surda da cidade de Santa Maria/ RS.

Figura 4 - Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser



Fonte: Fotografia da autora – 2007.

A escola, identificada na imagem de satélite (Figura 5), constitui, portanto, um território e uma marca identitária dos surdos enquanto espaço de interação e domínio destes sujeitos na cidade de Santa Maria/ RS.

Figura 5 – Localização da Escola na imagem de satélite

A Associação de Surdos de Santa Maria/ RS (Figura 6), identificada na figura 7, respectivamente, é também uma referência concreta de domínio dos surdos em Santa Maria/ RS.

Figura 6 - Associação de Surdos de Santa Maria/ RS.

Fonte: Fotografia da autora – 2008.

Figura 7 - Associação de Surdos de Santa Maria/ RS, imagem de satélite



A partir da observação e das entrevistas com os surdos pesquisados, verifica-se que costumam freqüentar ainda um dos shopping centers da cidade, destacado e localizado nas figuras 8 e 9.

Figura 8 - Shopping Center



Fonte: Fotografia da autora – 2008.

Figura 9 - Shopping Center/ imagem de satélite

Porém, a referência maior são jogos organizados no CDM - Centro Desportivo Municipal (Figuras 10 e 11), também conhecido como Farrezão, e principalmente os eventos realizados na sede da Associação de Surdos de Santa Maria/ RS.

Figura 10 - CDM - Centro Desportivo Municipal



Fonte: Fotografia da autora – 2008.

Figura 11 - CDM - Centro Desportivo Municipal/ imagem de satélite



Essa constatação de apenas dois locais realmente significativos para os surdos (Escola e Associação), como locais de contato dessa comunidade, fortalece a idéia de que a ocupação de variados locais comuns a surdos e ouvintes ainda é algo bastante incipiente, mas que já vem ocorrendo, exemplo disso é a referência aos shoppings (Figuras 8 e 9). Tal constatação pode significar compartilhando com o pensamento de Klein e Lunardi (2006) que a formação de territórios existenciais para os surdos pode se desenvolver em um patamar de re-apropriação, criação, diferenciação ou singularização, não apagando os conflitos, mas administrando-os de maneira mais tolerante, pensando em sujeitos surdos constituídos através de suas relações com sujeitos ouvintes, e vice-versa, sem que ambos percam seus recortes identitários, ou seja, as características que o identificam perante o grupo do qual fazem parte.

Os territórios dos surdos em Santa Maria/ RS, com exceção da Escola e da Associação (locais predominantemente de surdos), de acordo com Castro et. Al (2005), podem ser considerados móveis ou flutuantes, pois os limites tendem a ser instáveis, deslizando por sobre o espaço concreto das ruas, centros desportivos, praças, igrejas, shoppings,...; a criação de identidade territorial é apenas relativa, isto é, mais propriamente funcional do que afetiva, o que não significa que essas situações sejam isentas de qualquer tipo de conflito, tendo em vista as diferenças identitárias dos vários grupos que circulam nesses locais.

4	Você encontra dificuldades em se relacionar com ouvintes? (Se a resposta for afirmativa) Quais? E por quê?
A	O problema, o que é difícil é a comunicação, precisa chamar intérprete. (conversa da entrevistadora ...relato de experiência)
B	Na família encontrava mais dificuldade, era difícil a oralização, mostrava escrevendo no papel, as pessoas novas eu não conseguia entender, as vezes fazia de conta que entendia, mas não entendia português profundo, não entendia nada, só olhava sem entender. Era ruim, porque gosto de conversar, contar piada. Sofria muito com a inclusão com o ouvinte, não aprendia nada, precisava intérprete e antes não tinha. Com tradutor dá um alívio.

C	Um pouco. Com a família é bom, a gente conversa, existe troca, na Faculdade é mais ou menos, quando não entendo tiro as dúvidas que tenho perguntando para o professor ou para os colegas ouvintes. Com as pessoas que não conheço, também encontro um pouco de dificuldade.
D	Com a família – meu pai e minha mãe sou acostumado – Com famílias diferentes é mais difícil, muitas vezes minha mãe ajuda, com primos mais jovens e com interesse em se comunicar é fácil. Fora da família, depende, às vezes é mais fácil, quando as pessoas entendem um pouco. Quando não entendem, aí eu escrevo para me comunicar. Com a família da minha namorada não há problemas, meu sogro usa um pouco a língua de sinais, a mãe dela tem comigo uma comunicação boa e minha namorada sabe língua de sinais.
E	Percebo dificuldade principalmente na família, com meu marido não tem problema ele também é surdo, mas minha filha é ouvinte, está aprendendo língua de sinais por isso às vezes ainda fica difícil a comunicação. Com as vizinhas eu oralizo, tios, primos, todos eu uso a oralização.
F	Percebo a dificuldade que os ouvintes tem em entender a língua de sinais, por exemplo na UFSM, no comércio, as vezes quando vou fazer compras preciso pedir papel e caneta para escrever o que eu quero, como perguntar o valor das coisas.
G	Percebo que os pais ainda acham que os filhos surdos devem ficar só em casa, muitos até tem depressão, pois não são livres, não passeiam, não tem contato com outras pessoas e com a comunidade surda. Muitos vivem escondidos porque as famílias não os incentivam a serem livres. A própria família não entende a cultura surda.
H	Na minha família não, a relação é boa, tranqüila, minha filha é ouvinte e a relação é boa. Com outras famílias é mais difícil, aí se minha filha não está junto eu não vou, porque a comunicação fica trancada.
I	É difícil, às vezes é mais fácil, as vezes mais difícil, mas no geral é difícil. Se não conheço é difícil porque preciso chamar minha mãe para interpretar.

J	<p>Tem dificuldade sim. Nos bancos, pra se escrever, nas lojas também é difícil comunicar, exemplo, antes minha mãe precisava estar sempre junto para fazer compras, ou irmã, ou prima, agora já vou sozinho. Tinha medo quando mais novo, hoje já com mais experiência, é preciso saber se virar só, mamãe não vive sempre, por exemplo, eu preciso pagar imposto prefeitura. Eu preocupado, porque acho que ouvinte precisa ter mais conhecimento da língua de sinais, nas lojas, bancos, em todos lugares, percebo que ainda tem preconceito nas lojas, quando as pessoas não entendem, dizem que não tem o produto.</p>
---	---

Talvez o momento em que se exige e/ ou que se faz necessária a comunicação entre surdos e ouvintes seja o mais crucial, já que é aí que se revelam todos os traumas, preconceitos, inseguranças e medos em vários âmbitos, sejam eles políticos, educacionais, culturais, ... baseados principalmente no que se refere aos surdos em uma história marcada pela angústia e a opressão, imposta pelo oralismo (que desconsiderava a cultura surda) e a visão clínica do déficit. Perlin (2004, p. 79) diz que “a violência contra a cultura surda foi marcada através da história, onde se constata a eliminação vital dos surdos, a proibição do uso da língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes.”

Atualmente, me parece existir um certo temor, até mesmo involuntário (falo por experiência própria), de ambas as partes, isto é, ouvinte e surdo, diante da inexistência do contato e comunicação entre ambos. Assim, enquanto pesquisadora ouvinte relatei ao sujeito entrevistado A, também as minhas angústias nos primeiros contatos com os surdos, enquanto professora ainda sem um conhecimento mais apurado da língua de sinais e da dificuldade que sentia para compreender uma língua diferente da minha . Estabeleci esse diálogo para expor que a recíproca também pode ser verdadeira, pois muitas vezes a impressão que passa é que essa

angústia é exclusiva do surdo. Para Karnopp in Thoma e Lopes (2004, p. 106)

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar também uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e lingüístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender. Em relação à educação de surdos, as instituições de ensino deveriam possibilitar o acesso, oferecendo preferencialmente escolas de surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais. Além disso, deveriam incentivar a participação cidadã e possibilitar a atuação de intérpretes de língua de sinais nas atividades em que se fizerem necessários, tanto dentro da escola como fora dela.

