

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DÉFICIT
COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Artigo Monográfico de Especialização

**A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM TURMAS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Sueli Lima Santana

**Boa Vista, RR, Brasil
2010**

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

por

Sueli Lima Santana

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Especial.

**Orientadora
Ms. Tatiana Bolívar Lebedeff**

**Boa Vista, RR, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo
Monográfico de Especialização

**A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM TURMAS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

elaborado por
Sueli Lima Santana

como requisito parcial para obtenção do grau de
**Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e
Especialista Educação de Surdos**

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Msc. Tatiana Bolívar Lebedeff
(Presidente/Orientador)**

(Ms. UFSM) Edna Márcia de Souza

(Ms. UFSM) Eliana da Costa Pereira de Menezes

**Boa Vista, RR, Brasil
17/12/2010**

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO EM TURMAS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AUTOR: Sueli Lima Santana

ORIENTADOR: Msc. Tatiana Bolívar Lebedeff
CIDADE, Boa Vista/RR

RESUMO

O presente artigo ressalta a importância do estudo sobre as questões curriculares na educação da pessoa surda. Desde uma abordagem sócio-cultural, aprofunda-se a relevância significativa que o professor assume no processo educacional do aluno surdo. Com a mudança de paradigma, o papel do professor assume relevância significativa, pois dele se exige uma nova postura, que leve à superação do paradigma conservador e ultrapasse a visão tradicional de ensino. Objetiva favorecer reflexões sobre o processo ensino e aprendizagem numa perspectiva curricular flexível que atenda e respeite as diferenças, a diversidade, além de contemplar aspectos sócio-históricos e culturais do indivíduo. O artigo é resultado de pesquisa bibliográfica e experiência docente numa turma de EJA, 1º segmento com alunos surdos na Escola Estadual de Audiocomunicação, no município de Boa Vista/RR. Tem também a finalidade de provocar reflexões sobre o tema em questão e incentivar o leitor a aprofundar estudos sobre o mesmo.

Palavras-Chave: currículo; educação; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article emphasizes the importance of the study on curricular issues in educating the deaf person. From a socio-cultural approach, deepens the relevance of the teacher assumes significant in the educational process of deaf students. With the paradigm shift, the role of the teacher assumes considerable relevance, because if it requires a new approach that could overcome the conservative paradigm and goes beyond the traditional view of education. Aims to encourage reflection on the teaching and learning perspective flexible curriculum that meets and respects differences, diversity, and include socio-cultural history and the individual. The article is the result of literature research and teaching experience in a class of EJA, 1st segment with deaf students at the State School audiocomunication, in Boa Vista / RR. It has also meant to provoke thought about the topic and encourage the reader to further studies on the same.

Keywords: curriculum, education, teaching and learning.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....	08
REFERENCIAL TEÓRICO.....	09
Educação especial: um espaço de discussão.....	09
Educação especial: uma perspectiva inclusiva.....	11
Alunado da educação especial.....	14
Conhecendo o aluno surdo.....	14
A formação de professores numa perspectiva inclusiva.....	16
Trajetória social das pessoas surdas.....	21
Experiência docente com alunos surdos na modalidade EJA.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS.....	26

APRESENTAÇÃO

O presente artigo procura fazer uma análise sobre o atendimento em turmas de Educação de Jovens e Adultos de alunos surdos no município de Boa Vista-RR, considerando que a educação foi o quesito que mais contribuiu para melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil, segundo o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – (PNUD, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - é uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, representando novas possibilidades de acesso ao direito à educação, sob uma nova alternativa legal desde a Constituição Brasileira de 1988, e depois com a Lei nº 9394/96, no Parecer CNE/CEB nº 11/00, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e na Resolução nº 08/00/CNE, se tornando um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo.

Neste contexto, o referente artigo fornecerá informações úteis na análise da real situação pelo qual passa a educação de jovens e adultos, como se encontram inseridos os alunos surdos na faixa etária dessa modalidade e como estão sendo atendidos: as causas que provocam sua evasão; o preparo docente para lidar com alunos surdos e as condições que as escolas apresentam para que esses alunos possam realmente avançar em sua escolaridade.

