EDILEUZA ALVES MARTINS

OS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS
2004

FICHA CATALOGRÁFICA

371.912 Martins, Edileuza Alves
M379a Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores / Edileuza Alves Martins. Campo Grande/MS: UFMS, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2004.
149p.

Orientadora: Profª Drª Alexandra Ayach Anache.
Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Educação de Surdos. 2. Ensino fundamental. 3. Educação Especial.

EDILEUZA ALVES MARTINS

OS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Orientadora: Profª Drª Alexandra Ayach Anache.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS
2004

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Alexandra Ayach Anache - Orientadora

Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Para Rubens, pai atencioso.
Para Neuza e Ercília, pelo exemplo de mãe e avó.
Para Bruna e Nathália, para quem um dia, talvez, eu possa ser exemplo.
Para Ramón, amado companheiro e incentivador do meu crescimento

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata:

A Deus, por permitir que eu percebesse que todo conhecimento é sempre incompleto, há sempre mais a aprender;

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação/CCHS, pela competência com que encaminharam as disciplinas, indispensáveis na construção dos referenciais que nortearam e fortaleceram minha caminhada pela busca do conhecimento;

Em particular, agradeço à Profª Drª Alexandra Ayach Anache, pelo desprendimento e pela compreensão ímpar com que me orientou e por me trazer "à tona" em momentos que nem eu mesma mais acreditava que era possível;

Aos colegas, pela cumplicidade e pelo companheirismo com que compartilharam suas opiniões, angústias, questionamentos e conhecimentos nas discussões, contribuindo para o crescimento de todo o grupo, em especial às amigas Elizete Cardoso e Maria Alice de Miranda Aranda, pelas felizes lembranças que ficarão;

Ao Departamento de Educação do Campus de Dourados por autorizar o meu afastamento parcial, para que eu pudesse concretizar um sonho, em especial às Professoras Doutoras Adir Casaro Nascimento, Alaíde Maria Zabloski Baruffi e, Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto, por me fazerem acreditar que este sonho era possível, e à Profª Drª Jacira Helena do Valle Pereira, pela disponibilização de materiais;

À Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva, pelas brilhantes intervenções;

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, pelo direcionamento criterioso no exame de qualificação;

À Profª Drª Rosana Cristina Zanelatto Santos, pelo incentivo e pela revisão lingüística cuidadosa e apaixonada, desde os primeiros esboços do anteprojeto até a versão definitiva desta dissertação;

Ao Prof. Me. Rafael Tavares Peixoto, pelo habilidoso *abstract;*

Aos protagonistas, anônimos ou não, com quem dividi um espaço comum de luta pela vida ou pelos direitos sindicais na FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul), pelos profundos momentos de reflexão e conflito existencial a que fui exposta nestes dois anos de convívio;

Aos educadores e às educadoras das escolas envolvidas nesta investigação científica, por dividirem suas experiências, em especial à Shirley Vilhalva, brilhante educadora, por inspirar-me nesta caminhada, e a todos os educandos surdos, que, imersos no mundo sem som, superam, dia-a-dia, as condições adversas dessa ausência.

“Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e a flôres.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.”
Fernando Pessoa

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir a experiência dos professores quanto ao processo de inserção dos alunos surdos nas classes comuns do ensino público das redes municipal e estadual de Dourados/MS. Analisamos, com base no depoimento do corpo docente, as concepções desenvolvidas em relação à deficiência e surdez inseridas na prática inclusiva das escolas públicas. Selecionamos as escolas mais representativas em número de alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental no ano letivo de 2004. Selecionamos os docentes dotados de experiência na prática do ensino de alunos surdos. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo centrado na abordagem analítico-descritiva. Obtivemos as seguintes conclusões: Falta à maioria dos professores entrevistados uma formação adequada para lidar com alunos surdos e com as especificidades que a prática deste ensino requer. As trocas dialógicas existentes entre os professores ouvintes e seus alunos surdos são precárias. Os docentes, na maioria das vezes, apropriam-se de códigos que se assemelham à mímica. Há necessidade de um maior aprofundamento teórico, considerando que estas práticas são executadas intuitivamente. De maneira geral, a educação inclusiva parece ser entendida como uma atribuição de exclusividade do professor que tem assumido para si a responsabilidade para a execução desta prática.

Palavras-chave: Educação de Surdos - Ensino Fundamental - Educação Especial

ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss the teachers's experience related with the insertion process of deaf students at public schools in Dourados, Mato Grosso do Sul state, Brasil. Considering the teachers's statements, we analysed the conceptions of the specific education which was being applied at public schools. It is important to mention that. We select the schools which had the majority of deaf students enrolled in the school in the school year of 2004. We also choose the teachers who had an experience in the teaching of deaf students. This study shows a qualitative characteristic centrated on the a descriptive analytical research. It was possible to get such conclusions: There is a lack of specific formation to deal with deaf's students. The majority of the teachers who were interviewed mentioned that they used intuitively their pedagogical practices. The dialogues between the teachers and deaf students are precarious. They use codes which seem to be the mimic. Consequently, the teacher's conceptions about deafness need to be improved. In fact, such practices are guided by personal compromising. In general terms, the education for the deaf students seems to be understood as an exclusive attribution of the teachers who have assumed the responsibility of their execution.

Keywords: The Deaf's Education - Fundamental Teaching - Special Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Localização de Dourados no Estado de Mato Grosso do Sul	52
Mapa 2	Localização de Mato Grosso do Sul no Brasil e na América do Sul	52
Gráfico 1	Decibéis	72
Quadro 1	Bloco A: Caracterização dos professores entrevistados da rede municipal de ensino.....	81
Quadro 2	Bloco B: Caracterização dos professores entrevistados da rede estadual de ensino.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Os números da surdez no Brasil – 2000.....	06
Tabela 2	Matrícula na Educação Especial no território nacional, por esfera administrativa – 2002	31
Tabela 3	Matrículas no Ensino Fundamental no município de Dourados/MS, por esfera administrativa, nos anos de 2003 e 2004	53
Tabela 4	Matrículas na Educação Especial no município de Dourados/MS, por dependência administrativa, nos anos de 2003 e 2004	54
Tabela 5	Quantitativo de alunos com "deficiência" auditiva e / ou surdez atendidos em classes comuns (inclusão), sem sala de recursos, na rede municipal de Dourados/MS - Censo Escolar 2003-2004	56
Tabela 6	Classificação das perdas auditivas - *Bureau International.d'Audiophonologie*	71

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 Carta de intenções 111

ANEXO 2 Caracterização do professor 112

ANEXO 3 Roteiro de questões norteadoras abordadas na entrevista 114

ANEXO 4 Transcrição das entrevistas concedidas pelos professores da rede municipal de ensino de Dourados/MS – Bloco A 115

ANEXO 5 Transcrição das entrevistas concedidas pelos professores da rede estadual de ensino de Dourados/MS – Bloco A 127

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS 01

CAPÍTULO I
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS 15

1.1 Refletindo acerca das atitudes sociais para com os deficientes através dos tempos 16

1.2 O atendimento educacional dos surdos: primeiras aproximações 22

1.3 A Educação dos surdos no Brasil 26

1.3.1 Do 2º Império à República dos anos 50: a importação do modelo europeu educacional destinado aos "deficientes" 27

1.3.2 Os anos 60 e 70: integração *versus* segregação 32

1.3.3 Os anos 80 e 90: diversificação dos serviços da educação especial e o paradigma inclusivo chegam à escola 35

1.4 Aspectos da Educação de surdos em Mato Grosso do Sul 38

1.4.1 As classes especiais 43

1.4.2 O CEADA 45

1.4.3 O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) 47

1.5 O desenvolvimento da Educação de Surdos em Dourados-MS: algumas considerações 50

1.5.1 A dimensão socioeconômica do município de Dourados 51

1.5.2 Educação 53

1.5.3 Instituições especializadas no atendimento de surdos em Dourados . 57

1.5.3.1 Escola de Educação Especial "Maria Júlia Ribeiro" /

APAE/Dourados 57

1.5.3.2 Unidade de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais / UNAI/Dourados 58

1.5.3.3 Escola Especializada Arco -Íris / Sociedade Pestalozzi de Dourados 59

1.5.3.4 Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADAD) 60

CAPÍTULO II
O PAPEL PROSPECTIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO / EXCLUSÃO 62

2.1 ... como tudo começou 66

2.2 Revisitando conceitos. Sobre surdez e "deficiência" auditiva 71

2.3 O papel do professor frente à diversidade 75

CAPÍTULO III
OS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES 79

3.1 Primeiras impressões 80

3.2 Bloco A: professores da rede municipal de ensino de Dourados/MS 81

3.2.1 Professor A – (Rede municipal) 82

3.2.2 Professor B – (Rede municipal) 83

3.2.3 Professor C – (Rede municipal) 83

3.2.4 Professor D – (Rede municipal) 84

3.3 Bloco B: professores da rede estadual de ensino de Dourados/MS 84

3.3.1 Professor A – (Rede estadual) 85

3.3.2 Professor B – (Rede estadual) 85

3.3.3 Professor C – (Rede estadual) 86

3.3.4 Professor D – (Rede estadual) 86

3.4 As concepções dos professores entrevistados 87

3.4.1 Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores 87

3.4.2 Concepções sobre Educação Inclusiva, surdez e deficiência 92

3.4.3 As trocas comunicativas: professor ouvinte-aluno surdo-aluno ouvinte 95

3.4.4 Como a escola regular está se preparando para acolher e assegurar a permanência dos alunos surdos 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS 102
ANEXOS 111
REFERÊNCIAS 137

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A problemática que se apresenta no processo de escolarização de surdos advindo da inserção destes no ensino regular[1], e identificado no plano empírico a partir das preocupações manifestadas pelos professores que atendem a esses alunos, motivou-nos a empreender estudos nessa área. Nosso primeiro contato com a temática, no entanto, surgiu quando freqüentamos um curso introdutório de LIBRAS[2] (Língua Brasileira de Sinais) no ano de 1993, na cidade de Corumbá-MS, quando freqüentávamos o Curso de Pedagogia. A ministrante era uma profissional surda que desenvolvia trabalho junto a crianças também surdas.

A partir dessa experiência, interessou-nos entender como se dava o processo de ensino do sujeito surdo, o que, anos mais tarde, nos desafiou a buscar embasamento teórico em um Curso de Especialização com ênfase em Educação Especial. A abordagem adotada no Curso não foi centrada na identificação simplista das "deficiências", ao contrário, os conteúdos foram trabalhados de forma a recuperar historicamente o conceito de Educação Especial, fundamentado na construção da identificação do sujeito enquanto ser social e histórico. Porém, restava-

[1] Por ensino regular estamos entendendo ser aquele ministrado em **classes comuns** do ensino regular. Segundo Mazzotta (1987) "a via comum de ensino, **ou ensino regular**, consiste nos serviços e recursos geralmente organizados para todos; a via designada como **especial** é aquela em que o ensino ocorre mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que, geralmente, não estão disponíveis nas situações comuns de educação escolar" (MAZZOTTA, 1987, p. 37).

[2] "LIBRAS Língua Brasileira de Sinais – é o modo como a FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS) resolveu se referir à língua de sinais dos surdos brasileiros. Essa denominação foi estabelecida em Assembléia convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo sido adotada pela *World Federation of the Deaf*, pelo MEC, por pesquisadores e especialistas" (SOUZA, 1998a, p. 1).
O reconhecimento oficial da LIBRAS foi sancionado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, por intermédio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.

nos aprofundar questões específicas da educação dos surdos. Com a oportunidade de desenvolver pesquisa no Programa de Mestrado em Educação, deparamo-nos com dois problemas: o fato de não atuarmos na área e de não termos nenhum contato prévio com sujeitos surdos, o que certamente fez o percurso muito mais desafiador.

Esclarecemos, no entanto, que o foco de nossa lente, talvez um tanto desfocada, em razão do distanciamento entre o nosso fazer cotidiano e o objeto pesquisado, pretende constituir-se numa leitura incomum diante dos demais estudos na área, visto que se trata de uma visão de quem está "fora" do fenômeno, mas que tem como finalidade compreender o que se passa no interior do mesmo.

O interesse em explorar o tema proposto nesta pesquisa sustenta-se numa tentativa de contribuir para as discussões a respeito do processo de inserção do aluno surdo na rede regular de ensino e **entender, em particular, sobre a experiência dos professores que receberam esses alunos em suas salas de aula.**

Este estudo se propõe buscar elementos que nos permitam realizar uma leitura do lócus educativo em que os educandos surdos estão inseridos com base no depoimento dos professores que os atendem, observando os seguintes aspectos: **o entendimento deles em relação ao ensino desses alunos e qual a concepção de educação inclusiva, deficiência e surdez que tem sustentado suas práticas.**

Entendemos que as concepções dos professores respondem a muitos questionamentos, dentre os quais, por que o sucesso / o fracasso de alunos surdos inseridos no contexto da sala regular acontece e **como a escola regular, que tem uma história de fracassos e de evasão ainda insolúveis, está se preparando para acolher e assegurar a permanência de alunos que apresentam surdez.**

Em síntese, a relevância deste estudo se justifica em face da necessidade de trazer à discussão um aspecto do ensino que se pretende inclusivo e que tem por finalidade discutir as experiências dos educadores sobre o atual momento pedagógico, especificamente sobre as interações estabelecidas com seus alunos surdos inseridos nas classes regulares.

Qual então deve ser a postura do educador que, no dizer de Bueno, encontra-se em meio às

> contradições que permeiam nossa sociedade: como incluir numa sociedade excludente? Como profissionalizar numa economia que produz o desemprego? Como integrar numa sociedade segregadora?

> Como escolarizar numa escola que produz o fracasso? (BUENO, 2000, p. 9).

Os alunos que não se adaptam aos padrões culturais e às demandas de conteúdos, típicos da escola, são "expulsos" do sistema regular de ensino. O ponto contraditório desse processo parece ser o da "exclusão" do aluno-problema das classes regulares, ao mesmo tempo em que se criam políticas que visam à inclusão do "deficiente" no ensino regular.

É oportuna a fala de Ferreira (1998a), que analisa a questão da seguinte forma:

> Os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras[3] de necessidades especiais (FERREIRA, 1998a, p. 14).

Notamos que a Educação encontra-se diante de um paradoxo conflitante: por um lado, a "pouca produtividade" apresentada pelos indivíduos realmente "deficientes" decreta seu isolamento social e econômico; por outro, "produz deficiências" acadêmicas em indivíduos normais, dissimulando assim toda uma postura ideológica de supressão das minorias, sejam elas deficientes ou não.

A condição lingüística diferenciada do aluno surdo faz desse assunto pauta indispensável nas discussões de todo o segmento escolar, cada vez mais requisitado como espaço de escolarização, o que aumenta a responsabilidade da escola para com essa parcela educacional.

Diante das situações de baixo rendimento acadêmico e social de um grande número de alunos, "[...] podem-se diferenciar dois modelos explicativos: o modelo do aluno deficiente e o modelo da escola deficiente" (LEESON, 1995 *apud* TORRES GONZÁLES, 2002, p. 97).

No primeiro modelo, os alunos são considerados deficientes e o seu fracasso escolar é tido como inevitável. A estratégia é a diminuição da exigência do nível de aprendizagem, por meio de um currículo alternativo, ajustado às suas limitações. No segundo modelo, o da escola deficiente

---

[3] O conceito portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) é utilizado para caracterizar a pessoa "que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades" (BRASIL, 1994a, p. 23).

> [...] em que se entende que muitos dos problemas apresentados pelos alunos com baixos níveis de rendimento existem porque 'como os demais mortais, eles possuem mentes curiosas, mas as escolas não conseguem lidar com essas mentes de formas subjetivamente significativas' (LEENSON, 1995, p. 149 *apud* TORRES GONZÁLES, 2002, p. 96).

Percebemos que as intervenções escolares, no que diz respeito aos surdos, sejam elas nos âmbitos especial ou regular, não têm garantido a esse alunado oportunidades acadêmicas satisfatórias.

É certo que o ensino volta-se para a regra e não para a exceção, e nesse contexto, o surdo insere-se na segunda opção. Entretanto, sabemos da dificuldade enfrentada por contingentes cada vez maiores de alunos, identificados no padrão de "normalidade", mas que também não aprendem[4].

Nesse sentido, o insucesso escolar não é condição

> [...] exclusiva das experiências escolares de surdos, nem inerente à condição de surdez. Um dos grandes problemas está no ensino e nas relações sociais de aprendizagem, mais especificamente, na prática pedagógica, que falha também na alfabetização de ouvintes [...] (GÓES, 1996 *apud* LACERDA, 2002, p. 2).

Lacerda (2002) sintetiza a incoerência da situação escolar desses sujeitos, ao destacar que os que estão em classes ou escolas especiais são submetidos a uma abordagem oralista, que enfatiza o uso da leitura labial, da fala e da escrita da Língua Portuguesa.

> Ou em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes nas quais, novamente, espera-se que ele se comporte como um ouvinte acompanhando os conteúdos preparados/pensados para as crianças ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que tal aprendizagem aconteça (LACERDA, 2002, p. 2).

Lacerda (2002) completa, referindo-se a estudos como (LACERDA, 1996; GÓES, 1996; SOUZA, 1996), que

> [...] indicam que pessoas surdas, nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, e no uso da linguagem escrita, especialmente; em geral, porque as práticas educacionais não contemplam as reais necessidades dos surdos, fazendo com que eles apresentem conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade (LACERDA, 2002, p. 2).

---

[4] "Recentes dados do INEP descortinam um quadro bastante comprometedor da educação básica: 59% dos alunos chegam à 4ª série sem saber ler e escrever e 43% chegam à 8ª série sem ter desenvolvido a competência da interpretação de texto" (MATO GROSSO DO SUL, 2003a, p. 17).
Em Mato Grosso do Sul, no Ensino Fundamental, por exemplo, os índices de abandono e reprovação levantados em 2001, atingiram, respectivamente, a ordem de 9,9% e 16,2% (BRASIL, 2002a).

Ao privilegiar a linguagem oral, a escola atual (seja ela comum ou especial) tem negado a essas populações a possibilidade de expressão / comunicação e limitado a possibilidade de apreensão dos conteúdos necessários ao desenvolvimento acadêmico.

Dessa forma, o insucesso não está associado apenas à condição de surdez de alguns aprendizes, atingindo, em grande medida, os freqüentadores ouvintes, que têm tido dificuldades no uso da língua materna, não conseguindo articular textos coerentes e "corretos" dentro da norma padrão, certamente

> porque o ensino escolar tende a reduzir a língua ao léxico e à gramática. O 'enriquecimento do vocabulário', quer dizer os significados cristalizados ou de dicionários das palavras, passa a ser uma meta pedagógica em si mesma na tentativa de o professor garantir, por parte do aluno, a compreensão do texto. Por outro lado, a sintaxe é desvinculada do discurso: não há problematização, com o aluno, das transformações que as formas da língua sofrem no ato da enunciação. A língua é, pois, fracionada. Seu funcionamento é reduzido a regras que, por sua vez, são **transmitidas** aos alunos para que as **memorizem** (SOUZA, 1998b, p. 60, grifo do autor).

Ora, um ensino pautado nesta concepção formalista, que fraciona a língua em regras gramaticais e a associa a técnicas de memorização / repetição serve para mascarar os mecanismos de dominação ideológica e lingüística que têm prevalecido nas relações de poder sociais e escolares.

"A língua está sempre a serviço de um poder" (BAKHTIN, 1992 *apud* SOUZA, 1994, p. 21), tanto essa afirmação é verdadeira que em relação aos surdos, esta adquire uma dimensão ainda mais crítica, pois a cultura predominante é a ouvinte, "[...] são eles que definem o padrão lingüístico que os homens (independentemente de suas dificuldades) devem seguir (LOPES, 1997 *apud* LORENZETTI, 2001, p. 5).

A urgência deste tema, entretanto, ultrapassa os limites desta pesquisa. Sabe-se que atualmente no mundo, segundo estimativa da Organização Mundial da Saúde[5] (OMS), mais de 100 milhões de pessoas apresentam déficit auditivo. Só em Dourados são quase 7 mil surdos e "deficientes" auditivos.

[5] A Organização Mundial da Saúde é uma agência especializada, ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), que tem por objetivo o desenvolvimento de ações sociais nas áreas de saúde visando elevar os padrões de saúde no planeta. Atua em programas de imunização de doenças, na educação da população e no fornecimento de remédios essenciais.

No Brasil, o total de pessoas que apresenta alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir, expressos na tabela a seguir, corrobora a urgência de pesquisas na área.

Tabela 1 - Os números da surdez no Brasil – 2000

	População residente	População que apresenta algum tipo de déficit auditivo	%
Brasil	169.799.170	5.735.099	3,37
Mato Grosso do Sul	2.078.001	64.948	3,12
Dourados-MS	164.949	6.563	3,98
TOTAL	172.042.120	10.028.230	

Fonte: IBGE/Censo demográfico, 2000.

No município de Dourados, a tabela 1 sugere que os índices de alunos que apresentam algum "déficit" auditivo são bastante elevados, um percentual superior à média estadual, de 3,12% e à nacional, que equivale a 3,37%, uma demanda que incidirá diretamente no espaço escolar regular, cada vez mais requisitado e recomendado como o lócus privilegiado de escolarização desses sujeitos.

Neste estudo utilizaremos o termo surdo ao invés de "deficiente" auditivo, no sentido atribuído por Behares (1997), por entender que o primeiro resignifica a elaboração do conceito de surdez no marco sociocultural e o retira do âmbito clínico. A diferença entre ambos os termos situa-se no fato de o primeiro ser usuário de um sistema de comunicação gestual, a LIBRAS, pois o seu campo de entendimento é visual-motor; já o segundo, por possuir resíduos auditivos, pode fazer uso de aparelhos auditivos que atenuam suas perdas, portanto, não tem necessidade da língua de sinais.

Na área médica, a otorrinolaringologia classifica a surdez em dois tipos: a surdez de condução, resultado de lesão de conduto auditivo externo ou de ouvido médio (que são as vias de condução do som), e a surdez neurossensorial, resultado de lesão de ouvido interno ou de nervo auditivo.

O termo surdez é utilizado para caracterizar o "déficit" auditivo que certos indivíduos apresentam, em maior ou menor grau, isto é, desde os que demonstram leve dificuldade na percepção dos sons até os totalmente incapazes de ouvir, por mais intenso que seja o som, existindo assim diversas classificações, variáveis de

acordo com os diferentes graus de perda auditiva. “Sob o aspecto que interfere na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis[6], na zona conversacional (freqüência de 500 - 1.000 - 2.000 hertz) para o melhor ouvido” (BRASIL, 1995, p. 17).

Para este estudo, faremos uso da classificação recomendada pelo *Bureau Internacional d’Audiophonologie* (BIAP)[7], que considera **parcialmente surdos** os “portadores” de surdez leve ou moderada e **surdos** os portadores de surdez severa ou profunda. Tais classificações e seus níveis acústicos de medição audiométrica serão mais bem detalhadas em seção à parte.

A educação de surdos, assim como a surdez, são temas polêmicos. O significado social do termo está ligado à ausência da linguagem, comum ao meio no qual vivemos, ou seja, a língua oral. Esta complexa temática tem sido objeto de estudo nas diferentes áreas do conhecimento: na Psicologia, na Fonoaudiologia, na Sociologia, na Lingüística e na Educação, cada qual com sua especificidade mas que se assemelham ao constatarem que o insucesso no processo de aprendizagem do aluno surdo está relacionado com as dificuldades que eles possuem na compreensão e no domínio dos códigos da leitura e da escrita.

A educação de surdos tem sido objeto de investigação de diversos estudiosos (BUENO, 1993, 1996, 1997, 1998; LACERDA, 1996, 1998, 2000; SOARES, 1999; SOUZA, 1998a, 1998b) que, de maneira geral, abordam a realidade escolar dos surdos no Brasil. O ponto comum desses estudos parece ser o da - qualquer que seja a opção de modalidade de ensino, regular ou especial - insuficiência no atendimento à escolarização desses sujeitos que, em sua maioria, “ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos” (LACERDA, 1998b, p. 68).

Encontramos também estudos que tinham por referência a inclusão / inserção de alunos surdos no ensino regular, como Lorenzetti, (2001), e os que tinham por referência a relação professor ouvinte e aluno surdo, em Lacerda, (1996), Lopes (1997) e Tartuci (2001).

---

[6] Decibel (dB) – Décima parte do bel, unidade usada para medir a intensidade do som.

[7] O *Bureau Internacional d’Audiophonologie* (BIAP) agrupa sociedades científicas na Itália, Espanha, Portugal, Suiça, Austria, Holanda, Grécia, França e Bélgica, e tem como finalidade promover o intercâmbio entre as profissões médicas (Otorrinolaringologia, Neuropsiquiatria), as profissões paramédicas (Fonoaudiólogia, Psicologia) e as profissões pedagógicas (professores de surdos e educadores especializados. (BIAP, 1997, p. 2).

Em linhas gerais, tais estudos apontaram a ineficácia das propostas pedagógicas na tarefa de propiciar aos alunos surdos as condições para um bom desempenho acadêmico. Evidencia-se o despreparo dos professores, para atuarem com estudantes surdos, por desconhecerem a sua condição bilíngüe. Muitos desses, não promovem alterações metodológicas nem recorrem a alternativas de comunicação que facilitem a interação entre professor ouvinte / aluno surdo, o que tem se constituído como um dos maiores obstáculos na efetivação do processo de ensino e aprendizagem e inclusão dos alunos surdos nas salas regulares.

O ponto positivo a que chegou Tartuci (2001) é que, apesar das dificuldades, os alunos surdos não se comportam como meros espectadores, eles buscam participar ativamente das atividades e buscam a parceria com colegas ouvintes, o que, parece constituir uma postura de duplo caráter – de resistência e de adaptação.

O discurso pela Educação para Todos tornou-se mais expressivo na última década do século XX, quando algumas iniciativas redimensionariam definitivamente os rumos da Educação e, por conseguinte, os da Educação Especial. No ano de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, da qual resultou uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, assinada pelos representantes dos 155 governos presentes à Conferência, "[...] comprometendo-se a garantir uma 'educação básica de qualidade' para crianças, jovens e adultos" (TORRES, 2001, p. 7). A partir daí, "o conceito de Educação para Todos ganhou, definitivamente, destaque mundial e inspirou inúmeras resoluções e manifestações de políticas, legislação e planejamento educativos" (TORRES, 2001, p. 13).

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, da qual resultou a Declaração de Salamanca[8] sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, que proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais.

[8] Documento internacional que versa sobre políticas educacionais tendo em vista o aprimoramento dos sistemas de ensino; foi o que mais causou impacto na Educação Especial, embora não se restrinja a ela. Coloca como questão fundamental de suas recomendações, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas regulares de ensino por reconhecer a existência das mais variadas diferenças, tais como: "[...] crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações nômades;crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas" (BRASIL, 1994b, p. 17-18).

Os dispositivos legais e político-filosóficos que se estabeleceram a partir desses documentos influenciaram a proposição e os rumos das políticas educacionais a partir dos anos noventa, que, delineados pelo princípio da valorização da diversidade no processo educativo, propiciaram o debate em torno da universalização do ensino e do pluralismo cultural, passando a integrar as agendas nacional e internacional e, conseqüentemente, as políticas e currículos nacionais em diversos países, sob a denominação de educação inclusiva. Entretanto, as ações no sentido de garantir o acesso de todos à educação não foram suficientes para assegurar o sucesso e a permanência dos educandos com necessidades educacionais especiais[9] na escola regular. No atual contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas em curso no capitalismo contemporâneo - que assume uma nova configuração, a do neoliberalismo[10] – o que se pode esperar para a área da Educação Especial, tendo em vista seu elevado custo[11] e a baixíssima "produtividade" apresentada? Garcia (1998, p. 85) argumenta que o mercado não tem projetos para as pessoas com deficiência, por estas estarem fora da produção da riqueza, e lança uma questão perturbadora: "Mas, então, porque educá-los? Pela lógica capitalista não faz sentido investir na formação de um profissional que não vai atuar na produção de mais-valia, que não vai repor este investimento [...]". Questionamos até que ponto o "deficiente" não tem servido ao capital, seja como "exército de reserva", seja como trabalhador de "segunda categoria", justificando-se assim a baixa remuneração, ou ainda, como potencial consumidor de bens e serviços.

---

[9] Neste estudo, optamos por utilizar a terminologia **"necessidades educacionais especiais"** ao invés de necessidades educativas especiais (contida na Declaração de Salamanca), no sentido atribuído por Bueno (2000), por **concordar** que esta "incorpora a Educação Especial (entendida como aquela que se volta à educação dos deficientes), mas tem maior abrangência na medida em que se volta para qualquer sujeito, que em determinado momento de sua vida escolar, não tenha suas necessidades atendidas pelos processos educacionais" (BUENO, 2000, p. 6). Entretanto, nas citações, seremos fiéis aos termos utilizados pelos demais autores.

[10] "O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico [...] nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana. Friederich Hayek, teórico principal do neoliberalismo expõe suas teses básicas no início da década de 40. A ele se juntam, entre outros, M. Friedman, e K. Popper" (BIANCHETTI, 1996, p. 10). "Na educação, o neoliberalismo age, entre outras formas, como um conjunto de medidas políticas que atacam o ensino público, e com estratégias culturais para modificar o sentido da educação enquanto propriedade ou bem de consumo" (GARCIA, 1996, p. 17).

[11] Jannuzzi (1999, p. 136) esclarece que apesar da Educação Especial ser apontada como dispendiosa, até a elaboração do estudo em questão, não se tinham dados para confirmar tal inferência. A autora aponta que a única pesquisa localizada sobre custo aluno/ano em Educação Especial data de 1986, no Distrito Federal, em que se levantou "o valor de US$ 1.165,00 em oposição aos US$301,50 e US$391,00 para o Ensino Fundamental comum, respectivamente, nas escolas urbanas e rurais [...]".