E, penso que existe de ambas as partes (surdos e ouvintes) o preconceito pelo desconhecimento da língua, seja a libras ou o português,. Não deveria existir, no entanto existe e várias vezes até sem intenção como uma forma de auto-proteção, ou seja, fica mais fácil ignorar o problema do que enfrentá-lo, quebrando barreiras e evoluindo até obter fluência de comunicação, até mesmo pelo fato de grande parte da população de surdos e ouvintes não terem freqüentado ou não estarem freqüentando Escolas que lhes garantam esse acesso. É importante lembrar que tudo isso requer políticas públicas verdadeiramente comprometidas com as causas sociais, empenho, dedicação, persistência e por que não dizer também as divergências, coisas que fazem parte no convívio entre as diferenças.

5	Quais são as principais reivindicações dos surdos quanto à acessibilidade em nível local (cidade de Santa Maria/ RS)?
A	Mais intérpretes. Por exemplo, em bancos, polícia, prefeitura, médicos, juiz (justiça), nas faculdades, e também muito importante, a família precisa saber a língua de sinais.
B	Antes não tinha grupo, a comunidade surda era espalhada, hoje já melhorou o contato, a LS, a troca, os bairros distantes, é difícil o

	<p>acesso, tem surdos escondidos, a escola e a associação avisam, fazem contatos. Lutar para ter na associação leitor ótico, vai ajudar na comunicação do povo surdo.</p>
C	<p>Mais trabalho, ou mais oportunidades de trabalho para os surdos. Mais cursos gratuitos, mais festas na associação, mais jogos (campeonatos)...</p>
D	<p>Acho que precisa faculdade própria para o surdo, também precisa concurso para professores surdos, também para outras profissões, mais empregos, a associação precisa ajuda do governo para ter mais espaço para o futebol, por exemplo, televisão, projetor (datashow), criar cooperativa - é importante para fazer artigos que depois possam ser vendidos para ajudar surdos carentes... E até para divulgar os trabalhos artísticos.</p>
E	<p>Precisa mais contato entre as pessoas – trocas para aprender mais a comunicação.</p>
F	<p>Acho que falta um centro que permita maior integração, entre a comunidade surda de Santa Maria e as trocas também com outros lugares.</p>
G	<p>A associação de surdos forte, ter futebol, festas, mais encontros da comunidade surda. Unir a Escola com a associação. Também unir mais a comunidade surda e a comunidade ouvinte.</p>
H	<p>Precisa médico, polícia, ... que entendam ou que tenham secretários intérpretes de língua de sinais para atender a comunidade surda, pois já aconteceu de fazer cirurgia trocada por falta de comunicação.</p>
I	<p>Acho importante o fortalecimento da identidade surda, pelo contato com a língua de sinais.</p>
J	<p>Temos associação, mas falta apoio das famílias para as festas juninas, jogos, risotos, ver filmes em DVD, porque na associação tem legenda, desfiles,...</p>

Com base em Klein In Thoma e Lopes (2004), ao pesquisarmos os movimentos surdos, encontramos uma história de lutas em diferentes sentidos, onde se evidencia entre os surdos e a sociedade em geral questões referentes à língua, identidade e cultura. Uma das principais discussões está na forma de entender a surdez a partir da diferença, onde se pode problematizar no sentido da relação de significados entre diversidade (termo bastante disseminado nas políticas públicas) e diferença (assumida por diferentes grupos, inclusive os surdos). As diferenças são construídas histórica, social e politicamente, portanto são sempre diferenças, não devendo ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que voltará à normalidade. Já, olhar a surdez a partir da diversidade pode significar olhar a surdez como deficiência, marcando as ações no campo da filantropia e do assistencialismo, constituindo iniciativas na sua maioria isoladas com atendimentos voltados a uma reabilitação/ normalização dos surdos tendo como parâmetro de normalidade o ouvinte. A mesma autora op. cit (2004, p. 89) entende que

A comunidade surda através de seus movimentos sociais, vem configurando uma história significativa no sentido de construir políticas que atendam as suas especificidades. Para isso, vem participando de diferentes fóruns de debates junto à sociedade em geral e também organizando encontros, seminários, conferências em que discute, reafirma e encaminha suas lutas.

Devido à evidente dificuldade na comunicação entre surdos e ouvintes, a solicitação por um número maior de intérpretes é a reivindicação destacada pelo entrevistado, para que o surdo possa circular sem problemas em todas as instituições e instâncias da sociedade.

Essa questão é bastante significativa e está claramente ligada a investimentos por parte das políticas públicas, exigindo uma pressão apurada do próprio movimento surdo, pois os entraves burocráticos em se tratando da implantação e efetivação real das políticas públicas fazem com que as coisas demorem para sair do papel, exigindo vigília constante por parte do movimento surdo e de todas as instâncias da sociedade que apóiam o movimento.

6	Na sua opinião, a Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser favorece a inserção dos surdos nos locais culturais da cidade? (Se a resposta for afirmativa) Como?
A	Acho que sim. Porque permite o encontro de surdos de vários locais da cidade, bairros e até do interior e que moram fora de Santa Maria. A escola através do teatro dos surdos, por exemplo, promove a troca inclusive com as escolas ouvintes.
B	Antes na escola Cícero eu imaginava trabalhar, ai trocou a escola, eu gosto de dar apoio aos alunos. Acho ótima a escola Cóser, felizes, é melhor para os surdos terem a escola. Sinto que há uma troca, um desenvolvimento, na comunicação entre os professores surdos e também os ouvintes. Amplia o conhecimento através da comunicação. Contatos na associação, com a comunidade surda e nos jogos também.
C	Acho que os passeios que a Escola promove são importantes como a visita a diversos lugares, ajudam a despertar a curiosidade e adquirir conhecimento e experiência.
D	Na escola de ouvintes é diferente por causa da língua. Dentro, na inclusão não tem língua de sinais, as disciplinas, difícil entender matemática, português, inglês, ... não dá para entender nada. No Cóser a língua própria é a libras, fica mais fácil entender os assuntos, a lingüística, as disciplinas são trabalhadas em língua de sinais. Também a história e a educação dos surdos é trabalhada. A base, as relações entre as pessoas se desenvolvem com o uso dos sinais.. Se conhece o alfabeto da libras. Com a língua de sinais é possível aprender todas as disciplinas mais rápido.
E	Muito, adoro tudo aqui, é legal, antes eu trabalhava na prefeitura não tinha muita troca na comunicação – ai Jéferson convidou para trabalhar como professora no Cóser. No começo fiquei em dúvida, mas em 2002, resolvi aceitar, no começo cansava, depois acostumei, hoje gosto muito. Na prefeitura tinha que digitar até 7 horas da tarde.

F	Acho que a escola Cóser ajuda os surdos a desenvolverem sua capacidade de aprendizagem, de ampliar seus conhecimentos pelo contato com professores e com colegas.
G	Acho que sim, pois a escola mostra o teatro surdo, a língua de sinais também é oferecida para as pessoas que não são da Escola fazerem curso. Também a oportunidade das pessoas conhecerem a SW e classificadores.
H	Bom , porque a cidade não conhece muito, ai vem conhecer a Escola e amplia o conhecimento, é bom. Me preocupo com o tipo de palestra, quando eu vou falar e quando os outros falam sobre o surdo.
I	Acho importante porque a escola mostra a consciência surda, a importância da diferença.
J	Acho importante porque a Escola tem teatro e mostra a comunidade ouvinte e surda, a cultura também. Porque em casa é mais difícil. Exemplo: meu pai quase não usa a língua de sinais e minha mãe usa um pouco, ai preciso oralizar.

Compartilhando do pensamento de Marin e Góes (2006), a escola configura-se em uma das instituições que podem contribuir para mudanças, mesmo não aceitando a idéia de que seja uma instituição redentora ou que promova por si a igualdade social, acredita-se que ela pode e deve participar desse processo. Aí, podem ser projetados ambientes efetivamente bilíngües (em arranjos educacionais, inclusive de escolas para surdos) e propostas que conduzam à apropriação de conhecimentos sistematizados, à aprendizagem da língua portuguesa, particularmente a escrita, e à compreensão de esferas de atividade da cultura. Tais encaminhamentos não são tarefas fáceis, nem de curto prazo, mas, no cenário atual, o núcleo dessa ação da escola é um compromisso intransferível.