Neste trabalho faremos uma abordagem sobre a História da Educação Especial no Brasil e suas Bases Legais; abordaremos a formação do professor para uma educação inclusiva; faremos um Relato de Experiência como Docente de uma Turma de EJA, 1º segmento na Escola Estadual de Audiocomunicação no município de Boa Vista/RR, e, finalmente, buscar-se-á apontar alternativas frente a esta realidade.

CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

O tema inclusão é amplo e tem inquietado professores, gestores escolares e equipe pedagógica. Os professores tem a responsabilidade de organizar as aprendizagens do aluno com necessidades educacionais especiais, ordenando um espaço onde as trocas entre todos sejam facilitadoras de aprendizagens. Aos gestores escolares compete, por sua vez, pensar sobre esses alunos no contexto da comunidade escolar, seja adequando o espaço físico da escola, para que esses alunos usufruam de todos os recursos disponíveis da escola, maximizando as possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo, seja garantindo sua permanência na escola sob aspectos legais. Por fim, à equipe pedagógica compete disponibilizar um suporte técnico para os professores em classe, apoiando-os na construção de ações significativas de aprendizagem para todos os alunos da sala, o que caracteriza uma capacitação em serviço.

Reconhecer a influência da prática pedagógica dos profissionais da educação frente à situação atual do aluno surdo inserido na Educação de Jovens e Adultos é condição relevante para perceber os “olhares” que os profissionais lançam frente ao desafio da prática pedagógica e a formação necessária para o desenvolvimento dos trabalhos com alunos surdos da EJA.

A metodologia utilizada foi pautada na observação participativa com docentes, gestores e alunos surdos, matriculados na Escola Estadual de Audiocomunicação no município de Boa Vista/RR.

Assim sendo, o presente artigo possibilitou o entendimento de como ocorre o aprendizado desses alunos, assim como identificar a formação oferecida aos docentes para o desenvolvimento de sua prática docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação especial: um espaço de discussão

A Educação Especial, destinada ao atendimento dos indivíduos com necessidades especiais vem recebendo, nos últimos anos no Brasil, atenção específica, inclusive com a estruturação de um sólido respaldo legal.

A Constituição Federal (1988) estabelece em seu artigo 208, inciso III “Atendimento educacional especializado às pessoas com de Necessidades Educacionais Especiais - NEE, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dispõe, ainda, em seu artigo 227, sobre a criação de serviços de atendimento especializado e a remoção de barreiras arquitetônicas e sociais, retratadas nos preconceitos sociais existentes.

Em se tratando da Lei 7853/89, esta assegura a matrícula *compulsória* de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, normatizando, inclusive, critérios de punição aos que se neguem a promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades especiais. Em 1996, a LDB 9394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional reforça essas disposições, reafirmando a responsabilidade do poder público em oferecer ensino de qualidade aos alunos com necessidades especiais tanto em caráter especializado – para os indivíduos que não manifestem condições de se integrarem em classes comuns do ensino regular, quanto na criação de serviços de apoio especializado na escola regular para os indivíduos que tiverem condições de serem inseridos em classes comuns, possibilitando, dessa forma, o atendimento das peculiaridades da clientela de educação especial.

Conforme especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 e no Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º - entende-se por Educação Especial, um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para *apoiar, complementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns*, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (MAZZOTTA, 1998).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2002), a educação escolar de alunos com necessidades especiais que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. É importante que esse atendimento, sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Estas diretrizes legais estão apoiadas em documentos internacionais gerados a partir de intensas lutas da sociedade civil na busca da defesa dos direitos humanos e da cidadania a partir da segunda metade do século XX, tais como:

Declaração dos Direitos Humanos (1948), tem como pressuposto de que: “(...) todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos...”.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, março de 1990). Nesta declaração os países relembram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro”. Declaram também que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que “pode contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”;

Declaração de Salamanca (1994). A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994 teve como objetivo específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com NEE.

