



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO ESCOLAR**

Wanderson Pereira Araújo

Januária, MG, Brasil

2010

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

por

Wanderson Pereira Araújo

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.

**Januária, MG, 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

elaborado por
Wanderson Pereira Araújo

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

(Presidente/Orientador)

**Januária, MG, Brasil
2010**

RESUMO

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

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

AUTOR: WANDERSON PEREIRA ARAÚJO
ORIENTADOR: MICHELE QUINHONES PEREIRA
JANUÁRIA, MG

RESUMO

A proposta do presente artigo é refletir sobre a educação de surdos no contexto da inclusão escolar, analisando as questões polêmicas e os avanços na visão paradigmática inclusiva, mais especificamente a inclusão das pessoas com surdez. A partir de algumas considerações, propor-se-á uma reflexão sobre as diferenças implicadas na educação de surdos que passam a ser confrontadas com as propostas atuais de inclusão.

Palavras - chave: educação de surdos, inclusão, escola comum.

“Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos.” (Wrigley)

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	04
2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	05
3. A ESCOLA COMUM NA PESPECTIVA INCLUSIVA	06
4. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA COMUM	12
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
6. REFERÊNCIAS	19

1. APRESENTAÇÃO:

Precisamos provocar um impacto político político-social e educacional, rompendo com os modos lineares do pensar e do agir humano e reconstruir as escolas, de modo que ostentem valores e atitudes diferentes, frente às práticas educacionais.

Por essa razão é que se defende a educação escolar inclusiva para as pessoas com surdez, visando proporcionar-lhes oportunidades de aquisição e de construção de conhecimentos para que aprendam a viver em comunidade, sabendo atuar e interagir com seus pares, com e sem deficiência.

O atendimento educacional especializado, política pública, “acesso de alunos com deficiência na escola comum da rede regular” em relação ao aluno com surdez na escola comum observa que esse atendimento deve estar disponível, preferencialmente na escola comum, visando à complementação da escolaridade e não a substituição dela.

Acreditamos que a escola comum precisa deflagrar ações educacionais que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez, neste sentido, propomos por meio deste artigo refletir sobre a inclusão do aluno surdo na escola comum.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO:

Através das leituras sobre o tema, da minha experiência, apresento uma pesquisa de cunho bibliográfico participante. A partir de reflexões e considerações, discuti – se a inclusão do surdo na escola comum, tendo como ponto de partida a prática do pesquisador.

3. A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. Dentro desse contexto, vale destacar as palavras de Souza e Góes (1997):

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola, mas, a nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todos e qualquer tipo de aluno (entre eles o surdo). Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva.

A política de inclusão insiste em dar conta dos excluídos dessa forma. Em “todos” há uma subdivisão que caracteriza os “os deficientes” que, por alguma razão, caracterizam um determinado grupo. Skliar (1997) analisou algumas hipóteses possíveis para a categorização deste grupo:

(...) Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então se não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica (...). (...) Se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessário toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto (...).

Na verdade, caracteriza-se a educação como base na exclusão. Se se propõe 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. Dessa forma, a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, lingüísticas e culturais.

A Declaração Salamanca aponta algumas linhas de ações específicas buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos, que são muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos, acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país.

A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de surdos: a questão da língua imersa em cultura surda. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

Nas escolas inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas *escolas-padrão*, consideradas como os que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar. As escolas-padrão cabem na mesma lógica que define as escolas dos diferentes, em que as iniciativas para melhorar o ensino continuam elegendo algumas escolas e valorando-as positivamente, em detrimento de outras. Cada escola é única e precisa ser como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças.

A inclusão de surdos em escola regular é um assunto muito complexo, onde a situação deve ser pensada como um todo, a partir da realidade de cada local. Para conseguir analisar a situação amplamente, necessita-se conhecer melhor sobre o surdo, sua situação cotidiana de

inclusão/exclusão na sociedade como um todo, discutir práticas e teorias partindo de uma questão sociocultural.

Segundo Marisa Faermann Eizirik (2000):

"[...] na inclusão o que está em jogo é a ruptura com o conceito estático do homem, de mundo, de conhecimento; é a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade através da abertura de canais para o diferente, o que não é meu, nem igual ao meu, mas por isso mesmo, merece respeito. E esse respeito descortina a possibilidade da descoberta de coisas. pessoas, situações, - insuspeitáveis, fascinantes. - É certo que esse caminho provoca ferimentos pela insegurança, pela quebra de certezas, de normas estáveis."