As respostas demonstram que a Escola promove o contato entre os surdos, não só pelo encontro cotidiano a partir das aulas, mas pelas atividades extra sala de aula que envolvem a mobilidade dos surdos, ampliando seu conhecimento de mundo através do contato com outros surdos e ouvintes, inclusive outras Escolas.

Penso que aí fundamenta-se e justifica-se a luta dos surdos pela manutenção, criação e continuidade das escolas de surdos. É através do fortalecimento da identidade surda, adquirido no convívio do cotidiano escolar, e nas atividades que produzem, que podem mostrar-se e incluírem-se na sociedade, assumindo sua diferença e não negando-a, no momento, por exemplo, que um surdo é colocado em uma classe ouvinte, sem a mínima oportunidade ou condição de comunicação através da língua de sinais. Entretanto, só o fato de o sujeito estar freqüentando uma escola de surdos não basta. Lopes (2006, p.45) afirma sobre isso:

Acredito que a escola de surdos seja o espaço mais adequado para a educação de surdos. Porém, afirmar tal posição não significa não problematizar o que está acontecendo na escola de surdos. Salientar a importância do exercício da hipercrítica por parte dos professores que trabalham na escola, sejam eles surdos ou ouvintes, exige tempo e espaço aberto na escola para ler e falar sobre o que a leitura nos faz pensar. Se, dentro da escola de surdos, os professores estiverem olhando para ele como alguém que não possui capacidade, como alguém que é esforçado e como alguém que deve ser submetido a pedagogias corretivas, pouco adiantará os surdos permanecerem nessa escola. Estar em uma escola de surdos sem ser visto dentro de sua diferença cultural equivale, se considerarmos o ensinar e o aprender, a não ter o direito de ver reconhecida a experiência cultural surda.

É preciso que ocorra um desenvolvimento efetivamente inclusivo do surdos no contexto do reconhecimento de suas especificidades, como destaca Thoma (2006, p. 14)

Embora as posições sobre as práticas, metodologias e filosofias educacionais da área não sejam unânimes, a quase totalidade desses textos destaca o papel das instituições de surdos na constituição de comunidades surdas. Com propostas higienistas, essas instituições tinham o objetivo de limpar a sociedade dos indesejáveis, isolando os anormais. Porém, pelo fato de nessas instituições muitos surdos terem permanecido por um tempo ou por toda a vida, compartilhando de rotinas formais com outros surdos, as línguas de sinais desenvolveram-se e os sujeitos surdos construíram processos de identificação e diferenciação política e cultural que culminam hoje nas políticas educacionais que pretendem uma maior qualidade da educação, seja em escolas específicas, seja em espaços e tempos de inclusão.

Isso mostra a capacidade do sujeito surdo, dentro de sua especificidade, entendida como diferença de ser e estar na sociedade e nos espaços que pode ocupar, construir, aprender e apreender.

7	7) Você percebe limitações quanto ao seu acesso nos locais culturais do espaço geográfico da cidade de Santa Maria? (Se a resposta for afirmativa) Exemplifique:
A	Percebo dificuldade. Em um teatro de ouvintes, a comunicação fica trancada, percebo mais as expressões, exemplo – quando representam choro,... Também no cinema, pois as legendas em português são difíceis. Já no teatro dos surdos a comunicação flui melhor.
B	Não, porque é fácil encontrar surdos na cidade. No comércio uso a comunicação escrita por exemplo para saber o preço das coisas.
C	Nas visitas, por exemplo, percebo que os surdos as vezes tem dúvidas, observo porque perguntam quando não conhecem. Depende do lugar.
D	Percebo dificuldades por exemplo quando o surdo precisa fazer uma consulta médica e não tem intérprete. Em palestras, quando precisa ir tratar de algo na justiça, quando precisa ir à polícia, para ver carteira de habilitação por exemplo, em farmácias depende, nas faculdades que não tem intérprete é difícil, como a UNIFRA. Na ULBRA tem intérprete. Precisa ser ofertada língua de sinais em mais lugares diferentes de Santa Maria. Como por exemplo a FAMES (Faculdade Metodista de Santa Maria), que está tentando ter uma disciplina de língua de sinais.
E	Quando eu precisava ir ao ginecologista meu pai ia junto e avisava a médica que eu era surda e ela dizia que não precisava meu pai entrar junto. Depois troquei, era um homem, ai me assustei, mas a secretaria que era enfermeira me entendia e ajudava, ai fiquei mais tranqüila. Hoje vou em um médico particular que gosto, as vezes vou sozinha, outras vezes minha filha vai junto. Com o médico do coração é fácil a comunicação em língua de sinais. Para fazer exames aviso as pessoas que sou surda ai elas vem chamar quando esta na hora (minha vez), ou olho no visor quando tem. No banco, também olho no

	visor e levo minha filha ouvinte junto.
F	Só vou no futebol no Farrezão, sábado a noite, e como o grupo vai eu não encontro muita limitação.
G	Percebo que é difícil para os ouvintes entenderem e quando tem palestras feitas pelos surdos, existe a necessidade de intérprete. No teatro surdo também muitas Escolas de ouvintes não entendem que não usamos oralização no teatro. É preciso explicar.
H	Em teatro ouvinte percebo que pouquíssimos surdos participam, em bailes também, é um ou dois só, mais é quando combinam, na casa de um surdo, ai todos participam.
I	Percebo em alguns locais ainda há muita falsidade, preconceito em alguns grupos, outros não, tem respeito, na família é bom, tem conselhos bons.
J	Nas lojas, quando fui comprar um fogão, vendedora não quis atender, ai vendedor atendeu, percebi que mulheres vendedoras tem mais preconceito. Nos bailes eu acho bonito quem toca guitarra por exemplo, é só visual , porque não ouço nada, não gosto muito, romaria também quando não tem intérprete não gosto, ai não vou, circo, parque de diversão, gosto.

Com base em Klein (2004), aos surdos deveria ser garantida a acessibilidade através da formação e qualificação profissional, oportunidades de trabalho, participação em concursos públicos (com direito a presença de intérprete de Libras) e incentivo nos locais de trabalho para a organização de Cursos de Sinais com regularidade.

O acesso dos surdos é limitado principalmente, como já foi percebido anteriormente, pela dificuldade na comunicação, uma vez que os eventos e espetáculos na maioria das vezes são organizados, considerando um público de maioria ouvinte, onde o surdo procura então captar os significados com base nas expressões faciais e corporais que percebe.

Acho que nessa questão também deveria haver mais empenho por parte do poder público, pois não basta estar escrito na legislação os direitos dos surdos, é

preciso que se reconheça na prática o surdo enquanto sujeito social, presente e atuante no espaço onde vive.