Nela, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, declararam que: todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada toda a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;

As pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

O item 29 é explícito quanto à recomendação de que crianças com necessidades educacionais especiais devem receber “apoio adicional” ao programa regular de estudos, em vez de seguir um programa diferente.

As escolas comuns, com essa orientação, representam o meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos.

A Declaração de Salamanca inspira os princípios contidos nas propostas lançadas pelas políticas educacionais brasileiras pautadas pela perspectiva inclusiva. Estes princípios nascem sob a influência das discussões sobre a democratização do ensino

Educação Especial: uma perspectiva inclusiva

O surgimento das primeiras instituições especializadas para atender a pessoas com necessidades especiais correspondeu tanto ao ideal liberal de extensão de oportunidades educacionais para todos, quanto “respondeu, também, ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social” (no caso, o advento da produção capitalista). Assim, devemos considerar a educação especial como prática historicamente produzida e não simplesmente como uma especialização para alguns profissionais das áreas da educação e saúde.

Tal prática social pode ser compreendida como uma área de conhecimento específico e um campo de atuação com dimensões tanto conceituais e metodológicas, quanto políticas.

Durante um longo período havia a tendência a julgar as demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais – nee, que só poderiam ser atendidas em instituições especializadas. Esta prática influenciou bastante na

perpetuação de preconceitos acerca das possibilidades de interação social na comunidade. Soma-se a isto o fato de as escolas especializadas nem sempre, garantirem o acesso aos conteúdos escolares básicos ou profissionalização aos alunos.

O final do século XX, especificamente década de 70, marca o advento do movimento da denominada filosofia da integração em educação especial que defende a inserção de pessoas com NEE no sistema regular de ensino, postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades. Este movimento surge na Europa, principalmente nos países da Escandinávia, e ganha força nos EUA e Canadá podendo ser considerado como parte das lutas de grupos minoritários na defesa dos direitos humanos.

Glat (1998, p.22) mostra que esse modelo,

“(...) parte da premissa que todas as pessoas portadoras de deficiências têm direito de usufruir de condições o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem. Ou seja, elas devem participar das mesmas atividades sociais, educacionais, recreativas freqüentadas por grupos de sua mesma idade”.

A participação nas atividades educacionais deve buscar um distanciamento, sempre que possível, das formas segregadas de ensino e deveriam ser oferecidas alternativas de atendimento variadas. O aluno poderia usufruir destes diferentes momentos de sua escolarização.

Assim sendo, será a perspectiva inclusiva de educação especial, cujo nascedouro é o movimento integracionista – movimento, este, que passou a se discutido no final da década de 60 e é responsável pela mudança do paradigma da exclusão social que ocorreria em seu sentido total – a propor o lançamento de um olhar analítico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, isto é, afirmar que todas as crianças devem aprender juntas na escola regular. Assim, “os sistemas de ensino devem organizar-se para dar respostas às necessidades de todos os alunos” (BRASIL, 2001, p. 9).

Na inclusão, a idéia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a possibilitar a este aluno condições adequadas. Por exemplo, o aluno com

deficiência visual pode ser incluído dentro de salas regulares e necessita de apoios complementares, o aluno com deficiência física necessita da quebra de barreiras arquitetônicas, o aluno com deficiência mental necessita de estratégias curriculares que atendam às suas peculiaridades, o aluno com surdez necessita da LIBRAS, do intérprete para se comunicar. Tal inclusão beneficia não somente alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas alunos que, por exemplo, mesmo matriculados sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionem o seu fracasso escolar.

A atenção à diversidade implica no alcance de alguns objetivos, tais como: elaborar modelos didáticos que possibilitem um bom projeto, execução e controle dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos; analisar a influência do contexto no processo de desenvolvimento dos alunos.