Se em tempos de globalização, competitividade, produtividade e eficiência individual são "exigências" intrínsecas ao indivíduo como forma de sobrevivência, como situar o sujeito com necessidades educacionais especiais, que historicamente foi excluído do processo de produção e que, portanto, carrega

> o estigma da deficiência, ou seja, da não eficiência? Parece-nos evidente que o problema recai sobre a visão que a sociedade ainda tem a respeito dos portadores de deficiência: a valorização da sua não-eficiência. Tal condição, para a lógica capitalista do lucro, é suficiente para justificar a exclusão de investimentos na educação do portador de necessidades educativas especiais, pois seu retorno não se manifesta de maneira imediata em mais-valia (GOFFREDO, 1999, p. 31).

No modelo atual, contraditoriamente há o aumento da oferta de emprego para o deficiente, que "amparado" pela flexibilização nas leis trabalhistas, conheceu maiores oportunidades de empregabilidade, via mercado informal ou via contrato temporário, sem carteira assinada e, portanto, sem as garantias e os direitos anteriormente conquistados; são delegados à condição de aprendizes em escolas oficinas[12], justificando assim o valor pago, que corresponde, em última instância, à "qualidade" do trabalho executado.

Sem dúvida, eficiência e produtividade são requisitos que se tornaram indispensáveis no capitalismo, especialmente a partir do Taylorismo, que

> dispensava a mão-de-obra de trabalhadores deficientes. O Fordismo os aproveitava em pequena escala em funções específicas, com baixos salários. Hoje, o Toyotismo dispensa mão-de-obra qualificada, pessoas consideradas como 'normais'. Há uma redução do número de trabalhadores em função de um quadro recessivo, da automação, da robótica e da microeletrônica (GARCIA, 1996, p. 10).

O universo do trabalho, na atual fase do capitalismo, enfrenta uma alarmante crise: a do desemprego estrutural[13], o que nos remete a refletir sobre uma afirmação do ex-Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, de que "na globalização não há lugar para todos, que na mundialização existem os 'inimpregáveis'" (SCHUGURENSKY, 2002, p. 47). Como deverá ser então o campo de trabalho pedagógico, uma vez que estão implícitas as expectativas sociais de um modelo tão perverso?

---

[12] Escolas oficina ou oficinas protegidas são "destinadas a acolher a mão-de-obra das pessoas consideradas deficientes em alto grau e, portanto, pelo menos aparentemente, absolutamente sem condições de competitividade no mercado de trabalho" (RIBAS, 1983, p. 87-88).

[13] Sobre esse assunto, consultar ANTUNES, R., 2002.

O contexto social certamente é uma referência que não pode ser desprezado quando se pretende discutir a educação de sujeitos que foram historicamente marginalizados pelo sistema, por conseguinte pelas instituições escolares.

O universo desta pesquisa restringir-se-á ao núcleo urbano de Dourados/MS, em face de sua relevância no espaço político e geográfico do Estado de Mato Grosso do Sul, sobretudo em razão de seu elevado índice de desenvolvimento econômico, o que lhe confere a posição estratégica de município pólo da Região da Grande Dourados[14].

O campo empírico está delimitado em oito escolas da rede pública de ensino de Dourados/MS. A rede municipal compõe-se em sua estrutura de 18.102 alunos matriculados no Ensino Fundamental em 34 estabelecimentos de ensino, distribuídos nas zonas urbana, rural e indígena. A rede estadual de ensino, compõe-se em sua estrutura de 12.788 alunos matriculados no Ensino Fundamental em 24 estabelecimentos de ensino, das zonas urbana e rural. O ano de referência é o de 2004.

Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, centrada na abordagem analítico-descritiva e tem por objetivo analisar e discutir as experiências dos professores quanto ao processo de inserção dos alunos surdos nas salas comuns da rede pública de ensino no município de Dourados/MS e, destacar qual a concepção de educação inclusiva, deficiência e surdez que tem sustentado suas práticas.

Foram contemplados os seguintes passos: inicialmente, foi realizado o levantamento do quantitativo de surdos que apresentam surdez severa ou profunda e que freqüentaram as classes regulares da rede pública de ensino do município de Dourados, durante os anos de 2003 e 2004. Tendo por referência o quantitativo de 58 escolas públicas, 24 estaduais e 34 municipais, nos foi possível selecionar o campo empírico da pesquisa: oito escolas urbanas da rede pública de ensino do município de Dourados, cujos índices de matrículas de alunos surdos foram mais representativos.

[14] A Região da Grande Dourados abrange 13 municípios, com extensão territorial de 26.642,40Km², equivalente a 6,92% da área do Estado, com 358.158, Km² (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 11).

Utilizamos como amostra, oito professores do Ensino Fundamental, sendo quatro da rede estadual e quatro da rede municipal de ensino do município em questão, a primeira rede pelo diferencial da sala de recursos[15] e a segunda, por não contar com esse serviço de apoio. Após este estudo exploratório, procedemos à revisão de literatura, o que nos permitiu uma aproximação com o objeto de estudo.

O critério utilizado para a escolha dos professores, sujeitos desta investigação, se deu a partir do total de alunos matriculados nas turmas. Foram privilegiados os professores que tivessem uma trajetória no atendimento a alunos surdos.

Outra particularidade levada em consideração é que o Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul é organizado em sistema de Ciclos, enquanto na rede municipal permanece o sistema de seriação.

A faixa escolar de atuação dos professores, sujeitos da pesquisa, compreendeu, na rede estadual, as fases inicial e final dos Ciclos I, II e III e, na Rede Municipal, a 1ª, 2ª, 5ª e 6ª séries.

A opção pelo estudo descritivo está respaldada na expectativa de levantar criteriosamente dados a respeito da inserção de estudantes surdos no ensino regular, a partir da leitura feita pelos professores que os atendem. O estudo descritivo é usado para

> [...] descrever fenômenos existentes, situações presentes [...] identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões. Não procura, necessariamente, explicar relações ou testar hipóteses provando causa e efeito (GRESSLER, 2003, p. 54).

Como procedimentos de pesquisa foram utilizados dois instrumentos, a ficha de informações (Anexo 2), com a combinação de questões abertas e fechadas; e a entrevista semi-estruturada (Anexo 3). A escolha pelo primeiro instrumento, foi devido a sua versatilidade, por se tratar de informações mais gerais, como formação,

[15] Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial, sala de recursos é o "local com equipamentos e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que enfrenta no ensino regular" (BRASIL, 1994a, p. 21).

tempo de atuação no magistério entre outras questões, de forma a conhecer o percurso profissional do professor.

Foi realizado um contato prévio com a Direção das escolas, quando expusemos os objetivos da pesquisa e solicitamos a autorização para contatar o professor. Em todas as ocasiões, a Direção ou a Coordenação nos encaminhou até o professor que tinha mais tempo de atuação com alunos surdos.

Na presença do professor foram novamente explicados os objetivos da pesquisa e solicitada sua colaboração em responder a ficha de dados pessoais e em participar da entrevista. Após o aceite do professor, foi entregue a ficha de informações juntamente com uma carta pessoal (Anexo 1) reafirmando ao respondente os propósitos da pesquisa e a garantia do anonimato. Assim, um segundo encontro foi marcado, quando então, de posse da ficha preenchida, foi realizada a gravação da entrevista.

O segundo instrumento, a entrevista, foi aplicada após testagem prévia, com dois professores e que não colocaram em dúvida a clareza de nenhum dos enunciados.

A opção pela entrevista semi-estruturada para a coleta de dados apoiou-se na perspectiva apontada por Triviños (1987), que estabelece a diferenciação entre as entrevistas do tipo não-diretiva, que privilegia o sujeito, e a padronizada, que se concentra no objeto. Para esse autor, a entrevista semi-estruturada supera as anteriores na medida em que “mantém a presença atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para o registro das entrevistas foi utilizado um gravador portátil, o que garantiu maior precisão na transcrição das falas, evitando assim, possíveis omissões e imprecisões na interpretação do pesquisador. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e setembro de 2004.

Após a transcrição das entrevistas, selecionamos os seguintes eixos de análise:

- Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores;
- Concepções sobre Educação Inclusiva, surdez e deficiência;
- As trocas comunicativas: professor ouvinte – aluno surdo – aluno ouvinte;

- Como a escola regular está se preparando para acolher e assegurar a permanência dos alunos surdos.

O corpus da pesquisa

No capítulo primeiro, **Aspectos Históricos da Educação de Surdos**, discutiremos alguns aspectos históricos do atendimento educacional dos surdos a partir de uma visão panorâmica dos períodos e localizando-o no contexto geral da educação, na tentativa de conhecer a trajetória desses sujeitos e compreender como as concepções de deficiência foram sendo gestadas nos diversos momentos do percurso histórico da sociedade.

No segundo capítulo, **O papel prospectivo da Educação Especial no contexto da exclusão / inclusão,** apresentaremos algumas questões relativas à gênese da idéia de Educação para Todos, surgida no interior do movimento Revolucionário Francês, em 1789, que assumiu diferentes feições até materializar-se na proposta de educação inclusiva das décadas finais do século XX.

No terceiro capítulo, **Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores,** realizamos a sistematização das falas dos oito professores do ensino público regular selecionados, que atendem aos alunos surdos.

E, finalmente, nas Considerações Finais, partimos do contexto das políticas públicas e sociais sul-mato-grossense para então traçar o quadro da escolar regular diante da proposta inclusiva, sem, contudo, perder de vista o foco desta investigação, que é a experiência dos professores da rede pública de ensino que atuam com alunos surdos.

CAPÍTULO I
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Alguns há que vivem nas trevas
enquanto que outros vivem na luz.
Podem-se ver os que vivem na luz.
Os que vivem nas trevas não são vistos.
Bertolt Brecht

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os aspectos históricos do atendimento educacional aos surdos em âmbito internacional e nacional e nas esferas estadual e local, a fim de compreender como as concepções sobre "deficiência", gestadas nos diversos momentos da escolarização dos surdos são determinantes no ensino desses sujeitos.

Os diversos contextos históricos refletem as diferentes maneiras de conceber a deficiência; estas, por sua vez, são determinadas pelo modelo econômico, político e ideológico vigente em cada período.

Deficiência é um termo que foi sendo construído ao longo do tempo, produto das práticas sociais, que por sua vez refletem a capacidade produtiva dos indivíduos. Entendemos que surdez é uma condição, uma diferença, e não uma deficiência, mas não foi sempre assim. Por isso, nesta primeira etapa, a referência entre sujeito surdo e pessoa deficiente[16] poderá, circunstancialmente, apresentar o mesmo sentido.

[16] Conf. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975, no §1º, "O termo 'pessoa deficiente' refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais" (ONU, 2003a p. 1). Diante dessa conceituação, fica evidente que o surdo, enquanto categoria social, não se insere na categoria deficiência.

Bueno (1997) aprofunda a idéia de identidade social do anormal como uma construção histórica, ao levantar que o meio social identifica os indivíduos que se diferenciavam dos demais membros do mesmo meio,

> não pela simples presença de uma diferença, mas pelas conseqüências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (BUENO, 1997, p. 159).

A educação dos grupos minoritários na sociedade ocidental vem se delineando a partir de condições conflituosas, em que grupos detentores dos meios de produção tentam impor seus interesses de classe que, em geral, não correspondem aos interesses dos pertencentes aos estratos que não detêm o poder político e econômico. Esses conflitos também se organizam no interior das escolas e apresentam aspectos contraditórios, vez que reproduzem situações de segregação e integração, de amparo e desamparo, exclusão e inclusão. Registre-se que essas foram atitudes milenares, permitindo-nos observar que "[...] as mudanças e transições de uma etapa para a outra são lentas e, inclusive, as etapas sobrevivem umas as outras" (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 91). Assim, uma prática social desenvolve-se até um ponto determinado, a partir do qual surgem em seu seio contradições e fraquezas que acarretam sua decadência. Paralelamente, vão se desenvolvendo fundamentos de um sistema oposto, até que o antigo seja absorvido por este (MARX, 1987, p. 30).

Embora algumas atitudes como extermínio, açoites e exposição pública, que as pessoas com deficiência viveram em séculos precedentes, sejam consideradas abomináveis, atualmente, podemos encontrá-las metamorfoseadas em atitudes de abandono e de comiseração.

1.1 Refletindo acerca das atitudes sociais para com os "deficientes" através dos tempos

Foi necessário que muito tempo se passasse para que o direito dos "deficientes" à educação pudesse ser reconhecido. Tal reconhecimento, no entanto, não foi gratuito, derivando ele de conflitos e lutas dos povos pela garantia dos direitos ao atendimento e à educação. Foi assim também a trajetória da educação dos

surdos, marcada pela incompreensão para com estes sujeitos, condenando-os ao abandono, à ignorância e à reclusão. A crença na incapacidade e na ineducabilidade da pessoa surda, aliada ao conceito que a linguagem estaria vinculada à aprendizagem, determinavam esse comportamento hostil. O surdo não oralizado era ainda mais estigmatizado, excluído do convívio social e de todas as prerrogativas dele subjacentes, tais como o matrimônio, possuir ou herdar bens.

Uma incursão pela história nos permite concluir que a educação institucionalizada desses sujeitos, desde as primeiras civilizações, não se realizava; os egípcios e as antigas leis judaicas apenas os protegiam.

Em 384 a.C., os gregos acreditavam que os surdos eram incapazes de raciocínio. Para Aristóteles, o cego era mais inteligente do que o surdo-mudo, porque o conhecimento se realizava por intermédio da audição e o discurso favorecia a aprendizagem (DAL MORO, 1997, f. 69). Na sociedade ideal, defendida por Platão, os filhos nascidos defeituosos deveriam ser mortos.

Em Esparta, os surdos eram sacrificados e em Atenas, eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos, em razão do, entre outros motivos, padrão exigido na época, o do homem perfeito, apto para a guerra, ou seja, o soldado.

Tanto na Grécia como na Roma antigas, seguia-se o padrão de saúde pessoal e conduta pública: o código moral dos “bens nascidos” (ARIÈS; DUBY, 1989, p. 232), e o corpo, belo e perfeito, eram a representação máxima desse código.

Os romanos “enjeitavam ou afogavam as crianças malformadas (nisso não havia raiva, e sim razão, diz Sêneca: ‘É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada’[…]” (ARIÈS; DUBY, 1989, p. 24). A decisão de vida ou morte do recém-nascido era de domínio do chefe da família,

> a contracepção, o aborto, o enjeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais. Só serão mal vistas, e, depois, ilegais, ao se difundir a nova moral que [...] chamamos estóica (ARIÈS; DUBY, 1989, p. 24).

Em Roma, de acordo com Código Justiniano (483-482), começaram a distinguir–se os graus de deficiência auditiva, mas o natissurdo não poderia ser educado.

A noção de infância, como a que conhecemos hoje, só será compreendida a partir de Rousseau, no século XVIII.

Na Antigüidade (cerca de 1.550 a.C. a 395), como nos demais períodos da história, a concepção de deficiência estava diretamente relacionada ao conhecimento de mundo e às condições econômicas e organizacionais da sociedade da época. Isso, em parte, explica a atitude em relação à pessoa deficiente, que era a de abandono, quando não de extermínio.

Na Antigüidade chinesa, os surdos eram lançados ao mar. Os gauleses os sacrificavam ao "deus Teutates", por ocasião de festas pagãs.

> Primeiro a religião e depois, o próprio cristianismo, tiveram o papel de colocar o homem como 'imagem e semelhança de Deus'. Um ser perfeito. [...] Entre os 'imperfeitos' encontravam-se os cegos, surdos, 'deficientes' mentais ou físicos e, até mesmo, os gêmeos (FRANCO, 2000, p. 2).

O primeiro passo em direção à "aceitação" da pessoa deficiente se deu a partir do nascimento de Jesus, com o surgimento do Cristianismo, que pregava como princípio que todos eram filhos de Deus: mulheres, escravos, pessoas com deficiência. A mudança de atitude em relação aos deficientes deveu-se aos milagres realizados por Jesus em suas peregrinações. Assim, as pessoas com deficiência, criadas a imagem e semelhança de Deus, possuíam uma alma e não poderiam mais ser abandonados até a morte (Cf. PROJETO..., 2000).

Entretanto, as pessoas deficientes continuaram a ser tratadas com desprezo, algumas eram compradas pela nobreza para divertirem os convidados nas festas, outras eram recolhidas por entidades religiosas para o trabalho e, aquelas que não podiam trabalhar viviam nas ruas como pedintes (Cf. PROJETO..., 2000).

Santo Agostinho (século X), na obra *De Magistro*, em diálogo com Adeodato, ao focalizar a questão da linguagem, sua origem e seu papel no processo do conhecimento, reconhece que tudo pode ser representado pelos sinais, não só as coisas visíveis, mas cheiros, sabor, gravidade, calor, etc., por outro lado, conclui que "não aprendemos pelas palavras que repercutem exteriormente, mas pela verdade que ensina interiormente" (AGOSTINHO, 1980, p. 295).

Durante o período medieval, a base da organização socioeconômica, embora sendo a mesma da Antigüidade, divergia quanto à concepção de homem, que por sua vez refletia a visão religiosa cristã predominante. Com isso, a pessoa deficiente adquiria definitivamente um *status* humano, não podendo mais ser abandonada, mas sim confinada em conventos e hospícios.

Nos séculos XIII e XIV, a Igreja Católica implantou a Santa Inquisição, instrumento de repressão, tortura e morte contra aqueles que pudessem representar alguma ameaça ao poder da Igreja, que possuía documentos que ensinava a reconhecer sinais naqueles supostamente possuídos pelo demônio (Cf. PROJETO..., 2000). As pessoas deficientes eram acusadas de heresia, sendo por isso submetidas a todo tipo de tortura, a fim de obter "confissões", eram condenadas à fogueira e a outras punições severas.

Ginzburg (1991), em uma citação extraída de crônicas do período, observa:

> Em todo o reino da França, os leprosos foram aprisionados e condenados pelo Papa; muitos foram mandados para a fogueira; os sobreviventes foram encerrados em suas próprias casas. Alguns confessaram ter conspirado para matar todos os sãos, tanto nobres quanto não-nobres, e para ter o domínio sobre o mundo inteiro[17] (GINZBURG, 1991, p. 43).

Assim como os quadros patológicos, as deficiências eram relacionadas como bizarras e sobrenaturais, uma vez que se distanciavam da imagem de perfeição atribuída às criaturas de Deus. O atendimento educacional institucionalizado inexistia, as "curas" para o estado de mudez são citadas em alguns textos como milagrosas ou sobrenaturais.

O Renascimento, ocorrido no final da Idade Média (séculos XIV e XV) e início da Idade Moderna (século XVI), teve, grosso modo, como principal característica a negação da fé religiosa vigente no período medieval, substituída pelo racionalismo e pela experiência, utilizados para desvendar os mistérios da natureza e do corpo humano. Entretanto, essa quebra de paradigma pouco refletiu na maneira de conceber a deficiência.

"O Renascimento e suas cortes trouxeram à cena anões, corcundas e outros 'deficientes' compondo o que seria mais um espetáculo da anormalidade" (FRANCO, 2000, p. 2). Um exemplo dessa exposição e do isolamento a que essas pessoas eram submetidas podem ser observadas na obra literária de Victor Hugo, "O Corcunda de Notre Dame", em que Quasímodo vivia escondido na torre da Catedral de *Notre Dame* e era constantemente ridicularizado em público.

A Reforma Protestante (século XVI) também não modificou a intolerância para com aqueles que apresentavam "defeitos", que recaiam unicamente sobre a

[17] BOUQUET, Recueil cit., XXIII, p. 409 (redigida em 1345, cf. p. 397 *apud* GINZBURG, 1991, p. 43).

própria pessoa, que passava a sofrer perseguições tendo em vista livrá-la do mal que carregava, por meio de castigos e de exorcizações.

As pessoas com deficiência eram vistas como as escolhidas por Deus para pagar os pecados de toda a humanidade, transformadas em bode expiatório dos pecados do mundo (Cf. PROJETO..., 2000).

Nesse longo período (nem tão longo se pensarmos em termos da existência da civilização), em que a própria sociedade modificava-se, redefinia-se também o tratamento dispensado aos deficientes, que aos poucos foram deixando de ser objeto de deboche e de exposição pública, para serem, submetidos ao confinamento com vistas à reabilitação e à cura.

Com a desagregação do mundo medieval na Europa a partir do século XVI, com o advento das revoluções burguesas, implantou-se uma nova forma de produção, o capitalismo mercantil. Nesse contexto, em que a força de trabalho passou a ser o fator de produção, a pessoa com deficiência passou a ser tratada como se fosse um peso para a sociedade (Cf. PROJETO..., 2000). A mudança no sistema de produção refletiu na concepção de homem e de sociedade. Influenciada também pela queda da influência religiosa, as causas da deficiência deixaram de ser consideradas espirituais e, pela primeira vez, passaram a ser vistas como fator orgânico, produtos de causas naturais. Foi nesse período “que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais” (LACERDA, 1998, p. 68).

Sem dúvida, uma longa trajetória ora marcada pela rejeição, indiferença e incompreensão, ora pelo terror, o que aos olhos do homem de hoje parece grotesca, inumana. Marx, no entanto, adverte para o risco de olharmos o passado com os olhos do presente. Há que se pensá-lo enquanto parte de um contexto mais amplo “[...] igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validez senão para estas condições e dentro dos limites desta” (MARX, 1987, p. 20).

Naquele contexto, os maus tratos para com os sujeitos deficientes se “justificavam” como “normais”, predominando as regras ditadas pelos estratos sociais dominantes para toda uma população, que vivia em condição de dependência e de submissão.

> Assim, as configurações econômicas e sociais, em cada momento histórico determinam o sistema de regras e valores que guiam o relacionamento entre os homens e de cada homem consigo mesmo, determinando quem vale e quem não vale no sistema (ARANHA, 1994 *apud* GLAT, 1995, p. 16).

Foi necessário que muitas forças convergissem para a superação do historicamente estabelecido; movimentos coletivos aconteceram em várias partes do mundo onde pessoas preocupadas em erradicar atitudes não mais toleráveis em relação aos deficientes, foram se aglutinando, espalhando-se e tornando-se prática no mundo civilizado.

No século XVIII, com o progressivo fortalecimento do modo capitalista de produção, a sociedade passou a organizar-se conforme os interesses da nova classe social dominante, a burguesia. O homem, comparado a uma máquina, só tem valor se possui capacidade produtiva, o que acentua o preconceito para com os "deficientes", pois na ótica analítico-cartesiana, estes se equiparavam a máquinas defeituosas e significavam um entrave ao lucro, à máxima da nova ordem econômica.

O Iluminismo - pensamento revolucionário da burguesia do século XVIII, que defendia, entre outros princípios, o da igualdade de todos perante a lei

> [...] e o processo de consolidação da sociedade moderna introduziram e difundiram, paulatinamente, a visão de normalidade pretendida pela então visão legitimadora da ciência e promoveu uma higienização da anormalidade como espetáculo (FRANCO, 2000, p. 2).

Na França, em meados do século XVIII, surgiram as primeiras instituições para crianças deficientes, que, assim como os hospícios (surgidos um século antes), promoviam a separação daquela parcela da população que apresentava a marca da "anormalidade" (BUENO,1997, p. 166). O mesmo autor argumenta que tanto as instituições quanto os hospícios funcionavam em regime de internato, porém diferenciava-se em dois aspectos: o primeiro é que as instituições atuavam com a perspectiva de recuperação ou minimização das dificuldades apresentadas pelos seus freqüentadores, como a fala ou a linguagem gestual para os surdos, e a substituição da escrita por letras em relevo para os cegos. A segunda diferença

> refere-se ao fato de que nem todos os seus usuários necessitavam permanecer em regime de internato, pois, para aqueles que tivessem possibilidade, a instituição poderia ser freqüentada em regime aberto. Se essa dupla possibilidade retirava dessas instituições o caráter inteiramente segregacionista dos hospícios, por outro reforçava a distinção entre deficientes de origens sociais diferentes, pois a totalidade dos alunos externos provinha dos estratos sociais superiores (BUENO, 1997, p. 166).

Fica explícito, mais uma vez, que a condição material interfere mesmo nas possibilidades de se ter ou não uma existência mais ou menos dependente, ou, conforme as palavras de Marx: “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual” (MARX, 1987, p. 30).

A moderna sociedade industrial trouxe em seu bojo a necessidade de normalização como única forma de aceitação, sem a qual se colocava em risco a própria sobrevivência.

1.2 O atendimento educacional dos surdos: primeiras aproximações

No século XVIII, consolida-se a classe burguesa no poder. Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas apontam que os retardos são decorrentes de fatores hereditários, passando a ser descritos como insanidade mental.

No século XIX, “dadas as condições científicas [...] quando se pode dizer que as ciências biológicas ou naturais tinham ascendência sobre as demais ciências, a questão educacional do deficiente era de domínio da área médica” (CAMBAÚVA, 1988, f. 69). Nesse período, destaca-se Jean Marie Gaspar Itard (1775-1838), médico e educador francês, um dos primeiros a atribuir a educabilidade ao deficiente e a sistematizar as primeiras experiências na tentativa de educar Victor, nome atribuído por ele ao menino selvagem[18] encontrado nos bosques de Aveyron.

Até então, muitos educadores surdos mantinham sob sigilo os procedimentos e as técnicas adotadas na educação desses sujeitos, a exemplo do militar alemão Samuel Heinicke, que chegou a afirmar que não compartilharia de seu método com ninguém, além de seu filho.

Os procedimentos e as técnicas utilizadas por alguns educadores de surdos eram mantidos sob sigilo:

[18] A sistematização dessa experiência educacional, realizada por Itard, está em dois relatórios produzidos em 1801 e 1806 e podem ser conferidos na obra *A Educação de um Selvagem* (LEITE; GALVÃO, 2000), cujas análises foram construídas sob várias perspectivas teóricas: a psicanálise, a sócio-histórica e a walloniana.

> A figura do preceptor era freqüente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de Leon é [...] reconhecido nos trabalhos de caráter histórico como o primeiro professor de surdos (LACERDA, 1998, p. 69).

Os pedagogos desse período atribuíam importância à escrita como instrumento de linguagem. Utilizavam amplamente os alfabetos manuais por eles inventados. É digno de nota observar que apenas usufruíam desses serviços os pertencentes à nobreza. Surgiram os métodos para o ensino da linguagem, como a dos surdos-mudos, com o ensino da articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil, visual e/ou auditiva. Duas concepções divergentes para o ensino dos surdos passaram a coexistir, a dos oralistas e a dos gestualistas. A primeira defendia "que os surdos reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos" (LACERDA, 1998, p. 70), deveriam dominar a leitura e a escrita, e que o objetivo da educação era fazê-los comunicarem-se com a sociedade, portanto, deveriam desenvolver a fala e a leitura labial. A abordagem dos gestualistas defendia que a comunicação das pessoas surdas deveria se dar por meio da linguagem de sinais e da soletração dos dedos, mediante o alfabeto manual.

Como o mais influente representante da abordagem gestualista, está o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. De L'Epée foi quem estudou e organizou a língua de sinais com o qual

> desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de 'sinais metódicos'. A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos[...] (LACERDA, 1998, p. 71).

De L'Epée não se limitou a trabalhar individualmente com os surdos, e fundou a primeira escola coletiva do gênero. Sistematizou e socializou seu método publicando livros e divulgando suas técnicas em reuniões científicas.

Como representantes da abordagem oralista destacam-se Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), em Portugal, e Samuel Heinicke, na Alemanha. Este último, é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como "método alemão".

Foi também no século XIX que se iniciou a estruturação dos sistemas nacionais de ensino e a escolarização para todos, com vistas a formar o cidadão produtivo. Cogitou-se, durante o período, a incurabilidade dos estágios da loucura. As internações se davam em hospícios, asilos e instituições totais. Precisamente no ano de 1878, em decorrência da divulgação das práticas pedagógicas com os surdos, foi realizado em Paris o I Congresso Internacional Sobre a Instrução de Surdos. Debates acirrados foram desenvolvidos em defesa de uma e de outra abordagem, resultando na adoção pela combinação entre a leitura labial e o uso de gestos. Nesse Congresso garantiu-se aos surdos o "direito de assinar documentos, tirando-os da 'marginalidade' social, mas ainda se estava distante de uma verdadeira integração social" (LACERDA, 1998, p. 72).

O II Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Milão, em 1880, definiu os rumos da educação dos surdos, por isso é considerado um marco histórico. Foi tendenciosamente organizado por uma maioria oralista, que pretendia implementar suas proposições quanto à surdez e à educação de surdos como força de lei. "O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época" (LACERDA, 1998, p. 72).

Apesar da brilhante oposição feita por Gallaudet com a demonstração dos resultados de seu trabalho desenvolvido nos Estados Unidos com os sinais metódicos de De L'Epée, as decisões tomadas no Congresso resultaram na quase completa extinção da linguagem gestual. Os Congressos realizados em Bordeaux e em Gênova nos dois anos seguintes, confirmaram a opção pelo método oral puro.

Soares sublinha que em todos os congressos supracitados "era defendida uma melhor maneira do surdo adquirir linguagem. Entretanto, nenhum deles demonstrou a preocupação em fazer com que o surdo pudesse adquirir a instrução, tal como era compreendida para os normais" (SOARES, 1999, p. 35).

Por quase um século a abordagem oralista não foi questionada, apesar da constatação de seu insucesso, dada a maioria dos surdos profundos não conseguirem desenvolver satisfatoriamente a oralização.

A reorganização da concepção de deficiência e conseqüentemente da surdez, refletiu na forma do atendimento educacional ao "deficiente". Uma das causas dessa

reconceituação foi, nas avaliações de Kirk e Gallager (1996), a mudança do enfoque médico (biológico) para o ecológico (ambiente), ocorrido a partir dos anos de 1930. Antes, o inatismo atribuía-lhe condição de doença, que deveria ser tratada ou proporcionada a adequabilidade da criança ao mundo. O conceito foi sendo substituído à medida que cada vez mais crianças não se incluíam nos modelos patológicos e apresentavam distúrbios de aprendizagem, desordens de comunicação e comportamento e retardo mental moderado – "tornou-se claro que a definição **excepcional** abrangia uma combinação de características individuais e as exigências especiais do ambiente sobre o indivíduo" (KIRK; GALLAGER, 1996 p. 9, grifo dos autores).