Há uma diversidade de fatores e experiências em cada indivíduo e, quando se fala de inclusão de surdos, além da diversidade, retrata-se o diferente (língua, cultura, tradições,...). Neste convívio, entre duas comunidades (surda e ouvinte), há sempre a situação de uma nova língua, ou seja, para o ouvinte, a língua de sinais e para o surdo, a língua portuguesa. Retratando da segunda língua, pode-se reportar à Poersch (1995), "há três fatores para o aprendizado de uma segunda língua: - fatores motivacionais, fatores construídos no sujeito aprendiz devido ao contexto comunicacional lingüístico em que ele se insere; - atenção, que é derivada da motivação, ou seja, dependerá da maneira como o aprendiz tem contato com a língua a ser aprendida (métodos e técnicas utilizadas no ensino, oportunidades e qualidades da utilização da língua); - memória, que provém da atenção e está relacionada à aptidão do indivíduo para o aprendizado de novas línguas".

Na inclusão, é importante lembrar-se de alguns fatores primordiais quando pensamos em surdos: oportunizar o aprendizado favorecendo a diferença sócio-lingüística e valorizando a comunicação espaço/visual em todos os momentos deste processo.

A língua de sinais não deve ser encarada pelo professor como um instrumento de trabalho, mas sim, como parte da cultura da comunidade surda, sendo sua língua oficial.

3.1. O papel dos profissionais no âmbito da inclusão

O termo inclusão tão propalado nos dias atuais e para alguns, tão diretamente ligado a educação, é algo tão antigo quanto a civilização, pois inicia-se com a vida. Posto ser um processo que busca compartilhar com os diversos seguimentos da sociedade inúmeros serviços tais como saúde, educação, trabalho e bem como outros benefícios sociais e culturais.

Assim se levarmos em consideração que a pessoa com surdez é tão antigo quanto ao homem e que no decorrer dos séculos o que variou foi a forma como cada civilização se comportou diante do ser “diferente”, então passa a se observar que o mesmo não precisa ser incluído, ele está incluído apesar de toda discriminação do qual sempre foi vítima. Incluso em uma sociedade discriminadora e preconceituosa, o surdo assim rotulado passa a necessitar de auxílio dos membros desta sociedade que o rejeita para sua sobrevivência o desenvolvimento. Ou seja, passa a requerer de seus familiares, seus professores, seus amigos, alguém que os oriente como lidar com um ser tão “excludente”.

Os professores comprometidos com a proposta da inclusão devem acreditar no potencial desses alunos, no seu desempenho para que os mesmos sintam-se saudáveis na sociedade.

3.2. Mudanças na Escola

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitada no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vivida a partir de uma gestão escolar democrática.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua.

Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. Trata-se do que está INSTITUÍDO e do que Libâneo e outros autores (2003) analisaram pormenorizadamente.

Nesse INSTITUÍDO, estão os parâmetros e diretrizes curriculares, as leis, os documentos das políticas, os regimentos e demais normas do sistema.

Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. Trata-se do INSTITUINTE.

A escola cria, nas possibilidades abertas pelo INSTITUINTE, um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação.

3.3. Atendimento Educacional Especializado – AEE

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, 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 suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das

seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

Os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes orientam. No entanto, a preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988, foi reafirmada pela Política, e existem razões para que esse atendimento ocorra na escola comum.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Pensando na educação de surdos, o AEE é uma forma de viabilizar a inclusão, criando um espaço de aprendizagem e atendimento especializado, dentro da própria escola comum, entendido aqui, não como uma sala ou classe especial para esse aluno, mas como ações complementares ou suplementares da ação educativa que acontece na sala de aula comum, onde estão todos os alunos de forma heterogênea.

4. INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA COMUM

A educação dos surdos é um assunto polêmico, que traz a tona limitações e problemas do sistema educacional vigente. As propostas

educacionais direcionadas para crianças surdas tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Contudo, diferentes práticas pedagógicas envolvendo tais sujeitos apresentam uma série de limitações e estes, ao final da escolarização fundamental (que não é alcançada por muitos) não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos.

Dessa forma as diretrizes oficiais e discussões sobre a inclusão de surdos mostram ambigüidade e indefinições. Reconhecem que o uso da língua de sinais é um direito do surdo e uma forma de garantir melhores condições de escolarização.

Os discursos atuais evidenciam uma urgência em incluir o aluno surdo na escola regular. O argumento mais invocado é a declaração de Salamanca junto com outros 87 governos. Na verdade, o que fica no esquecimento é o que diz seu artigo 19, assumindo pelos órgãos oficiais: “políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre “surdos, que deveria ser reconhecido”. O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a inclusão social, mas não provém de recursos para atendimento educacional das escolas públicas. O caso do uso da língua de sinais pelo surdo é um exemplo significativo, pois afirma-lhes o direito de uso, mas há apenas uma recomendação para que pais e professores aprendam essa língua.

A inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícito nas novas definições e representações sobre a surdez. Todavia, selecionar uma língua traz uma série de tensões, principalmente por se inscreverem um grupo majoritário de ouvintes, e outro grupo minoritário daqueles que não ouvem. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de sujeito surdo. Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional, que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo. Em relação à polêmica discussão acerca da educação dos surdos, configura-se a questão curricular, pois as escolas encontram-se atreladas a uma ideologia oralista, conveniente aos padrões dos órgãos de poder.

Na educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. Estas ações materializam-se na afirmação de que o currículo é um espaço contestado de relação de poder, o que significa dizer que, nas práticas escolares, estas questões estão literalmente veiculadas em uma ordem necessária.

O que a escola discute atualmente, por meio de seu currículo, é que “como se organizam os saberes e o conhecimento dentro do espaço para se ter uma educação “de qualidade” Silva (2001, p.21).

Mas, para que estas questões passem a ser legítimas, é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdo, pois a educação não é neutra em seus valores. “No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e lingüístico. É preciso, assumir uma perspectiva sócio-lingüística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngüe “do aluno surdo” Silva (2001, p. 21). Atualmente tem-se falado muito em mudanças educacionais dos surdos. Repensar esta proposta, na verdade, é uma tarefa desafiadora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei nº 9394/1996), em seu artigo 58, capítulo V define a Educação Especial:

Como modalidade escolar para educandos pessoas com necessidades especiais preferencialmente, na rede regular de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer pessoa especial em sala de aula. Admite também que, nos casos em que necessidades especiais do aluno impeçam que se desenvolva satisfatoriamente nas classes existentes, este teria o direito de ser educado em classe ou serviço especializado.

4.1. Língua de Sinais, tão importante e, sobretudo essencial.

A língua de sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos?

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Neste contexto, torna-se necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanentemente a cerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de freqüentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escola e favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira.

4.3. As concretizações do sujeito surdo

Existem vários pontos em comum entre os surdos, capacidades de realizarem tarefas que exigem concentração, mas estes processos não necessariamente são observados em todas estas habilidades podem ser latentes em uns e inexistentes em outros, como também é importante saber

de qual meio social lhe impuseram o aprendizado da linguagem seja ela oral ou de sinais, e é claro a importância do seu saber escolar, seus possibilidades, e o que lhe foram oferecidas pela instituição escolar.

O reconhecimento é a valorização do sujeito surdo, visa antes de tudo:

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição dos conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato de crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. (QUADROS, 2002-2003).

A preocupação defendida no dizer de Quadros vai muito mais além da simples questão de aprender a ler e a escrever, sintetiza de modo concreto a importância da língua natural sua aquisição e o seu domínio.

A escola deve ser ante de mais nada uma representação do que acontece na vida social do sujeito surdo, *instituição inclusiva*, com ênfase, sobretudo no oferecimento de uma linguagem que lhe proporcione realizações em todos os aspectos da vida, e no caso oferecer aos seus educadores, acesso a aprendizagem da linguagem dos surdos em especial a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e a aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções. Isso não deve significar apenas, uma imposição – como a política oficial de inclusão, mal trabalhada e imposta de cima para baixo –, mas um resultado da transformação do ensino. A escola precisa abrir-se para a inclusão, especialmente quando se refere à escola regular, comum.

Entende-se que estamos construindo essa escola, é preciso lutar pela escola inclusiva de acordo com a proposta de inclusão, apresentada neste artigo. As condições disponibilizadas na escola regular não correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a Língua de Sinais (LS) como principal meio de

comunicação e ensino; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura.

Considerando-se essas condições necessárias, mesmo que ainda não sejam suficientes, é possível que as mesmas possam ser viabilizadas nas escolas regulares. Independentemente do espaço aonde tais condições venham a ocorrer, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional.

6. REFERÊNCIAS:

AZANHA, J.M.P. Autonomia da escola: um reexame. In: *Série Idéias*, n.16, São Paulo: FDE, 1993.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, no. 19, pp20/28

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

BRASIL, *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M. & ROMÃO.J.E. (org.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N. e LEITE GARCIA, R. (orgs.). *O sentido da escola*. 3ª.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOLDFELD, Márcia. *A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2001.

HALL, S. *A identidade na pós-modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J.C., OLIVEIRA J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 2006.

PEREIRA, S.M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, v. 16, Rio de Janeiro, jul/set.2008, pp.337-358.

QUADROS, Ronice Miller. *Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão*. In Revista Ponto de Vista, UFSC. N.º 4. 2002-2003.

SÁ, Nídia R. L. *Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EduFF, 1999.

SILVA, T.T. da. (org.). *Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: 2000.

EIZIRIK, Marisa Faermann, *Porque a diferença encomoda tanto?* Texto em artigo. Porto Alegre, 2000.

POERSCH, José Marcelino. *Psicolingüística uma ciência conectada multidisciplinarymente*. . Vol 30, no 2, Letras de Hoje, Porto Alegre, 1995.