Feitas estas considerações fica claro que a construção de práticas inclusivas na escola depende de muitos fatores e transformações. A educação especial ao ser compreendida como prática social em construção se consubstancia no seio de uma dada sociedade no contexto da globalização econômica e da mundialização da cultura, das contradições de um país que ainda lida com graves índices de exclusão social a despeito do que apontam algumas estatísticas. Cabe finalmente apontar que:

...lidar com os “diferentes” na sala de aula significa necessariamente romper com as concepções estereotipadas sobre os grupos marginalizados. Por outro lado, na difícil caminhada da “diferença” na escola regular muitas histórias silenciadas merecem vir à tona para que não se pense que a aceitação e o respeito à diversidade é tarefa que diz respeito apenas à capacitação de professores e a existência de condições humanas e materiais na escola, a solidariedade ou a tolerância (MAGALHÃES, 2003).

Assim, não podemos mais falar em inclusão, mesmo no sentido pedagógico, como se ela apenas significasse a transferência de alunos com necessidades especiais para o ensino regular, a questão é muito mais complexa, porque a escola é parte de todo esse contexto.

A inclusão, não só na perspectiva pedagógica, mas em qualquer perspectiva, significa mudanças de paradigmas. Essa afirmativa quer dizer que: estudar, entender e praticar a inclusão mexe e revira a nossa cabeça, porque significa repensar concepções até então cristalizadas e intocáveis. São mudanças de paradigmas, pois envolvem um novo olhar sobre a sociedade, o homem, a escola e o aluno.

Alunado da Educação Especial

É aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de pessoas com necessidades educacionais especiais, classificam-se em: pessoas com deficiência física, deficiência intelectual, com surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Conhecendo o aluno surdo

Como qualquer tipo de limitação, quanto mais precocemente for detectada, melhor será a possibilidade educacional deste aluno. Entretanto, infelizmente, é freqüente o caso em que caberá ao professor suspeitar da limitação do seu aluno. As principais indicações são: excessiva distração, estar sempre “fora do ar”; freqüentes dores de ouvido ou ouvido purgante, dificuldade de compreensão, intensidade da voz, inadequada para a situação, sendo muito alta ou baixa, ou ainda quando a pronúncia dos sons é incorreta.

As possibilidades de escolarização do aluno surdo também são maiores quanto mais cedo se inicia sua educação. Existe outro fator determinante, que é a questão do aprendizado da língua. Se o aluno perdeu a audição após ter adquirido o domínio da língua, ele terá muito mais facilidade no processo de aprendizado de conceitos do que um aluno que nasceu surdo e que, portanto, não adquiriu a língua falada naturalmente, como qualquer criança ouvinte adquire.

De acordo com Lacerda, uma das discussões centrais na área de educação, decorre da atual política nacional de educação que preconiza a educação inclusiva, ou seja, aquela organizada para atender a todos. Todavia, para a obtenção de bons resultados educacionais no que se refere à criança surda, suas condições lingüística e cultural devem ser necessariamente contempladas. No entanto, não é isso que ocorre com freqüência nas escolas. As crianças surdas, de forma geral, não tem tido seu direito à educação respeitado, pois devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijadas dos processos de ensino-aprendizagem; como conseqüência, após anos de escolarização, é comum estas não apresentarem um

domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social. Entendemos, assim, que apenas por meio da educação bilíngüe os surdos terão possibilidade de uma educação que os respeite em sua particularidade/especificidade lingüística e, portanto, a única que permitirá um agir social de forma autônoma a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade.

Dessa forma, a educação dos surdos deve priorizar, inicialmente, o desenvolvimento da língua de sinais (L1) pelo contato das crianças com adultos surdos usuários desta língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e, a partir dela, devem ser expostos ao ensino da escrita da língua portuguesa. Esta proposta educacional considera, assim, as particularidades e materialidade das línguas de sinais e os aspectos culturais a ela associados.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem. Para com Dorziat (1998),

o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. A autora observa que os professores precisam conhecer a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez.

Assim a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez, Mais do que utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Ainda, segundo Dorziat, se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida.