8	O que representa para você a Associação de Surdos de Santa Maria/RS?
A	Representa defender o direito dos surdos, como líder. Em tudo, na educação, nos esportes, no social. Manter e preservar a cultura surda, língua de sinais dos surdos.
B	A associação é o elo de ligação entre a comunidade surda, pois existem muitos surdos escondidos e a associação permite o encontro da comunidade surda. Através da associação os surdos se relacionam, há uma troca até mesmo entre surdos e ouvintes, os surdos se expressam através do teatro, aprendem sobre a identidade surda.
C	Acho importante ajudar a associação com objetivo de alcançar boas metas para o futuro.
D	O presidente, da associação, é quem faz e organiza as coisas na associação de surdos, como os materiais, conta de luz, viagens, campeonatos, enfim cuida da economia, o que precisa construir,...Como sócio eu ajudo quando precisa, eu apoio à associação e o Cóser em Santa Maria. Acho que prefeitura poderia também estar ajudando na associação de surdos, reconhecendo que esse pode ser lugar de vaga para trabalho, porque o sócio paga aluguel, faz limpeza, é capaz de trabalhar nas mais diferentes funções.
E	Precisa ajudar, fazendo rifas, vendendo camisetas, alugando. É importante para o surdo, precisa alugar para ter mais dinheiro para campeonatos, viagens,...
F	Acho necessária para ajudar os surdos, apoiar, ter iniciativa, assegurar a vida social para os surdos no futuro.
G	Precisa organizar. Agora em 2008, troca o presidente e entra uma

	nova diretoria, escolhida em assembléia. Precisa ter as pessoas responsáveis para organização de eventos, como festas, dia das mães, ...esportes, ...
H	É onde combinam jogos, viagens (como para Capão da Canoa na colônia de férias dos surdos), cursos, reuniões, festas,...
I	Porque existem as combinações de jogos, passeios, para conhecer as cavernas em Caxias (2007), organizam excursões para a praia, ponte férrea,...
J	Acho importante porque fortalece a lei, defende o direito dos surdos, gratuidade do transporte, porque o Cóser é longe, oferece lazer, ajuda surdos carentes, concursos, provas, carteira de motorista... Trabalha pelo direito do surdo e não tem preconceito com ninguém. É contra o preconceito, os surdos querem trabalhar.

Verifica-se que a Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM)/ RS, tanto quanto a Escola, é mais que um espaço de encontro entre os surdos, significa conquista, união, difusão da língua de sinais e preservação da cultura surda.

Segundo Anderson (1993), citado por Miranda (2001, p.20)

As divisões sociais, ou as divisões políticas, geralmente recaem em torno da diferença que exerce um importante papel quando se trata de obter processos e significados inerentes às comunidades. As diferenças das comunidades são reproduzidas entre si em formas diversas, seja pela diferença entre as pessoas, seja pela diferença do grupo com outros grupos, seja pela cultura ou ainda pela própria comunidade possibilitar a diferença. O que se sobressai no interior da comunidade é que pessoas envolvidas na diferença agem por um processo ordenado que tem aspectos especiais inerentes. Isto funciona como se realmente fosse o mecanismo de restauração da unidade como sendo o elemento gerador da vida em grupo.

Dessa forma, a ASSM/ RS tende a ser um espaço que se materializa e constitui-se como um território, cujo poder administrativo é exercido pelos surdos e procura demonstrar de maneira concreta a união dos surdos de Santa Maria/ RS e região, visto que pelos eventos que promove, favorece o contato e fortalece as relações entre a comunidade surda.

Observando o entorno da associação, parcialmente visível na figura 12, constata-se que o mesmo apresenta infra-estrutura modesta, à esquerda (próximo à vegetação) encontram-se os trilhos da via férrea, onde se percebe que não há um cuidado e planejamento significativo desse local, por parte das políticas públicas e população. A cobertura vegetal aí existente é irregular, ficando em alguns pontos do terreno o solo exposto, o que justifica a necessidade de um planejamento e ações adequadas, considerando que o terreno é íngreme em relação ao nível da rua e próximo a locais de fluxo da população.

Figura 12 - ASSM/ RS e entorno

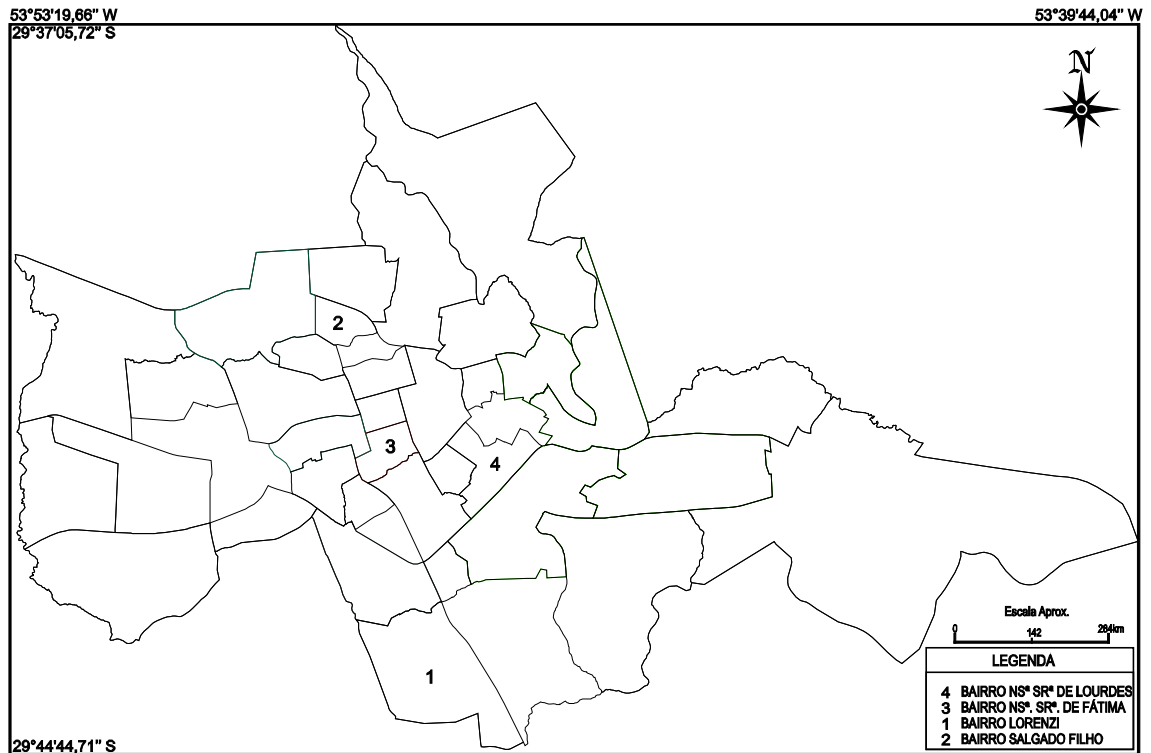


Fonte: Fotografia da autora – 2008

É possível perceber também que a localização do prédio sede da ASSM/ RS, torna-se singular, isto é, isolado, em relação à Escola, que é junto com a associação o outro principal ponto de referência para a comunidade surda em Santa Maria/ RS. Isso se confirma na observação e análise da figura 13, que identifica os bairros onde

estão situados cada um dos locais mais freqüentados pelos surdos no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS. Por hierarquia de freqüência, os bairros estão identificados no mapa com os números 1, 2, 3 e 4. Assim, o número um corresponde ao Bairro Lorenzi, onde está a Escola; o dois ao Bairro Salgado Filho, onde está a ASSM/ RS; o três ao Bairro Nossa Senhora de Fátima, onde encontra-se o CDM e o quatro correspondente ao Bairro Nossa Senhora de Lourdes onde situa-se o Shopping Center, destacado na pesquisa.

Figura 13 – Bairros da cidade de Santa Maria/ RS, onde situam – se os locais mais freqüentados pelos surdos.



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria
Secretaria do Planejamento, 2007 - adaptado.

Continuando a análise da figura 13, verifica-se que, dentre os quatro locais destacados, aqueles que se constituem em espaços concretos são apenas os presentes nos bairros 1 e 2, uma vez que correspondem a uma predominância efetiva dos sujeitos surdos, enquanto que o 3 e 4 podem ser entendidos como espaços flutuantes de ação dos sujeitos surdos, tendo em vista que nestes predominam os sujeitos ouvintes. Escola e ASSM/ RS estão situados em bairros da

periferia da cidade, praticamente em dois extremos, o que é desfavorável à comunidade surda, pois a distância de um bairro a outro pode ser um entrave à medida que dificulta o acesso daqueles surdos que moram muito distante ou mesmo para promover uma integração direta entre os dois locais, fortalecendo a comunicação e a inclusão social dos sujeitos surdos. Porém, é importante destacar que todos esses locais, com predominância de surdos ou não, já se configuram em espaços onde esses sujeitos podem se manifestar enquanto possuidores de língua e cultura diferentes, incluídos e participantes na sociedade, justificando assim o verdadeiro sentido da inclusão social para o surdo.