A proteção individual e o respeito à pessoa humana é uma construção histórica recente, aparecendo enquanto direito absoluto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (ONU, 2003b, p. 1), que proclama em seu Artigo 1º: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade." O direito à educação está explicitado no §1º do Artigo 26:

> Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU, 2003b, p. 5).

Os ideais apregoados na Assembléia Geral da ONU, desde então foram assumidos pelos Estados-membros, mas isso não significou a eliminação por completo da violação dos direitos humanos. Depreende-se que os direitos individuais à vida, à educação, por exemplo, guardam uma estreita vinculação com o momento histórico: se na Grécia Antiga era legítimo sacrificar a pessoa nascida "imperfeita", esta prática, ao longo do tempo, passa a ser condenada, porém, não significa que se extinga por completo.

Em meados do século XX,

> com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se 'protetizar' crianças surdas muito pequenas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre os aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo... de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar (LACERDA, 1998, p. 73).

Apesar do incremento das próteses otofônicas, os métodos orais continuavam não surtindo o efeito desejado, com isso se acirravam as críticas ao método.

> Na década de 1960, começaram a surgir os estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais (LACERDA, 1998, p. 74).

A partir dos anos 70, impulsionado pelo descontentamento dos resultados apresentados pelo oralismo e pelo surgimento de novas pesquisas sobre a linguagem de sinais, têm início novas propostas pedagógicas quanto à educação dos surdos, dentre elas, a denominada Comunicação Total, que consistia na adoção de todas as modalidades de comunicação disponíveis.

As reflexões até aqui esboçadas revelam um panorama bastante conflituoso no que se refere aos contornos da educação e das práticas sociais para com as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, reflexões essas, essenciais para o entendimento sobre a educação dos surdos no Brasil.

1.3. A Educação dos surdos no Brasil

Desde a implantação do sistema escolar brasileiro, sob a responsabilidade da Congregação Jesuítica Companhia de Jesus, em 1549 até 1759 não encontramos registros referentes à educação de surdos.

Tanto no Período Colonial quanto no Primeiro Império não encontramos referência ao atendimento educacional dos surdos. Somente a partir do 2º Império (1840-1889) é que serão sistematizadas algumas ações nesse sentido.

1.3.1. Do 2º Império à República dos anos 50: a "importação" do modelo europeu educacional destinado aos "deficientes"

O atendimento pedagógico ao aluno "deficiente" no Brasil data de 1850, no então Império, mas a sua incorporação às políticas educacionais é mais recente: somente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, é que, efetivamente, esse atendimento foi oficializado, sob a denominação de Educação dos Excepcionais, muito embora esse atendimento pedagógico seja, muitas vezes, confundido com atendimento assistencial ou terapêutico.

Jannuzzi (1985, p. 3) atribui o surgimento da Educação Especial no Brasil a uma iniciativa filantrópica de influência européia, onde a sociedade civil já vinha atuando.

O conjunto de ações que desencadearam o efetivo atendimento de populações excluídas, no que diz respeito à educação, na análise de Mazzotta (1996), p. 17), reflete as "[...] mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais deram-se na Europa, e que de certa forma expandiram-se à América do Norte e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil" (MAZZOTTA, 1996, p. 17).

No Brasil Império, sob a dependência de Portugal, as influências econômica e cultural partiam da Inglaterra e da França, respectivamente, por isso as novidades que surgiam naqueles países, em pouco tempo eram importadas, sem a devida adaptação.

Bueno (1997, p. 169) também aponta a trajetória da Educação Especial no Brasil como semelhante à dos países europeus avançados e dos Estados Unidos, assim como em outras áreas, apenas com um atraso em relação à adoção de práticas inovadoras, e resume a Educação Especial em três momentos no período pós-industrial:

> 1) o da criação de instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) a integração do deficiente na rede regular de ensino (BUENO, 1997, p. 169).

É importante ressaltar que, inclusive, no Brasil, as reações que possibilitaram

naquele momento histórico que se concretizassem intervenções mais significativas quanto à instrução e ao atendimento aos deficientes, partiram, em grande parte, de iniciativas individuais, exemplificadas, no caso brasileiro, com as proposições de pessoas como o cego José Álvares de Azevedo, para a área de deficiência visual e o surdo francês Hernest Hüet, para o campo da "deficiência" auditiva. No entanto é preciso fazer um parêntese e destacar que

> As concepções do mundo não aparecem subitamente por uma intuição de gênio. São necessárias transformações lentas e graduais na antiga mentalidade para permitir à nova constituir-se e supera-la. Semelhantes transformações não podem jamais ser obras de um só homem, pois as dificuldades afetivas, lógicas e materiais que ele deveria superar ultrapassam um grande número de esforços dirigidos no mesmo sentido e que às vezes se estendem através de várias gerações (GOLDMANN, 1979, p. 53).

A educação dos surdos no Brasil teve início durante o Segundo Império, com a fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES), em 1857, no Rio de Janeiro, sob a direção do educador surdo Hernest Hüet. Esse espaço era freqüentado apenas por meninos, que vinham das diferentes regiões do País. Dal Moro (1997) argumenta que transcorreram mais de setenta anos até que esse atendimento pudesse ser oferecido às moças surdas, com a criação do Instituto Santa Terezinha, em 1929, o que, de certa forma, reflete o caráter ambíguo e discriminatório do sistema educacional brasileiro vigente na época.

O Método Oral, estabelecido a partir do Congresso de Milão, em 1880, serviu de modelo a praticamente todos os países da Europa, supostamente como instrumento facilitador da instrução.

No Brasil, a opção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos por esse método de ensino - de acordo com as conclusões de Soares (1999), a partir dos relatórios apresentados pelo professor A. J. de Moura e Silva, em sua passagem pelo Instituto de Surdos-Mudos de Paris - deu-se por motivos diferentes: "para ele, o aprender a falar era mais importante que o aprender a ler ou a escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos" (SOARES, 1999, p. 42-44).

As ações voltadas ao atendimento das pessoas deficientes, até então, eram exclusivamente voltadas às deficiências sensoriais, que eram mais "visíveis", enquanto as deficiências mentais pareciam não existir.

Essa não era uma predominância localizada, mas sim generalizada, uma vez que a educação sempre esteve a serviço da ordem socioeconômica, e como naquele momento vigorava no Brasil o modelo agrário exportador, e conseqüentemente a não exigência de mão-de-obra qualificada, os deficientes mentais passavam "desapercebidos".

É importante destacar a análise de Werner (1987 *apud* ODEH, 1996, p. 17), que afirma que quanto mais desenvolvida uma sociedade, as habilidades mentais tendem a ser mais valorizadas, enquanto as deficiências físicas são menos estigmatizadas, já que em sociedades rurais, a deficiência física é mais percebida em razão do modo de produção valorizar mais as atividades braçais. Por isso, nesse período da história do Brasil, a força de trabalho do deficiente mental era absorvida com naturalidade e não se investia na sua escolarização.

Mazzotta (1996, p. 30) registra que somente a partir de 1874 é que será iniciado no Brasil o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico do deficiente mental, com a criação do Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira.

Anache (1994) comenta que ao final do século XIX, o analfabetismo chegava a 85% da população. Com o Governo Provisório, implantado com a República, pouco foi feito para solucionar esse problema. Somente nas décadas de 1920 e 1930, já com o modelo econômico baseado na industrialização, é que houve o aumento do número de instituições de atendimento aos deficientes, inclusive ao deficiente mental,

> Ao mesmo tempo em que as instituições passavam a treinar essas pessoas para tarefas simples, liberando seus familiares dessa função, agora atribuída às instituições especiais e estes poderiam ser incorporados à força de trabalho. Além disso, pode servir como mecanismo de retenção dos alunos sob a justificativa de 'insucesso', uma vez que o mercado de trabalho é incapaz de absorver a todos (ANACHE, 1994, p. 35).

As iniciativas de caráter privado e assistencialista, no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência, datam do início do século XX, e, de certa forma, traduzem o pensamento liberal que vinha prevalecendo na sociedade brasileira desde a Monarquia e que, com o advento da República, ganha força

> no discurso sobre a 'modernização' da sociedade, de exaltação à 'livre concorrência' e de valorização das iniciativas privadas. Neste contexto, a concomitância entre os serviços públicos e privados é comum, inclusive no setor de serviços sociais (KASSAR, 1999, p. 21).

Kassar (1999) argumenta que os serviços das instituições privadas assumiram tamanha força “[...] no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’, aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços” (KASSAR, 1999, p. 22).

Data de 1926 a criação do Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, instituição particular especializada no atendimento às crianças com deficiência mental. Assim “como as instituições filantrópicas atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas” (KASSAR, 1999, p. 22).

De acordo com Mazzotta, citado em Kassar (1999, p. 22),

> é esta instituição que introduz a concepção da ‘ortopedia das escolas auxiliares’ européias que se baseavam na perspectiva clínica de enquadramento desses sujeitos na esfera da normalidade, com as chamadas pedagogias corretivas.

Outra instituição, de caráter privado e beneficente, foi criada em 8 de setembro de 1954, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de inspiração norte-americana e resultado da mobilização de pais de crianças com deficiência mental.

Em quase 50 anos de existência houve um crescimento vertiginoso dessa rede em todo o País, com duas mil entidades filiadas em todo o país, o que, de certa forma, contraria as expectativas de atendimento dos alunos com necessidades especiais no ensino comum.

Nas décadas de 1930 e 1940 prevaleciam as instituições privado-assistenciais, que prestavam atendimento aos deficientes visuais e mentais. Na área da “deficiência” auditiva, destacam-se as criações, em 1947, do Instituto Santa Inês, em Belo Horizonte, da Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Hellen Keller, em 1951, do Instituto Educacional São Paulo (IESP) - Sociedade Civil sem fins lucrativos, em 1954, que em 1969 foi doado à Fundação São Paulo, subordinado à PUC/SP - ambos em São Paulo.

Percebe-se que a quase exclusividade dessas instituições

> na maioria das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania (BUENO, 1993, p. 90).

Convém lembrar que o atendimento educacional especializado, oferecido pelas instituições privado-assistenciais, representa, ainda hoje, um quantitativo elevado de atendimentos em comparação à rede pública, o que, de certa forma, parece ter contribuído para a ampliação da "influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no país" (BUENO, 1993, p. 90).

Vale mencionar também que essas instituições dependem, em grande medida, do repasse de verbas, recursos humanos e apoio técnico do setor público.

A título de ilustração, observemos a tabela abaixo:

Tabela 2 – Matrícula na Educação Especial no território nacional, por esfera administrativa – 2002

Dependência administrativa	Matrículas		Estabelecimentos	
	Números brutos	percentual	Números brutos	percentual
Privada	203.293	60,2%	2.026	29,8%
Municipal	57.054	16,9%	2.317	34,1%
Estadual	76.762	22,7%	2.449	36,0%
Federal	788	0,2%	3	0%
Total	**337.897**		**6.795**	

Fonte: MEC/INEP – 2002.

Apesar da política inclusiva defendida pelo MEC, as matrículas dessa modalidade de ensino continuam superiores na rede privado-assistencial em comparação à rede pública, apesar do número de estabelecimentos desta última representar mais que o dobro da primeira.

Notamos que as matrículas da Educação Especial nas esferas municipal, estadual e federal juntas equivalem a 39,8%, enquanto apenas a esfera privada domina 60,2%, apesar de o número de estabelecimentos desta última representar apenas 29,8% do total, só inferior ao da esfera federal, que possui três estabelecimentos.

A seguir, discutiremos a situação durante as décadas de 1960 e 1970, período em que se fortalece o discurso integracionista, ao mesmo tempo em que ocorre a sua negação, com as classes especiais.

1.3.2. Os anos 60 e 70: integração *versus* segregação

Paralelo ao crescimento da rede filantrópico-assistencial, surgem os "centros especializados de atendimento e reabilitação e clínicas privadas, com alto nível de sofisticação técnica, dedicados ao atendimento de crianças deficientes dos extratos [sic] sociais superiores" (BUENO, 1993, p. 94).

Evidencia-se assim a contradição no ensino especial: de um lado, o tratamento especializado das empresas prestadoras de serviços à população que dispunha de recursos financeiros, de outro lado, as camadas populares, que precisavam recorrer à rede assistencialista e de caridade, e cuja oferta era limitada, penalizando sensivelmente as crianças dessas populações.

O atendimento educacional aos "deficientes" só foi assumido explicitamente, em nível nacional, pelo poder público, com a introdução das campanhas, entre elas a C.E.S.B. (Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro), em 1957, seguidas pela Campanha Nacional de Educação de Cegos (C.N.E.C), e pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (C.A.D.E.M.E), ambas em 1960.

O panorama educacional brasileiro que foi se configurando a partir de então, polarizou-se: de um lado, o ensino comum e, de outro, o ensino especial. Até então, havia o predomínio da visão organicista, em que os distúrbios no desenvolvimento eram tidos como imutáveis. Essa visão trouxe duas conseqüências: a necessidade de se detectar a deficiência e a necessidade de atendimento educacional diferenciado, separado do regular. Uma importante característica do período foi a mudança de perspectiva na escolarização dos sujeitos, em face dos avanços no campo da psicologia,

> com o desenvolvimento da psicometria e dos estudos da psicologia infantil [...] se disseminou uma concepção mais psicologizante e menos médica da questão, colocando-se a viabilidade de sua educabilidade numa perspectiva individualizada (CAMBAÚVA, 1988, f. 91).

Os testes de inteligência[19] passaram a ser utilizados em larga escala, como forma de mensuração dos diferentes níveis de "atraso mental".

[19] A partir do final do século XIX, com a publicação dos estudos de Binet sobre testes mentais, como tentativa de "criar um instrumento que permitisse discriminar as crianças que estariam sujeitas ao fracasso escolar" que o levou a imputar aos alunos que falhavam na escola uma espécie de incapacidade intelectual relativamente leve, denominada debilidade mental (MENDES, 1996, p. 26).

> Neste sentido, a classificação tinha como objetivo definir qual o melhor lugar para cada aluno, no sentido de compor as classes o mais homogêneas possível [...] Os alunos considerados normais se beneficiavam dos serviços do ensino regular, e a outra categoria, a dos deficientes para a qual foram criadas as classes e escolas especiais (SANTOS, 1999, p. 16).

O critério psicométrico de testagem intelectual, como único instrumento de avaliação diagnóstica, no entanto, mostrou-se vulnerável, pois se incorria em

> erros de construção que induzem a vieses sócioculturais [...] que [...] começaram a resultar na super-representação de crianças de etnias minoritárias e de nível sócio-econômico baixo, despertou protestos e críticas e teve implicações legais que obrigaram a uma revisão teórica e prática na área (MENDES, 1996, p. 56-59).

Esta polarização da educação, entre ensino comum e ensino especial, servia para justificar a incapacidade do sistema regular em atender às necessidades de todo seu alunado.

A partir dos anos 60, período em que podemos situar as origens do movimento de integração escolar, o cenário educacional brasileiro foi fortemente influenciado pelo movimento que começava a ganhar força em âmbito mundial - o da Educação para Todos[20] -; as concepções de deficiência e de Educação Especial passariam por profundas modificações:

> As escolas regulares passaram a ter a tarefa de educar a todos os alunos, apesar das diferenças, incapacidades e interesses que eles apresentassem. A obrigatoriedade da oferta de educação para todos levou a uma reavaliação da função e organização das escolas que deveriam ser mais abrangentes, ou seja, integradoras e não excludentes (SANTOS, 1999, p. 15).

Na Política Nacional de Educação Especial, integração escolar é definida como:

> Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994a, p. 18).

Tal enunciado, na prática, pautou-se apenas na integração física, em que o aluno é quem deveria ajustar-se, a fim de superar suas deficiências, ou seja, "normalizar-se". Para Amaral (1994, p. 40), a nova política integracionista não

[20] Conforme estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos, por "'Educação para Todos' equivale a 'Educação Básica para Todos', entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer s necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos [...] definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas [...] TORRES, 2001, p. 20).

rompeu com o modelo anterior [segregacionista], visto que o "preço a pagar" chamou-se normalização, que embora

> Não admitido a [sic] nível de discurso oficial, esse novo parâmetro ideológico instala-se solidamente.
> Com efeito, persistiu por muito tempo a idéia básica de que integrar seria normalizar, ou seja, neutralizar a máximo a diferença. A equação era: mais perto do normal = mais integrado. Ou, inversamente: mais diferente = menos integrado (AMARAL, 1994, p. 40).

O padrão integracionista, baseado na obrigatoriedade da oferta de educação para todos, ainda que questionável em seus princípios axiológicos, abriu uma nova possibilidade de atendimento ao **aluno com necessidades educativas especiais**[21] nas escolas regulares, configurando-se numa importante característica da década de 1970.

Ao mesmo tempo em que crescia a demanda por educação e com a diversificação da clientela pela escola pública brasileira teve início o agravamento das situações de fracasso escolar, que recaiu sob responsabilidade do aluno, o que, de certa forma, eximia o ensino da culpa.

A partir da nova possibilidade de atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais, surgiu a necessidade de um serviço de complementação e de apoio ao alunado da classe especial, a denominada "sala de recursos."

Na década de 1970, além da

> multiplicação das entidades filantrópicas, ocorre um intenso processo de intervenção pública em favor da educação especial, incluindo a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação (DAL MORO, 1997, f. 77).

Jannuzzi, (1997) atribui à década de 1970 um marco divisor da Educação Especial, com a criação, em 1973, pelo governo Médici, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)[22],

> órgão diretamente subordinado ao MEC para cuidar de política da educação especial em termos nacionais [...]. Antes, em âmbito nacional,

[21] O conceito de **aluno com necessidades educativas especiais** foi introduzido, pela primeira vez no *Warnock Report*, relatório britânico publicado em 1978, e realizado por uma comissão dirigida por Mary Warnock, em 1974, responsável pela elaboração de propostas para a melhoria da educação de jovens com deficiências.

[22] O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado por meio do Decreto 72.425/73, "responsável pela expansão e melhoria do atendimento à pessoa com deficiência. Esse órgão concentrou todas as atividades relacionadas à educação do deficiente mental, visual, auditivo, múltiplos e superdotados, em todos os níveis (pré-escolar, 1º e 2º graus, superior e supletivo), visando a integração dessas pessoas na sociedade" (ANACHE, 1997, p. 26).

> esta área [...] estava dependente de campanhas, ligadas principalmente ao voluntariado, e de verbas esporádicas [...] (JANNUZZI, 1997, p. 192).

Os efeitos da criação desse órgão serão percebidos nas décadas posteriores e coincidem com o emergente paradigma da inclusão nos meios escolares.

1.3.3 Os anos 80 e 90: diversificação dos serviços da educação especial e o paradigma inclusivo chegam à escola

Os anos de 1980 foram marcados pela criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão que, na análise de Jannuzzi (1997, p. 197), diferencia-se das atribuições do CENESP, por possuir objetivos mais abrangentes, e que visam assegurar o pleno exercício dos direitos básicos da Pessoa Portadora de Deficiência e sua efetiva integração social. Esse órgão inicialmente estava vinculado ao Gabinete da Casa Civil e, em 1995, passou para o Ministério da Justiça, mantendo-se até hoje.

Ainda em 1986, no governo José Sarney, foi realizada a reestruturação do CENESP, passando a ser SESPE (Secretaria de Educação Especial), extinta em 1990, durante o governo Itamar Franco, tendo suas atribuições absorvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), cuja responsabilidade por essa modalidade seria assumida pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), sob o gerenciamento de uma Coordenação de Educação Especial.

Em 1987, o embate ideológico ocorrido por ocasião da Assembléia Constituinte, não representou uma transição tranqüila, refletindo toda uma mobilização social e política, vivida naquele momento histórico, mas que teve sua feição um tanto quanto desfigurada, haja vista a influência do pensamento neoliberal[23] que se infiltrou no Brasil no campo político a partir da

> [...] formação, no começo de 1988, do **centrão** na Assembléia Constituinte. A nova maioria não logrou reverter tudo o que a Constituinte tinha elaborado em 1987, de modo que a Constituição Federal saiu híbrida, consagrando algumas conquistas democráticas,

[23] O pensamento neoliberal tem como prioridade minimizar a atuação do Estado, atacando sobretudo os direitos sociais e os ganhos da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é que o mercado é a lei social soberana. No Brasil, a implantação do projeto neoliberal é iniciada pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas adquiriu desenvoltura a partir do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

> quase todas dependentes de regulamentação legal para poder vigorar. Todos os governos a partir de então se empenharam ao máximo para reformá-la, para adaptar o país à nova etapa da globalização (SINGER, 2000, p. 16, grifo do autor).

A versão aprovada da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1989), enfim, reflete um momento singular na história da sociedade brasileira que, apesar dos recuos em alguns momentos, inaugurou uma nova etapa na direção de uma efetiva construção democrática, cujas bases foram sedimentadas a partir do movimento pelas Diretas Já, em 1984.

Impulsionada pelo movimento de integração que já vinha compondo o cenário educacional, a Constituição Federal brasileira, em seu Artigo 208, inciso III, prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", estimulando o aumento do número de matrículas de crianças que apresentam surdez no ensino regular.

Percebemos que a promulgação da Constituição de 1988, proporcionou novos direcionamentos na criação e na diversificação de espaços educativos no âmbito da Educação Especial, como também colaborou para uma crescente responsabilidade do ensino público e a ampliação da oferta de programas de pós-graduação na área.

Outro importante instrumento legal veio à tona com a publicação da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Especial em escolas públicas, o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e assegurando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas. Foi regulamentada por meio do Decreto nº 3.298/99, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, cujo conteúdo expressa "as diretrizes gerais, norteadoras da elaboração de futuros planos estaduais e municipais de educação especial [...]" (BRASIL, 1994a, p. 10).

Cabe lembrar ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, que registra o direito do portador de deficiência à educação e à profissionalização e proteção no trabalho, que se constitui no

> conjunto de direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador(a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente, portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em 'declarações' genéricas e abstratas, mas muito poucas

> vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes (MAZZOTTA, 1996, p. 22).

Em 1992, conforme Jannuzzi (1997, p. 194), no governo Itamar Franco, a Educação Especial regressa à estrutura básica do MEC, como Secretaria de Educação Especial (SEESP), especificamente encarregada da Política Nacional de Educação Especial, mantendo-se até hoje.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), aprovada após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, seguindo a tendência descentralizadora da Constituição Federal, em seu Capítulo V – Da Educação Especial – Artigo 58 – define Educação Especial como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais", extensiva a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Os dispositivos expressos nos Artigos 58, 59 e 60 determinam, respectivamente, a garantia de apoio especializado para atender à peculiaridade da clientela da Educação Especial; a oferta de Educação Especial durante a educação infantil e especialização adequada, em nível médio e superior, para os professores; e, o compromisso do poder público em ampliar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais na própria rede pública de ensino.

Decorridos oito anos da promulgação da LDBEN, alguns pontos ainda não estão totalmente implementados e ela nem sequer foi inteiramente compreendida em todos os seus aspectos. O balanço realizado por alguns estudiosos e sistematizado pelo Centro de Referência Educacional (NOVA ... [S.d.], p. 1), que sintetizaremos a seguir, indica que as vantagens são significativas, apesar de não serem as ideais.

Entre as vantagens e os benefícios, destacam-se: a desburocratização da educação a partir da descentralização do sistema ao atribuir maior autonomia aos Estados e municípios; a flexibilização na organização da educação básica ao admitir a adoção de medidas como a aceleração da aprendizagem e a progressão continuada; a obrigatoriedade da capacitação dos profissionais da educação; a maior autonomia das escolas de ensino básico e das Universidades. Entre as desvantagens, as críticas concentram-se nos pontos omissos e menos nos dispositivos, que estabelecem: o desfavorecimento à educação infantil; a ambigüidade de suas determinações; a concentração das atribuições do Ministério da Educação; a colocação dos Conselhos

como órgãos de assessoramento do Poder Executivo; o estabelecimento de sistemas educacionais sem a existência de um Sistema Nacional de Educação.

Na avaliação de Ferreira (1998b, p. 22), apesar das contradições e das ambigüidades contidas no novo texto da LDBEN, o ganho significativo é a ampliação da responsabilidade do ensino público.

Entretanto, é pertinente que se avalie que os "avanços" na área da Educação Especial, introduzidos no texto legal da lei, por si só, não garantem sua aplicabilidade, fazendo-se necessário que suas proposições sejam regulamentadas nas propostas educacionais dos estados e municípios e nos projetos pedagógicos escolares.

Apresentaremos, na seqüência, como as proposições nacionais introduzidas na área da Educação Especial e, por conseqüência, na educação dos surdos, repercutiram na unidade federativa de Mato Grosso do Sul.

1.4 Aspectos da Educação de surdos em Mato Grosso do Sul

Inicialmente os serviços de Educação Especial em Mato Grosso do Sul possuíam um caráter eminentemente assistencial e clínico, em que eram priorizados os aspectos médico e psicológico para, finalmente, concentrar-se na perspectiva educacional. Atualmente, essa modalidade educacional tem conhecido a busca por uma concretização da política de educação inclusiva do Ministério da Educação.

A Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul[24] deu-se a partir da implantação, em 1981, da Secretaria de Estado de Educação (SED), em cuja estrutura estava prevista a Diretoria de Educação Especial. Essa diretoria procurou estabelecer suas normas de atuação, seguindo os parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha por finalidade "promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (MAZZOTTA, 1996, p. 55).

24 A criação do Estado de Mato Grosso do Sul deu-se por intermédio de Lei Complementar Federal nº 31, de 11 de outubro de 1997, que dividiu o Estado de Mato Grosso em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Dessa estruturação, resultou a criação do Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS), cujo objetivo era realizar o diagnóstico e o acompanhamento dos alunos encaminhados para a Educação Especial. Até então, o atendimento estava a cargo de instituições não públicas, mas subvencionadas pelo Estado, como a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi e o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas.

Nos anos 80, o panorama educacional foi profundamente influenciado pelo clima de redemocratização do País, após o "período de distensão do regime militar" (FERNANDES, 2000). Em Mato Grosso do Sul, o resultado mais contundente desse período foi a mobilização do setor educacional, o que resultou na elaboração, em 1983, do documento: "Educação para a Democracia",

> [...] que contêm propostas para a implantação dos diversos segmentos educacionais. Este documento, construído a partir de um discurso que traduz o debate a respeito da redemocratização do país e do papel político da educação nesse processo, de certa forma, apresenta o espírito da época, de luta pela valorização da escola pública e pela utilização adequada das verbas públicas (KASSAR, 2000, p. 150).

Enquanto o discurso na educação geral centrava posição na destinação de verba pública para a escola pública, o mesmo não acontecia no âmbito da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, expressada no documento com a proposta da destinação de recursos para as entidades que atendiam aos excepcionais[25], confirmando a ampliação e a afirmação das instituições especializadas da rede privada, o que, de certa forma, demonstra que a condução da política sul-mato-grossense de Educação Especial, bem como a brasileira, ao longo de nossa história, vem sendo influenciada por grupos que representam os interesses destas instituições e que, estando à frente de cargos estratégicos dentro da hierarquia pública ou eletiva, tentam conduzir e influenciar a opinião pública a fim de garantir a manutenção de suas prerrogativas.

Kassar coloca essa afirmação nos seguintes termos:

---

[25] Anache (1994) aponta que no texto constitucional do Estado, promulgado em 1989, a terminologia "**excepcional"** é substituída por "**pessoa portadora de deficiência**". "Também um outro nome é atribuído à Educação Especial, no texto do Programa de Governo do Estado, que passa a ser designada por Educação compensatória." (p. 74). Notamos que essa alteração terminológica sucedeu à de nível federal, realizada em 1986 por meio da Portaria CENESP/MEC nº 69, mas que, em ambas as esferas, pouco significou em termos de mudança de postura.

> A força das instituições privadas de Educação Especial, no estado de Mato Grosso do Sul, evidencia-se também, na organização da Secretaria de Educação, onde o cargo de direção no campo da Educação Especial é ocupado, em vários períodos, por diferentes pessoas ligadas à diretoria de instituições especializadas particulares (KASSAR, 2000, p. 152).

Outro ponto contraditório que se pode extrair do documento Educação para a Democracia é

> que apesar da significativa e importante mobilização dos educadores pela valorização do ensino público e pela universalização da educação, os alunos portadores de deficiências parecem estar desconsiderados dessa universalização, a medida em que a eles é destinada a instituição particular especializada de caráter assistencial. Parece não haver de fato, a percepção da escola pública, como direito universal (KASSAR, 2000, p. 151).

O II Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - 1985-1987, elaborado pela Secretaria de Educação do governo de Wilson Barbosa Martins, apresentado em 1985, também denominado "Educação para a Democracia", dá seqüência à proposta de "[...] ampliação de oportunidades educacionais em estabelecimentos da Rede Estadual e instituições particulares em regime de convênio" (MATO GROSSO DO SUL, 1985 *apud* KASSAR, 2000, p. 151).

Assim, é possível comprovar a concomitância de serviços entre o setor público e o privado, cabendo ao primeiro o atendimento em classes especiais para os alunos com "problemas de aprendizagem" e, ao segundo, uma atuação mais incisiva em casos de maior comprometimento.

O III Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - 1988-1991 - apresenta a Educação Especial como modalidade do sistema regular de ensino,

> devendo ser concebida de modo a 'propiciar ao educando com necessidades especiais o direito de acesso à escola pública' e propõe o abandono de 'princípios assistencialistas que permeiam a prática desse ensino' (MATO GROSSO DO SUL, 1988 *apud* KASSAR, 2000, p. 154).

Em 1989, o CRAMPS foi substituído pelo Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial – CEDESP, "instituição [...] que visava oferecer um programa de serviços, de diagnóstico a terapêuticas, necessárias aos alunos portadores de alguma deficiência" (BRUNETTO, 1999, f. 3).

Segundo Brunetto (1999, f. 4), o CEDESP recebia alunos encaminhados pelas escolas, em sua maioria públicas, após um processo que consistia em anotações do professor de sala em uma ficha de triagem dos alunos que apresentassem algum "distúrbio", e que era entregue ao coordenador pedagógico, e da escola ao CEDESP.

No CEDESP, após diagnóstico realizado pelo psicólogo e pelo pedagogo, o aluno era encaminhado ao ensino regular ou à classe especial. Os procedimentos adotados por esse órgão foram questionados tanto pela comunidade quanto pelos próprios profissionais que nele atuavam.

A partir de 1990, houve significativas mudanças na organização da sociedade brasileira. No âmbito educacional realizou-se a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994, que avaliou o cumprimento das metas de universalização da Educação Básica, compromisso este assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem, em 1990.

Na esfera política teve início o processo de descentralização, expresso a partir dos dispositivos da Constituição Federal de 1988. Assim, em Mato Grosso do Sul, a Educação Especial também absorveu o discurso da descentralização.

Em 1991, foram lançadas, pelo governo estadual, algumas medidas de reestruturação para a educação, que visava descentralizar a Educação Especial. Uma delas, extinguindo a Diretoria de Educação Especial, com a finalidade de que essa educação deveria ser promovida dentro do contexto da educação geral. Outra medida foi a criação da Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAEPNE), “com o propósito de viabilizar sempre que possível a integração do portador de necessidades especiais no ensino regular, e reestruturar as modalidades de atendimento existentes” (DAL MORO, 1997, f. 157).

No Estado de Mato Grosso do Sul, a normatização do disposto nos artigos, 58, 59 e 60 da LDBEN deu-se mediante a Deliberação nº 4.827, de 2 de outubro de 1997, do Conselho Estadual de Educação, fixando as normas para a educação escolar de alunos que apresentassem necessidades especiais, cuja finalidade, descrita no § Único do Artigo 2º, era “assegurar ao educando a formação comum indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores” (MATO GROSSO DO SUL, 1997, p. 1).

A criação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs) foi uma decorrência desta reestruturação, tendo como atribuição “possibilitar o ensino formal de 1º e 2º graus aos Portadores de Necessidades Especiais, através do apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 16). Sua organização de trabalho, de acordo

com as Políticas Educacionais de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 16), deveria se dar a partir do trabalho de equipes compostas por profissionais da área de saúde e de educação. Na prática, no entanto, esse trabalho de avaliação e diagnóstico era de caráter psicopedagógico, desempenhado por psicólogos e pedagogos.

No discurso oficial, a criação das UIAPs demarca o rompimento da visão clínica de deficiência, até então presente na Educação Especial do Estado, dando início a uma perspectiva educacional. Entretanto as intervenções realizadas pelas Unidades, embora se pretendessem educacionais, na prática, deixavam prevalecer o modelo médico prescritivo.

De acordo com Brunetto (1999, f. 6-7), diferentemente do CEDESP, os atendimentos prestados pelas UIAPs eram realizados por pedagogos e psicólogos na própria escola, o que favorecia o contato com o professor e o coordenador pedagógico. Ainda assim, os profissionais continuavam contestando o diagnóstico, culminado com a desativação dessas Unidades no ano de 1999.

Para a efetivação da política de inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o governo estadual, mediante o Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999, implantou, em 77 municípios do Estado, as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (UNAI/PNE) o que, de certa forma, retomou os procedimentos anteriormente da competência das UIAPs.

Essa implantação fazia parte do projeto político-educacional do governo de Mato Grosso do Sul (1999-2002), sob a gestão de José Orcírio Miranda dos Santos, denominado “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”.

Em meados de 2003, a Secretaria de Estado de Educação - visando atender uma determinação legal prevista na LDBEN, Lei nº 9.394/96 para a definição de diretrizes e metas para a educação no Estado - deu prosseguimento ao movimento de discussão (iniciado com a Constituinte Escolar[26]), que concretizou a construção do

[26] A Constituinte Escolar – Construindo a Escola Cidadã foi desencadeada e conduzida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2001, teve como objetivo geral “Promover a construção coletiva do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 17, *apud* FREITAS; FEDATTO; NASCIMENTO, 2003, p. 403).

IV Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: “Norteando Caminhos, Semeando Inclusão[27].

A metodologia utilizada nessa construção reuniu discussões e reflexões de vários segmentos sociais, por intermédio de Oficinas Regionais (que envolveram os 77 municípios do Estado), cujos

> [...] participantes foram professores, administrativos, pais, alunos, representantes sindicais, todos ligados diretamente ao ensino e indicados democraticamente, por seus pares nos respectivos municípios [...], representatividades dos segmentos que fazem interface com a educação (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 8-9).

Outra forma de participação foi por meio da Pesquisa *Delfos*, com duas rodadas de questionários dirigidos a pessoas com experiência na área educacional e a representantes da sociedade organizada. Utilizando os mesmos questionamentos, realizou-se, pela internet, uma pesquisa interativa para toda a população.

Além de conter a marca da participação popular, essa proposta estabeleceu as ações que o poder público deve tomar na educação para o atendimento das necessidades de desenvolvimento e de inclusão social até 2010.

O Plano Estadual de Educação enfatiza, além do direito à educação – acesso, permanência e sucesso, comum a todas as pessoas - o direito de recebê-la nas escolas regulares e em condições apropriadas às necessidades de cada um.

Resta saber se esses objetivos estão encontrando respaldo nas ações no interior da escola, que é a instância privilegiada na consecução desses fins.

1.4.1 As classes especiais

Embora no restante do País as primeiras classes especiais tenham sido implantadas na década de 60, em Mato Grosso do Sul só foram criadas em 1982, nas escolas estaduais Lúcia Martins Coelho e Emygdio Campos Widal, na capital do Estado. Há, portanto, um atraso de quase vinte anos em relação às demais cidades

[27] A minuta do Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul foi encaminhada à Assembléia Legislativa do Estado, para apreciação, em 17 de outubro de 2003. Sua promulgação ocorreu por meio da Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003.

brasileiras e que pouco tempo depois será amplamente combatida, tendo em vista as discussões, em âmbito nacional, sobre a integração escolar.

Kassar (2000), em estudo sobre o período, destaca que as primeiras deliberações sobre a Educação Especial no Estado já sugeriam a "complementaridade" entre as modalidades educativas, com o propósito de "integração" do educando das classes especiais ao ensino regular. Essa posição imputava às classes especiais a condição de instância preparatória para o ingresso no ensino regular. Decorria dessa prática uma desconfiguração da clientela das classes especiais, em razão do grande contingente de alunos com problemas de aprendizagem sendo atendidos por elas.

As classes especiais, na rede estadual de ensino, atendiam quase que exclusivamente os "deficientes mentais educáveis", as outras deficiências continuavam sendo assistidas pelas instituições privadas. Na avaliação de Anache (1994), o encaminhamento às classes especiais seria uma alternativa ao fracasso escolar.

Interessante notar que o "deficiente mental educável" do ensino público era candidato em potencial às classes especiais, fato que denota que "[...] a DM [deficiência mental] leve seja um privilégio das classes pobres e das escolas públicas (é raro ver referência a aluno 'deficiente' mental educável ou as classes especiais em escolas privadas" (FERREIRA, 1989 *apud* ANACHE, 1994, p. 76).

Parece evidente que a classe especial era uma especificidade nos estratos economicamente desfavorecidos, ou seja, os pertencentes a grupos étnicos, lingüísticos e sociais minoritários, os que apresentavam problemas de aprendizagem ou disciplinares, fatalmente acabariam absorvidos pela classe especial, o que quase sempre penalizava os alunos com dificuldade de aprendizagem e de baixo nível sócio econômico.

Kassar (2000) argumenta que entre os anos de 1988-1990 é que o diagnóstico sistematizado passou a fazer parte dos procedimentos em toda a rede estadual, o que, de maneira geral, significou o decréscimo de matrículas em classes especiais e o retorno daqueles que lá estavam indevidamente.

Os pressupostos teóricos que davam sustentabilidade ao modelo integracionista estavam subordinados à Psicologia. Assim, "[...] a educação parecia

dar mais importância às características apresentadas pelos diagnósticos, tratando-as como fixas, que à educabilidade de qualquer organismo humano [...]" (SILVA, 2003, p. 2). Sem dúvida, naquele momento permeava a educação brasileira um psicologismo, o "[...] que contribuiu para que as questões educacionais fossem vistas de um ângulo quase exclusivamente individual, como se os conhecimentos dessa área pudessem abarcar sozinhos e responder a todos os problemas pedagógicos [...]" (CARLINO, 2000, p. 13).

A realidade das classes especiais, entretanto, contrapunha-se ao discurso integracionista porque "[...] instaladas em escolas comuns e atendendo a um tipo específico de alunos, foram [...] espaços segregativos e que muito pouco tinham contribuído para a integração e aprendizagens dos indivíduos com deficiência" (SILVA, 2003, p. 2).

Na seqüência, faremos menção à criação de um centro de atendimento que atuará no suporte à clientela com distúrbios na áudio-comunicação, freqüentadores das classes especiais e, posteriormente, também dos freqüentadores das classes regulares.

1.4.2 O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação (CEADA)

O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação (CEADA) foi criado na capital do Estado no ano de 1984, anexo à Escola Estadual Lúcia Martins Coelho, com a finalidade de prestar atendimento educacional a todos os alunos das classes especiais e realizar avaliação e diagnóstico do "deficiente" auditivo da capital e interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Sua oficialização deu-se mediante o Decreto Estadual nº 3.546, de 17 de abril de 1986.

O CEADA, pioneiro no estado no atendimento educacional especializado aos que apresentam surdez severa ou profunda desde os primeiros meses de idade, tendo por objetivo prepará-los para o ingresso no ensino comum.

Atualmente, o CEADA funciona em três turnos e oferece os seguintes atendimentos:

EDUCAÇÃO INFANTIL

ENSINO FUNDAMENTAL

- Ciclo I e II
- Educação de Jovens e Adultos – EJA

SALA DE RECURSOS

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental

SALA DE ATENDIMENTO AO D.A. COM DEFICIÊNCIA ASSOCIADA

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

- Pré-Profissionalização
- Educação para a Cidadania

PROGRAMA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

PROGRAMA DE ATENDIMENTO FAMILIAR

PROGRAMA DE INFORMÁTICA

Em abril de 2003, foi inaugurada a nova sede do CEADA, com 1.100 metros de área construída. O número de alunos regularmente matriculados no ano de 2004 é de aproximadamente 185, mas o número de atendimentos ano chega a 350; o quadro funcional totaliza 71 profissionais que atuam na Equipe de Diagnóstico e no Apoio Educacional e área administrativa do CEADA. Essas equipes são compostas por: assistente social, coordenadores pedagógicos, fonoaudiólogo, professores, instrutores surdos e intérpretes de LIBRAS.

A APM da escola viabiliza, por meio de convênio, o atendimento de neurologista, psicólogo, oftalmologista e otorrinolaringologista.

Quanto à metodologia adotada no processo ensino-aprendizagem, conforme argumenta Dal Moro (1997, f. 164), é denominada mista, com atendimento paramédico e educacional, que “busca ora a alternativa bilíngüe (língua de sinais e língua portuguesa), [...] ora centrada na comunicação pela língua oral [...].”

1.4.3 O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)

O CAS[28], inaugurado em 30 de abril de 2003, também está centralizado na capital do Estado, Campo Grande, e tem por finalidade promover "a formação continuada de professores e professoras intérpretes, de instrutores surdos e de intérpretes de LIBRAS e demais profissionais que atuam na área de surdez" (PORTADORES ..., 2002, p. 8), atuando também no apoio aos estudantes da rede pública com surdez moderada e leve, além do atendimento às famílias dos alunos e do encaminhamento dos estudantes e profissionais para estágio.

A atuação do CAS, no estado, foi efetivada por intermédio do consórcio entre a Secretaria de Estado de Educação, o Ministério da Educação e a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos).

O projeto de criação do CAS previa para 2002 a implantação de seis unidades do CAS em: Brasília (DF), Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Recife (PE), Belém (PA) e Campo Grande (MS).

Mato Grosso do Sul tem se mantido ao lado dos principais Estados brasileiros, no provimento de centros e unidades especializadas que oferecem capacitação de recursos humanos e garantem o acesso dos surdos aos recursos disponíveis no atendimento educacional, além de orientação às famílias e demais profissionais da área de surdez, o que demonstra uma preocupação em adequar simultaneamente a educação de surdos, nas escolas públicas, à capacitação de professores.

O atendimento oferecido no CAS não está restrito à capital do Estado; há uma rotatividade com os municípios do interior. Durante 2003, estavam previstas oficinas em mais de vinte municípios, abordando os seguintes conteúdos:

---

[28] O CAS faz parte do Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, que resulta "[...] do trabalho e da parceria do MEC (representado pela Secretaria de Educação Especial e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos), com as Secretarias de Educação, instituições de ensino superior, organizações não-governamentais e entidades filiadas à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)". Também fazem parte do Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos "cursos de formação de multiplicadores (surdos) na Língua brasileira de Sinais – LIBRAS, capacitação de professores bem como o redimensionamento das salas de recursos [...]" (BRASIL, 2001a, p. 9).

> [...] os parâmetros curriculares nacionais e as leis que amparam o atendimento educacional do portador de deficiência auditiva, bem como orientações pedagógicas para o trabalho com a família e discussões sobre a prática bilíngüe nas escolas, em classes comuns ou especiais (BENITES, 2003, p. 1).

Em 2003, foi realizado o Curso de LIBRAS em Contexto para Instrutores Surdos, cujos objetivos eram: a qualificação de professores, a formação de multiplicadores e instrutores de Língua de Sinal e a qualificação de professores intérpretes, a partir de conteúdos de Lingüística, Informática, Educação de Surdos, Cultura Surda e Estudos Surdos[29].

São oferecidos também, em Campo Grande, os cursos de Língua Portuguesa para Surdos e Interpretação e Tradução de LIBRAS para ouvintes.

Mato Grosso do Sul oferece, além de serviços como a classe comum, a sala de recursos, a classe especial - implementados pela Secretaria de Estado de Educação / Coordenadoria Específica em Educação, contidos no Documento Orientativo para Elaboração ou Adequação da Proposta Pedagógica (MS, 2003) -, outros serviços de apoio especializados, quais sejam:

- **Itinerância:** serviço de orientação e de supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum e da rede regular de ensino;
- **Professor intérprete:** é o profissional especializado em Língua Brasileira de Sinais, para interpretar e apoiar alunos surdos que estão incluídos no sistema regular de ensino;
- **Classe hospitalar:** serviço criado pela Secretaria de Estado de Educação, a partir da década de1990, que visa dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno matriculado em escolas da Educação Básica, que se encontra hospitalizado por motivo de doença e tratamento especializado, contribuindo para o seu retorno e posterior reintegração escolar;

[29] Estudos Surdos é como se denomina "o movimento surgido nos movimentos surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, ou seja: os Estudos Surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes" (SÁ, 2002, p. 47).

- **CCDT** (Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos), que utiliza as diversas linguagens da arte e da educação física para atender os alunos com significativos comprometimentos;
- **CAP/DV-MS** (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual), que assegura aos educandos cegos e de baixa visão os recursos específicos necessários para que tenham acesso ao currículo, e promove a capacitação de professores em todo o Estado;
- **Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho:** desde 1993, a Secretaria de Estado de Educação atua como mediadora da política de contratação de pessoal em diversas empresas.

Com relação a Programas de Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, o governo estadual não dispõe deste serviço em Dourados.

No âmbito do poder público municipal, não havia, até 2000 nenhum projeto, que facilitasse a empregabilidade do sujeito surdo. A partir de 2001 foi firmada uma parceria entre as Secretarias de Educação e a de Assistência Social, Cidadania e Habitação (SEMASCH) com uma indústria do ramo de frios e embutidos para a viabilização da contratação de funcionários surdos.

Foi ministrado um curso de LIBRAS aos funcionários, para favorecer a integração social dos funcionários surdos, com duração de dois meses.

Tendo por referência o ano de 2004, a indústria emprega trinta surdos e oferece sala de aula na modalidade ensino fundamental, no local de trabalho. Também há funcionários freqüentando o ensino regular e o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Dourados (CEJAD), em turnos escolares intermediários, em razão da peculiaridade dos diferenciados turnos de trabalho. A escolarização é uma exigência da empresa para a contratação e condição necessária para a própria progressão no trabalho.

Na avaliação da Pedagoga[30] do Centro de Geração e Renda e Trabalho da Pessoa Portadora de Deficiência da SEMASCH, esses funcionários estão totalmente integrados ao ambiente laboral e têm tido sucesso no desempenho de suas funções,

[30] Elza Pedrozo.

havendo inclusive surdos em cargo de chefia de equipe e em serviços administrativos.

Tal foi a aceitação dos profissionais surdos que a empresa contratou uma profissional intérprete para auxiliar nas trocas comunicativas entre os funcionários. Atualmente são duas as empresas que integram em seus quadros funcionais profissionais surdos, totalizando 35 empregos, e que contam a supervisão da SEMASCH.

Já quanto aos demais serviços, oferecidos pelo governo do estado, com exceção dos serviços de classe hospitalar (em projeto, esperando aprovação), do CCDT (Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos) e do Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, concentrados na capital do Estado, os demais serviços são oferecidos em Dourados, campo empírico desta pesquisa.

1.5 O desenvolvimento da educação de surdos em Dourados-MS: algumas considerações

Diferentemente da capital do Estado, Dourados não conta com uma infra-estrutura capaz de oferecer apoio especializado, em quantidade e qualidade suficientes, aos educandos surdos que freqüentam o ensino regular.

Entretanto, as constantes parcerias com a Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e a Unidade de Inclusão têm proporcionado eventos e cursos voltados para a questão da surdez, para atender à demanda de professores das redes pública e particular.

Em 2003, em convênio firmado com a Secretaria de Estado de Educação, por intermédio da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação, o CAS promoveu uma oficina de LIBRAS, cujo objetivo era capacitar, na linguagem de sinais, educadores ouvintes que trabalham com alunos surdos,

> [...] para aprendizagem e posterior utilização pedagógica da língua de sinais em salas de aula de ensino regular, freqüentadas por alunos surdos, por meio de aquisição de informações teóricas e metodológicas sobre a educação, numa abordagem bilíngüe (BENITES, 2003, p. 1).

A rede municipal de ensino não dispõe de salas de recurso para o atendimento mais individualizado, o que talvez tem favorecido a migração[31] dos alunos para a rede estadual, por esta já possuir uma infra-estrutura capaz de atender mais eficazmente às necessidades dos alunos que apresentam surdez. Das 24 escolas estaduais, dezesseis dispõem de sala de recursos (BRASIL/INEP, 2003), sendo duas para o atendimento ao "deficiente" auditivo (DA), e professores intérpretes em três escolas, e em uma quarta escola em processo de implantação.

Dourados, ao lado das cidades de Campo Grande, Bataguassu e Costa Rica, foi contemplada com a modernização de uma sala de recursos para atendimento a "deficientes" auditivos (DA), que funciona na Escola Estadual Abigail Borralho. Essa modernização significou equipar as salas com um kit tecnológico que inclui microcomputador com *softwares* educativos dirigidos ao público surdo, impressora multifuncional, TV e videocassete.

1.5.1 A dimensão socioeconômica do município de Dourados

O município de Dourados ocupa uma área de 4.086,4 km^2 (representa 1,14% do Estado (Cf. MS/IPLAN, 2003) e está localizado na parte sul do Estado de Mato Grosso do Sul, a uma distância de 214 km da capital do Estado – Campo Grande – e a 120 km da fronteira com o Paraguai – cidade de Pedro Juan Caballero - com uma população de aproximadamente 164.949 habitantes (Cf. BRASIL/IBGE, 2000).

A base econômica do município está assentada na produção de grãos e na pecuária, o que favoreceu a formação

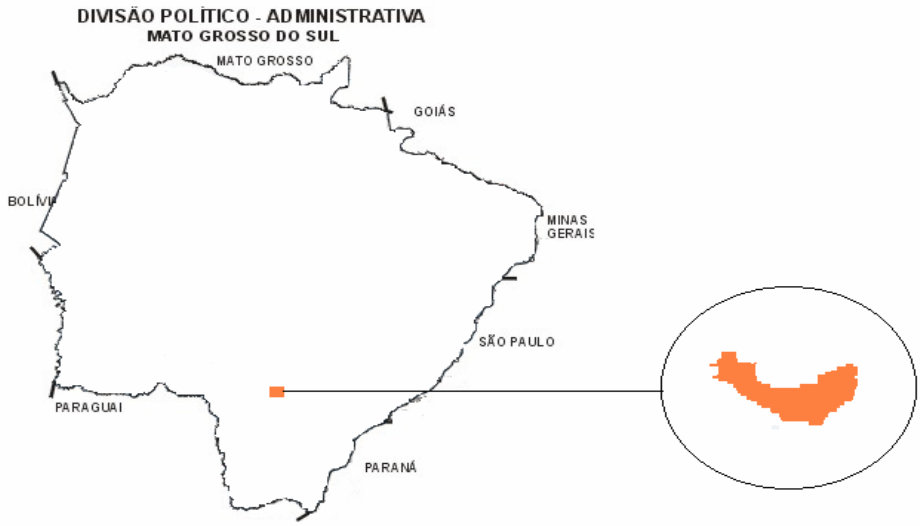
> de toda uma rede de relações terciárias, representadas principalmente por empresas ligadas ao comércio de cereais , à venda de implementos e máquinas agrícolas, assistência técnica, firmas de planejamento rural, instituições estaduais de administração, sucursais bancárias, faculdades (GRESSLER; SWENSSON, 1988, p. 106).

A "vocação" agropastoril também possibilitou outras opções econômicas, potencializadas com a criação do Distrito Industrial de Dourados (DID), que contribuiu para a transformação e a verticalização do processo produtivo - com a

[31] Esta informação nos foi repassada por uma técnica da UNAI/Dourados, empiricamente observada, o que, naturalmente, valeria um estudo a respeito, visto se tratar de um dado extremamente significativo.

instalação de frigoríficos, abatedouros, secadores de grãos, esmagadoras de soja, entre outros - direcionado à exportação de produtos chamados agroindustriais, grãos e carne (Cf. SOUZA, 1995).

Mapa 1 – Localização de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: SEPLANCT/MS. (Adaptado por MARTINS, Edileuza Alves. 2004).

Mapa 2 - Localização de Mato Grosso do Sul no país e na América do Sul

Fonte: SEPLANCT/MS, 2004.

A posição geográfica privilegiada do município também permitiu a aglutinação de serviços nas áreas comercial, médico-hospitalar, jurídica, social e

educacional, que atraem grandes contingentes populacionais das regiões vizinhas (Cf. GRESSLER; SWENSSON, 1988).

1.5.2 Educação

Os resultados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram os números da Educação Básica no município de Dourados nos anos de 2003 e 2004, distribuídos num montante de 79 estabelecimentos de ensino, sendo 34 escolas municipais, 24 escolas estaduais e 21 escolas particulares.

Na tabela a seguir apresentamos os números do Ensino Fundamental, por ser esta a etapa utilizada como referência neste estudo.

Tabela 3 – Matrículas no Ensino Fundamental, por esfera administrativa, no município de Dourados/MS nos anos de 2003 e 2004.

Matrículas no ensino fundamental no município de Dourados/MS		
Dependência administrativa	**2003**	**2004**
Estadual	13.449	12.788
Municipal	18.802	18.102
Particular	3.396	3.294
TOTAL	**35.647**	**34.184**

Fonte: BRASIL/INEP/Censo Escolar 2003/2004.

Observa-se que na esfera estadual houve um decréscimo de matrículas no ano de 2004 em relação a 2003, equivalente a 661, o que corresponde a aproximadamente 4,9 %. Essa diferença é um dado curioso, que demandaria uma análise mais minuciosa para detectar se esta diminuição significa promoção ao Ensino Médio, ou se trata de abandono, visto que, teoricamente, estes alunos estariam na faixa etária que coincide com a entrada no mercado de trabalho.

Na esfera municipal também houve um decréscimo de 700 matrículas no ano de 2004 em relação a 2003, o que equivale a aproximadamente 3,7 %.

Na esfera particular o decréscimo foi de 102 matrículas no ano de 2004, em relação ao ano anterior, que se aproxima de 3 %.

Com relação ao atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, em consonância com a tendência nacional, este tem sido realizado, em maior número, pelas Organizações não Governamentais (ONGs), como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Escola Clínica Arco-Íris – Sociedade Pestalozzi de Dourados, em convênio com o poder público municipal. Os dados constantes da tabela cinco reafirmam essa propensão.

Tabela 4 – Matrículas na Educação Especial no município de Dourados/MS, por dependência administrativa, nos anos de 2003 e 2004

Dependência administrativa	2003	2004
Estadual	18	19
Municipal	0	0
Particular	99	157
TOTAL	**117**	**157**

Fonte: BRASIL/INEP/Censo Escolar 2003/2004.

Confirmando a tendência nacional, a esfera administrativa particular lidera as matrículas na Educação Especial no município de Dourados nos dois anos exemplificados. Ocorrendo, inclusive um acréscimo de 58 matrículas no ano de 2004 em relação ao ano anterior. Equivalente a aproximadamente 58,6 %. Outro dado relevante é que na esfera estadual o total de matrículas no ano de 2004 em relação ao de 2003, manteve-se no praticamente no mesmo patamar. Já com respeito à rede municipal, esta não oferece a modalidade Educação Especial.

Ao Poder Público Municipal compete a oferta de Educação, segundo o Artigo 221 da LOM (Lei Orgânica Municipal de Dourados - 1990):

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito;

II – atuação prioritária no ensino fundamental e no pré-escolar;

III - atendimento educacional aos portadores de deficiências, criando organizações específicas para atendê-los;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças até seis anos;

V – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VI – atendimento social escolar para a integração e a adaptação do aluno.

Quanto ao inciso III, depreende-se a opção pelo atendimento segregado, em "organizações específicas", com a transferência da responsabilidade para a rede particular (filantrópica e assistencial), por meio das escolas especiais e classes especiais, com o subsídio do poder público municipal.

Até 1992 o Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Dourados (SEMED) realizava um trabalho de atendimento centralizado, com a atuação de uma equipe constituída por psicólogos e pedagogos. Esse serviço, após avaliação, foi desativado.

A partir de 1993, foi implantado o PAAC (Programa de Acompanhamento Escolar e Atendimento Complementar), que tinha por objetivo efetuar atendimento pedagógico a alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, visando diminuir as distorções, a repetência e a evasão escolar e ainda atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No início de 2001, já no Governo Popular do Prefeito José Laerte Cecílio Tetila, após um processo avaliativo, optou-se pela suspensão do Programa e deu-se início a uma nova propostas de Educação Especial no município, com vistas a sistematizar um trabalho na perspectiva da educação inclusiva. Os encaminhamentos a partir daí foram desenvolvidos como objetivo de atender ao disposto constitucionalmente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ou seja, de garantir o atendimento aos alunos com necessidades especiais em classes comuns da rede regular de ensino.

Gradativamente, o alunado da educação especial passou a ser assumido pela Rede Municipal de Ensino, em classes comuns, exemplificado com as matrículas para alunos que apresentam surdez, constantes da tabela a seguir.

Tabela 5 - Quantitativo de alunos com "deficiência" auditiva e / ou surdez atendidos em classes comuns (inclusão), sem sala de recursos, na rede Municipal - Censo Escolar 2002-2003-2004

Modalidade		2002	2003	2004
Educação Infantil	Creche	1	2	1
	Pré-escola	1	5	_
Ensino Fundamental		1	10	12
Total		**3**	**17**	**13**

Fonte: Dourados, 2004. Censo Escolar 2003/2004 - Setor de Estatística/SEMED. Adaptado por MARTINS, Edileuza Alves, 2004.

Percebemos uma descontinuidade nas matrículas no período exemplificado, o que talvez seja indicativo de que os alunos tenham migrado para outras redes.

A rede estadual no município de Dourados tem priorizado o atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares, apenas duas escolas mantêm classes especiais.

O Ensino Superior em Dourados teve um crescimento considerável nestes últimos anos, garantindo a oferta de 5.120 vagas nas cinco instituições de Ensino Superior[32], de acordo com o INEP.

A proposta de criação da Cidade Universitária, com a unificação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atualmente em suspenso, em face do projeto de criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que tramita nos órgãos superiores do MEC.

[32] As IES sediadas no município de Dourados são: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o Centro Universitário da GrandeDourados (UNIGRAN), a Universidade para o Desenvolvimento do Pantanal (UNIDERP) e o Instituto de Ensino Superior de Dourados (IESD).

1.5.3. Instituições Especializadas no Atendimento de Surdos em Dourados/MS

Historicamente as instituições especializadas estiveram à frente dos atendimentos às parcelas populacionais com algum tipo de comprometimento sensorial e/ou mental. Atualmente, mesmo diante da orientação pela educação inclusiva, estas continuam desempenhando um importante papel no atendimento aos alunos com maior comprometimento e que ainda não puderam integrar o ensino regular.

1.5.3.1 Escola de Educação Especial "Maria Júlia Ribeiro" - APAE/Dourados

A Escola de Educação Especial "Maria Julia Ribeiro" - APAE de Dourados, foi fundada em 1º de setembro de 1973 e desde então tem pautado-se na integração de seus alunos ao ensino regular. Atualmente a APAE de Dourados tem implementado o Programa APAE Educadora[33], que prevê um conjunto de ações pedagógicas dentro de uma perspectiva formal de escolarização, a fim de adequar as escolas especiais à nova LDBEN, em cujas orientações constam os atendimentos, no âmbito da Educação Infantil, de crianças de zero a três anos, no programa de estimulação precoce e as crianças de quatro a seis anos, na pré-escola.

As crianças na faixa etária de sete a quatorze anos deverão freqüentar o Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. A fase seguinte, a Educação Profissional, atende aos alunos com idade a partir dos quinze anos, que cumprirão "etapas que vão desde a qualificação para o trabalho até a colocação e o acompanhamento no mercado profissional" (SOUZA, 2001, p. 30).

[33] A proposta APAE Educadora: A escola que queremos – "Proposta de Unificação das Ações Pedagógicas para as Escolas da Apaes", elaborada pela Federação Nacional das APAEs surgiu de um intenso debate articulado no interior do movimento apaeano mas que extrapolou o âmbito institucional, conseguindo garantir a participação de "diferentes segmentos [...] comprometidos com uma ação concreta de mudança" (OSÓRIO, 2002, p. 13).

Além dos programas educacionais supracitados, a unidade da APAE-Dourados, segundo sua Diretora[34], conta com programas ambulatoriais destinados ao atendimento a "crianças com comprometimentos globais, (deficiências múltiplas), que necessitam de atendimento diferenciado e que apresentam grau acentuado de dependência", além do Programa Manutenção - Competência de Vida, destinado ao atendimento de alunos mais idosos e comprometidos.

Para o ano de 2004 está prevista a implantação do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto ao atendimento educacional do sujeito surdo, no ano de 2003, em busca nos arquivos da escola, foi constatada apenas uma matrícula de aluno com deficiência mental associada à surdez profunda.

1.5.3.2 Unidade de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais - UNAI/Dourados

As atribuições dos profissionais que atuam na UNAI (Unidade de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais) no município de Dourados, são: a realização de avaliação, o encaminhamento e o acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais e a capacitação de professores.

A unidade conta com o apoio de uma Equipe Técnica, composta por oito técnicos em Educação Especial, que atuam no atendimento às 24 unidades escolares da rede estadual e, eventualmente, alunos provenientes da rede municipal de ensino.

Em abril de 2004, época de nossa visita à Unidade, estava sendo oferecido, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, o Curso de LIBRAS, com duração de 120 horas, a quatro turmas, sendo uma em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Esse curso atende os professores das redes estadual, municipal e particular e também interessados da comunidade em geral. Os ministrantes são surdos.

[34] Elizabeth de Fátima Wirgues de Souza.

A sede onde funciona a Unidade, anexa à Escola Estadual Armando da Silva Carmelo (que está sendo extinta), aparenta uma certa carência material: não há computador, impressora, televisão, videocassete e demais recursos que agilizem o trabalho diário, a elaboração de atividades didáticas, relatórios, estatísticas, dentre outros materiais didático-pedagógicos.

1.5.3.3 Escola Especializada Arco Íris / Sociedade Pestalozzi de Dourados

A Sociedade Pestalozzi de Dourados, fundada em 13 de junho de 1985, é mantenedora da Escola Especializada Arco Íris, responsável pelo atendimento aos "portadores" de deficiência mental, associada ou não a outras deficiências ou síndromes e distúrbios neuro-motores, a partir de zero ano.

São 34 profissionais envolvidos no atendimento aos 94 alunos, distribuídos em dois turnos, nos seguintes programas de ensino:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Competência de vida;
- Oficina Terapêutica Protegida.

Além do atendimento pedagógico, são oferecidos também atendimentos de caráter clínico e assistencial nas áreas de:

- Fonoaudiologia;
- Psicologia;
- Fisioterapia;
- Terapia Ocupacional;
- Odontologia;

- Médica (Neurologia, Pediatria, Psiquiatria e Ortopedia);
- Serviço Social.

Em 2003 haviam dois alunos matriculados que apresentavam deficiência mental associada à surdez. Na ocasião foi conseguido um aparelho de amplificação sonora individual para uma das crianças, por intermédio da Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades craniofaciais (FUNCRAF)[35], e um segundo, em vias de concretização.

Em 2004 não foi efetuada nenhuma matrícula de crianças com deficiência mental associada à surdez. Das duas que freqüentavam a escola durante o ano de 2003, uma delas mudou-se de cidade, enquanto que a outra foi encaminhada para continuidade dos estudos em sala de educação infantil mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADAD), sobre a qual falaremos a seguir.

1.5.3.4 Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADAD)

Fundada em 1997, em conseqüência da grande lacuna que existia na área, essa instituição teve inicialmente o apoio do poder público municipal no pagamento de professores. À época de nossa visita à Associação, maio de 2004, esse apoio financeiro estava suspenso.

A professora ouvinte, que faz uso da LIBRAS, desenvolve trabalho em uma sala de aula em dois turnos, trabalha voluntariamente um período e no outro é paga com recursos dos próprios mantenedores da APADAD.

A opção pelo ensino de surdos em outra instância que não a do ensino regular tem recebido a simpatia dos familiares de alunos surdos, que têm preferido esse tipo de atendimento escolar. Assim, percebemos um grande antagonismo no que se refere

[35] A FUNCRAF é uma instituição filantrópica que atua nas áreas de saúde, ensino e pesquisa. Sediada em Bauru, mantém subsedes em outras cidades brasileiras. A unidade de Campo Grande/MS oferece atendimento ambulatorial a “portadores” de fissura labiopalatal, atendimentos ambulatoriais a “portadores” de “deficiência” auditiva, terapia na área de fonoaudiologia aos pacientes “portadores” de fissura labiopalatal e adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) (FUNCRAF, 2004).

à educação de surdos, pois tal escolha tem contrariado o que a maioria ouvinte tem “pensado” e proposto em termos da educação desses sujeitos. Parece que a educação inclusiva não tem obtido êxito com a população surda. Esta é uma questão que não está totalmente resolvida, o que se assiste é a intensificação do movimento em defesa da escola para surdos, prova disso foi a elaboração de um documento contendo reivindicações da comunidade surda ao Ministério da Educação através de ofício entregue ao então Ministro Paulo Renato de Souza, pela FENEIS em 23 de Abril de 1999, que destaca a importância da elaboração de uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos, sob a alegação que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão desta em ensino regular, devido às necessidades do aluno surdo que precisa de apoio visual para se comunicar e que as escolas para surdos são as únicas a oferecerem esse suporte.

No capítulo posterior discutiremos o papel da Educação Especial ante as tendências conflituadas de exclusão / inclusão.

CAPÍTULO II

O PAPEL PROSPECTIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO / EXCLUSÃO

Da minha aldeia vejo quanto da terra
se pode ver no Universo [...]
Por isso a minha aldeia é tão grande
como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que vejo
e não do tamanho da minha altura [...]
Fernando Pessoa

No capítulo anterior vimos que, historicamente, as teorias e as práticas sociais se produziram e reproduziram-se na contradição segregação / integração. A segregação, nos mais variados graus, se manifestava principalmente para com aqueles que tinham uma diferença aparente. Com o passar do templo, ampliaram-se os grupos submetidos à segregação: negros, índios, idosos, deficientes, homossexuais, dentre outros.

As noções de inclusão / exclusão são construções históricas que já se faziam presentes no pensamento do homem antigo. Para Aristóteles (284-322 a.C), filósofo oficial da Igreja Católica, havia uma separação natural entre os homens, os adultos livres eram considerados cidadãos; as crianças, as mulheres, os idosos, os estrangeiros e os escravos eram excluídos da cidadania (CHAUÍ, 1994).

Para Aristóteles, assim como a natureza faz os homens livres, menos robustos, mais aptos para os estudos, para o comando e para a vida política e; os escravos, mais robustos, predispostos ao trabalho braçal e com pequena capacidade intelectual, (CHAUÍ, 1994, p. 325), os povos também estariam condicionados a viverem um ou outro tipo de regime, tirânico, oligárquico ou democrático. Porém, o

sentido de democracia presente em Aristóteles é excludente, a medida em que admite e legitima a escravidão.

De volta ao presente e à moderna sociedade industrial, por analogia, poder-se-ia supor que ainda permanecem resquícios do pensamento aristotélico quando grandes agrupamentos humanos são excluídos da divisão da riqueza produzida. Tais agrupamentos são expostos a uma pseudo-igualdade de condições, mas que, na realidade, submete-os aos mesmos instrumentos de seleção natural (talento, capacidade individual, esforço e merecimento), cujos aspectos econômicos, culturais e sociais circundantes jamais são postos em questão.

No contexto educacional, que não está descolado do que se passa nas relações sociais, a segregação também acontece, de forma explícita ou não, produzindo um efeito não tão menos devastador: a exclusão escolar. Para combatê-la, passos importantes precisam ser dados, quer "[...] pela tomada de decisões políticas, pela criação de instrumentos legais e por esforços de implementação de ações que favoreçam e viabilizem o respeito aos direitos dos diferentes segmentos populacionais" (BRASIL, 2003, p. 4).

O movimento inclusivo, que vem sendo construído ao longo dos últimos 30 anos em diversos países, e no Brasil há pelo menos dez anos, e que visa responder às necessidades educacionais dos que estão marginalizados pelo sistema escolar é

> [...] caracterizado pela construção de consciência crítica nacional acerca de seus direitos humanos, pela criação de instrumentos legais que dêem suporte à transformação social e pela gradativa implementação de sistemas educacionais inclusivos, os quais estejam instrumentados para detectar suas necessidades especiais e a elas responder integralmente, com qualidade (BRASIL, 2003, p. 6).

O termo inclusão tornou-se um clichê na sociedade contemporânea e tem servido para se referir tanto ao novo tipo de sociedade como também à escola democrática que atenda a todos, com suas diferenças e singularidades.

> Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.
> Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001c, p. 20).

Portanto, a prática da inclusão não está circunscrita apenas ao espaço escolar, mas também a um contexto macroestrutural, do qual a escola é apenas uma de suas instâncias.

O postulado principal da inclusão, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é:

> [...] a reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural do ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais [...] (BRASIL, 2001c, p. 40).

O objetivo dessa reestruturação é assegurar que todos os alunos tenham acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola: o currículo, a avaliação, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003).

Assim, na escola inclusiva, as diferenças e as singularidades passam a ser consideradas enriquecedoras, "[...] os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove as estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos" (AINSCOW, 1995, p. 14).

É curioso observar que, etimologicamente, exclusão significa aquilo que se exclui da regra, exceção; pela lógica deveria representar o que aparece com menor regularidade, mas é justamente o oposto disso. Vejamos a ironia contida na expressão Educação Inclusiva:

> Se considerarmos como excluídos, além dos portadores de alguma deficiência, também os pobres, analfabetos, famintos, os que não têm onde morar, os doentes sem atendimento, então, a maioria de nossa população estaria na categoria dos excluídos. A minoria "normal" seria de vinte ou trinta por cento. Então, se os excluídos são a maioria, a Educação Inclusiva é uma proposta tardia de colocar essa maioria junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e de ensino na escola e que podem receber uma educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não-especial ou excepcional (MACEDO, [S.d.], p. 2).

Contraditoriamente, a escola pública idealizada para ser o "[...] veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo [...] um espaço de exclusão – não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno normal" (GLAT, 2000 *apud* GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 23).

Assim, o binômio inclusão / exclusão, que permeia o espaço escolar e, por conseguinte, a sociedade na qual se insere, tem fomentado uma discussão teórica distante de ser equacionada, visto que a exclusão é uma condição necessária à sobrevivência do sistema capitalista de produção. Existem argumentos que defendem que nesse sistema não há exclusão, mas sim diferentes formas de inserção. O que, de certa forma, reforça a tese do darwinismo social, de sobrevivência do mais forte.

A exclusão escolar é multifacetada, podendo ser exclusão "de fato" quando se trata das exclusões que acontecem explicitamente no contexto escolar. Os

> [...] comentários maldosos, desrespeitosos e de valor negativo sejam emitidos aos alunos em sala de aula, pelo professor ou por colegas, ou qualquer outro membro da comunidade escolar, ou aquelas situações em que explicitamente agrupa-se alunos por habilidades ('os mais espertos' e 'os mais lentos'), e assim por diante (SANTOS, [S.d.], p. 1).

Já exclusão velada, ou "de risco", trata-se

> [...] dos casos em que, apesar do discurso oficial ser o de promoção de cidadania e democracia na escola, encontramos práticas administrativo-pedagógicas que estabelecem hierarquias em que os alunos são valorizados diferentemente, positivando-se uns em detrimento do valor de outros. Exemplos deste tipo de exclusão são vistos quando estabelecem-se práticas avaliativas na escola que comparam alunos com alunos, estabelecendo médias comparativas que inevitavelmente os colocam em escalas diferenciadas de valores. Ou ainda, quando se valoriza excessivamente a quantidade de conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano em detrimento de sua qualidade, ou seja, da profundidade com a qual uma quantidade talvez menor, mas mais significativa e relevante, de conteúdos, pudessem ser trabalhados e efetivamente dotados de significação para a vida dos alunos (SANTOS, [S.d.], p. 1).

Percebe-se que há muitas maneiras de promover a exclusão escolar; sejam elas explícitas ou dissimuladas, elas acontecem diariamente no cotidiano escolar, e tem perpetuado a marginalização escolar, às vezes até mesmo quando o discurso caminha em sentido contrário.

Para atender aos propósitos da inclusão, a Educação Especial deve manter uma perspectiva relacional com as etapas da Educação Básica[36] (BRASIL, 2001c), integrada e não mais acessória.

A Educação Especial, originalmente oferecida pelas instituições especializadas, passa a ter uma nova significação, menos restritiva e menos

[36] "Educação Básica é um termo geralmente concebido, na maioria dos países, como um equivalente **à educação geral, educação elementar, educação fundamental, educação obrigatória, educação primária** e associado à infância" (TORRES, 2001, p. 18, grifo do autor).

segregativa, assume um novo papel, mais prospectivo, que tem como horizonte a promoção e a valorização da diversidade no âmbito da escola regular, em todos os seus níveis. Possibilitando, assim, a diminuição das diferenças entre a educação comum e a educação especial (MAZZOTTA, 1998).

Mas, em que momento o pensamento da educação para todos fica mais evidente? Faremos a seguir um breve ensaio situando-o em um período muito significativo para a história da humanidade, a Era Moderna.

2.1 ... como tudo começou

Muito tempo se passou desde que a proposta de difusão de Educação para Todos - emanada das publicações educacionais de pensadores franceses, como Rousseau, Diderot e Condorcet – foi incorporada pelo movimento revolucionário francês, que defendia, como uma de suas vertentes, os princípios da nova escola: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita.

Condorcet, talvez o pensador iluminista mais representativo da França setecentista, autor da publicação *Rapport*, que "possivelmente [...] foi o documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa", já àquela época "reconhecia os limites materiais que impediam sua disseminação e geral realização" (ALVES, 2001, p. 41).

Tal afirmação sustenta-se no seguinte fragmento:

> No plano da organização geral nosso primeiro cuidado deve ser o de tornar,[...] a educação tão igual quanto universal [...] **a educação deve ser tão completa quanto às circunstâncias podem permitir**" (BUISSON, 1929 *apud* ALVES, 2001, p. 38, grifo nosso).

Alves (2001, p. 41), argumenta que Condorcet não realizou uma defesa incondicional da escola pública; na prática, a universalização defendida reduziu-se ao ensino primário.

Dos ideais educacionais da Revolução Francesa até os dias atuais, agora sob a perspectiva da escola inclusiva, que apregoa que esta seja indiscriminadamente de TODOS, incluindo-se também os "deficientes" e, além deles, "[...] crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações nômades distantes ou de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados" (BRASIL, 1994b, p. 17-18).

No entanto, os primeiros a iniciar o processo de educação inclusiva foram os Estados Unidos, em 1975, por meio da Lei Pública nº 94.142, que possibilitou a entrada de alunos com deficiência na escola comum. Segundo Mrech (1998), citado em Santos (2002, p. 30), essa iniciativa do governo norte-americano visava minimizar os efeitos da guerra mediante um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades a todos os cidadãos. Todavia, a

> Educação Inclusiva norte-americana limitava-se apenas à inserção física dos 'alunos com deficiência' na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração; esses alunos só eram considerados integrados quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como esta se apresentava, sem fazer modificações no sistema de ensino já estabelecido (SANTOS, 2002, p. 30).

Embora os Estados Unidos apareçam na vanguarda ao propor a "inclusão" de alunos com deficiência nas escolas comuns, esta iniciativa, na realidade, não representou nenhum avanço significativo, visto que os princípios de integração / normalização foram transvestidos em nova roupagem, como tentativa de encobrir os resquícios de uma fracassada intervenção militar contra o Vietnam, o que resultou seqüelas físicas e psicológicas em milhares de combatentes. Assim, o governo norte-americano, pressionado pelos movimentos de defesa dos direitos das minorias, viu-se obrigado a tomar medidas concretas no sentido de minimizar a discriminação e a segregação dessas minorias (ARANHA, 1994 *apud* CARNEIRO, 1998, p. 8).

A Europa, em particular a Itália, deu início ao projeto nacional de atendimento e integração dos alunos com necessidades educacionais especiais em 1997. "Seu desenvolvimento alcançou um estágio de tal forma significativa que hoje no contexto educativo do país é priorizada a completa integração daqueles alunos independentemente do tipo e do grau de deficiência apresentados" (BITTENCOURT, 1998, p. 42).

Na Espanha, há uma intensa movimentação em torno da educação inclusiva, amparada pela reforma educacional, ocorrida em 1989, que visa prioritariamente a

melhoria da qualidade do ensino com destaque na formação e na atualização dos professores.

Na análise de Santos (2002), a proposta de Educação Inclusiva que emerge nas décadas de 80 e 90, em contraposição à de integração dos anos 70, não modificou muito a realidade educacional de fracasso.

> O que muda na proposta de Inclusão é que os sistemas educacionais passam a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adaptações que atendam às necessidades educativas especiais dos 'alunos com deficiência' (SANTOS, 2002, p. 31).

Mudou-se o eixo, do aluno para o sistema educacional como o agente de mudança, sendo esta a diferença básica da proposta de integração para a de inclusão.

Embora integração e inclusão sejam formas de inserção, elas partem de princípios diferentes: a primeira, introduzida nos anos 60, relaciona-se diretamente com as crianças com deficiência e tem por finalidade incorpora-las à educação geral, "[...] num ambiente o mais normalizador possível e com seus pares. Portanto, a integração está ligada aos meninos e meninas com deficiência, e tem sido promovida pela Educação Especial (BLANCO, 1998, p. 4); já a segunda, a escola é que deverá dar respostas às necessidades de todos os alunos nas escolas regulares.

Um outro princípio que tem norteado a formulação de políticas públicas e fomentado o debate educacional e que também desempenha a função legitimadora das diferenças, é denominado discriminação positiva[37] (*affirmative action*),

> que consiste em dar legalmente um tratamento preferencial a favor dos grupos humanos que são vítimas de injustiças (negros, hispânicos, mulheres, homossexuais, deficientes e outros) vem assumindo, paulatinamente, há no mínimo três décadas, o caráter de 'fetichização da diferença'. Tal perspectiva se assenta na idéia de que, para reparar uma desigualdade, convém valorizar a diferença em relação a outra diferença (DUCLOS, 2000 *apud* FRANCO, 2000, p. 1).

A reserva de 10% das vagas para o ingresso de deficientes físicos no serviço público, a lei eleitoral que estabelece que cada partido lance no mínimo 25% de candidatos do sexo feminino e a recente questão da destinação de 20% de cotas para

[37] "Ação afirmativa é a denominação geral de uma ampla rede de programas destinados a superar os efeitos da discriminação passada [...] Nos Estados Unidos e no Reino Unido, onde foram implantadas há mais de vinte anos, a *equal opportunity policies* também conhecida como ação afirmativa, discriminação positiva ou políticas compensatórias" (DOMINGUES, 1999, p. 1).

negros e índios nas Universidades Públicas, são alguns dos exemplos de políticas sob inspiração da discriminação positiva, adotadas pelo Estado brasileiro.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais, está assegurado o direito de freqüentar o ensino regular. Mas se engana quem pensa que alunos com necessidades educacionais especiais são apenas aqueles que apresentam uma deficiência física, sensorial ou dificuldades de aprendizagem, e que a escola inclusiva diz respeito apenas à "inclusão" destes no ensino regular.

Desde a publicação do *Informe Warnock* (1978), relatório britânico que introduz o conceito de **aluno com necessidades educativas especiais,** percebemos o alargamento do termo, uma vez que toda e qualquer pessoa poderá, no decorrer de sua vida acadêmica, necessitar "de alguma forma especial de intervenção" (SANCHES, 1996, p. 11).

Vejamos o que diz o relatório sobre o tema:

> Cremos que uma criança em cada cinco é susceptível de ter necessidade de medidas educativas especiais (*special educational provision*). Isto significa que, um professor que trabalhe com uma classe heterogênea de trinta crianças, deve saber que, segundo todas as probabilidades, seis de entre elas terão necessidade de medidas educativas especiais num dado momento da sua escolaridade e cerca de quatro ou cinco, durante toda a sua escolaridade (WARNOCK REPORT, 1978, *apud* A CRIANÇA ..., 1998, p. 11).

Assim, o grupo nunca será homogêneo, o que irá requerer muita criatividade do professor na definição de estratégias pedagógicas diferenciadas, metodologias e recursos didáticos que resultem na apropriação do conhecimento "que contribuam para o progresso pessoal-social e acadêmico dos alunos" (BRASIL, 2002, p. 51).

Entretanto, conforme alertam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as diferentes estratégias a serem administradas para cada aluno, devem ser concebidas "[...] não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global" (BRASIL, 2001c, p. 20).

Vimos, portanto, que os conceitos deficiente, aluno portador de deficiência e excepcional, vão sendo reformulados, em face das condições históricas. "Termos como 'idiota', deficiente' ou 'subnormal' foram aceitos como parte da linguagem educacional e incluídos na legislação, como ocorre com o termo 'necessidades educativas especiais' (TORRES GONZÁLES, 2002, p. 105).

A adoção da terminologia “necessidades educativas especiais”, contida no *Informe Warnock*, tornou-se referência em vários países. No Brasil, o conceito necessidades especiais é utilizado na Constituição Federal e na LDBEN. Já necessidades educacionais especiais, é utilizado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e no Plano Nacional de Educação Especial.

Apesar da introdução do termo “necessidades especiais” transferir o foco dos “defeitos e dos déficits da criança para a identificação de uma necessidade individual única, desconsiderando-se os rótulos trazidos pela categorização (diagnósticos)” (MITTLER, 2003, p. 32), tal utilização tem sido cada vez mais alvo de críticas, questionando-se, por exemplo a inadequabilidade do uso contínuo da palavra ‘especial’, que além de anacrônica é também discriminatória. Isso porque as

> [...] crianças são consideradas especiais apenas porque o sistema educacional até o momento não foi capaz de responder às suas necessidades. O desafio da inclusão é que ela objetiva a reestruturação do sistema para que ele possa responder a uma gama inteira de necessidades especiais. Logo, devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação de crianças, ao mesmo tempo que enfatizemos os desafios do sistema (MITTLER, 2003, p. 32).

Quanto ao uso da palavra “necessidades”, Corbett (1996), citado em Mittler (2003, p. 33), sugere que esta sinaliza dependência, inadequação e falta de valor, sugerindo que

> [...] algumas crianças requerem um serviço que é diferente daquele que está ‘em geral disponível’. O objetivo da inclusão é precisamente mudar o que está em geral disponível através da reforma da organização e do currículo das escolas e do sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades (MITTLER, 2003, p. 33).

Dessa forma, percebemos que, embora utilizada em larga escala, a terminologia necessidades especiais (educativas ou educacionais) não é consensual. Entretanto, acreditamos ser este um problema menor, perdendo-se um tempo precioso em críticas e discussões que secundarizam ações mais efetivas para o atendimento a essas populações.

Surdo ou deficiente auditivo? Qual desses termos é o mais adequado? Muito mais do que uma questão semântica, os termos “deficiência” auditiva e surdez revelam posturas opostas em conceber a ausência de audição. O primeiro, numa perspectiva médico-organicista, localiza a deficiência no sujeito, que é quem deverá ajustar-se, visando à reabilitação, enquanto o segundo, assentado numa concepção

sociocultural, supera a visão patológica do fenômeno. Estas são algumas das diferenças que trataremos a seguir.

2.2 Revisitando conceitos. Sobre surdez e "deficiência" auditiva

Não é nossa intenção discutir o funcionamento do ouvido, etiologia da surdez, seu diagnóstico, sua "prevenção", etc. Entendemos que a literatura específica existente é bastante elucidativa. Além disso, não estamos tratando de surdez enquanto patologia, mas sim das condições sociais escolares a que estão submetidos os sujeitos surdos. Contudo, em certos momentos, precisemos lançar mão de classificações audiométricas, convencionadas internacionalmente - para entender e prever quais as necessidades individuais pedagógicas deste alunado - como a que veremos a seguir.

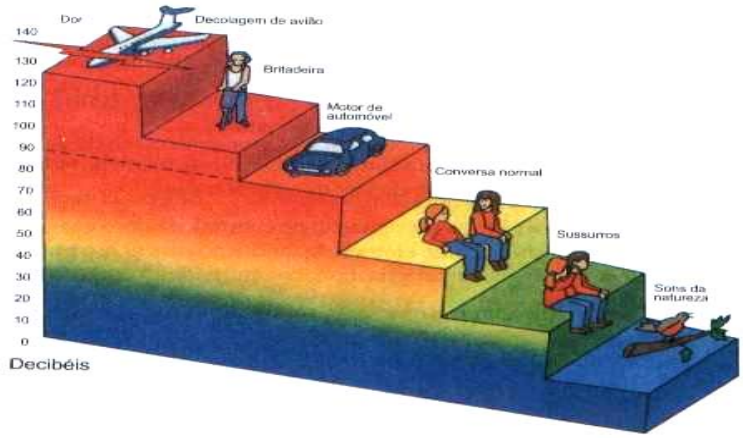
Tabela 6 – Classificação das perdas auditivas - *Bureau International d'Audiophonologie*

Grau	Perda em decibéis	Conseqüências
Normal	0 a 20 dB	Perda tonal leve sem incidência social
Leve	21 a 40 dB	A fala com voz normal e a maioria dos ruídos familiares são percebido
Média	1º grau: 41 a 55dB 2º grau: 56 a 70 dB	A fala é entendida em tom alto. O sujeito entende melhor quando de frente com o interlocutor
Severa	1º grau: 71 a 80dB 2º grau: 81 a 90dB	A fala é percebida com voz forte perto do ouvido. Os ruídos fortes são percebidos
profunda	1º grau: 91 a 100dB 2º grau: 101 a 110dB 3º grau: 111 a 119dB	Nenhuma percepção da palavra. Só os ruídos muito potentes são percebidos
Total	120 dB	Nenhum som é percebido

Fonte: Recomendação BIAP nº 2/1, de 1997.

Examinemos a representação de alguns sons em decibéis:

Gráfico 1 - Decibéis



Fonte: BRASIL, 1997

Considera-se:

- **Parcialmente surdo:**

a) "Portador" de surdez leve – aquele que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis, o que impede a compreensão de todos os fonemas da palavra igualmente. São pessoas consideradas desatentas e distraídas. Por não perceberem todos os sons da palavra, especialmente a voz fraca ou distante, costumam solicitar a repetição daquilo que lhe falam. "Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita" (BRASIL, 1995, p. 17).

b) "Portador" de surdez moderada – aquele que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. A voz deverá apresentar certa intensidade para que seja convenientemente percebida.

> É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias [...]. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos [...] e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão individual para a percepção visual (BRASIL, 1995, p. 17).

- **Surdo:**

a) "Portador" de surdez severa – aquele que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Alguns ruídos familiares e voz forte são identificados. Se estimulada, a criança poderá adquirir linguagem. "A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações" (BRASIL, 1995, p. 17).

b) "Portador" de surdez profunda – aquele que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A voz humana é inaudível, o que impede aquisição da linguagem oral.

> A construção da linguagem oral no individuo com surdez profunda é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições, como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição [...] (BRASIL, 1995, p. 18).

Entendemos que o surdo não necessita desenvolver a linguagem oral, pois esta aquisição tem se demonstrado demasiadamente longa e muitas vezes, frustrante.

> Deficiente auditivo é como se autodenominam muitos dos surdos adultos, principalmente aqueles que apresentam perda auditiva de leve a moderada, que não se consideram totalmente surdos. Essa atitude resulta do processo educacional e reabilitacional a que foram submetidos, nos anos 70 e 80, época em que era dada grande ênfase ao oralismo (REDONDO; CARVALHO, 2001, p. 11).

As concepções de surdez, encontradas na literatura, são:

a **clínico-terapêutica,** em que

> os surdos são vistos como tendo uma deficiência, a qual deve ser curada para que eles possam se aproximar do normal, o ouvinte. Para isso, os surdos são submetidos a um trabalho de habilitação e/ou reabilitação, visando desenvolver suas habilidades auditivas, bem como a aquisição da linguagem oral (SILVA; PEREIRA, 2003, p. 3).

a **sócio-antropológica,** em que

> os surdos são vistos como tendo um acesso diferente ao mundo, o que implica em diferenças em relação aos ouvintes. Pelo fato de não ouvirem, os surdos constituem seu conhecimento de mundo através do canal visual-gestual, adquirem a língua de sinais sem dificuldade e esta vai possibilitar o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos, como sócio-emocionais, e lingüísticos (SILVA; PEREIRA, 2003, p. 3).

Antagônicas entre si, as concepções revelam que na tradição oralista, em que a surdez é percebida como doença, o treinamento auditivo - com vistas à aquisição da linguagem oral - constitui-se numa forma de negar a condição de surdez. Teóricos contrários a esta posição rebatem a tese oralista argumentando que "o treinamento auditivo de surdos não tem o mínimo sentido, porque surdo não se treina. É como visão: ou se enxerga ou não se enxerga" (SÁNCHES, 1993, p. 36).

A abordagem clínico-terapêutica, ao privilegiar o padrão classificatório, tipos e graus de perda auditiva na previsão de estratégias para o desenvolvimento da criança surda, tanto em termos lingüísticos como educacionais, tem negligenciado, ou secundarizado "outros fatores [...] a idade em que o déficit auditivo foi instalado,

se antes ou depois da aquisição da linguagem (pré-lingüístico ou pós-lingüístico, respectivamente)" (DORZIAT, [S.d.], p. 2).

Para Cruickshank e Jonhson

> as estratégias de ensino dependem da época em que ocorreu a perda auditiva, porque elas se voltarão para a aquisição ou para a conservação dos processos lingüísticos. Esses autores referem-se a outros fatores que também poderiam afetar o processo de aprendizagem de pessoas surdas, como [...] o período em que os pais reconhecem a perda auditiva, o envolvimento dos pais na educação das crianças, os problemas físicos associados, entre outros (CRUICKSHANK; JONHSON, 1982 *apud* DORZIAT, [S.d.], p. 2).

Já a segunda concepção, a sócio-antropológica, rejeita que o surdo seja um "deficiente" auditivo, pois este termo "embute um conceito de déficit, e defende uma atitude na qual seja dado valor ao indivíduo, e não à deficiência [...]" (REDONDO; CARVALHO, 2001, p. 14). Privilegia-se o uso da língua de sinais como forma de comunicação, indispensável na formação afetiva, emocional e cognitiva do educando surdo.

O uso da expressão **surdo**, nessa concepção, "revela uma amplitude social que situa a perda auditiva apenas como um fator, aos níveis médico e terapêutico, no contexto de vida da pessoa surda, sem ocupar uma posição tão significativa para o seu desenvolvimento individual e grupal" (DORZIAT, [S.d.], p. 2).

Já o emprego do termo "**deficiente" auditivo**,

> ao contrário, tem coincidido com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões lingüísticos mais aceitos e valorizados na sociedade, envolvendo tratamentos e/ou atendimentos sistemáticos de fala oral (DORZIAT, [S.d.], p. 2).

Concluindo que

> Os estudos que usam a referência surdo têm procurado abrir um espaço social para essas pessoas, respeitando suas especificidades. Buscam a identidade social dessas pessoas entre os seus, sua legitimação como comunidade lingüística diferenciada (DORZIAT, [S.d.], p. 2).

Na avaliação de Omote (1996, p. 130), a concepção patológica da deficiência enquanto atributo individual, está sendo superada diante do surgimento das concepções sociais, que entendem que o conceito de deficiente se constrói nas relações humanas determinadas, ou seja, "em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado". Tal concepção indica a audiência como condição indispensável na definição da deficiência.

A audiência é o modo como as relações sociais recebem a deficiência, o que significa dizer que não só as agências oficiais e sociais de controle, que caracterizam a deficiência, mas também compõem a audiência: “as pessoas que mantêm relações próximas e importantes com o deficiente [...]” (OMOTE, 1996, p. 130).

O professor, enquanto agente social que atua diretamente com o aluno surdo deverá estimular atitudes positivas em relação à deficiência no ambiente da sala de aula, que promovam um relacionamento que inspire confiança e naturalização das diferenças. As necessidades formativas desse profissional são o assunto da próxima seção.

2.3 O papel do professor frente à diversidade

A grande maioria dos profissionais de educação que atua na rede regular de ensino - “surpreendida” com a presença cada vez maior, em sala de aula, de alunos com necessidades educacionais especiais - não teve esta referência como base de sua formação.

Repentinamente, ter em sala de aula alunos com as mais variadas características lingüísticas, mentais e dificuldades motoras, parece acarretar uma tarefa impossível de se realizar. Como contornar a situação, tendo em vista a irreversibilidade do fenômeno inclusivo? Um dos pontos diz respeito à necessidade urgente de uma formação inicial e continuada capaz de instrumentalizar o professor para trabalhar com os mais diferentes alunos, sejam eles deficientes ou não.

Por outro lado, o conhecimento de domínio dos professores especializados que atuam na Educação Especial, não deve ser desprezado, sendo de grande valia na atuação direta com os alunos com necessidades educacionais especiais (que não deverão freqüentar as classes regulares sem um acompanhamento mais sistematizado), ou ainda como recurso auxiliar ao professor do ensino regular, que também precisa de acompanhamento para subsidiar sua prática pedagógica.

O inciso IV, do Artigo 8º, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 72) prevê que os serviços de apoio pedagógico especializado, serão realizado nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial;

b) atuação de professores intérpretes[38] das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, a locomoção e a comunicação.

Os professores da rede regular de ensino têm sido arbitrariamente reféns desse processo, por recair sobre eles altas expectativas de resultado, como se isto fosse uma responsabilidade unilateral e dependesse unicamente de boa vontade individual. Digamos que se trata de co-responsabilidades, a serem compartilhadas entre os diversos segmentos ligados à escola.

Caberá ao professor desenvolver, segundo Porter (1997 *apud* BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 8), competências para o desenvolvimento de novas práticas educativas, o que implica em uma contínua atualização dos conhecimentos e das competências que já possui e a aquisição de novas competências.

Segundo Garcia (1999), citado em (BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 7), os conhecimentos profissionais dos professores, no âmbito da educação inclusiva, devem abarcar:

1. conhecimento psicopedagógico – relacionado com o ensino, aprendizagem, alunos, domínio de técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação curricular e do ensino, dentre outros aspectos;

2. conhecimento do conteúdo – relacionado aos conhecimentos sobre a matéria que ensinam; e

3. conhecimento didático do conteúdo – representando a combinação da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, incluindo

[38] "Professores intérpretes são professores especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentam sérios comprometimentos de comunicação e sinalização" (BRASIL, 2001c, p. 50).

métodos de ensino, avaliação, dentre outras questões.

Baumel e Castro (2002) defendem que esses conhecimentos, adquiridos na formação inicial do professor, contribuem para a implementação das ações na prática, mas que, no âmbito da educação inclusiva, há a necessidade de novas possibilidades de ação e do desenvolvimento de novas práticas em sala de aula, "[...] o que implica na reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos" (BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 7).

Assim, os saberes pedagógicos são construídos e reconstruídos na prática social da educação, "onde os professores, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os e produzindo saberes pedagógicos na ação" (PIMENTA, *apud* BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 8).

Para Ainscow (1997), um dos fatores-chave para a criação de salas de aula mais inclusivas é a improvisação, que nada mais é do que a capacidade do professor em reagir diante das situações imprevistas em sala de aula, que o impulsionam a aperfeiçoar seus repertórios, em resposta a determinados problemas, o que envolve alterações e ajustes nos planos e nas atividades de sala de aula.

Dessa forma, a capacidade de improvisação frente a situações inusitadas e a flexibilidade do planejamento, são alguns dos elementos necessários a uma prática reflexiva do professor.

Porém, a mera reflexão sobre o trabalho docente em sala de aula, não garante uma compreensão teórica sobre os elementos que condicionam a prática profissional (CONTRERAS, 1997, *apud* BAUMEL; CASTRO, 2002).

Nesse sentido, teoria e prática se retroalimentam. A teoria, ao fornecer elementos para o professor elaborar variados pontos de vista para uma ação contextualizada; a prática, por fornecer situações concretas de aplicação das teorias e das técnicas existentes.

Os professores, ao fazerem uso das teorias para entender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios, encaminham-se para o que Contreras defende como sendo um trabalho intelectual. Nessa concepção, o professor passa a figurar "como um intelectual crítico, ou seja, um profissional que participa ativamente no esforço de desvelar o oculto, por decifrar a origem histórica e

social do que se apresenta como natural [...]" (CONTRERAS, 1997 *apud* BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 9).

Até aqui, apresentamos, teoricamente, aspectos das necessidades formativas do docente para atuar com a diversidade, que no próximo capítulo, poderão ser confrontados diante da realidade que se apresenta no dia-a-dia desses profissionais, suas experiências acadêmicas e profissionais na atuação com aprendizes surdos, extraídas nas entrevistas.

Há que se refletir como aquele professor, lá da ponta do processo de um "projeto" embrionário de educação inclusiva, conseguirá garantir a qualidade do ensino ministrado sem que se tenha respeitado os números máximos de alunos por sala, sem se tenha um suporte logístico e humano, entre outras dificuldades. Não cabe a este estudo, no entanto, aprofundar tais questionamentos, mas eles, com certeza, permearão as análises no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III

OS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

> [...] o processo do conhecimento é infinito, que cada verdade atualmente atingida neste processo é apenas parcial e neste sentido relativa, condenada portanto a 'envelhecer', a ser ultrapassada por uma verdade mais completa
> Adam Shaff

No capítulo precedente pudemos observar que os

> [...] processos exclusionários tão inerentes à vida em sociedade, ocorrem com freqüência em diferentes cenários e com diferentes populações, quer seja com o negro, o pobre, o aluno com necessidades educacionais especiais, etc. [...] (CAPELLINI; MENDES, 2002, p. 10).

A escola, nesse contexto, tem servido como reprodutora das desigualdades sociais ao negar aos seus freqüentadores condições igualitárias de permanência e sucesso.

Este capítulo pretende sistematizar as opiniões dos professores, a despeito de como estes tem agido e reagido frente à presença de alunos surdos na sala de aula regular, tendo em vista a orientação inclusiva que tem penetrado uma das instituições sociais mais representativas da sociedade: a escola.

Esclarecemos que optamos em dar voz apenas aos professores regentes por entendermos que estes são os responsáveis pelo processo de ensino, e as suas experiências, no dia a dia, podem apontar as falhas e os acertos de um processo que ora inicia-se: o da inclusão de alunos surdos em salas comuns do ensino regular.

O professor intérprete, em nosso entender, cumpre uma função profissional auxiliar, de apoio e, além disso é um serviço que ainda não está disponível em todas as salas de aula em que atuam os professores, sujeitos dessa investigação.

3.1 Primeiras impressões

A realidade de nossas escolas, hoje, está muito distante do que está posto nas declarações internacionais e nas legislações específicas da área educacional em âmbito nacional, que prevêem a participação do educando com necessidades educacionais especiais no processo educacional realizado nas classes comuns da rede regular de ensino. De acordo com os resultados preliminares do Censo Escolar de 2004 (BRASIL, 2004), percebemos um número bastante reduzido de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Na rede municipal de ensino de Dourados, durante o ano de 2004, foram matriculados 40 alunos com necessidades educacionais especiais, sendo 8 com deficiência auditiva e 5 com surdez.

Na rede estadual de ensino, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais equivalem a 305, sendo 40 com surdez e / ou /deficiência auditiva.

Mediante a complexidade de se construir uma escola em um outro patamar teórico, certamente menos excludente, muito há por fazer, mas as sementes desta nova escola, plural, inclusiva, já foram lançadas. Há muitos profissionais da educação envolvidos na construção desta nova escola, entretanto, há muitos também num estado de apatia. Não estamos afirmando com isso que esta seja uma atribuição individual, mas o professor é um importante mediador nesse processo. Por isso optamos, neste estudo, por tentar precisar como as concepções sobre educação inclusiva, deficiência e surdez, concebidas por esse profissional, têm se inserido ou não na construção da prática inclusiva no interior da escola pública regular.

3.2 Bloco A: professores da rede municipal de ensino (Anexo 4)

Os dados que se seguem foram obtidos por meio da ficha individual, a qual nos permitiram proceder à caracterização dos sujeitos entrevistados.

Quadro 1 – Caracterização dos professores[39] entrevistados da rede municipal de ensino

Professor	Idade	Formação profissional	Tempo serviço	CH	Nº alunos surdos
A	50 anos	Especialista	15 anos	40h/a	1
B	42 anos	Graduado	18 anos	32h/a	1
C	46 anos	Cursando Especializ.	22 anos	40h/a	1
D	32 anos	Especialista	10 anos	40h/a	1

* Elaborado por MARTINS, Edileuza Alves, 2004.

A média de idade compreende 42 anos e meio, enquanto que a média de atuação na educação é de 16 anos. Todos pertencentes ao sexo feminino. Quanto à capacitação profissional, dois são pós-graduados, em nível de especialização, um está cursando especialização e um é graduado.

A Deliberação nº 4.827 do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul, de 02 de outubro de 1997 (MS, 1997), que fixa as normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais estabelece nos incisos II e III do Artigo 10, a composição numérica das turmas no ensino regular: 20 alunos, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, 25 alunos nos anos subseqüentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Constatamos que as turmas em que atuam os quatro professores entrevistados da rede municipal, apenas uma turma está de acordo com a legislação estadual em vigor, nas demais, o excedente de alunos varia entre 3 e 14 alunos.

Nessas circunstancias, julgamos ser muito difícil administrar um ensino de qualidade, que contemple as especificidades do aluno surdo.

[39] Para efeitos deste estudo, não estaremos fazendo distinção de gênero, nos referiremos a professor A, B, C ou D, diferenciados por RM, para rede municipal e, RE, de rede estadual, o mesmo vale para os alunos, aos quais será dado tratamento impessoal.

3.2.1 Professor A (Rede Municipal)

Com formação universitária e curso de especialização na área específica de formação, o professor A-RM, com quinze anos de experiência no magistério e, destes, três anos atuando com aluno surdo, revela que sua experiência com um único surdo em sala de aula foi difícil no início, mas que, com o decorrer do tempo e após 160 horas de curso de Língua Brasileira de Sinais, obteve uma convivência satisfatória.

Motivado pela necessidade de buscar um canal de interlocução com o aluno surdo e dinamizar sua *performance* com a língua de sinais, participou de curso de formação em LIBRAS, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou cinco vagas para a sua escola. Afirmou que apenas mais um professor inscreveu-se, mas desistiu logo no início.

Sua carga horária semanal é de 40 horas, distribuídas em duas escolas públicas, o que representa pouco tempo livre para aperfeiçoamento.

Eis a composição de sua sala de aula: 38 ouvintes e um surdo, o que contraria o quantitativo estabelecido por lei (vinte alunos), quando há alunos com necessidades educacionais especiais. Afirmou que em uma outra sala de aula, a família de uma aluna, que apresentava surdez parcial, reivindicou a adequação para o número de alunos estabelecido por lei, no que foi atendida pela Direção.

Entretanto, quanto à sua sala, embora a escola tenha conhecimento dessa determinação legal, ela não se mobilizou, passando a impressão que está subordinada ao esclarecimento/exigência da família do aluno, que é quem deveria solicitar a aplicação da lei.

O professor A-RM demonstrou clareza da sua função de professor, ao estabelecer vinculações entre os conteúdos específicos de sua área de formação com a educação e as questões sociais. Evidenciou também interesse por leituras específicas da área de surdez/inclusão e diversificadas (Revista Caros Amigos, Revista Mundo Jovem e Folha de São Paulo), bem como um engajamento político, visto que participa ativamente da vida sindical, comunitária (associação de moradores) e Conselho Editorial de uma revista local.

3.2.2 Professor B (Rede Municipal)

Com formação universitária, a Professora B-RM, com dezoito anos de atuação na Educação, há dois anos trabalha com alunos surdos, demonstrou muita segurança nas respostas. Tal segurança pode estar ancorada no embasamento teórico, adquirido em quase 500 horas de cursos relacionados à área de Educação Especial, Educação Física Adaptada, entre outros.

Porém, todo esse interesse pela educação especial não tem sido uma busca solitária, sendo compartilhada com todo o segmento escolar, que mantém ativo um grupo de estudos na área de Educação Especial. Participa também de um grupo de estudos de Libras, promovido pela Secretaria Municipal de Educação.

Suas leituras são canalizadas para sua área de atuação: Revista Nova Escola, livros relacionados ao tema surdez e/ou inclusão, além de variedades, como Revista Veja e Cláudia.

Sua carga horária semanal é de 32 horas.

Sua sala de aula é composta por 24 alunos ouvintes e 1 aluno surdo.

3.2.3 Professor C (Rede Municipal)

Há mais ou menos 22 anos atuando no magistério, somente há um ano, o Professor C-RM, trabalha com aluno surdo. Sua carga horária semanal atinge 40 horas e participa continuamente de cursos relacionados à sua área de atuação e de aperfeiçoamento pessoal / profissional, como de Redação Oficial.

Atualmente, está cursando especialização em arte.

Participa do movimento sindical de sua categoria e de grupo de mulheres de um partido político.

Demonstrou muita preocupação quanto ao ensino-aprendizagem do aluno surdo que freqüenta sua sala, entretanto, ainda não pôde priorizar o Curso de LIBRAS, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, devido a questões

pessoais, também relatou não ter realizado nenhuma leitura relacionada ao tema inclusão e/ou surdez durante esse ano.

Em sua sala freqüentam trinta alunos: 29 ouvintes e um surdo.

3.2.4 Professor D (Rede Municipal)

Licenciada em Pedagogia com Especialização em alfabetização, o Professor D-RM atua há dez anos na educação e, há dois anos com alunos surdos.

Tem carga horária semanal de 40 horas e participa constantemente de capacitações em serviço e no período noturno.

Participa ainda de um grupo de estudos em educação especial, na própria escola e realizou mais de duas leituras sobre o tema inclusão e/ou surdez no presente ano.

A sua sala compõe-se de vinte e dois alunos ouvintes e um aluno surdo, totalizando 23 alunos.

3.3 Bloco B: professores da rede estadual de ensino (Anexo 5)

Os dados que se seguem foram obtidos por meio da ficha individual, e fazem referência aos quatro professores, da rede estadual de ensino, denominados: Professor A-RE, B-RE, C-RE e D-RE.

Quadro 2 – Caracterização dos professores entrevistados da rede estadual de ensino

Professor	Idade	Formação profissional	Tempo serviço	CH	Nº alunos surdos
A	26 anos	Graduado	8 anos	20h/a	2
B	39 anos	Especialista	13 anos	40h/a	2
C	46 anos	Graduado	23 anos	22h/a	1
D	40 anos	Especialista	18 anos	20h/a	1

Elaborado por MARTINS, Edileuza Alves, 2004.

A média de idade desses profissionais é de 38 anos, enquanto que a média de atuação na educação é de 15 anos e meio. Apenas um pertence ao sexo masculino. Quanto à formação, dois deles possuem curso de pós-graduação em nível de especialização, os outros dois são graduados.

O quantitativo de matrícula nas turmas dos quatro professores entrevistados na rede estadual revela que apenas uma turma está em discordância com a Deliberação estadual.

3.3.1 Professor A (Rede estadual)

O Professor A-RE, graduado, atua há oito anos no Magistério e há quatro anos, com alunos com necessidades educacionais especiais (surdos e cegos).

Sua carga horária semanal é de vinte horas aula, o restante do tempo é ocupado na preparação de aulas, leituras (Revistas Nova Escola e Super Interessante), curso de aperfeiçoamento em Libras e Curso de Extensão em uma universidade pública, cujo objetivo é a preparação para concorrer a uma vaga em Curso de Mestrado na sua área de formação.

Ao longo dos quatro anos em que atua com alunos com necessidades educacionais especiais, concluiu os seguintes cursos: Sistema Braille Básico e Avançado e de Libras, cujo domínio é total, o que segundo ele serviu para aproxima-lo afetivamente dos alunos.

Sua sala tem obedecido ao quantitativo estabelecido por lei para o agrupamento de alunos com e sem necessidades educacionais especiais: são dezenove alunos, sendo dois surdos.

3.3.2 Professor B (Rede estadual)

O Professor B-RE, graduado, com Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, atua há treze anos na educação e destes, dois anos com alunos surdos.

Com carga horária semanal de 40 horas, dispõe de quatro horas semanais para aperfeiçoamento. Embora tenha realizado várias leituras sobre o assunto surdez / inclusão, os cursos freqüentados nos últimos dois anos são, em sua maioria, relacionados à sua área de formação, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

A sala, com alunos surdos integrados, é composta de 27 alunos, dos quais dois são surdos.

Suas leituras são diversificadas, como Revista Veja, Revista Nova Escola e Jornal O Progresso (jornal de circulação diária em Dourados), fontes de atualização que sua disciplina requer.

Embora reconheça não se relacionar bem com a Língua de Sinais, isso parece não se constituir um problema, pois admite haver um canal de interlocução com os alunos surdos. O intérprete tem sido um apoio fundamental nesse processo.

3.3.3 Professor C (Rede Estadual)

O Professor C-RE, licenciado em Pedagogia, com 23 anos de atuação, há dois anos atuando com aluno surdo.

Com carga horária semanal de 22 horas. Não tem participado, nos últimos dois anos, de aperfeiçoamento e nem realizado leituras adicionais sobre o tema inclusão e/ou surdez.

Sua sala de aula compõe-se de 19 alunos, sendo 18 ouvintes e 1 surdo.

Demonstrou muita sensibilidade quanto à surdez, um relacionamento afetuoso e satisfatório com o aluno surdo.

3.3.4 Professor D (Rede estadual)

Graduado com Pós-graduação em nível de especialização em Metodologia do Ensino, o Professor D-RE, trabalha há 18 anos na educação e destes, um ano com aluno surdo.

Sua carga horária semanal é de 20 horas.

Nos últimos dois anos participou de dois cursos: um de educação inclusiva e outro de Libras (não concluiu). Realizou leitura de um material específico sobre inclusão e assina a revista Nova Escola.

3.4 As concepções dos professores entrevistados

Nesta seção sistematizaremos as concepções dos professores em quatro eixos de análise:

- Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores;
- Concepções sobre Educação Inclusiva, surdez e deficiência;
- As trocas comunicativas: professor ouvinte – aluno surdo – aluno ouvinte;
- Como a escola regular está se preparando para acolher e assegurar a permanência dos alunos surdos.

3.4.1. Os alunos surdos no ensino regular: o que dizem os professores

Pudemos perceber, com base nas respostas dos professores, que posições otimistas, quanto às possibilidades acadêmicas dos alunos surdos, são partilhadas pelos entrevistados, embora três deles, indiretamente “defendam” a escola para surdos e, os demais, o ensino regular como a instância formativa apropriada. Otimistas porque acreditam na capacidade do aluno surdo, que admitem ser igual à de qualquer outro aluno, a diferença é que ele não ouve, mas isso não o faz menos inteligente, isso faz com que ele aprenda por canais diferentes e em tempos diferentes.

Dois professores acreditam que na escola especializada o aluno surdo se desenvolveria melhor, entretanto, disseram achar positiva a inclusão de “portadores

de deficiência" nas escolas regulares. Os demais professores acreditam que a escola regular é mais apropriada ao aluno surdo, embora dois professores não descartem a escola especial como instância preparatória, para que os surdos, uma vez incluídos, acompanhem o ritmo da classe regular, tendo em vista que naquele espaço o aluno surdo teria atendido mais individualmente a sua peculiaridade lingüística. Vejamos seus depoimentos:

> [...] eu não tenho curso nenhum, minha preparação pedagógica é para o ensino regular, né**,** mas se ele tivesse um acompanhamento assim, numa escola especializada, eu acho que ele teria condições para desenvolver melhor, **uma escola só pra ele.** Apesar que agora essa inclusão de crianças portadoras de deficiência, com algum tipo de deficiência nas outras escolas, eu acho positivo, né [...] (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 122, grifo nosso). Anexo 4.

> Os dois pontos, né, seriam certos, tanto aqui na escola regular, porque aqui ela convive com outras crianças ditas normais, né, e também ... só que aqui a dificuldade é que ela não tem um acompanhamento, seria uma intérprete, né, e **a escola para surdos ele seria melhor atendido, né, individualmente, tudo** [...] (PROFESSOR D-RE, 2004, p. 134). Anexo 5.

Dos três professores que se posicionaram favoráveis à escola para surdos, apenas um admite, categoricamente, que a atual prática escolar na classe comum do ensino regular não tem conseguido atender totalmente as necessidades do aluno surdo, devido à resistência de alguns professores em aceitarem esse aluno e capacitarem-se. A escola regular, disse ele: "contribui muito pouco, na minha opinião quase nenhum, em nada ela contribui." (PROFESSOR A-RM, 2004, p. 115). Anexo 4.

A noção de, "lentidão" e de "limite", que aparece em algumas falas parece estar relacionada a "ausência" da língua oral, apesar destes reconhecerem a necessidade do aluno surdo apoiar-se na Língua de Sinais.

> [A] alfabetização é um custo, é um processo diferente para cada um, cada um é um (Professor C-RE, 2004, p. 132). Anexo 5.

> [...] a gente sabe que é uma criança que não é em um ano que vai ficar alfabetizada, quer dizer, ela vai ficar dois, três anos (Professor D-RM, 2004, p. 124). Anexo 4.

> [...] a aquisição da aprendizagem é mais complicada, é bem lenta, bem lenta, sabe, [...] **eu não cobro tanto dele quanto dos outros, né, porque tem coisas que ele não consegue** [...] (Professor D-RM, 2004, p. 124, grifo nosso). Anexo 4.

Percebemos que nessa última situação, o professor acreditando na “limitação” da aprendizagem do aluno surdo decretou: “[...] **tem coisas que ele não consegue** [...]” (PROFESSOR D-RM, 2004, p. 124, grifo nosso), Anexo 4, perpetuando, assim “[...] a idéia de que esses sujeitos necessitam de um ensino mais lento, mais simplificado, já que o seu desenvolvimento é concebido como quantitativamente menor [...]” (CARLINO, 2000, p. 5).

Os professores da rede municipal reclamam da falta de auxílios especiais para receber os alunos surdos na classe regular, como a sala de recursos, o intérprete de Libras e o acompanhamento de outros profissionais e assumem que não se sentem suficientemente preparados para tal empreendimento. No entanto, não fugiram à responsabilidade e tentam, mesmo com poucos recursos materiais e limitações teóricas, realizar um trabalho que vislumbra a integração escolar de seus alunos surdos em suas salas de aula.

> [...] ele era uma criança super agressiva, ele agredia os outros fisicamente talvez por não conseguir se comunicar e hoje ele é diferente, ele melhorou bastante o comportamento [...] agora ele já se comunica com as outras crianças, ele brinca com as outras crianças, ele senta junto com as outras crianças, ele participa junto com as outras crianças, ele sorri, é uma criança mais alegre então, e, ele faz as atividades junto com as outras crianças, ele presta atenção quando eu estou explicando na lousa, então pelo menos esta questão da atenção ele melhorou muito nisto daí, ele participa, ele faz as mesmas atividades, se eu vou fazer um cartaz ele faz também, não tem esse negócio, ah!, eu tenho que tratar ele dessa forma, por causa desse problema, eu não tenho isso, né, eu acho assim (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 121). Anexo 4.

O fragmento acima ilustra como o comportamento agressivo inicial, descrito pelo professor, foi substituído, na medida em que o aluno surdo passa a ser “aceito” pela turma no estabelecimento de relações comunicativas.

Entretanto o fato de a criança surda estar inserida no grupo, ser aceita pelos colegas e professores não significa que esteja havendo inclusão, “[...] muitas vezes a exclusão se processa exatamente ao agrupá-las ‘todas’, indiscriminadamente, sem que se considere seus processos particulares e modos singulares de aprender” (CARLINO, 2000, p. 7).

Um professor relatou, com base em experiências anteriores, que muitas famílias não aceitam a surdez do filho e não buscam nenhum atendimento “reabilitacional”, nem a aproximação com a comunidade surda. Dito isto, revelou perceber que um de seus alunos tinha dificuldades de audição, e que ao passar a

prestar mais atenção nele, percebeu que o aluno não era distraído, ele era parcialmente surdo. A constatação foi comunicada imediatamente à Direção e à Coordenação, a mãe do aluno foi chamada à escola e, para a surpresa de todos, esta já sabia da dificuldade do filho e pediu que não contassem a mais ninguém. A família também não admitia que o filho estudasse na mesma sala em que o "surdo", que utilizava a Libras. Esta opinião reflete o despreparo familiar em lidar com o assunto, o que desencadeia, muitas vezes, atitudes preconceituosas, como a que acabamos de citar. A mãe justificava que era "o jeito dele falar".

Esse comportamento de negação da surdez e da condição bilíngüe[40] foi observado na fala de mais dois professores, que relataram o posicionamento contrário da família em relação à aquisição da Língua de Sinais por seus filhos, pois confiam no diagnóstico médico. "A [família] dele tem esperança que ele vai falar, porque o médico falou que ele vai falar" (PROFESSOR D-RE, 2004, p. 135). Anexo 5.

> Eu sugeri pra mãe pra levar, fazer a linguagem de sinais, mas a mãe não quer porque, segundo o médico, né, ele vai ficar preguiçoso, e ele vai conseguir, né, porque pelos sinais é mais fácil pra ele, então ele não vai se dispor a forçar a fala, e ela quer que ele fale (PROFESSOR D-RM, 2004, p. 124). Anexo 4.

Coincidência ou não, o fato é que os dois alunos, a que se referem os professores supracitados, são descritos com tendo dificuldades acadêmicas, um deles apesar de estar freqüentando a 2ª série é apontado como estando iniciando o nível silábico[41], já, o outro, freqüenta o a fase inicial do Ciclo II (equivalente a 3ª série) também é indicado como não alfabetizado: "[...] ele não sabe ler nem o Português nem a Libras" (PROFESSOR D-RE, 2004, p. 135). Anexo 5.

A desinformação também tem levado a práticas preconceituosas. Um dos professores entrevistados observou que o professor de Português de sua escola não

---

[40] "O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário' (LACERDA, 2000, p. 74).

[41] O nível silábico divide-se em silábico e silábico alfabético: Silábico – no caso da criança ouvinte, esta compreende que as diferenças na representação escritas estão relacionada com o "som" das palavras, o que a leva a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos aleatoriamente, usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras. Entretanto, no caso da criança surda, como essa não processa o som, não temos elementos pra precisar como esse processo ocorre, o que demandaria um estudo mais sistematizado a respeito.

aceitava a produção de textos do surdo, alegando ser “horrível”. Relatou que nos conselhos de classe isso causava muita polêmica e que argumentava que o surdo “escuta” diferente, por isso também escreve diferente: se o aluno escrevia, por exemplo: “cai árvore lá”, é porque a árvore caiu! Era isso que o professor não entendia e, equivocadamente, aplicava nota baixa ao aluno, querendo reprova-lo, até que, finalmente, ele se convenceu: “[...] se é assim que surdo escreve, então o problema não é meu, mas é dele e da família dele” (PROFESSOR, A-RM, 2004, p. 107). Anexo 4.

Tais fragmentos de entrevistas nos levam a refletir que há, no espaço escolar, uma grande contradição: num extremo, estão os professores que assumem para si “o ônus e o bônus” pela aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais; no outro extremo, encontram-se os professores que se recusam a reorganizar suas competências, não buscando entender como esses alunos aprendem e não se interrogando como a sua prática pedagógica tem respondido ou não as necessidades educacionais de seus alunos surdos.

Percebemos também que há uma preocupação, por parte de um professor que possui na classe dois alunos surdos, em não mantê-los sempre juntos, ao contrário estimula que os dois integrem sempre grupos diferentes, fazendo assim com que todos os alunos ouvintes se beneficiem do convívio, o que certamente favorece a inclusão dos alunos surdos no contexto dessa sala de aula.

> O relacionamento é normal, a gente procura trabalhar só os dois [alunos surdos] separados, a cada dia eles estão fazendo novos grupos, a sala em si, ela não fica o mesmo grupo, cada vez que trabalha em grupo a gente ta mudando. A integração deles é normal. Eles se comunicam também, tem o momento deles [alunos surdos] passar o que eles sabem para os alunos da sala, os alunos já sabem linguagem de sinais mais ou menos, então eles já se comunicam bem [...] (PROFESSOR A-RE, 2004, p. 128). Anexo 5.

Outro professor descreveu a importância do convívio entre alunos surdos e ouvintes: “Eles crescem e os próprios colegas crescem, né, eles, assim, têm uma convivência muito boa, né, com os alunos ouvintes” (PROFESSOR B-RE, 2004, p. 129). Anexo 5.

3.4.2 Concepções sobre Educação Inclusiva, surdez e deficiência

Quando questionados, muitos dos professores não reconhecem a surdez como uma deficiência, mas, numa fala mais espontânea, eles se contradizem ao adjetivar a surdez como “problema” e “deficiência”:

> Não é uma deficiência ... mas tem um problema, né, porque, às vezes, que no caso, a criança tem, qualquer um pode ter, né, que vai dificultar, né, algumas relações que ele vai ter no meio social dela, né, o que não impede dela, né, aprender, de jeito nenhum, quer dizer, ela vai ter barreiras né, vai ser mais difícil o processo dela, mais nada impede que ela possa desenvolver, né, que ela possa aprender de outras formas, que ela possa avançar, ela é capaz também, não é pela dificuldade, pela **deficiência que ela tem**, né, que vai impedir de que ela consiga aprender, desenvolva outras habilidades também, né. Se você não consegue por certos meios, né, por outra forma também de ta adquirindo certos conhecimentos, né, [...] (PROFESSOR D-RM, 2004, p. 126, grifo nosso). Anexo 4.

> Eles têm certas limitações, como qualquer um de nós tem, né, [...] Eu não considero isso uma deficiência, eu acho assim [...] o não falar e o não ouvir, eles conseguem, a inteligência deles parece que é superada, eles são muitos inteligentes [...] (PROFESSOR B-RE, 2004, p. 131). Anexo 5.

> Na minha opinião, acho que [a surdez] não se encaixaria como deficiência, porque na medida que a gente trabalha, conhece o surdo, **é como se fosse uma pessoa normal**, até mesmo na linguagem, mesmo que seja por sinais, mas a gente vê uma pessoa normal. Não é uma deficiência. (PROFESSOR A-RE, 2004, p. 128-129, grifo nosso). Anexo 5.

Outros professores procuram amenizar a surdez atribuindo qualidades pessoais ao aluno surdo: “Ele é bastante meigo [...] o surdo, ele é muito inteligente [...] ele observa muito, né, então eu acho que o jeito de aprender é eles que acham meio deles entender o ouvinte e não o ouvinte entender ele” (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 132). Anexo 5.

> Acho que ele perde um órgão do sentido, mas parece que ela ganha outro. Todo surdo, **ele é mais sensível**, não sei se ele desenvolve isso naturalmente, porque ele precisa mais, ou se é próprio do surdo, mas todo o surdo que eu conheço, ele é mais sensível, **mais carente também**. Não vejo como uma deficiência, eu vejo como uma diferença, ele é diferente. Depois que você percebe que ele é diferente, ele não é surdo, ele não chega a ser surdo, falta você lidar com ele. Depois que você aprende a lidar, ele passa a não ser surdo, ele ‘escuta’ tudo o que você quer, entendeu? (PROFESSOR A-RM, 2004, p. 116, grifo nosso). Anexo 4.

Algumas características são valorizadas, o que não acontece quando a referência é o aluno ouvinte. **“Eles são pessoas assim, muito carinhosas**, **eles são de um carisma,** né, [...] Eu acredito que eles vão ter muito sucesso, eles vão conseguir terminar o Ensino Fundamental, vão chegar ao Ensino Médio com tranqüilidade” (PROFESSOR B-RE, 2004, p. 131, grifo nosso). Anexo 5.

> [...] os [“deficientes”] auditivos que eu conheci, eles têm uma inteligência fora do comum, muito mais do que um auditivo [ouvinte], que tem audição perfeita, porque eles buscam por outro lado, e eles conseguem dar o recado deles no meio, o que eles querem, e ele consegue prevalecer [...] (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 133-134). Anexo 5.

Mesmo nas vezes em que a surdez não é concebida como deficiência, esta é identificada como doença, a qual precisa ser curada, ou seja, não se considera sua condição de surdo e espera-se que ele desenvolva a fala, ou seja normalize-se:

> [...] o aluno surdo, **ele não oraliza, ele tenta, ele está melhorando dia-a-dia** [...] Talvez eu consiga entender algumas palavras que ele fala, sabe, mas os alunos, outras pessoas que, se for a primeira vez, têm dificuldade [de entender], mas, a família dele também entende ele oralizando, ele está desenvolvendo bastante a fala [...] (PROFESSOR A-RM, 2004, p. 116-117, grifo nosso). Anexo 4.

Assim, o não falar, que difere da “norma” que é falar, parece determinar a idéia do aluno surdo como incompleto. Para alguns professores, a ausência da língua oral parece determinante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Padilha (2000) reportando-se a Canguilhem (1995) que realiza um exame crítico da relação normal/patológico, afirma que

> [...] não existe o normal ou o patológico em si mesmos, mas exprimem, tanto um quanto o outro, outra lógica [...] O patológico não seria, portanto ausência de norma, mas de uma outra norma, diferente das que foram inventadas pelo gênero humano [...] (PADILHA, 2000, p. 199).

Padilha (2000), em seu estudo sobre a constituição social do sujeito deficiente mental, nos dá uma pista: “Não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos.” (PADILHA, 2000, p. 199) Alguns professores têm uma noção cristalizada sobre a deficiência, que faz com que estes só enxerguem os “limites biológicos”, não conseguindo vislumbrar que as condições sociais concretas são, na maioria das vezes, tão ou mais importantes que a biológica. Falta-lhes uma “[...] compreensão diferenciada da surdez, que não estabelece limites para o sujeito que prende, mas sim, **possibilidades de construção diferenciadas**” (BRASIL, 2001c, p. 71, grifo nosso).

De maneira geral, a Educação Inclusiva parece ser entendida pelos professores entrevistados como sendo um processo individual. Entretanto, esta é uma tarefa que passa inicialmente pela reestruturação dos sistemas de ensino, para que estes assegurem melhores condições de ensino, a todos os seus freqüentadores.

Examinemos as seguintes falas:

> A escola não tem [realizado estudos a respeito de Educação Inclusiva], eu tenho pela minha formação, né, eu senti necessidade, a partir do momento que tive esse aluno surdo, aí eu fui buscar alguma coisa [...] por iniciativa própria (PROFESSOR A-RM, 2004, p. 115). Anexo 4.

> Não [há ações, projetos ou estudos na escola sobre Educação Inclusiva], quem está se preparando é a gente que tem o aluno. O professor que tem o aluno, no caso aqui só tem só eu, e eu procuro curso, palestra que tem sobre deficiente eu vou. Eu comecei fazer o curso de Libras também, só que parei agora, mas vou continuar agora no começo do ano, mas eu sempre busco. Pra escola, ta tendo muita dificuldade mesmo, pra nós professores, teria que ter mais apoio, se bem que nós temos, assim, pessoas ótimas, a [...] UNAI, ela tem assessores, nossa, assim, maravilhosos [...] (PROFESSOR D-RE, 2004, p. 134). Anexo 5.

> A escola, ela tem incentivado bastante. Não tem cursos dentro da escola, mas ela tem dado oportunidade aos professores de sair, de fazer cursos de LIBRAS, fazer curso de Braille. A escola ajuda nesse sentido [...] A escola está sempre apoiando, inclusive eu pedi este ano, que trouxesse o intérprete pra sala, e o trabalho está sendo bem melhor com o intérprete (PROFESSOR A-RE, 2004, p. 127). Anexo 5.

> Eles me apóiam, se eu falar que vou fazer algum curso, eles me dão apoio, A Direção apóia, mais de prática assim, material, só se eu ficar buscando, pedindo, porque eles não me fornecem, a não ser que eu fique, fulano me dá isso, fulano, eu preciso aquilo, aí eles vão atrás, aí eu tenho resposta, mas se não partir de mim não tem resposta não. Eu tenho que estar buscando pra poder ter [...] (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 132). Anexo 5.

Os depoimentos acima indicam que as iniciativas quase sempre partem dos professores. Em uma das escolas, o professor encampou uma campanha de divulgação do alfabeto manual e estimula a participação dos demais professores nos cursos de Libras.

Percebemos que alguns professores têm tentado promover a sensibilização dos alunos para a questão da surdez:

> Eu disse: __ Tampa [sic] o ouvido e tenta ouvir o que eu estou falando, mais tampa, não deixa nenhum vácuo, pra vocês verem o quanto é difícil viver no silêncio. É uma coisa que não dá nem pra gente imaginar (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 133). Anexo 5.

Percebemos nessa situação a mediação do professor, que faz com que o aluno ouvinte ponha-se no lugar do aluno surdo, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento cultural do aluno surdo e o de respeito às diferenças em sala de aula.

Em algumas situações ocorre a naturalização da condição do surdo: “Ele está totalmente integrado na escola, tanto que ele, pouco lembramos que ele não ouve, que ele tem uma dificuldade” (PROFESSOR B-RE, 2004, p. 129). Anexo 5. Poderíamos concluir com esta afirmação que o aluno está sim integrado, mas não está incluído, pela razão de que ele parece ter normalizado-se, ajustado-se ao grupo ouvinte e com isso suas necessidades educativas parecem não existir.

Alguns professores procuram agir com naturalidade frente à questão da surdez não reforçando atitudes que os inferiorizem:

> [...] a melhor coisa é a gente aceitar a pessoa como ela é, você receber o aluno como ele é, porque a gente fica assim, aí, às vezes, coitadinho, aquele dó, aquela pena, a gente começa a limitar a criança, em vez de você deixa-la desenvolver, você limita, né, porque ele sendo doente até ele vai perceber que você trata ele daquela forma, então ele vai ser o doente da sua sala, e quando você trata ele de igual pra igual, não. Ele vai ter que tomar uma postura, se em casa ele é o doentinho, aqui na escola ele não é doente, aqui na escola eu não tenho só ele pra dar atenção, eu tenho muitos alunos pra mim dar atenção, pra fazer o acompanhamento.
>
> .....
>
> trabalhar a questão de que o aluno ser tratado igual pra igual, não existe aquele[...] problema de que ele tem que ser tratado como coitadinho, como doentezinho da sala, como uma criança que não sabe de nada, então acho que primeiramente a valorização do ser humano, isto deve ter contribuído muito pra ele [...] (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 121). Anexo 4.

Entretanto, tratamento igual não significa que o professor deva negligenciar as peculiaridades do aluno surdo, pois “ao organizar subsídios para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos surdos da mesma forma que os demais alunos, estas são práticas insuficientes e inadequadas” (BRASIL, 2001c, p. 72).

3.4.3. As trocas comunicativas: professor ouvinte – aluno surdo – aluno ouvinte

Percebemos que o impacto inicial em receber alunos surdos em suas salas é, para a maioria dos professores, angustiante, mas que, com o decorrer do ano, esse

sentimento vai se transformando num certo comodismo, pelo menos no que se refere às interações comunicativas entre professor e aluno, como no exemplo a seguir: “[...] eu não consigo me comunicar muito bem, **eu sou meio desastrado nos sinais**, não consigo, sabe, entender, então ele conseguiu com o intérprete” (PROFESSOR B-RE, 2004, p. 129, grifo nosso). Anexo 5.

Outros professores não conseguem estabelecer trocas dialógicas qualitativas, como as exemplificadas a seguir:

> [...] e quando ele vem contar os casos dele, ele “fala”, “fala”, “fala” e gesticula [...] tem dias que eu consigo pegar o raciocínio dele direitinho, mas tem dias que eu não consigo não, mas aí a gente vai, ele fica meio assim ... sai e passa [...] (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 133). Anexo 5.

> [...] ele faz a comunicação dele, que é não verbal, mas que a gente percebe, né, que ele quer alguma coisa, se ele quer tomar água, se ele faz assim [sinal de beber] eu sei que ele quer tomar água, se ele faz assim [sinal] eu sei que ele quer ir ao banheiro, então é por gestos, só por sinais mesmo, [...] acontece, às vezes, tem alguma coisa que eu não entendo e o próprio grupo fala pra mim; _ Professor, ele quer tal coisa, ele quer fazer tal coisa (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 122). Anexo 4.

> [...] tem coisas que ele fala, né, ele quer perguntar alguma coisa, eu não consigo compreender e, às vezes, a pergunta que eu falo as coisas pra ele, explico, explico, mas ele não consegue, ele não entende, né, aí eu faço por gestos, sinal, [...] No começo, quando ele falava as coisas ... chegou e “falou”, “falou”, “falou”, aí, eu: _ Ah, ta. Ele terminou, eu não consegui compreender. Ah, ta, legal. Aí, depois ele voltou e sentou, né. Aí, né, chegou o aluno e falou assim: _ Nossa, professor, você entendeu tudo o que ele disse! Né, até o aluno achou graça, será que ele entendeu tudo? Porque tem coisa que ele fala, né, aí você não consegue perceber, mas, dependendo do que ele fala, eu já entendo, né, o que ele quer, o que ele ta querendo fazer, né, tal, eu já entendo, aí mas, assim, é o convívio [...] (PROFESSOR D-RM, 2004, p. 126). Anexo 4.

Os depoimentos supramencionados indicam claramente que a comunicação estabelecida entre os professores entrevistados e seus alunos surdos é precária, exceto a de um professor, que tem o domínio total da Língua de Sinais, e a de outros dois que a dominam razoavelmente, os demais professores se utilizam um código que mais se assemelha à mímica, em contextos específicos, prejudicando, assim, a compreensão das intervenções realizadas pelos interlocutores surdos.

Ao manifestar um comportamento indesejável (nervosismo) o professor parece escolher o “caminho mais fácil”, e não exige do aluno surdo o que exige dos demais alunos. Observemos sua fala:

> [...] tem coisas, aí ele não me entende, né, aí, começa, sabe, **se não entende, ele fica nervoso, você percebe, né, aí eu não cobro tanto dele**

> **quanto dos outros, né**, porque tem coisas, que ele não consegue, a gente fala, fala [...] (PROFESSOR D-RM, 2004, p. 125, grifo nosso). Anexo 4.

Na situação acima, percebemos que diante da dificuldade apresentada pelo aluno surdo em entender o que o professor queria, este diminui o grau de exigência com o mesmo. Possivelmente, decorrente de uma prática inadequada, o que é muito comum no ambiente escolar, visto que "[...] a maioria dos professores, na quase totalidade das instituições educacionais, emprega como 'método' de ensino a exposição oral e utiliza como recurso privilegiado o quadro de giz" (BRASIL, 2001c, p. 72).

> [...] em relação aos conteúdos, **eu passo o conteúdo normal, como seria uma aula normal, eu escrevo na lousa,** eu mando fazer leitura individual, silenciosa, eu peço pra ele acompanhar a leitura dele no livro, peço pra ele ler, fazer a leitura dele ..... aí dou um determinado tempo e ele suspende o dedo pra mim, fazendo que positivo, né, que ele já leu, aí eu vou partir para as atividades, então há uma comunicação, sei lá se é falha ou não, quem sou eu ... só que dá certo (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 121, grifo nosso). Anexo 4.

> Bom, eu procuro, assim, tudo o que eu dou na sala de aula, exercícios, tudo, eu procuro responder tudo no quadro, acompanhar ela, ensinar ela, eu sempre trago ela na minha mesa pra ir explicando pra ela, e eu vou mostrando o que que é pra fazer, desse jeito ela vai ... Agora, a avaliação, essas coisas, só se eu ficar ali junto com ela ajudando, escrever pra ela copiar [...] (PROFESSOR D-RE, 2004, p. 135). Anexo 5.

Um aspecto muito presente no depoimento dos professores que têm pouco domínio da Língua de Sinais é que essa dificuldade de comunicação vem sendo remediada com o auxílio do colega ouvinte mais próximo ao aluno surdo. Os trechos a seguir confirmam tal afirmação:

> Eu tive o caso aqui de dois alunos que até aprenderam a Língua de Sinais, sabe, aí eu coloco ele [aluno surdo] com aqueles dois alunos [ouvintes], sabe, aí aqueles alunos me ajudam também, porque na hora que eu vou atender os outros alunos, eu coloco aqueles alunos do lado dele – então são os melhores amiguinhos dele, aqueles dois alunos. Inclusive eles aprenderam tanto que tem mais facilidade, porque criança, assim, nessa idade, tem mais facilidade com a língua - eu esqueço, eles lembram, sabe (PROFESSOR A-RM, 2004, p. 115). Anexo 4.

Nas salas em que não há o intérprete de Libras, o colega ouvinte acaba desempenhando esse papel.

> E eu tenho um aluno também que está na mesma sala em que a mãe e o pai são surdos e esta criança eu coloco perto dele porque esta criança sabe se comunicar com "o surdo e o mudo". Ele sabe comunicar, quando eu me sinto mais em dificuldade eu peço pra ele, porque ele precisa fazer essa atividade, eu quero que ele faça isso, isso e isso, aí falo pro menino, o menino faz a retransmissão pra ele (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 118-119). Anexo 5.

> Inclusive tinha um coleguinha, que até pediu transferência agora, aquele era assim, o braço direito dele tudo eles faziam juntos, tudo. Sabe, ele sentiu muito quando o outro foi transferido, ele passou uma semana sem vir na escola (PROFESSOR D-RE, 2004, p. 135). Anexo 5.

A participação do aluno surdo no grupo é percebida por todos os entrevistados como positiva, há um clima de solidariedade, de aceitação, não há indícios de qualquer tipo de preconceito, o que nos leva a afirmar que o surdo é socialmente aceito. Entretanto, isso não significa que ele esteja incluído, pois precisa da constante intervenção dos colegas para acompanhar o que se passa na sala de aula: "[...] eles todos querem ajudar**,** quando a gente pede o caderno, eles vão lá e falam pra ele qual caderno que é, pegam pra ele, mostram o que que é, o livro que é pra pegar [...]" (PROFESSOR D-RE, 2004, p. 135). Anexo 5.

> No começo eles são curiosos, depois eles aceitam tão bem que já começam a tentar explicar pela Língua de Sinais. Eles tentam, eles não sabem, mas a classe inteira já começa a lidar, já cria sinais até próprios, sem ser os específicos, sabe e convivem muito bem. A sala, é só no começo do ano, depois a sala inteirinha se adapta, já aprende, já chama, sabe, não rejeitam, integram [a criança surda] (PROFESSOR A-RM, 2004, p. 116). Anexo 4.

> Em todo lugar, eles já cuidam mesmo, se ajudam, percebem a dificuldade [...] quando eu mando formar a fila e eles vêem que ele não ta na fila ou olhando pro lado, eles já chamam, ajudam, eles próprios, sabe, não têm preconceito, ou de chamar de surdo [...] (PROFESSOR D-RM, 2004, p. 126). Anexo 4.

Em uma sala de aula em que o aluno surdo é alfabetizado o professor improvisou uma forma de interar-se com o aluno, ao usar alternativa sim ou não:

> [...] pergunto depois, né, por escrito, pra ele assinalar sim ou não. Eu uso isso e outros recursos pra ver se eu estou atendendo, se eu estou atingindo os objetivos. Então, eu pego e escrevo lá pra ele: - Fulano, você entendeu? Eu pergunto pra ele se ele está entendendo, né, o conteúdo, aí escrevo e coloco lá uma alternativa sim e outra não, aí ele assina[la] pra mim, quando sim e quando não. [Assim] eu posso rever com ele, né, e tentar esclarecer, porque **eu acho que ele faz a leitura labial**, porque ele olha muito pra boca, né, presta muita atenção, é sempre atento (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 122, grifo nosso). Anexo 4.

Neste último depoimento, o professor demonstra não ter certeza de como o aluno surdo codifica as informações passadas oralmente.

Um outro recurso visual utilizado por um professor é o alfabeto manual, em que o professor se apóia para passar algumas informações a seu aluno surdo.

> Eu estou tentando misturar Libras, a datilologia, que eu achava um bicho de sete cabeças, e o ano passado eu comecei a fazer o curso de Libras, né,

> e aprendi rapidinho a datilologia. Não consigo ler muito rápido. Se eu ver alguém fazendo eu não sei, mas ele [aluno surdo] consegue, ele já aprendeu fazer as letras do alfabeto manual, né, eu mostro e peço pra ele falar e ele mostra, se eu mostro ele sabe qual letra que é, ele mostra pra mim qual é. Eu tenho usado muito a datilologia e as LIBRAS [...] (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 131-132). Anexo 5.

> [O professor, às vezes, esquecendo-se que o aluno é surdo, chama-o pelo nome, no que é alertado pelos alunos ouvintes] [...] eu já vou com gestos pra ele, indicando com o dedo "qualquer coisa" assim, aí, as crianças, às vezes, no começo acha graça, dá risada de tudo, né, [...] (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 121). Anexo 4.

As aulas de disciplinas que utilizam mais recursos visuais, como a Ciências e a Matemática foram apontadas como as de melhor desempenho pelo aluno surdo:

> [...] em ciências ele se sai melhor, o que que acontece? Em ciências são as experiências , aí então ele está vendo, eu acho que quando é alguma coisa que você trabalha dentro da sala de aula e ele vê, é mais fácil pra ele, aí tem que partir do concreto mesmo, são assuntos mais curiosos que leva assim a uma pesquisa, que leva assim ao ver o concreto através das experiências (PROFESSOR C-RM, 2004, p. 120). Anexo 5.

> [...] como a Ciências é [...] muito flexível [...] Desenvolver esse tipo de disciplina, facilita o aprendizado. Eles gostam, eu sinto que eles gostam e ficam ansiosos esperando o que eu vou trazer de diferente para a aula (PROFESSOR B-RE, 2004, p. 130). Anexo 5.

> A avaliação também é feita normal, como a dos outros alunos, na matemática eles se saem bem, no português, eles têm um pouquinho de dificuldade, porque a forma de produção deles é diferente, não tem aquela concordância, mas eles fazem normal, diferencia pouquinha coisa, mas o mesmo assunto, o mesmo conteúdo que está sendo trabalhado (PROFESSOR A-RE, 2004, p. 128). Anexo 5.

Embora a qualidade dos recursos visuais nem sempre sejam suficientes percebemos que alguns professores, mesmo sem uma formação a respeito, tentam implementar outros códigos, o que podemos adaptar às afirmações de Knoux e Kosulin quanto à significação da palavra e a aquisição da linguagem:

> 1) o significado não pode ser limitado só à linguagem verbal, mas deve ser obtido por outros fatores sígnicos tais como expressão facial, entonação, gestos, pantomima que tomados conjuntamente determinam o sentido para a comunicação; 2) a aquisição da linguagem é um processo vivo e como tal ela só pode ser o resultado de uma significativa interação com os outros e com o ambiente e não produto de uma 'linguagem morta', isto é treino auditivo e de articulações reproduzidas artificialmente sem um contexto significativo porque fazer refletir e compreender o processo de construção da linguagem pelo indivíduo surdo, a fim de encontrar subsídios para uma prática educativa mais eficiente (KNOX; KOSULIN, 1987 *apud* FREITAS, [S.d.], p. 14).

Diante do que foi exposto nos depoimentos, fica evidente que a barreira lingüística interfere sim no processo pedagógico do aluno surdo, uma vez que a forma de acesso aos conteúdos é diferenciada e isso nem sempre é contemplado nas práticas em sala de aula. O processo de interação é prejudicado, na maioria das vezes, pela falta de uma língua comum, prejudicando assim a participação do aluno surdo de interagir, levantar suas hipóteses e de, nas negociações, chegar a conclusões que o ajudem perceber-se parte de um processo dinâmico de construção do conhecimento.

> [...] ele buscou um jeito pra aprender, e agente vai aos trancos e barrancos, tentando de lá, tentando de cá, porque eu acho que eu consegui ele e não consegui com os outros, quinze não aprenderam, então, de repente **ta faltando não para a deficiência, mas para os outros eu mudar meu método, minha metodologia, não sei, alguma coisa** [...] (PROFESSOR C-RE, 2004, p. 132, grifo nosso). Anexo 5.

Esse professor faz uma reflexão muito importante ao admitir que talvez esteja ocorrendo uma falha quanto à administração de sua prática metodológica, uma vez que menos da metade da sala está alfabetizada, e entre eles encontra-se o aluno surdo, derrubando, assim, o mito de que os alunos surdos têm desvantagem acadêmica em relação aos alunos ouvintes. O que reforça a tese da necessidade da "planificação para a classe como um todo", que consiga responder às necessidades individuais de cada um de seus alunos. Nem sempre os recursos utilizados são apropriados a todos os alunos. Essa planificação, no entanto, não deve ser uma elaboração arbitrária do professor, mas sim uma construção cooperativa (Cf. AINSCOW, 1997, p. 25).

Talvez falte aos gestores destas instituições escolares, desencadearem a discussão sobre a redefinição de seus papéis, dividindo assim a responsabilidade de implementação da proposta inclusiva com seus professores.

3.4.4 Como a escola regular está se preparando para acolher e assegurar a permanência dos alunos surdos

Somente em duas das oito escolas em que realizamos o estudo, os professores registraram que o corpo técnico, docente e administrativo está desenvolvendo um grupo permanente de estudos visando à implantação de uma política inclusiva.

De acordo com as respostas dos entrevistados, percebemos que a proposta de uma escola capaz de promover a educação para todos, não está encontrando eco na maioria das escolas abarcadas por este estudo. As determinações legais esbarram na inércia de algumas escolas, que ainda não se deram conta da urgência e da complexidade em se implementar um ensino de qualidade que consiga atender a toda a diversidade educacional. Tal incumbência, no entanto, precisa ser trabalhada e construída pelo coletivo da escola, mas o que percebemos é que tem ficado sob a responsabilidade de iniciativas individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mais importante e bonito do mundo,
é isto: que as coisas não são sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas, que elas vão sempre mudando ...
Afinam o desafio.
Verdade maior é o que a vida me ensinou ...
Guimarães Rosa

A temática que norteou a elaboração deste estudo, está longe de esgotar-se, entretanto, algumas conclusões, puderam ser levantadas.

Cabe-nos esclarecer que a delimitação do espaço de pesquisa, ou seja, a seleção de um município de porte médio do interior de um Estado considerado em desenvolvimento, embora não se constitua como padrão nacional, revela uma face de um fenômeno que atinge a realidade educacional da maioria das escolas públicas brasileiras e que ora vivenciamos: o processo histórico de construção de uma educação inclusiva, e neste contexto, situamos o professor da rede pública regular de ensino que atende alunos que apresentam surdez severa ou profunda.

Apesar da condição cultural considerada periférica do Estado de Mato Grosso do Sul, a orientação dos órgãos responsáveis pela Educação Especial tem se pautado pela construção e pela implementação de sistemas educacionais inclusivos. O índice de cobertura na oferta de Educação Especial atinge 76,6% dos municípios, ficando atrás apenas do Paraná, com 83,2% de seus municípios, e do Espírito Santo, com 83,1% (Cf. MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 45).

Na esteira dessas orientações, ações afirmativas têm sido propostas com o intuito de dar tratamento preferencial a favor dos grupos humanos submetidos à

exclusão social. No Estado de Mato Grosso do Sul, essas práticas têm sido aplicadas em relação às populações indígenas, ainda que de maneira um tanto tímida.

As políticas sociais[43] "se desenvolvem e são implantadas na contradição do movimento da sociedade para garantir rentabilidade da mão-de-obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção capitalista [...]" (KASSAR, 2002, p. 24). Para isso, são desenvolvidas ações nas áreas da saúde, educação, habitação e previdência social, como parte integrante de ações estratégicas compensatórias e pontuais que visam à manutenção do *status quo*.

As políticas sociais implementadas pelo Estado aumentam os gastos públicos, "como conseqüência produzem um aumento da pressão fiscal sobre os setores possuidores do capital, que não são beneficiados diretamente com estas políticas" (BIANCHETTI, 1996, p. 92). Essas elites não utilizam os serviços da rede pública de ensino e de saúde, por exemplo, mas, em última instância, ajudam a mantê-los, evitando assim o esgotamento do sistema e a manutenção do equilíbrio social.

Políticas isoladas, embora pareçam bem "intencionadas", não são suficientes, por não garantirem às populações "excluídas" uma "emancipação", ou seja, não garantem que adquiram condições de ultrapassar os limites da pobreza e não dependam mais de programas compensatórios do governo. Essas políticas agem no sentido de amenizar a divisão estrutural da sociedade capitalista, que, segundo Ribas (1983), tem levado o Brasil, bem como outros países, a uma má distribuição de renda, resultado de séculos de exploração do trabalho de muitos e da acumulação da riqueza por poucos.

Em Mato Grosso do Sul, a implementação de programas pontuais, como Bolsa-Escola - MS, o Vale-Cidadania, o Bolsa-Escola Federal, o Agente Jovem, o PET (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil)[44] – são tentativas do poder público de assegurar que os alunos originários de lares mais empobrecidos freqüentem o ambiente escolar, em tese, têm servido aos propósitos da manutenção do sistema capitalista, evitando assim o colapso de suas instituições.

---

[43] Políticas sociais são estratégias, promovidas no nível político, expressas em planos, projetos e diretrizes, que visam confirmar as determinações de um modelo social e, dessa forma, a manutenção da acumulação do capital.

[44] Iniciativas do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul como parte de uma política que visa assistir às camadas mais sujeitas à exclusão social.

Políticas dessa natureza não garantem o sucesso, nem a aceitação dessas pessoas no ambiente escolar, que submetidas a todo tipo de preconceito, acabam por ter comprometido sua permanência no ambiente escolar. Por isso, é preciso somar os esforços de toda a comunidade escolar: gestores, funcionários e professores, a fim de promover a sensibilização para o problema da exclusão social, que (in)diretamente tem negado a essas populações um direito subjacente ao aluno, que é o sucesso escolar.

A escola regular, espaço comum de construção do conhecimento historicamente acumulado, passou nas últimas décadas do século XX, por uma reconfiguração de suas funções e de seu espaço. As práticas uniformizadoras, por tanto tempo utilizadas, já não respondem às expectativas sociais de um modelo que embora altamente excludente, tenta ao menos, no espaço escolar, passar a idéia de democratização das oportunidades, a suposta Educação para Todos.

A grande maioria dos professores entrevistados, tanto os da rede estadual quanto os da rede municipal, em suas práticas pedagógicas, agem quase que intuitivamente, pois não tiveram uma formação que lhes proporcionasse elementos para lidar com alunos surdos e as especificidades que a prática com esse aluno requer. Suas atuações são guiadas por um imenso comprometimento pessoal. Suas concepções acerca do que vem a ser, efetivamente, uma Educação Inclusiva, embora careçam de maior aprofundamento teórico, revelam que o professor tem assumido para si a responsabilidade por sua execução. A maioria deles não tem claro que se trata de um processo cujas bases residem na reorganização dos sistemas de ensino como um todo e não só na formação continuada do professor.

Há que se investir na transformação da cultura institucional por uma cultura institucional inclusiva e que

> [...] envolva todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas, tais como pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo.
> Uma cultura institucional inclusiva parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e quaisquer problemas ali ocorridos são da responsabilidade de todos, e não apenas de uma pessoa ou de um ou outro segmento da comunidade escolar (SANTOS, 2004, p 2).

Assim, cabe o compromisso não só da instituição, como “também do sistema, em garantir formação - inicial e contínua – [...] adequadas necessárias à

implementação da prática reflexiva" (CONTRERAS, 1997 *apud* BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 10).

No entanto, mesmo uma formação que garanta as bases teóricas necessárias ao professor no desenvolvimento de uma práxis crítico-reflexiva, só será bem sucedida se, nas condições reais de existência, forem assegurados ao docente boa remuneração, boas condições de trabalho, incentivos para capacitação, ou seja, uma política efetiva de valorização do magistério.

Para Bueno (1999), a qualificação do processo pedagógico requer incremento gradativo das condições dos sistemas de ensino e isto

> implica ações políticas de longo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho, etc.) e tantas outras (BUENO, 1999, p. 14).

Enfim, não há como olhar o processo inclusivo unilateralmente; para sua materialização é necessário um conjunto de medidas que passa, obviamente, pela formação inicial e continuada do professor, mas também pelo financiamento, "pela reestruturação dos sistemas de ensino no que se refere à filosofia e administração do processo ensino/aprendizagem, o que implica em repensar a rede física, o mobiliário, os recursos humanos [...]" (BRASIL, 1994c, p. 8), que deverão estar previstos no projeto pedagógico da escola, além das estratégias de acomodação, materiais pedagógicos adaptados, estruturação de um currículo que dê conta das peculiaridades de seus educandos, criação de salas de recursos para propiciar apoio e atendimento ao aluno nas dificuldades que este apresenta e, sobretudo, assegurar o apoio profissional do intérprete de LIBRAS nas salas regulares de ensino.

É importante que se tenha claro que

> É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma ação por práticas heterogêneas e inclusivas (BRASIL, 2002, p. 29).

Observamos ainda, pela fala dos professores entrevistados, que existe no meio escolar alguns docentes que trazem consigo um certo desprezo em relação à

presença de alunos surdos no ensino regular e negam-se a olhar esse aluno como alguém que tem possibilidades de aprendizagem, necessitando, porém, de estímulos visuais e não só orais.

Há professor que embora admita que a atual prática escolar das escolas regulares não atende totalmente às necessidades do aluno surdo e acredita que o esse aluno teria mais sucesso na escola especial para surdos, tem buscado aperfeiçoar-se, ao contrário dos colegas, que se negam a participar de cursos por acreditarem que o aluno surdo seja "clientela" das instituições especializadas:

> [...] o professor reclama muito do salário, do horário de aula, [diz] não estou aqui pra trabalhar na Pestalozzi, nem na APAE [...], com o meu salário, eu não vou sair da minha área, por minha conta, vou fazer os cursos específicos da [minha área] (PROFESSOR A-RM, 2004, p. 120). Anexo 5.

Falta a esses profissionais ressignificar seu conceito de "deficiência", porque enquanto permanecerem no meio escolar, com visões estereotipadas e fragmentadas acerca desses alunos, em contraposição à diferença e à pluralidade, o discurso inclusivo não será senão mera construção retórica, um faz de conta que manterá e levará adiante o mesmo enredo: o do fracasso escolar.

Torres Gonzáles (2002) atribui que a ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam em relação à integração de alunos com necessidades educacionais especiais estariam relacionadas,

> [...] na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência. Qualquer aluno que sendo formado para ser professor deveria receber uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas. Os objetivos da formação inicial deverão incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos (TORRES, GONZÁLES, 2002, P. 245).

Com efeito, a formação inicial dos professores entrevistados, realizada a mais de uma década (exceto a de um professor), não os habilitou a trabalhar mediante uma proposta inclusiva. A maioria deles tem buscado suprir essa lacuna freqüentando cursos adicionais, sem, contudo atingirem o nível de especialização na área de Educação Especial.

De acordo com o Artigo 59 da LDBEN, inciso III, são considerados aptos a atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns,

duas categorias de professores: os professores de classes comuns capacitados e os professores especializados em Educação Especial:

os **professores capacitados**, são aqueles que tiveram em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial,

os **professores especializados em Educação Especial**, com

> formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação Infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental" e "complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 4).

Bueno (2002), em pesquisa realizada, aponta o panorama da Educação Especial nas Universidades brasileiras, tendo por referência o ano de 1998 e um universo de 58[45] Instituições de Ensino Superior (IES), revela que 30 universidades ofertavam disciplinas sobre Educação Especial nos seus cursos de formação de professores polivalentes, ou seja, professores para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental. Um número ainda mais crítico é quando se trata de universidades que ofereciam disciplinas de Educação Especial em seus cursos de licenciatura, ou seja, de professores para atuar nos quatro últimos anos do ensino fundamental e ensino médio. Apenas 11 IES ofereciam disciplinas sobre Educação Especial a seus licenciados.

Percebemos que a oferta de apenas uma disciplina sobre Educação Especial, incorporada ao currículo dos Cursos de graduação representa muito pouco diante da complexidade que o tema sugere, além de não ser compatível com o nível de qualificação necessária ao professor para responder às necessidades de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Torres Gonzáles (2002) afirma que deve haver a conexão entre a formação inicial e a permanente e concorda com Montero (1989) de que não se pode desejar

> [...] que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas entende-la como primeira fase de um processo, longo e diferenciado, de desenvolvimento profissional. Portanto, a formação inicial do professor deve durar toda a sua vida profissional (MONTERO, 1989 *apud* TORRES GONZÁLES, 2002, p. 245).

[45] Observamos, porém, que na pesquisa mencionada por Bueno (2002), o nº de IES consultadas foram 99 e destas, 58 responderam ao questionário. A restrição da amostra às Universidades não incluiu as escolas isoladas de ensino superior. As Instituições de Ensino Superior (IES), no País totalizam 1.637 (Censo INEP 2002).

Assim, a não qualificação prévia não é justificativa para radicalismos como a rejeição ou ignorar os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da sala regular.

Bueno (1999), afirma que a preparação profissional docente

> [...] não pode ser vista como pré-requisito sem o qual o qual não se possam implementar ações de inclusão. Algumas iniciativas localizadas, com projeto político claro, têm resultado em inclusão com sucesso, tanto do ponto de vista do rendimento do alunado como da gradativa qualificação do professor regular para trabalhar com esses alunos (BUENO, 1999, p. 157).

Outro ponto que nos foi possível observar é que o apoio pedagógico especializado aos alunos surdos inseridos nas classes regulares é uma prática insuficiente. Das quatro escolas municipais pesquisadas, apenas uma conta com a atuação do intérprete de LIBRAS na sala regular. Situação que se agrava devido à maioria desses alunos não freqüentar as salas de recursos, disponíveis na rede estadual de ensino.

Quanto ao apoio ao corpo docente, desde o início de 2002, os professores da rede municipal estão participando do processo de reorientação curricular, com base na proposta de educação popular adotada pelo município. Paralelo ao processo de reorientação curricular, desencadeado pela Constituinte Escolar, foi viabilizado durante o ano de 2004 um curso de Educação Inclusiva da qual participaram representantes de todas as escolas municipais, além do oferecimento dos cursos de LIBRAS e de Braille.

Quanto à Rede Estadual, o apoio especial ao aluno é realizado nas Salas de Recursos, as quatro escolas estaduais em que realizamos a pesquisa possuem salas de recursos, mas apenas duas delas são específicas para o atendimento a alunos surdos, comumente denominados DAs (Deficientes auditivos). Assim, os alunos de duas escolas estaduais freqüentam a mesma Sala de Recursos, que, no entanto, está localizada no interior de uma terceira escola estadual, que não tem, no ano de 2004, nenhum aluno surdo matriculado. Percebemos ainda que pelo menos dois, dos quatro professores da rede estadual, estabelecem interlocução com o professor especializado da sala de recursos. Esta

> [...] interação torna-se absolutamente necessária quando se trata [...] da educação de surdos, considerando que lhes é facultado efetivar sua educação por meio da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais,

> depois de manifestada a opinião dos pais e sua própria opinião (BRASIL, 2001, p. 51).

O apoio do intérprete de LIBRAS acontece em duas das quatro escolas estaduais selecionadas neste estudo. Uma técnica da UNAI nos informou que nas escolas estaduais em que há alunos surdos, usuários da Língua de Sinais, está sendo garantida a presença do intérprete de LIBRAS, e que nas escolas onde os surdos não sinalizam está sendo realizado um trabalho para que estes sejam introduzidos na Língua de Sinais e, por conseguinte, serem beneficiados com a presença do intérprete na sala comum do ensino regular.

Todavia, depositar altas expectativas na função do intérprete de LIBRAS na sala de aula, não garante que a criança surda, por si mesma, assimile os conteúdos escolares, visto que "[...] nem sempre ela conhece essa língua, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo lingüístico" (LACERDA, 2002, p. 3), Assim, a inserção de um intérprete de LIBRAS não isenta o professor das atribuições que lhe são específicas, como a de promover as adaptações metodológicas e curriculares que contemplem a realidade sócio-educacional do aluno surdo.

Um outro ponto que não pode ser negligenciado é que o convívio entre diferentes é uma construção difícil e que atitudes solidárias não podem ser impostas, e esta, talvez, seja a tarefa mais difícil da educação inclusiva.

O esforço, por vezes, solitário do professor em responder às necessidades educacionais de alunos surdos nas classes regulares, embora louvável, não tem garantido, na maioria das vezes, a inclusão, isso porque, falta às escolas reorganizarem-se de forma a apoiar professores e alunos surdos.

Cabe, sobretudo, a necessidade do envolvimento das famílias nesse processo, pois essa não é uma tarefa exclusiva da escola e dos professores das classes regulares, é, sem dúvida, um trabalho que extrapola os muros da escola e deve envolver toda a comunidade escolar.

Como resposta aos professores das escolas abarcadas neste estudo, estaremos apresentando os resultados às escolas colaboradoras, pois entendemos que para referendar tal estudo e garantir sua validade científica, os sujeitos participantes devem ter o retorno de suas participações, no sentido de estimular discussões e reflexões que revertam em mudanças atitudinais dos envolvidos no processo de

inclusão de alunos surdos no ensino regular. Sabemos que não é fácil para esses profissionais expor detalhes particulares, as fragilidades e mesmo os progressos conseguidos no contexto da sala de aula.

Alguns gestores com os quais conversamos, lamentaram que muitos pesquisadores utilizam as escolas nas suas investigações mas que não dão uma devolutiva às mesmas.

Ao finalizarmos este estudo, destacamos alguns pontos que julgamos serem imprescindíveis na execução da proposta de educação inclusiva, e assim minimizem as expectativas de fracasso de alunos surdos e não-surdos:

- A aplicação urgente dos objetivos e metas previstas no Plano Nacional de Educação no que se refere à generalização do ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, professores, familiares e pessoal da unidade escolar;
- Implantação de uma política de capacitação do corpo docente, pois para o sucesso da proposta inclusiva, é preciso, sobretudo, domínio teórico-prático;
- E, finalmente a articulação entre o ensino comum e o especial, até que este último faça parte do primeiro, e assim a proposta de uma escola inclusiva possa finalmente ser concretizada.

Entretanto, não se justifica o desmantelamento do ensino especial, em que pese as críticas quanto às suas práticas fragmentárias, este tem muito a “ensinar” ao ensino comum. A recíproca é verdadeira, pois a heterogeneidade faz parte da condição humana e a sua negação reforça a guetização, e isso nunca contribuiu para a evolução da humanidade, ao contrário, é alimento para fanatismos e o preconceito.

Aquilo que nos diferencia passa a significar aquilo que nos une; esta parece ser a metáfora do mundo contemporâneo, e a escola deverá tirar proveito disso.

ANEXO 1
CARTA DE INTENÇÕES

Dourados - MS, abril de 2004.

Senhor (a) Professor (a):

Enquanto mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos surdos nas classes regulares da rede pública de ensino, no município de Dourados.

O objetivo deste estudo é inventariar como, a chegada destes alunos repercutiu na prática do professor? Qual o entendimento dos professores em relação ao aprendizado destes alunos e qual a concepção de surdez e deficiência que tem norteado suas práticas.

Esclarecemos que, sob nenhuma hipótese, os nomes da instituição de ensino, bem como dos professores entrevistados serão divulgados, as informações decorrentes deste questionário e da entrevista serão utilizadas para o fim exclusivo desta pesquisa, que só será possível com a sua participação, pela qual agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Edileuza Alves Martins

ANEXO 2

CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR:

Dados pessoais:

Nome: .....

Sexo: ..... Idade: ..... Estado Civil: .....

Escola: .....

Informações gerais

1. Qual a sua formação acadêmica inicial? .....
2. Qual sua titulação atual:

   [ ] Nível Médio [ ] Graduado [ ] Especialista [ ] Mestrado [ ] Doutorado

   Área: .....

3. Tempo de atuação na educação: .....
4. Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? .....
5. Total de alunos em sua sala de aula: ouvintes [ ] surdos [ ]
6. Qual a sua carga horária diária/semanal? .....
7. Quanto tempo dispõe para aperfeiçoamento?
8. Quantos livros, artigos sobre o tema inclusão e/ou surdez, já leu este ano?

   [ ] nenhum [ ] um [ ] dois ou mais

9. É assinante de jornal ou revista? [ ] Sim [ ] Não Qual? .....

10. Relacione os eventos dos quais você participou nos últimos dois anos:

.....

.....

11. Participa de grupo de estudos, pesquisa, associação sindical, agremiações?

[ ] Sim [ ] Não

Qual (is)? .....

Concepção: Edileuza Alves Martins/2004

ANEXO 3

ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS ABORDADAS NA ENTREVISTA

1. Qual o papel da escola regular no processo de escolarização do aluno surdo?
2. O que você entende por educação inclusiva.
3. Que ações têm sido realizadas pela sua escola para que se efetive a inclusão?
4. Como você ensina o aluno surdo?
5. Como o surdo aprende?
6. Em que, o seu trabalho pedagógico em sala de aula tem contribuído no processo de aprendizagem do(s) aluno(s) surdo(s)?
7. Qual a sua opinião sobre a sala de recursos.
8. Como são as trocas comunicativas entre você e seu(s) aluno(s) surdo(s).
9. Como você percebe a participação do educando surdo no grupo.
10. Qual a sua concepção sobre deficiência, surdez, linguagem.

(Concepção: Edileuza Alves Martins/2004)

ANEXO 4*

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS PELOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
- BLOCO A -

*Material sob a guarda do pesquisador

ANEXO 5*

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS PELOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
- BLOCO B -

*Material sob a guarda do pesquisador

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões***: De Magistro*. Trad. Angelo Ricci. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Dimensões formativas:** caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997. p. 11-31.

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da escola pública contemporânea.** São Paulo: Autores Associados; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e Deficiência**. Estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

_____. A Educação Especial na LDB da Educação Brasileira. **Intermeio.** Campo Grande: UFMS, v. 3, n. 5, p.25-39, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho.** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2002.

ARIÈS, Philippe; DUBY, George. **História da Vida Privada**. Trad. Hildegard Feist. 9. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. (V. 1, do Império Romano ao ano mil).

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C.; CASTRO, Adriano Monteiro de. Formação de professores e a escola inclusiva – Questões atuais. **Integração**, ano 14, n. 24, p. 06-11, 2002.

BEHARES, Luiz Ernesto. A língua materna dos surdos : reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos. **Revista Espaço** - Informativo Técnico Científico do INES – Ano IV, n. 6, p.40-48, mar. 1997.

BENITES, Danielle. **Docentes de Ponta Porã recebem capacitação em Libras.** Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/Sed/Noticias/2003/Maio/06.05.2003_03.capacitacao.libras.htm>. Acesso em: 06 maio 2003.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, 56).

BIAP. **Recomendaciones.** *Bureal International d'Audiophonologie* BIAP. 1997. Disponível em: <http: www.biap.org>. Acesso em: 24 set. 2003.

BITTENCOURT, Plínio Comte Leite. Novos rumos sobre necessidades educativas especiais, Declaração de Salamanca e a Nova LDB. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE JOVENS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, 3.; SEMINÁRIO FLUMINENSE SOBRE CIDADANIA E INCLUSÃO, 2., 1998, Niterói, **Anais ...** Niterói: Corde, 1998. p. 41-46.

BLANCO. Rosa. **Aprendendo na diversidade:** implicações educativas. Disponível em: http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/aprendendodiversi.htm. Acesso em 20 abr 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002b.

_____. Resolução CNE/CBE n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001b.

_____. **Expansão e melhoria da Educação Especial nos municípios brasileiros**. MEC/SEESP. Brasília: SEESP, 1994c.

BRASIL. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos**. Organizado por Maria Salete Fábio Aranha. MEC/SEESP: Brasília, 2003. (Saberes e práticas de inclusão, 5).

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Classificações estatísticas**. Disponível em**:** <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 12 mai. 2003.

_____. Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estudos Educacionais. **Geografia da Educação Brasileira -** 2001. Brasília: O Instituto, 2002a.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. (Livro I).

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994b.

_____. Secretaria de Educação Especial**. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial**: área de deficiência auditiva. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. **Deficiência Auditiva**. Organizado por Giuseppe Rinaldi *et al*. Brasília: SEESP, 1997. (Vol. 1).

_____. **Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001.** 2001a. Disponível em: <http//:www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2004.

_____. Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Preliminares do Censo Escolar de 2004**. 2004b. Disponível em: <http//:www.inep.gov.br>. Acesso em 22 out. 2004b.

BRASIL. **Programa educação inclusiva:** direito à diversidade. Projeto 2003-2006. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2000. Disponível em: <http//:www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2003.

BRUNETTO, Andréa Carla Deuner. **Os labirintos da imagem**. Quem é o deficiente para aquele que o educa? 1999. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial no Brasil: alguns marcos históricos. In: **_____. Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. p. 85-136.

_____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos. **A história social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-181.

_____. **A Educação Especial nas universidades brasileiras.** Brasília: MEC/SEED, 2002.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. p. 7-26.

_____. As políticas de inclusão e a escola especial. **Forum,** Rio de Janeiro, v. 1, p. 5-11, jan./jun. 2000.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das Bases Teórico-metodológicas da Educação Especial.** 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Educação Escolar Brasileira)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:** avaliação do rendimento acadêmico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/veraluciacapellinit15.rtf> Acesso em: 15 mar 2004.

CARLINO, Eliana Prado. As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores**.** In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL: CONHECIMENTO – DIREITO AO CONHECIMENTO E MODOS DE CONHECER: NOVAS CONDIÇÕES, 3., 2000, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/india.htm>. Acesso em: 07 set 2004.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência. **Integração,** Brasília, ano 8, n. 20, p. 18-21, 1998.

A CRIANÇA diferente/"deficiente". Disponível em: <http://www.terravista.pt/aguaalto/2051/crdifer.html>. Acesso em: 9 out. 1998.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia:** Dos pré-socráticos a Aristóteles. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAL MORO**, História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul**. 1997. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DOMINGUES, Petrônio José. Em defesa das cotas para afro-brasileiros na USP. **Jornal da USP Online**. 1999. Disponível em: <www.usp.br/jorusp/1999/jusp483/manchete/rep_res/rep_int/univers4.html>. Acesso em: 15 mar. 2004.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Quantitativo de alunos da Educação Especial, conforme Censo Escolar de 2004**. SEMED: Dourados, 2004.

DORZIAT, Ana Dorziatana. **Deficiente Auditivo e Surdo:** uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos. [S.d.]. Disponível em: <http://www.asurdosporto.rcts.pt/defauditivoesurdo.html>. Acesso em: 21 fev. 2002.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas públicas de educação:** a gestão democrática na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS: Edit. UFMS, 2000. (Fontes Novas. Ciências Humanas).

FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. Disponível em**:** <http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_educacionais.asp?f_id_artigo=413>**.** Acesso em: 10 mar. 2003.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 46, p. 7-15, set. 1998a.

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila. A Educação Especial na Nova LDB. In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (Orgs.). **Múltiplas Leituras da Nova LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Rio de Janeiro: Dunya, 1998b.

FRANCO, Monique. Os PCN e as Adaptações Curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., GT Educação Especial, 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/1515t.htm>. Acesso em: 20 set. 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce A. Silva Freitas; NASCIMENTO, Adir Casaro. O princípio da "eqüidade" na educação básica brasileira: as particularidades da realidade educacional de Mato Grosso do Sul. In: MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. (Orgs.). **História, Região e Identidades**. Campo Grande: Editora UFMS, 2003. p. 387-436.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Implicações da teoria sócio-histórica para a pesquisa em educação**. [S.l.]. [s.d], 17 p. (mimeo.).

FUNCRAF filantropia levada a sério. Disponível em: <http://www.funcraf.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2004.

GARCIA, Rosalba M. C. A Educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. **Cedes** – A nova LDB e as necessidades educativas especiais, Campinas, ano XIX, n. 46, p. 81-92, set. 1998.

GARCIA, Rosalba M. C. A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., GT Educação Especial, Caxambu, 1996. (mimeo.).

GINZBURG, Carlo**. História noturna**. Decifrando o sabá. Trad. Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GLAT, Rosana. **Questões atuais em Educação Especial**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. **Integração**. Ano 14, n. 24, SEESP/MEC, p. 22-27, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes,** Campinas, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. Educação: direito de todos os brasileiros. **Salto para o futuro: Educação Especial:** tendências atuais, Brasília: MEC/SEED, 1999.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura.** Trad. Luiz Fernando Cardoso; Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
GRAMSCI, Antônio**. Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1987.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa.** Projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul:** destaque especial ao município de Dourados. Mato Grosso do Sul: L.A. Gressler, 1988.

HISTÓRIA DOS SURDOS. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br/jornaldo surdo/notícias/históriasurdos.html>. Acesso em: 5 ago. 2002.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, Gilberta. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: _____. **A História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 183-224

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e contínua, v. 2. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 131-138. (Seminários e Debates).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**. Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester. (Org.). **Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande: UFMS, 2000. p. 135-166. (Fontes Novas. Ciências Humanas).

KIRK, Samuel A., GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes** – A nova LDB e as necessidades educativas especiais, Campinas, ano XIX, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

_____. **O processo dialógico entre o aluno surdo e educador ouvinte:** examinando a construção de conhecimentos. 1996. 153 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes** – Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, Campinas, ano XX, n. 50, p. 70-83, abr. 2000.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. Disponível em: <http://www.anped.org.br/1515t.htm>. Acesso em: 16 set. 2002.

LEITE, L. B.; GALVÃO, I. **Educação de um selvagem**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS. Prefeitura Municipal de Dourados, 1990.

LOPES, Maura Corcini. **As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo**. 1997. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

LORENZETTI, Maria Lúcia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular:** a voz das professoras. 2001. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MACEDO, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Educação** *online***.** [S.d.] Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp>. Acesso em: 19 mar. 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni...*et al.* 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. v. 1. São Paulo: Alfa-Omega: [S.d.].

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Gerais para o ensino do portador de necessidades especiais:** uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Objetiva, 1992. (Políticas Educacionais, 4).

_____. **Deliberação CEE/MS nº 4.087**, Campo Grande: SED, 1997.

_____. Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**.** Campo Grande, 2004.

_____. **Plano Regional de Desenvolvimento Sustentável da Grande Dourados**. COREDES/IPLAN. Dourados: Agesul, 2001.

_____. Superintendência de Políticas de Educação. **Documento orientativo para elaboração ou adequação da proposta pedagógica**. Campo Grande, 2003. Disponível em: <www.educar.ms.gov.br/.../proprostapedagógica\363.gicavers\343ocorrigida.doc>. Acesso em: 10 abr. 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., Diversidade na Educação: Desafios para o novo milênio. Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998. Disponível em: ,www.educacaoonline,pro.br/art._mazzotta1b.asp?f_id_artigo+71>. Acesso em 29 out. 2004.

MENDES, Enicéia. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A. A.; SOUZA, D. (Orgs.). **Temas em Educação Especial 3**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 18-70.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brasão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOVA Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Federal nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/atualida.html>**.** Acesso em: 10 out. 2003.

ODEH, Muna Muhammad. Investigando aspectos culturais para compreender barreiras de atitude em relação às pessoas com deficiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., GT Educação Especial, Caxambu, p. 17, 1996. (mimeo.).

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127- 135, 1996.

ONU. Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2003a. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.html>. Acesso em 15 abr. 2003.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2003b. Comissão de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/internacionais/declaracao_universal_dos_direitos_humanos.html. Acesso em: 15 mar. 2003.

OSÓRIO. Antônio Carlos do Nascimento. Uma política do movimento social: "APAE Educadora": a escola que buscamos. **APAE Ciência**: Revista Científica. Federação Nacional das APAEs, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 5-14, jul./dez. 2002.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial**. Educação & Sociedade,** ano XXI, n. 71, p. 197-220, jul./2000.

PORTADORES de surdez têm agora um centro. **Jornal O Progresso**, Dourados, 10 dez. 2002. Variedades, p. 8.

PROGRAMA Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/Educacao/pnaes.shtml>. Acesso em: 8 abr. 2004.

PROJETO Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais. Visão histórica. Produção de UNICEF / SORRI / FNDE-Brasil. [S.l]: – TV Escola, 2000. 1 fita de vídeo (13 min 7s), VHS, son., color.

REDONDO, M.C. da F.; CARVALHO, J. M. Atendimento Escolar: um processo integrador. **Cadernos da TV Escola** – Deficiência auditiva. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação a Distância, 2001.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos, 89).

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: EDUA, 2002.

SÁNCHES, Carlos. Vida para os surdos! **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 69, p. 32-37, set. 1993.

SANCHES, Isabel Rodrigues**. Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996. (Educação, 11).

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A "dialética da exclusão/inclusão" na história da educação de "alunos com deficiência". **Educação e Contemporaneidade** - Revista da FAEEBA, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-45, jan./jun. 2002.

SANTOS, Marilene Ribeiro dos. A contribuição da Educação Especial para construção de uma escola inclusiva. In: ANAIS DO SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, TRABALHO E SURDEZ, Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_ressignificando_a_escola.asp>. Acesso em 19 mar. 2004.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. 3. ed. Trad. Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1986. (Novas Direções).

SCHUGURENSKY, Daniel. **Conversa entre amigos** – Discurso de adversários do "modelo neoliberal" de educação é rigoroso nas críticas mas vago nas proposições. **Educação**, São Paulo, ano 28, n. 251, p. 46-47, mar. 2002.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O aluno surdo na escola regular:** imagem e ação do professor. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000200010&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 03 mar. 2004.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares**. As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar.** 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação – História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

SINGER. Paul. A globalização e o Brasil no fim do segundo milênio. **Teoria e Debate**, São Paulo, ano 13, n. 44, p. 14-18, abr/mai/jun. 2000.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOUZA, Adauto de Oliveira. **Distrito Industrial de Dourados-MS:** intenções, resultados e perspectivas. São Paulo. 1995. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", 1995.

SOUZA, Elizabeth Fátima Wirgues de Sousa**. Inclusão Social**: as ações da APAE de Dourados. 2001. 42 f. Monografia (Especialização em Gestão e Administração

Educacional) - Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra te falta?** Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. Língua de Sinais Língua majoritária como produto de trabalho acadêmico. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XIX, n. 46, p. 57-67, set. 1998b.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

TARTUCI, Dulcéria. **A experiência escolar de surdos no ensino regular:** condições de interação e construção de conhecimento. 182 f. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Catalão, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TORRES GONZÁLES, José Antonio. Perspectivas atuais na Educação Especial. In: _____. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 91-119.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.