Partindo de um trabalho desenvolvido com seis alunos com surdez profunda matriculados na primeira etapa do ensino fundamental, com idade entre oito anos e nove meses e onze anos e nove meses, investigando por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos, Poker (2001), mostrou que apenas a aquisição da Língua de Sinais, não é garantia de uma aprendizagem significativa, é necessário, também, que o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, ofereça condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social e exercite e provoque a capacidade representativa dessas pessoas.

De acordo com a pesquisadora, a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionado à:

[...] deficiência das trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e conseqüentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001).

Assim sendo, considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e lingüística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

Desse modo, ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. (MEC/SEESP, 2006).

Em se tratando do Atendimento Educacional Especializado-AEE, segundo o texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva SEESP/MEC, 01/2008, este, é um serviço da Educação Especial que identifica; elabora; e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Vale ressaltar, que a participação efetiva da família do surdo é imprescindível no seu processo educacional, na medida em que busca pelos serviços de apoio em tempo hábil, tratando-o como uma pessoa capaz e produtiva, o que possibilitará o desenvolvimento do seu potencial e conseqüentemente a sua inserção na sociedade.

A formação de professores numa perspectiva inclusiva

A escola pública traz em sua base ideológica o princípio da igualdade. Desde meados do século XX, época da Revolução Industrial, a burguesia tornou-se a

classe dominante e passou a determinar diretrizes também do sistema educacional, reconhecendo como autêntico o direito à escolarização para todos, ressaltando os princípios democráticos nos processos e nos fins da educação.

Os textos legais e atuais da educação mantêm o mesmo discurso de uma escola para todos, na qual uma matrícula não pode ser negada por motivos de discriminações ou diferenciações, mas a exclusão passa a ocorrer após o ingresso do sujeito na escola, durante sua tentativa de trajetória escolar.

Com relação ao tema da inclusão, os documentos legais em vigência no Brasil e em outros países da América e da Europa apontam para a idéia da convivência dos alunos com necessidades especiais com todos os demais alunos do ensino fundamental, em classes denominadas “regulares” ou “normais”. Esse é um processo importante e necessário, mas, ao mesmo tempo, desafia os professores a refletirem sobre as práticas educacionais e os sentimentos neles despertados ao receberem um aluno com necessidades diferenciadas da média dos demais integrantes da classe e, especialmente, mobiliza-os para mudanças estruturais e metodológicas em direção à inclusão. Já não há tempo para negar, ignorar ou adiar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas.

A inclusão é um programa a ser instalado nos estabelecimentos de ensino a longo prazo. Não corresponde à simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e aproximar a convivência de alunos com deficiências do grupo de alunos considerado sem impedimentos para a aprendizagem, com prioridade para os agrupamentos a partir da faixa etária.

É a escola toda que passa para o *status* de escola inclusiva, não um recorte da atividade escolar, onde um professor, em seu espaço de sala de aula, faz a “inclusão” de um aluno nas atividades escolares com os recursos que estejam ao seu alcance. Na escola inclusiva existe uma equipe especializada com espaços privilegiados à disposição de todas os alunos da escola; uma equipe que também se integra ao corpo docente para partilhar procedimentos didáticos que se fazem necessários para algumas situações em especial, mas também para aqueles que só têm a ganhar com uma escola de maior qualidade, ou seja, todos os alunos.

Na verdade, a escola ganha de muitas maneiras com a chegada dos alunos com deficiência: em recursos físicos; com professores do ensino especial inseridos em seu corpo docente para um trabalho que envolva toda a escola e não para um reduto, de classe especial; os alunos, a comunidade e os professores, que têm a possibilidade de desenvolver competências relacionais solidárias.

O programa desejado, de inclusão, é audacioso na medida em que prevê qualidade de ensino para todos. Exigirá mais recursos disponíveis nas escolas para atender às necessidades decorrentes dos programas vigentes e, ainda, um maior empreendimento do corpo docente quanto a sua formação a partir da prática e ao envolvimento de equipes no trabalho docente.