9	O que o surdo faz em favor da própria inclusão?
A	Difícil, a inclusão é polêmica. Acho que o surdo já está incluído na sociedade – Desde a família já começa. Eu quando pequeno, tenho dois irmãos surdos e quatro ouvintes. Meu pai e mãe são ouvintes. O surdo já ocupa os mesmos espaços que o ouvinte, isso é natural. Mas as famílias precisam saber a língua de sinais. Também o prefeito, vereadores e sociedade em geral precisam conhecer a língua de sinais e a cultura surda.
B	Começo me relacionando na associação, acho que a comunidade surda precisa ser unida. Mas acho que na escola não, precisa ser diferente. Na rua, no trabalho, na relação com os ouvintes é normal, livre, não há problemas na inclusão, mas não é profunda, pela falta de contato da maioria ouvinte, é mais gestual.
C	... Percebo que os surdos incluídos (nas Escolas normais para ouvintes) sofrem muito com as dificuldades através da comunicação, fica difícil a relação com os ouvintes (exemplo: professores/ colegas). Comecei trabalhar na Escola em setembro de 2004, quando fui nomeada no Estado para a função de administração escolar. A Faculdade de Educação Física Bacharelado, comecei em março de 2004 (particular). Minha formatura é em janeiro de 2008. Depois de formada quero fazer licenciatura e trabalhar com os surdos, porque já tenho contato com eles, é meu sonho.

D	Acho que o surdo está buscando melhorar sua comunicação na sua relação com as outras pessoas, já existe mais trocas entre pessoas de cidades diferentes e isso abre, melhora a comunicação, os surdos estão se mostrando mais. Precisa o surdo ter comunicação por sinais desde bebê para se desenvolver bem.
E	Organiza aula, trabalha, alfabetiza, ... conta a história, mostra filme.
F	Eu não sou a favor da inclusão escolar, mas a escola para surdos normal, com a língua dos surdos. Fora da Escola ainda acho que é ruim, eu sinto isso. Na Universidade tinha amigos ouvintes, mas agora estão mais separados (longe), então tenho mais contato com os surdos. Tenho família fora do País. Minha família sabe um pouco de língua de sinais, pois temos três línguas - Minha família a maior parte como disse vive fora do país (Panamá) e eu gosto de morar em Santa Maria, mas no futuro ainda não sei.
G	Eu sou contra a inclusão porque não tem ampliação do conhecimento. Acho a inclusão (escolar) um sofrimento para o surdo. Não tem comunicação.
H	Precisa mostrar o povo os direitos dos surdos, fazer as pessoas entenderem o que é ser surdo? Precisa determinação. Aumentar, criar mais leis em favor da comunidade surda. Precisa lutar para abrir o telão de libras (vestibular).
I	Eu ajudo na associação, nas viagens, ajudo os alunos, procuro ajudar em tudo, as vezes fico cansado,... ajudo alunos e professores que não conhecem a língua de sinais.
J	Hoje eu participo da associação, da escola Cóser, Antes (quando tinha 18 anos), trabalhava no mercado "Saco" porque meu pai mandou, fiquei no mercado quatro anos e meio, era difícil a comunicação com o gerente, eu usava muito classificador. Depois trabalhei na imperial 2 anos e meio, no laboratório, cuidando as máquinas. Também trabalhei com ouro e prata em loja, fazendo brincos, pulseiras, anéis,...

Percebe-se, nessa questão, que existem constantes indagações, pelo caráter indiscutivelmente complexo da temática, pois os entrevistados acreditam que os surdos estão incluídos na sociedade à medida que podem ocupar os mesmos espaços que os ouvintes, todavia desconsideram a plenitude dessa inclusão, quando dizem que encontram dificuldade na comunicação com os ouvintes e sugerem a aquisição da língua de sinais pelas famílias dos surdos como também o conhecimento da língua de sinais e da cultura surda pelos sujeitos que representam o poder público para que estes compreendam as aspirações da comunidade surda e possam promover esse desenvolvimento com a implantação de políticas públicas que envolvam os surdos. Em diálogos informais com os entrevistados, observa-se que estes não acreditam na inclusão educacional, estabelecida em classes mistas de surdos e ouvintes, defendendo que a inclusão está no respeito e na garantia das escolas de surdos, visando o fortalecimento da língua de sinais, identidade e cultura surda.

Klein (2004, p. 89) coloca que

Exemplos importantes de conquistas e lutas dos movimentos sociais surdos são a luta pela Oficialização da Língua de Sinais, os diferentes encaminhamentos feitos na I e II Conferências Estaduais dos Direitos Humanos dos Surdos, o Pré-congresso, antecedendo o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe, em que foi redigido o documento “Que Educação Nós Surdos Queremos” e que vem subsidiando diferentes projetos na área da Educação dos Surdos. Os Seminários de Educadores Surdos, Seminários de Língua de Sinais e Seminários de Políticas Públicas são exemplos de caminhadas densas, significativas e politicamente contundentes que os surdos vêm realizando, assim marcando sua condição de sujeitos diferentes.

O espaço geográfico, portanto, pode ser palco de múltiplas culturas e identidades e a inclusão social para os surdos, a partir desse contexto, significa a garantia de um espaço nesse palco.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

5.1 Reflexões finais

A busca por conhecimento sem dúvida é algo que nos faz crescer, principalmente porque é movida por aspirações que nos desacomodam, promovem questionamentos, satisfazem, desapontam, causam medo e coragem, num misto desafiador. Talvez esteja nessa gama de sensações, a beleza de avançarmos um passo que seja, no conhecimento desse espaço geográfico, simultaneamente amplo e particular e das inúmeras identidades com características tão peculiares que o dividem e transformam, construindo a história que registra no decorrer do tempo as involuções e evoluções da sociedade.

Este estudo procurou investigar um pouco mais a questão da inclusão/ exclusão social dos surdos no espaço geográfico da cidade de Santa Maria/ RS, sob a ótica das lideranças surdas atuantes no meio onde vivem. E, com base nos resultados obtidos na pesquisa, foi possível verificar que a inclusão social do surdo ainda é um processo em construção e bastante lento, principalmente em função da barreira da comunicação. Tal fato fica evidente nos resultados, pois apenas quatro locais da cidade são citados e destacados como sendo os mais freqüentados pelos surdos, o que mostra o quanto a espacialização/ territorialização do cidadão surdo ainda é incipiente.

Mas, essa abertura, apesar de pequena, já existe no momento em que os surdos se organizam em movimento e se mostram à sociedade reivindicando seus direitos e divulgando suas potencialidades. A partir daí, cabe aos surdos e ouvintes trabalhar no sentido de fazer com que essa interação possa ser ampliada na perspectiva de que as pessoas possam conviver, não de forma igual, mas que cada grupo possa desenvolver e evoluir dentro de suas características identitárias, com as mesmas oportunidades, sem que para isso tenha que oprimir, ignorar ou negligenciar o outro.

Assim, entende-se que os objetivos propostos foram atingidos partindo da constatação que o convívio entre as diferentes identidades, geralmente é difícil e perpassa pelas relações de poder e aceitação no que se refere às diferenças.

Entender o espaço geográfico a partir das diferenças, portanto, não é tarefa fácil. Em função desse desafio, faz-se necessário cada vez mais abrir caminhos que nos permitam interpretar nossos espaços de vivência compreendendo os fatos cotidianos do mundo em suas dimensões locais e em escalas maiores. E, isso pode ser veiculado através de uma educação que considere o desenvolvimento pleno do sujeito em bases sólidas pautadas no conhecimento técnico-científico paralelamente a aquisição de valores positivos que o impulsionem para uma transformação da realidade em um mundo mais acessível que considere verdadeiramente o direito de ir e vir de qualquer cidadão, qualquer que seja sua identidade.

Concluindo este trabalho, mas sem a pretensão de esgotar a temática da inclusão e exclusão social dos surdos no espaço geográfico, entendo que tanto um quanto o outro são processos materializados pelas atitudes de cada sujeito que compõe a sociedade e constrói o espaço geográfico, cabendo a geografia, enquanto ciência, a tarefa de estudar e discutir permanentemente a indispensável e complexa relação “Meio ambiente x sociedade”, num mundo capitalista e globalizado, cujas minorias ou majorias populacionais constantemente buscam, através de movimentos ou novos movimentos sociais condições, econômicas, políticas, lingüísticas, educacionais, sociais, culturais, ambientais e sobretudo vitais dignas, que as permitam não simplesmente estar na sociedade, mas construí-la democraticamente.

Ciente da inesgotabilidade desse assunto, ficam como propostas a serem desenvolvidas em estudos futuros: analisar o significado de espaço geográfico, inclusão e exclusão social, na concepção da comunidade escolar, nos segmentos: professores, pais e alunos surdos, para efeitos comparativos e aprimoramento dessa temática e/ ou verificar se a geografia, enquanto disciplina escolar, através dos conteúdos que aborda, promove ou não uma interação maior do aluno surdo para com o ambiente onde vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIGNER, Carlos; MOLL, Jaqueline; REGO, Nelson (Orgs.). **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos do Estudo de Caso**. In Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB) **Geografia, movimentos sociais e teoria**. São Paulo: Terra Livre, 19 (2), 2002.

BARQUERO, Antonio Vasquez. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BETTANINI, Tonino. **Espaço e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção geografia e sociedade; v. 2)

BORJA, Jordi; CASTELLS, Manuel. **Local y Global**. La gestion de las ciudades en la era de la información. Taurus, Pensamiento, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. **Administração On line**, São Paulo v. 1,n.1, 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 20 set 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário da Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC/ FENAME, 1980.

CASSETI, Valter. A natureza e o espaço geográfico In: KOZEL, Saete; MENDONÇA, Francisco (Orgs.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. Reimpressão 2004.

CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo César da C.; CORRÊA, Roberto L.(Orgs.)
Geografia: Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.**
Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho
Pedagógico)

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** São Paulo: McGraw-Hill
do Brasil, Ltda. 1983

CHIZZOTTI, **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo. Cortez, 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e
cultura.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

CÓSER, Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando. **Projeto
Político Pedagógico.** Santa Maria/ RS, 2001.

COSTA, Marisa. Estudos Culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa
Maria (Org.) **Cultura, poder e educação:** um debate sobre Estudos Culturais em
educação. Canoas: ULBRA, 2005.

DOLLFUS, Olivier. **O Espaço Geográfico.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.
A., 1991.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento social como categoria geográfica.**
Terra Livre, São Paulo, n. 15, p. 59-85, 2000

FERRAZ, Hermes. **Cidade e Vida.** 1ª ed. São Paulo: João Scortecci Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Paz e Terra, 14ª ed. Rio de
Janeiro, 1983.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar – a escola do mundo ao avesso.** Porto
Alegre: L & PM, 2001.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, Liliane. Educação de Surdos: políticas públicas no diálogo com a comunidade. In THOMA, Adriana; LOPES, Maura (org). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz: EDUNISC, 2006.

GÓES, M. C. R. de **Linguagem, Surdez e Educação**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção Educação Contemporânea)

GHON, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

————— **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. Niterói: EdUFF; São Paulo: Contexto, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2001

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. **Surdez**: Um território de fronteiras. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun. 2006.

LARROSA, Jorge; SKLIAR (Orgs.), Carlos. **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Maura Corcini. **Foto & Grafias**: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. Porto Alegre: UFRGS/ P'GEDU, 2002. Tese (Tese em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Orgs.). **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MACHADO, Mônica Sampaio. **Geografia e Epistemologia: Um passeio pelos conceitos de espaço, território e territorialidade**. Revista do departamento de geografia - UERJ, N° 1 Rio de Janeiro, 1997.

MARIN, Carla Regina e GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade no cotidiano**. Cad. CEDES vol. 26 nº 69, Campinas/ São Paulo, 2006.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Rio de Janeiro – Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

MIRANDA, Wilson de oliveira. **Comunidade dos Surdos: Olhares sobre os contatos culturais**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MONTEIRO, Myrna Salerno. **História dos movimentos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 279-289, jun. 2006.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias Geográficas – Espaço, Cultura e Política no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 5. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia e Território: Desenvolvimento e contradições na agricultura**. Boletim de geografia teórica, 1995.

PERLIN, G. **A Cultura do Povo Surdo** (Texto usado para o curso de formação de professores / instrutores de língua de sinais em Santa Rosa/ RS).

____. **História feita pelos surdos**. Apontamentos exclusivamente para a aula presencial no Curso de Professores Surdos da UNISC, 2003.

____ **Identities surdas**. In: SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1988.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. **Revista Ponto de Vista**, UFSC, n. 4, 2002 – 2003 (no prelo).

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. **Documento de Acessibilidade e Direitos Humanos para Surdos**. 1º Encontro Estadual sobre Políticas Educacionais para Surdos do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FADERS, 2005.

____. **Política Educacional para surdos do Rio Grande do Sul**. 1º Encontro Estadual sobre Políticas Educacionais para Surdos do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FENEIS/ FADERS/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.) **Produzir para viver: Os caminhos da produção capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. (Orgs.) **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

____. **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec – Edusp, 1978.

____. **Espaço e método**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.

____ . **O espaço do cidadão. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.**

SILVA, Claudionir Borges da Espacialidade e linguagem dos surdos: Uma gramática no espaço. In: AIGNER, Carlos; MOLL, Jaqueline; REGO, Nelson (Orgs.). **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 141.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais (org.). Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. B. (Org.) **Atualidades da Educação Bilíngue Para Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Camilo Darsie de. **Territórios de exclusão:** educação, saúde e representações de fumantes no espaço público. (Dissertação de mestrado) Universidade Luterana do Brasil – ULBRA: Canoas; 2006.

THOMA, Adriana S. (et al). Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As Morais da História.** Portugal: Publicações Europa – América, Ltda, 1991.

VIERO, Lia Margot Dornelles. **Atlas Municipal Escolar Geográfico.** Santa Maria: UNIFRA, 2003.

WARREN, Ilse Scherer. **Movimentos Sociais.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984.

————— **Redes de Movimentos Sociais.** Rio de Janeiro: Loyola, 1996.

ANEXOS

ANEXO A

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

“ Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação

especial como parte integrante de todos os programas educacionais;

- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
- a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
- a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governa da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamo-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Copenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferencia Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência . Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.

2.O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que

crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

5. Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções:

- I. Novo pensar em educação especial
- II. Orientações para a ação em nível nacional:
 - A. Política e Organização
 - B. Fatores Relativos à Escola
 - C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
 - D. Serviços Externos de Apoio
 - E. Áreas Prioritárias
 - F. Perspectivas Comunitárias
 - G. Requerimentos Relativos a Recursos
- III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. 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 à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades

educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

9. A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuem impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

10. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em eliciar apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

12. Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas

educacionais.

14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

20. Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidade educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocacional.

21. Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

22. Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se elicitarem apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.

23. Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bi-laterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

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

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

29. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

32. Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala-de-aula.

Informação e Pesquisa

36. A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

37. A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

40. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêm excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

42. Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de aposta e treinar pessoal menos experiente.

43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as

quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto-didáticas.

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não-categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

47. A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:

48. Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.

49. O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

50. A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

52. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de

mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

54. Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteriores

55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

60. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representante envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

61. A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores

locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.

62. O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres-de-casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.

63. Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio.

O Papel das Organizações Voluntárias 64. Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalizadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

65. Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuem influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização Pública

66. Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

67. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

68. O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

69. A distribuição de recursos às escolas deveria realistamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.

70. Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais

ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.

71. Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requerirá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

72. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.

73. Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.

74. A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.

75. Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

76. Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalence de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalence de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.

77. Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.

78. Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.

79. A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.

80. Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais.

81. Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação

especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.

82. Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.

83. Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política

ANEXO B

DOCUMENTO DE ACESSIBILIDADE E DIREITOS HUMANOS DOS SURDOS

Nós da Comunidade Surda do RS temos agora um espaço das reivindicações para juntar suas idéias sobre a acessibilidade e visibilidade com muitos extratos do II documento de direitos humanos dos surdos Porto Alegre, 10 de Outubro de 2005

A lista foi criada para unir com as reivindicações dos surdos no momento:

COMUNICAÇÃO

Serviços de Telefonia

- Implementar já a instalação dos aparelhos de telefones para surdos (TDD) em cabines especiais em centrais telefônicas dos centros das cidades e dos principais bairros; Instalação obrigatória de TDD'S nas escolas, clube de surdos, bancos 24 Horas, empresas conveniadas com a FENEIS, onde os surdos trabalham, bem como na rodoviária, aeroporto, metrô, shoppings, ...

ICMS, IPI...

- Retirar ICMS, IPI e frete de aparelhos especiais para uso dos surdos, por exemplo, aparelhos TDD, telefone celular, TV com decodificador de legenda, pilhas, aparelho auricular e equipamentos luminosos para construções e trânsito...

COMUNIDADE SURDA – ASSOCIAÇÕES E MOVIMENTO SURDO

- Apoiar a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda com políticas públicas, respeitando a identidade e cultura surda como também sua língua.
- Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura, criando escolas de surdos dentro da comunidade ou associações de surdos.
- Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos, cabendo ao governo através da mídia divulgar e informar os locais e endereços, atividades e eventos das associações de surdos.
- Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda, promovendo torneios esportivos, eventos como teatro, mostra de artes e cultura para associações, escolas e classes especiais de surdos que este contato com diferentes instituições fortaleça mais a nossa comunidade.

- Faz-se necessário no censo do IBGE usar diferenciação entre surdos e DA, surdos usuários de Língua de sinais, necessitam dos intérpretes. O DA, necessita de aumento de volume, correção da fala, integração à comunidade ouvinte.
- Criar associações de surdos no interior através da comunidade surda local.
- Respeitar o movimento surdo pela sua luta e defesa pelos Direitos Humanos.
- Fazer intercâmbio das comunidades surdas para fortalecer o movimento surdo.
- Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no "cativeiro" dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.

A identidade surda

- Existe diferença entre surdos e DA.(deficientes auditivos). A identidade surda se vale de língua de sinais, intérpretes, escolas de surdos, etc. Os D.A. precisam de aparelhagem de aumento de volume, oralização, integração à comunidade ouvinte.
- Incentivar a formação de grupos para a manifestação da cultura/s surda/s: poesia, narrativas de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais e acesso desse acervo à comunidade.
- Promover a cultura surda através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso.
- Promover a criação de bibliotecas visuais e acesso desse acervo à comunidade.
- Os instrutores (professores) de LIBRAS são preferencialmente os surdos. O ensino de LIBRAS é prioritário da comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos.
- Incentivar, mostrar e estimular o uso da LIBRAS pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e o de usar a comunicação visual.
- A carteira de identidade dos surdos precisa ter a identificação do surdo.
- Promover a criação um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como a cultura e a história, visando a promoção da comunidade surda.
- Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torna-lo igual a um ouvinte é um desrespeito a sua identidade e a sua condição de cidadão.

Nas Construções Urbanas

- Incentivar a implantação de sistema de alarme luminoso em prédios urbanos.
- Implantar sistema luminoso em cor verde nos porteiros eletrônicos dos prédios para a comunicação com o apartamento.
- Instalar sistema de incêndio com sinalização luminosa obrigatória, tanto nos prédios residenciais quanto nos prédios públicos. O sistema de alerta/alarme luminoso deve estar tanto nos banheiros como em todas as dependências dos prédios.
- Incentivar todas as famílias que têm filho surdo a instalarem em suas residências sistema luminoso na campainha e no telefone.
- Solicitar informação visual ou legendada nos aeroportos, rodoviária, metrô, e parada de ônibus.
- Instalar visor na parte interna (corredores) dos prédios.

No Trânsito

- Solicitar o uso de sinais visuais de alerta nos carros, fundamental para ajudar tanto pedestres como motoristas surdos.
- Solicitar que na Carteira Nacional de Habilitação conste o termo condutor surdo, ao invés de deficiente auditivo.
- Solicitar placas na sinalização, em ruas próximas às escolas, associações e entidades de surdos, a fim de que os motoristas respeitem os pedestres surdos.
- Garantir a presença de intérprete nas comunicações entre surdos e a polícia rodoviária.
- Retirar a necessidade de testes audiométricos, de uso de aparelho auditivo ou placas especiais para o carro como condutor surdo.
- Propor a instalação, nos carros de condutores surdos, de um sistema de captação de apitos e sirene, provenientes da polícia ou de ambulâncias, para evitar multas, advindas de apitos da polícia.

- Incentivar a formação de centrais para a realização de cursos de habilitação de condutor surdos.
- Instalar o curso teórico específico em LIBRAS para obter a Carteira de Habilitação(DETRAN). Prova teórica também em Libras, e ou a participação do intérprete de Libras na prova toda e não somente nas instruções como é de praxe;
- Garantir o instrutor que domine LIBRAS em cursos de habilitação de motoristas surdos, ou a presença de intérpretes.

DIREITO E LEGISLAÇÃO

- Propor a Oficialização e a Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nos municípios, estado e federal.
- Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo , ou seja a “língua do povo surdo”, em todas as escolas e classes especiais de surdos.
- Assegurar a toda criança surda o direito de aprender prioritariamente línguas de sinais e após também português e outras línguas.
- Assegurar às crianças, adolescentes, adultos e idosos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.
- Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos.
- Recomendar que programas da mídia (TV, rádio, jornal..) não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da língua de sinais e direitos dos surdos defendendo posturas ouvicêntricas.
- Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação posterior em banca constituída pela comunidade surda e intérpretes.
- Propor iniciativas legais visando impedir preconceitos contra surdos.
- Regularizar ou implementar o ensino para os surdos onde quer que eles estejam presentes. ex: escolas, associações, cursos, universidades.
- Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas, conselho tutelar, FEBEM, respeitando sua cultura.
- Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes também que a porcentagem reservada aos deficientes seja dividida separadamente entre os surdos, cegos, deficientes físicos e mentais.
- Repensar o destino do patrimônio dos surdos, assim como o patrimônio das escolas de surdos quando deixam de existir. O patrimônio da cultura surda adquirida, caso seja possível, seja entregue a comunidade surda.
- Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surdas sem o respeito a suas especificidades surdas.
- Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.
- Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado e adequado.
- Liberação do trabalho para os pais que têm filhos surdos para fazerem cursos de língua de sinais.
- Elaboração de uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
- Em ambiente de júri há obrigação de oferecer para os surdos, sem ônus, intérpretes, credenciados pela FENEIS.
- O surdo preso tem direito a intérprete em todos os momentos do interrogatório.
- Reconhecer que o surdo tem os mesmos direitos que as demais pessoas em relação a comercialização, compras com cheques, aluguel de apartamentos, etc. Se analfabeto procurar intérprete mais 3 testemunhas de sua inteira confiança.
- Criar programas de apoio aos surdos idosos, meninos surdos de rua, internos em instituições e/ou casas de detenção, mulheres surdas, portadores de HIV, drogados, como também aos vendedores de panfletos, excluídos do mercado formal de trabalho.
- EPTC, DETRAN e outros órgãos gaúchos devem informar às Associações de surdos e FENEIS decisões referentes aos surdos. Garantir a presença intérprete em todos os eventos públicos culturais bem como na TV.

EDUCAÇÃO

Geral

- Incentivar a construção/implementação de educação infantil (de 0 a 6 anos de idade) e escolas de I e II graus para surdos.
- Necessidade de criar Cursos de Pedagogia Infantil para as séries iniciais, e finais do Ensino fundamental para surdos, e Cursos de Libras /Português (Letras) para os surdos. (UERS e outras).
- Criar e ampliar o atendimento educacional a surdos adultos.
- Criar cursos noturnos, para jovens e adultos surdos, particularmente o 2º grau, supletivos e cursos profissionalizantes, onde os professores usem LIBRAS ou que tenha intérpretes da mesma.