Por tudo isso, Baptista (2004) diz que a integração é um norte, uma política educacional que posiciona as ações pedagógicas da escola em direção a uma perspectiva sempre mais inclusiva, na qual as instabilidades decorrentes do processo devem ser suportadas com base em convicção teórica e prática que se constrói no próprio processo de inclusão. Não é um caminho fácil nem um simples procedimento burocrático novo a ser colocado em prática por determinações diversas e aleatórias; envolve concepções pessoais dos profissionais da educação da política dos administradores e professores e, finalmente, a consciência e mobilização da comunidade em relação aos direitos humanos que lastreiam projetos de educação em que a qualidade e a inclusão sejam priorizadas.

Como já foi citado anteriormente, o tema inclusão é amplo e tem inquietado professores, gestores escolares e equipe pedagógica. Os professores tem a responsabilidade de organizar as aprendizagens do aluno com necessidades educacionais especiais, ordenando um espaço onde as trocas entre todos sejam facilitadoras de aprendizagens. Aos gestores escolares compete, por sua vez, pensar sobre esses alunos no contexto da comunidade escolar, seja adequando o espaço físico da escola, para que esses alunos usufruam de todos os recursos disponíveis da escola, maximizando as possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo, seja garantindo sua permanência na escola sob aspectos legais. Por fim, à equipe pedagógica compete disponibilizar um suporte técnico para os professores em classe, apoiando-os na construção de ações significativas de aprendizagem para todos os alunos da sala, o que caracteriza uma capacitação em serviço.

O coordenador pedagógico deve considerar com atenção, juntamente com os professores, o conjunto dos alunos, em suas peculiaridades, possibilidades e

necessidades enquanto sujeitos. Deve, ainda, pensar nas individualidades que configuram um grupo particularmente constituído; o grupo exige uma observação cuidadosa quanto a sua articulação ao seu funcionamento. O próprio aluno com necessidades educacionais especiais poderá ter desempenhos diferenciados quando trabalha em grupo, situação em que cada elemento tem uma função ou papel a desempenhar nesse pequeno coletivo, e quando trabalha individualmente. A articulação do particular e do coletivo, da dificuldade e do potencial, da inclusão e da exclusão faz parte do cotidiano escolar, pela qual o professor tem responsabilidade.

É relevante destacar que de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos, pois a aquisição de competências e habilidades pelo aluno com necessidades especiais tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento.

Por outro lado, isto ocorre de forma mais intensa quando, a partir de sua formação, o professor alimenta sua própria capacidade reflexiva no trabalho em equipe, já que a reflexão crítica em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva.

Um fator que precisa ser levado em consideração quando se fala em formação de professores é a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e seu rebatimento na universidade, instituição responsável pela formação de parte significativa dos professores. Esse aspecto é de grande importância e deve ser analisado no que tange aos investimentos necessários para o intercâmbio e a disseminação do conhecimento produzido pela academia. Atualmente, são poucos os intercâmbios de experiências positivas de inclusão em âmbito nacional. Além disso, pouco se dissemina em termos de pesquisas empíricas envolvendo a temática. Desse modo, esse aspecto fragiliza a implementação de políticas inclusivas.

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse

Decreto, há também a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina "*Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais*" prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado. Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada.

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. É o que destaca Bueno:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (1999b, p. 18).

Frente a esse conjunto de problemas, vem ocorrendo todo um debate centrado na formulação de propostas para sua resolução. Uma parte da discussão tem se voltado para a questão da formação de professores. Trataremos aqui da proposta defendida por Bueno (1999a), segundo a qual o modelo inclusivo requereria a formação de dois tipos de professores: a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os *professores especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc. (BUENO, 1999a).

É oportuno lembrar que a própria LDB (1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino.

Enfim, o processo de inclusão merece atenção especial não só nos diferentes níveis de ensino, mas, sobretudo, nas modalidades de ensino, e nesse particular na Educação de Jovens e Adultos por todas as suas peculiaridades. É uma modalidade acelerada, modular e requer maior comprometimento e formação dos docentes.

Trajetória social das pessoas surdas

A trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e cidadania ao longo do tempo. A rigor, a história da educação de surdos no Brasil é um pequeno capítulo da longa história em todo o mundo. Nas civilizações grega e romana, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhes a vida. Posteriormente, há o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. No entanto, as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito e piedade.

Segundo Skliar (1998:109),

existiram dois grandes períodos na história da educação dos surdos: `Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única "equação" segundo a qual a educação de surdos se reduz a uma língua oral`.

Durante muito tempo as discussões a respeito da educação de surdos foram impregnadas de uma visão médico-clínica. Essa postura foi assumida pela filosofia oralista, que acredita na normalização, preconizando a integração e o convívio das pessoas com surdez com os ouvintes somente através da língua oral. Com a busca da equivalência ao ouvinte, prioriza-se o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico. A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido, recuperado.

A conseqüência dessa filosofia educacional, o oralismo, pode ser observada por meio dos resultados de pesquisas e do esmagador fracasso acadêmico em que o surdo está inserido.

No Brasil, é constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal, pois há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável. Os profissionais e a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares, que impedem que o surdo adulto participe do mercado de trabalho. Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a séries, além da defasagem em outras áreas.

Essa realidade de fracasso é, enfim, o resultado de uma gama complexa de representações sociais seja históricas, culturais, lingüísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual aos demais. Com a constatação de tais realidades e dos resultados apresentados pelos surdos, o bilingüismo e as questões implicadas nessa proposta educacional se apresentam como uma forma de subsidiar a reflexão sobre a educação da pessoa surda.

A educação bilíngüe nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. É nas relações sociais que se estabelecem os critérios que irão definir o que é normal ou anormal, o que será tido como *normalidade* ou *anormalidade*.

Segundo Vygotsky (2004, p. 379):

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios de norma, e freqüentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo de normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certas misturas de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal.

De maneira geral, a exclusão pura e simples das pessoas consideradas fora dos padrões de *norma* estabelecidos, que em alguns momentos históricos ocorria

como prática social do cotidiano, referendada inclusive no plano da legalidade, não é mais aceitável socialmente. Na atualidade, luta-se pela inclusão social. O mundo tem refletido sobre suas temporalidades e especialidades considerando todos os sujeitos. As polaridades entre normalidade e anormalidade, bem e mal, certo e errado, bom e ruim, tem sido questionadas. Nota-se que os conceitos e práticas são efêmeros e as possibilidades são múltiplas.

Desse modo, vale ressaltar que a Declaração de Salamanca, de 1994, documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão em relação à situação do surdo, destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção: “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais”.

Ao debruçar-me sobre o tema, me surpreendi com a trajetória da educação dos surdos, trajetória esta carregada de preconceito, paternalismo, descrença e, sobretudo descaso.

Durante a minha convivência com alunos surdos na Escola de Audiocomunicação – Escola Especializada em Educação de Surdos no município de Boa Vista/RR, onde atuei como professora, no período compreendido entre setembro de 2003 a dezembro de 2004, numa turma de Educação de Jovens e Adultos, 1º Segmento, me detive em reflexões sobre o modelo ideologizante e estereotipado dos profissionais da saúde e da educação, qual seja, as construções de significados e narrativas que foram construídas sobre os surdos. Constatei a imensa luta da comunidade surda na construção e busca de autonomia e poder do seu grupo e da sua história, em outras palavras na defesa de uma cultura surda e de uma educação inclusiva.

Experiência docente com alunos surdos na modalidade EJA

Iniciei o trabalho com os surdos sem dominar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – mas a vontade de trabalhar e ajudá-los a conquistar seu espaço na sociedade levou-me a estudar e a pesquisar sobre a educação bilíngüe por acreditar no potencial dos surdos. A turma composta por sete alunos na faixa etária entre 19 e 32 anos me ajudou bastante nessa trajetória e foi com imensa alegria que percebi o quanto se pode aprender com eles. Com paciência me ensinavam os sinais que eu

não sabia, foi um processo de aprendizagem numa via de mão dupla, onde eu ensinava e aprendia com eles.

Constatei que a dificuldade em trabalhar com os surdos é nossa, profissionais da educação que não acreditamos no potencial deles, não nos preocupamos em conhecer propostas metodológicas que facilitem o processo ensino-aprendizagem do aluno surdo. Sequer nos preocupamos em atender às determinações legais da *educação especial* formulada pelo Conselho Nacional de Educação, nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica* (Resolução nº 02/2002 do CNE):

Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes da maioria das crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Nessa definição, estão apontados aspectos fundamentais relativos às práticas educacionais a serem dirigidas aos alunos com necessidades especiais, destacando-se: a adoção de recursos e serviços educacionais no sentido de proporcionar condições favoráveis ao processo educacional, em face das especificidades dos educandos; a abrangência das ações que devem se desenvolver nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Como princípio norteador, tem-se a concepção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento às *diferenças humanas*. Para tanto, a legislação prevê que os serviços de educação sejam ofertados no ensino regular (...), em classes comuns, ou em classes especiais em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, devendo as escolas oferecer em sua organização, atividades em classes comuns com professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com o apoio de professor de Educação Especial e, se for o caso, do *intérprete de língua de sinais/língua portuguesa*, em concordância com o projeto pedagógico da escola.

Na nossa convivência cotidiana constatei o quanto o surdo sofre por ser discriminado, a vontade que tem em estudar em classe comum, ou seja, ter oportunidade de escolher efetivamente sua educação por meio da língua portuguesa e da língua de sinais, com base em seu histórico de vida e na opção dos pais e dele próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

Tenho consciência de que o caminho é longo, as dificuldades para incluir o aluno surdo em classes comuns perpassam por uma série de fatores tais como: elaboração de políticas públicas, recursos materiais e humanos, equipamentos específicos, entre outros, mas acredito que o maior obstáculo existente é a barreira humana, *os quereres de cada um de nós*. É necessário uma dose de humanidade nas nossas práticas docentes e convívio com o aluno com necessidades especiais, pois quando queremos, quando acreditamos no potencial do aluno com necessidades especiais, implementamos a inclusão, e isso eu pude comprovar com o resultado do trabalho desenvolvido com a minha turma de Educação de Jovens e Adultos.

Esse trabalho não aponta respostas, mas desperta vontade de mais discussões e estudos sobre o tema, além de possibilitar reflexões sobre o processo inclusivo da comunidade surda no sistema regular de ensino e na modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 10 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol. 1 e 2. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 1793/1994**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica. Resolução nº 02/2002 do CNE**.

BUENO, José Geraldo da Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR, C. A. D. A. S. (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999a, p. 149-164.

_____. Crianças com necessidades especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n. 5, p. 7-25, set. 1999b.

DORZIAT, A.; FIGUEREIDO; M.J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço-Informativo**. INES, Rio de Janeiro, n. 18/19, jul. 2005.

GLAT, R. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de & LODI, Ana Claudia Balieiro. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar Bilíngüe para alunos surdos**. UNIMEP – clacerda@unimep.br. UNIMEP – analodi@uol.com.br.

MAGALHAES, Rosana Roth. **O perfil do professor que atua na Escola Estadual de Educação Especial**. Monografia (Pós Graduação Latu Senso em Educação Especial) – União das Faculdades de Tangará da Serra, Boa Vista, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Pressupostos teóricos e filosóficos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Palestra proferida no I Seminário sobre a Educação Inclusiva no Distrito Federal. Brasília, 1998.

POKER, R.B., R.C.T. Araújo, A.A.S.Oliveira, F. I. W. Oliveira et alii. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: algumas considerações**. Marília, UNESP, 2001 (análise).

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.