Política educacional

- Iniciar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.
- Criar uma Política Educacional onde o surdo não seja tratado como deficiente, mas como uma pessoa com cultura, língua e comunidade diferente.
- Rever o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja uma educação clínica.
- Criar cursos de Ensino Médio como o magistério e outros cursos técnicos próprios para surdos.
- Criar um espaço de interação que reúna as várias escolas, APAES, APADAS, Comunidade surda em geral, a fim de articular e qualificar a educação de surdos.
- Orientar a política de inclusão/integração para que favoreça a adaptação do ambiente para acolher a cultura e língua da comunidade surda, criando assim o clima das escolas de surdos.
- Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.
- Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.
- Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.

Libras e educação

- Propor o reconhecimento da Língua de Sinais como língua da educação do surdo.
- Usar a Língua de sinais como língua de aprendizagem e instrução e o português como 2ª língua.
- O ensino de língua de sinais nas escolas de surdos como disciplina onde inclui gramática, sintaxe da mesma e igualmente nas escolas de ouvintes é recomendada sua aprendizagem como segunda língua de uso.
- Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.
- Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.

Currículo/conteúdo

- Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.
- Em educação, o surdo tem o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas em comunicação visual.
- Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.
- Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

- O ensino de língua de sinais nas escolas de surdos é opcional como disciplina onde inclui gramática, sintaxe da mesma e igualmente nas escolas de ouvintes é recomendada sua aprendizagem como segunda língua de uso.
- Recomenda-se incluir a escrita de LIBRAS no currículo dos surdos pois ajuda no registro de histórias inventadas pelos mesmos e serve como ajuda a escrita em português.
- Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.
- Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.
- Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.
- Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso a cursos profissionalizantes e concursos.

Formação do professor de surdos (professores ouvinte)

- Investir na formação dos professores de surdos, também em nível superior, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos.
- Que os professores de surdos sejam orientados para a compreensão e defesa do que sejam os direitos dos surdos.
- Como requisito de admissão na comunidade escolar, recomenda-se que o professor conheça a língua de sinais de modo a garantir.

Formação do professor surdo

- Incentivar os surdos a seguirem a carreira de licenciatura.
- Garantir a equiparação salarial do professor surdo e plano de carreira em vigor.
- As escolas de surdos devem favorecer a profissão do professor surdo, garantindo-lhes prioridade de trabalho.
- Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).
- Na contratação de professores, observar que o professor surdo é o modelo adulto para a criança surda.
- Considerar os professores surdos como Educadores.
- Assegurar nas reuniões de escola onde tem professor surdo a presença de intérpretes a fim de que o professor surdo tenha suas opiniões respeitadas.

A escola de surdos

- Elaborar uma política de educação específica para surdos dentro das escolas de surdos.
- As salas de aula tenham no mínimo de 4 e no máximo de 13 alunos surdos.
- Nas reuniões e decisões de administração é importante a presença do professor surdo
- Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
- Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólo.
- Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.(Fóruns, Seminários, encontros, reuniões, competições esportivas).
- Surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
- Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino à surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.
- Solicitar informação visual e/ ou legendada nas escolas de surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campainha.

- Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.
- Continuar com as classes especiais nas escolas de surdos, onde alunos com problema de aprendizagem.
- Implementação do Ensino Médio dentro da Escola Lilia Mazon (POA) e Escola Estadual Reinaldo Coser de Santa Maria, já entregues ao SEC;
- Concurso e curso Magistério (ou Normal) específico para surdos.

As classes especiais para surdos

- Se não houver escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos ou em municípios pólo, a comunidade surda recomenda que:.
- Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.
- A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e a imersão na comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.
- Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.
- Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.
- Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone tdd ou fax em escolas com classe especial de surdos.
- Promova-se a criação um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial.
- Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.
- Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

As relações entre professor ouvinte e o professor surdo

- Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.
- Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias
- Assegurar que nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.
- Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos.

Os surdos universitários

- Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;
- Lutar pela elaboração de uma Lei Federal que garanta intérpretes aos surdos nas Universidades. Fechando as lacunas da atual.
- Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.
- Discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.
- Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.
- Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.
- Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

- Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.
- Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.
- Acesso ao concurso vestibular prova específica em Libras e cota para os mesmos (considerado os surdos como povo surdo e língua própria como cota para negros);

Pesquisador surdo

- Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.
- Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.
- Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.
- Incentivar a que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.
- Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.
- Incentivar a criação de núcleos de apoio e informações para a comunidade universitária a fim de que conheça a cultura, língua da comunidade surda.

LÍNGUA DE SINAIS E INSTRUTORES

A língua de sinais

- Oficializar a língua de sinais nos municípios do RS.
- Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privado.
- Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, ou seja do “povo surdo”, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
- Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
- Exigir que os cursos de língua de sinais sejam vinculados com Associações ou Federações de Surdos a fim de formar profissionais com prática e conhecimento em língua de sinais.
- Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias
- Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
- Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
- Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão das culturas surdas - Língua e cultura são indissociadas
- Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.
- Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
- Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

Os instrutores de língua de sinais

- Equipar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.
- Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.
- Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão.
- Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos.
- Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.
- Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.
- Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc.

- Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.
- Nos concursos com cargo de instrutor de língua de sinais, ter a opção de carga horária de 20 horas semanais e não só 40 horas semanais como vem sendo até hoje.

Monitor Surdo

- Liderar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.
- Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.
- Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

TRABALHO

Formação e qualificação profissional

- Assegurar às crianças, adolescentes e adultas surdos educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional. Possibilitar o ensino noturno para que os surdos possam ingressar no mercado de trabalho.
- Garantir a participação das entidades representativas e organizadas dos surdos na utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), SEBRAE, convênios empresariais, etc. tanto na organização quanto na realização de cursos de capacitação profissional. Que tais cursos respeitem as capacidades das pessoas surdas e que sejam de real qualificação.

Oportunidades de trabalho

- Lutar pela extinção das listas de profissão para surdos que acabam atribuindo incapacidade para certos cargos e limitando oportunidades de emprego aos surdos.
- Promover junto à sociedade em geral e aos empresários em particular, campanhas de esclarecimento sobre a situação dos surdos trabalhadores, no sentido de expandir suas oportunidades de emprego;
- Combater a discriminação ao emprego. Compatibilizar os salários e possibilitar crescimento profissional.

Concursos públicos

- Garantir o cumprimento da Lei de Reserva de Mercado (10%) em todas as instâncias, procurando respeitar proporcionalidade entre as deficiências.
- Que os Editais dos Concursos Públicos sejam claros na especificação e comprovação por parte do candidato surdo.
- Proporcionar provas em língua de sinais nos concursos públicos onde há surdos. Seria ideal que os cursinhos preparatórios também tivessem intérpretes.
- Para admissão de Professores ouvintes à escola de surdos, requerer proficiência em língua de sinais.
- Acesso ao concurso vestibular prova específica em Libras e cota para os mesmos;

No local do trabalho

- Incentivar, nos locais de trabalho, a organização de Cursos de Sinais em diferentes níveis, com regularidade.
- Que seja respeitada a qualificação do surdo trabalhador nas funções a ele designado.
- Que os surdos trabalhadores tenham ascensão profissional e salarial e acesso aos cursos internos de qualificação e requalificação profissional.

Organização do trabalho

- Estimular e apoiar diferentes formas de organização de grupos de surdos trabalhadores, por exemplo, a formação de cooperativas, micro-empresas e associações de artesãos.
- Que o adicional do professor com formação especial seja extensivo também aos professores surdos.
- Direito a participação nos CIEE (estágio).

ANEXO C**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:**CAPÍTULO I****DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

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

CAPÍTULO II**DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

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

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

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

CAPÍTULO III**DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS**

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que

Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas 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, desde a educação infantil até à superior.

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

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da 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;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) 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 - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, 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.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. 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.

Art. 16. 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 para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad