



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES

Manaus – Amazonas
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

NELSON PEREIRA DE SÁ

ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR:
Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

Manaus – Amazonas
2011

Sá, Nelson Pereira de

S111e Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades /
Nelson Pereira de Sá. - Manaus: UFAM, 2011.

223 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade
Federal do Amazonas, 2011.

Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

1. Educação especial 2. Deficientes auditivos – Inclusão
social 3. Educação de surdos I. Nascimento, Aristonildo
Chagas Araújo (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas
III. Título

CDU 376.33(043.3)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado inteligência, força e saúde.

Ao professor orientador Doutor Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, por ter me acompanhado.

Aos meus Professores do Programa de Mestrado, Doutores Rosa Mendonça de Brito, Lucíola Inês Cavalcante, Michelle Bissoli, Valeria Weigel, José Silvério Horta, Carlos Humberto Alves Correa, Maria Almerinda Mattos e Ana Alcídia de Araújo Moraes, por terem me mostrado conhecimentos novos.

A minha amiga Maria do Socorro Santos, por ter me ajudado com seus talentos.

Aos profissionais da educação que trabalham nas escolas pesquisadas, por terem me permitido esta oportunidade.

Aos meus amigos do Mestrado, por terem me estimulado.

E disse-lhe o SENHOR: Quem fez a boca do homem? ou quem fez o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o SENHOR?

(Êxodo 4:11)

DEDICO este trabalho

Especialmente, à minha mãe **Lóide Pereira de Sá (*in memoriam*)**, pois durante o tempo em que passou neste mundo foi um exemplo de ser humano, incansavelmente ajudando a todos.

À minha filha **Nívia Carla Limeira de Sá Bochie Machado**, homenagem especial por ser a motivação e a inspiração desta dissertação.

À minha amada esposa **Nídia Regina Limeira de Sá**, que esteve ao meu lado nos momentos mais importantes, ajudando-me, apoiando-me e confortando-me.

Ao meu pai **Messias Antunes de Sá**, por ter me ensinado a trabalhar e a amar a Deus.

Aos meus filhos **Nelson Pereira de Sá Filho** e **Filipe Limeira de Sá**, por terem me amado e apoiado.

Ao meu genro **Raul Bochie da Costa Machado** pelo seu carinho e dedicação.

TABELA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das Categorias e Subcategorias temáticas.....	22
Quadro 2 – Distribuição de Questões, Enunciados e Análises.....	22
Quadro 3 – Distribuição definitiva das categorias e subcategorias temáticas.....	23
Quadro 4 – Análise das pressões para implementação da Política Nacional de Educação Especial.....	58
Quadro 5 – Análise das resistências à Política Nacional de Educação Especial.....	79
Quadro 6 – Análise das consequências da Política Nacional de Educação Especial no contexto escolar dos surdos.....	112
Quadro 7 – Análise da realidade atual pós-Política Nacional de Especial.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	15
1.1 Quanto aos meios de investigação.....	17
1.2 Quanto ao enfoque de investigação.....	18
1.3 Quanto aos fins.....	18
1.4 A seleção dos participantes da pesquisa.....	19
1.5 A Coleta e a Análise dos Dados.....	20
2. ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS: EVOLUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E AS INTERFERÊNCIAS POLÍTICAS	24
2.1 Um Olhar na História da Surdez e dos Surdos.....	24
2.2 Uma Visão Multicultural da Surdez.....	33
2.3 Uma Visão sobre as Políticas Públicas para a Educação de Surdos.....	43
2.4 Uma Visão sobre a Escola Ideal.....	50
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS DA POLÍTICA NACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS	58
3.1 Análises das Pressões para a implementação das determinações da Política Nacional de Educação Especial.....	58
3.2 Análises das Resistências à implementação da Política Nacional de Educação Especial.....	79
3.3 Análises das Consequências e das Realidades.....	112
3.3.1 Análise das Consequências da implementação da Política Nacional de Educação Especial.....	112
3.3.2 Análise da realidade cotidiana educacional pós-Política Nacional de Educação Especial.....	147
3.4 O panorama atual das interferências da Política Nacional de Educação Especial na cidade de Manaus.....	182
3.4.1 Pressões para a implementação das determinações da Política Nacional de Educação Especial.....	182
3.4.2 Resistências à Política Nacional de Educação Especial.....	183
3.4.3 Resistências contra a inclusão de surdos em escola regular defendida pela Política Nacional de Educação Especial.....	184
3.5 Avanços e Retrocessos da Política Nacional de Educação Especial.....	185
3.5.1 Avanços da Política Nacional de Educação Especial.....	185
3.5.2 Retrocessos da Política Nacional de Educação Especial.....	186
3.6 Realidade cotidiana educacional pós-Política Nacional de Educação Esp.....	187
3.6.1 Realidades quanto às escolas.....	187
3.6.2 Realidades quanto aos surdos.....	189
3.6.3 Realidade quanto aos professores.....	191
4.UM OLHAR CRÍTICO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ DE QUALIDADE PARA OS SURDOS	194
REFERÊNCIAS	205
ANEXOS	

RESUMO

Pesquisa descritiva fenomenológica, de abordagem qualitativa que coletou dados em duas escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus: Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e Instituto Filippo Smaldone. As escolas foram escolhidas por serem, originalmente, consideradas “escolas de surdos”, pelo fato de atenderem apenas a este grupo específico. Trata-se de um Estudo de Caso cujos sujeitos foram professores e profissionais da educação (surdos e ouvintes) que atuam nas escolas investigadas. A pesquisa teve como objetivo investigar os avanços e retrocessos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008), no contexto das escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus, identificando movimentos, discursos, pressões, resistências e conseqüências desta política pública atual e resultados dela decorrentes para as escolas de surdos, para o cotidiano escolar, para os professores e profissionais da educação bem como para os estudantes surdos. Entende-se que o microcosmo da escola e de seu entorno podem dar subsídios para uma análise aprofundada sobre as principais questões que envolvem a Educação de Surdos nestes tempos de pós-Política Nacional de Educação Especial. Em se tratando de surdos, na área da Educação, é de grande relevância abordar o tema da inclusão. Atualmente, tem sido esta a direção política no Brasil, a qual enfatiza a defesa dos direitos de todos os alunos com deficiências (sensoriais, físicas ou mentais) a estarem nas escolas comuns. Quanto aos resultados, destacam-se avanços como: o estabelecimento de que as escolas devem proporcionar uma perspectiva bilíngüe para os surdos, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua e; a possibilidade de que os professores tenham algum conhecimento de Libras. No que concerne a retrocessos, foi constatado que, por força da Política Nacional de Educação Especial, as escolas de surdos estão sendo fechadas ou descaracterizadas como escolas específicas e transformadas em AEE (Atendimento Educacional Especializado); os alunos surdos estão sendo espalhados numa infinidade de escolas regulares despreparadas para atender esse público específico.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO DE SURDOS; CULTURA SURDA, INCLUSÃO.

ABSTRACT

Descriptive phenomenological approach to qualitative data collected at two schools who work with deaf people in the city of Manaus, State School Augusto Carneiro dos Santos and Filippo Smaldone Institute. The schools were chosen because they were originally considered "schools of the deaf", because they attend only to this specific group. It is a case study whose subjects were teachers and education professionals (both deaf and hearing) who work in the schools investigated. The research aimed to investigate the advances and setbacks from the National Education Policy in the Perspective of Special Education Inclusive/2008 (BRAZIL, 2008), in the context of schools working with deaf people in the city of Manaus, identifying movements, speeches, pressures, resistance and political consequences of current public and results entailed for the deaf schools for the school routine, for teachers and education professionals as well as for deaf students. It is understood that the microcosm of the school and its surroundings can help in a thorough analysis of the main issues involved in Deaf Education in these times of post-National Policy on Special Education. In the case of deaf people in the area of education, is of great importance to address the issue of inclusion. Currently, this has been the political leadership in Brazil, which emphasizes the rights of all students with disabilities (sensory, physical or mental) to be common in schools. As for the results, we highlight advances such as the establishment of the schools should provide a bilingual approach for deaf, having Pounds as a first language and Portuguese as a second language and, the possibility that teachers have some knowledge of Pounds. Regarding the setbacks, it was found that under the National Policy on Special Education, the deaf schools are being closed or adulterated as individual schools and turned into ESA (Educational Service Specialist), deaf students are being spread in a variety of regular schools unprepared to meet this specific audience.

Keywords: EDUCATION OF DEAF, DEAF CULTURE, INCLUSION.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa constitui-se em um instrumento de análise acerca da temática da escolarização de surdos, e teve como objetivo investigar os avanços e retrocessos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008) no contexto das escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus, identificando movimentos, discursos, alegações, motivos, imposições, resistências e conseqüências desta política pública atual e resultados dela decorrentes para as escolas de surdos, para o cotidiano escolar, para os professores e profissionais da educação bem como para os estudantes surdos.

Existe uma destacada discussão entre os especialistas da área da Educação de Surdos: Qual o mais adequado espaço para um processo de ensino-aprendizagem significativo para surdos? Acaso seria a escola regular, ou a escola especial, ou deveria ser a escola específica para surdos? Como tudo na vida social, certamente há prós e contras nas várias perspectivas.

No Amazonas, há poucas escolas que oferecem atendimento educacional específico para surdos. Nesta pesquisa, foram selecionadas duas escolas: uma escola pública e uma privada, as quais oferecem educação para estudantes surdos - a Escola Estadual Augusto Carneiro e o Instituto Filippo Smaldone, ambas no município de Manaus. No Amazonas há, ainda, a Escola Áudio Comunicação Padre Manna, na cidade de Parintins, a qual vem a ser a única escola para surdos fora da capital.

A Escola Estadual Augusto Carneiro é de extrema importância, visto ser a principal escola específica pública que atende a este público em Manaus, atuando atualmente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Esta escola tem resistido a ser transformada em escola regular, continuando como escola específica para surdos, mesmo diante das recentes diretrizes da Política Nacional de Educação Especial. Essa escola foi criada em 13 de maio de 1982 pelo Decreto Estadual nº 6331, com o objetivo de educar crianças e jovens portadores de necessidades especiais, na área da surdez. As atividades escolares iniciaram em 1982, na Rua: 7 de setembro, nº 1801, com 150 alunos surdos matriculados, nos turnos matutino, vespertino e noturno, na faixa etária de 4 a 25 anos; na direção

estava a professora Terezinha da Silva Barros. Depois de ter passado por cinco endereços, hoje está situada na Av. Joaquim Nabuco, nº 2274, funcionando em prédio próprio. Atua nos turnos: matutino e vespertino, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Atualmente a diretora é a professora Haydeê dos Santos Carneiro, desde 1985. Como patrono foi escolhido o professor Augusto Carneiro dos Santos, que nasceu em Portugal, no dia 25 de janeiro de 1890, mas foi registrado no Brasil, no Estado do Amazonas. Faleceu aos 79 anos no dia 17 de outubro de 1969. Foi um professor renomado que lecionou na rede pública e particular em várias escolas em Manaus e no interior do Amazonas. É uma escola que vem lutando para se manter como uma escola específica para surdos desde a sua fundação, e que já passou por várias metodologias, como o Oralismo e a Comunicação Total, mas hoje tem seguido o Bilingüismo.

O Instituto Filippo Smaldone até muito recentemente era uma escola específica para surdos, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, mas passou a receber estudantes ouvintes a partir de 2009, devido ao desejo de cumprir as determinações da nova Política Nacional de Educação Especial. Durante 24 anos se caracterizou como uma escola específica de surdos. Essa escola foi incluída nesta pesquisa visto que a radical mudança que aconteceu é muito recente e o seu histórico está, ainda, muito presente na memória da comunidade surda do Amazonas. Em 1885, o sacerdote Filippo Smaldone, fundou na Itália, a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, dando-lhes a missão de educar e evangelizar os marginalizados surdos de sua época, com a finalidade de integrá-los na sociedade. Em 1972, a Congregação enviou para o Brasil, na cidade de Belém do Pará, o primeiro grupo de freiras para iniciarem o trabalho junto aos surdos brasileiros. No início da década de 80, um grupo de pais de Manaus foi a Belém para conhecer o trabalho e pediram à Madre Geral para que levasse o Instituto para Manaus. Em 1984, com ajuda do arcebispo Dom Milton Correa Pereira, do governador Gilberto Mestrinho e de um grupo de pais, foi possível realizar o desejo. O Instituto foi instalado em um local provisório na Rua: Frei Lourenço, 33, no centro da cidade, no dia 16 de fevereiro de 1984, com 8 alunos. A Congregação recebeu a doação de um terreno da Construtora Flávio Espírito Santo no Bairro Planalto, na Av. Tóquio, nº 100, Conjunto Campos Elíseos. Em 1988, por meio de doações, iniciou a construção da nova escola. Em 1989, já na nova sede, foram matriculados 95 alunos, mas a inauguração só aconteceu em

fevereiro de 1990, com o ensino sendo feito em regime de semi-internato. Atualmente, se encontram matriculados 210 alunos oriundos de todo o município de Manaus, de famílias carentes, na sua grande maioria.

Em menos de uma década, o Brasil mudou, radicalmente, a sua forma de ver os surdos. A impressão que se tem é a de que os surdos foram reposicionados na sociedade, certamente sofrendo a influência dos principais recentes documentos oficiais e das políticas públicas deles decorrentes, Lei 10.436, (BRASIL, 2002); Decreto 5626, (BRASIL, 2005) e, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Antes categorizados como portadores de deficiência e, incluídos sem questionamento no grupo dos deficientes, os surdos e os profissionais que com eles trabalham, têm vivenciado questionamentos sobre o seu lugar na sociedade, bem como sobre o lugar de sua “inclusão” (social e educacional).

Ao se falar de surdos na área da Educação, é imprescindível abordar o tema da inclusão, pois atualmente, tem sido esta a direção política no Brasil, a qual enfatiza a defesa dos direitos de todos os alunos com deficiências (sensoriais, físicas ou intelectuais) estarem nas escolas comuns. Esta Política Nacional, recentemente divulgada pelo Ministério da Educação, defende a idéia de que todos os alunos têm o direito de estarem juntos, aprendendo e participando no mesmo espaço escolar, sem nenhum tipo de discriminação. No entanto, as ações que visam à inclusão, ou seja, o cumprimento desta direção governamental tem sido alvo de críticas e de processos de resistência, seja nas escolas comuns ou nas escolas de surdos, seja nas comunidades surdas ou na comunidade acadêmica. Este tema merece ser investigado, visto que toda política pública gera mudanças no contexto educacional bem como na configuração geral da sociedade.

Segundo Sacconi (2009, p. 668) a palavra incluir significa “compreender, abranger, conter em si, trazer implícito, pôr dentro, relacionar, arrolar, inserir, introduzir”. Quando se fala em incluir, está-se afirmando que existem sujeitos que estão excluídos, estão às margens, sendo esquecidos à parte de algum processo social. Ocorre que a inclusão de surdos em escola regular é muito controversa, visto que dificilmente a escola regular se torna um ambiente lingüístico natural para a aquisição precoce e o uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Os surdos em escolas regulares reclamam de serem mantidos isolados e de que os professores não falam a sua língua. No entanto, nas escolas específicas de surdos também

ocorrem dificuldades para este grupo, dado que diversas condições imprescindíveis nem sempre lhes são garantidas.

Alguns questionamentos têm sido levantados quanto às contradições que se verificam quando esse grupo _ definido como um grupo lingüístico e culturalmente diferenciado _ tem sido obrigatoriamente incluído no contexto da Educação Especial, ou seja, no contexto da Educação das Pessoas com Deficiências. Se os surdos preferem se autodefinir como um grupo cultural e não lançarem atenção sobre a falta, e sim sobre suas potencialidades, certamente há implicações concretas (positivas ou negativas) como decorrência desta inclusão obrigatória na Educação Especial.

É de extrema importância estudar também as circunstâncias da existência de escolas que se mantêm específicas mesmo diante da “orientação” governamental de incluir os surdos em escolas comuns, bem como analisar as escolas de surdos que concordaram em efetuar uma radical transformação, passando a receber estudantes ouvintes. Esta foi a pretensão deste trabalho desenvolvido com tais escolas na cidade de Manaus.

A recente política pública expressa no documento intitulado: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, assinada e divulgada, em 2008, pelo Dr. Fernando Haddad, atual Ministro da Educação, preconiza que todas as escolas especiais sejam transformadas em centros de atendimento e, que as já bem poucas escolas especiais (que atendem apenas estudantes com deficiências) ou as escolas específicas para surdos, sejam transformadas em escolas comuns ou em centros de atendimento paralelo. É comum se ouvir que o motivo principal para esta orientação é o fato de que as escolas especiais, e conseqüentemente, as escolas de surdos existentes no Brasil ainda carregam muito da perspectiva médico-terapêutica de abordagem à deficiência. É verdade que muitas escolas escreveram histórias de aglutinamento indiscriminado de pessoas tidas como incompletas, irremediavelmente defeituosas, deficientes.

Historicamente se viu, e se vê ainda, no Brasil, o resultado nefasto das baixas expectativas educacionais a que os estudantes de muitas destas escolas estão submetidos. Considerando os problemas das escolas chamadas especiais, a orientação governamental passou a ser o fechamento ou a transformação destas escolas, como se a única opção a este estado de coisas, fosse a inclusão em escola regular.

Este tema é, pois, de grande relevância porque traz à tona os desafios apresentados no contraste “políticas públicas” versus “realidade educacional”. Também oferece uma oportunidade de reflexão para que mais pessoas se interessem em discutir este assunto inovador e, para que estudiosos do assunto sejam despertados a empreenderem mais pesquisas sobre o mesmo.

Em suma, este trabalho procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: Que análises podem ser feitas sobre os avanços e retrocessos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 no cotidiano escolar para os professores e profissionais da Educação, no contexto das escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus?

Os objetivos específicos delineados foram: a) Analisar a práxis educacional do cotidiano de escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus. b) Verificar a existência de aproximação ou afastamento das diretrizes contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). c) Contrastar as ações, reações, contradições, pressões, discursos, resistências e conseqüências da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, extraídos dos enunciados de surdos e ouvintes envolvidos no cotidiano escolar. d) Sugerir avanços nas políticas públicas e itens imprescindíveis para definição de uma escola que mais adequadamente atenda às necessidades e preferências dos surdos.

As questões iniciais que nortearam este trabalho foram:

- a) Quais as práxis educacionais do cotidiano de escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus?
- b) Que aproximações ou afastamentos podem ser observados, a partir das diretrizes contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por parte das escolas que trabalham com surdos na cidade de Manaus?
- c) Que reações, contradições, pressões, discursos, resistências e conseqüências a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 podem ser extraídos dos enunciados de surdos e ouvintes que atuam no cotidiano escolar?
- a) Que avanços podem ser propostos às políticas públicas e quais itens são imprescindíveis na construção da escola que mais adequadamente atenda às necessidades e preferências dos surdos?

1. EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 trouxe várias mudanças, não apenas para a chamada Educação Especial, mas para a Educação em geral. Necessário se faz, então, analisar as reações, as contradições, as pressões, os discursos, as resistências e as conseqüências dessas diretrizes que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, tem implementado na área da Educação em todo o Brasil.

Para o alcance deste objetivo, é imprescindível que se observe, descreva, verifique, contraste e se analise os dados levantados, bem como que se dê sugestões de alternativas, no sentido de repensar a adoção de determinados itens das políticas para a Educação Especial.

Para esclarecer sobre o processo desenvolvido neste trabalho de cunho qualitativo e suas afiliações teóricas, é importante apresentar o embasamento teórico-metodológico utilizado. É necessário partir da premissa de que tudo o que se diz, que se escreve, interpreta-se, argumenta-se, define-se, compõe um repertório interpretativo. Os repertórios interpretativos circulam na sociedade e dão sentido às experiências pessoais e grupais, gerando sentidos, também pessoais ou coletivos. Assim, todos os integrantes de um processo de pesquisa, incluindo o pesquisador, são pessoas que produzem sentidos.

Como dizem André e Ludke (1986):

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (p. 3).

Numa análise de contextos educacionais, como as escolas, o que se diz, o que as pessoas pensam, fazem parte da dinâmica social e reforçam modos de observar, de narrar, de perpetuar ou de transformar os fenômenos sociais. É assim que se operam transformações qualitativas da ordem social. Esta pesquisa, portanto, não se restringiu ao pensamento teórico, mas se deteve sobre o

pensamento das pessoas e sobre a realidade de seu entorno. Segundo Chizzoti (2009):

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais (p. 83).

Esta não foi uma pesquisa “verificacionista”, que buscava a explicação obedecendo a princípios e métodos rigidamente sistematizados e definidos pela comunidade científica, a qual define as regras de validação, na crença de que há uma correspondência direta entre o objeto e a representação. Esta foi uma pesquisa que buscou a compreensão; nesta perspectiva, fazer ciência é uma das formas de produzir sentidos. Logo, não foi uma pesquisa neutra, mas o rigor estava na explicitação da posição do pesquisador (SÁ, 2010, p. 143).

Não foi uma pesquisa neutra porque os critérios utilizados para as análises são produtos de convenções particulares e são bastante influenciados pela subjetividade. Nesta perspectiva, qualquer pesquisa também se entrega à análise, pois deixa transparecer opções denunciadas por meio de posicionamentos políticos e éticos. Assim, o importante não é predizer e controlar fenômenos, ou traçar procedimentos capazes de serem repetidos em qualquer época e lugar, com os mesmos resultados. Mas, sendo uma pesquisa das Ciências Humanas, destaca que até mesmo as teorias são fenômenos culturais, socialmente construídos.

A forma de entender a perspectiva “representacionista” aqui adotada, “o rigor e a avaliação são, assim, fenômenos da ordem da intersubjetividade e prendem-se à possibilidade de socializar o processo interpretativo” (MENEGON; SPINK, 1999, p. 89-90). Nesta visão, é possível combinar estratégias qualitativas e quantitativas. “O problema, então, não é qual dos dois métodos traduzem melhor como de fato são os fenômenos, mas trata-se de entender que ambas as metodologias produzem versões sobre os fenômenos estudados” (SÁ, 2010, p. 146).

Trata-se de pesquisa qualitativa pelo fato de que busca uma compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Pode-se qualificar, também, como uma pesquisa-ação visto que o pesquisador interage com

os sujeitos da pesquisa visando destacar os elementos significativos para a compreensão da realidade nas suas dimensões ontológica e epistemológica.

Nas análises realizadas, os assuntos foram separados por tópicos temáticos. Estes tópicos vieram a ser constituidores das categorias gerais de análise, as quais foram: a) Movimentos (Avanços e Retrocessos) e; b) Realidades.

As categorias ajudam a dar visibilidade não só ao tema, mas também aos posicionamentos defendidos. As categorias escolhidas são fruto de opções nem sempre explicitadas, e elas falam da polissemia presente até nas análises individuais do pesquisador. Convém entender que a pesquisa científica é também uma prática reflexiva e social, mas, nem por isto ela pode abrir mão da consistência interna dos procedimentos.

Diante deste embasamento, o pesquisador foi ao local da pesquisa como observador dos fenômenos e atuou usando a percepção no momento da observação da realidade que se deu a conhecer. A entrevista foi usada para que os discursos dos envolvidos no tema descrevessem aquilo que precisava ser revelado, ou seja, aquilo que era necessário emergir da subjetividade dos envolvidos. Assim, este trabalho pode ser caracterizado da seguinte forma:

1.1 Quanto aos meios de investigação

A pesquisa adotou o Estudo de Caso como método (o caso das duas escolas de surdos de Manaus), visto que se circunscreveu a poucas unidades do fenômeno, mas tendo caráter de profundidade e detalhamento. O estudo de caso, segundo Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 18-19), é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Na perspectiva do autor acima, a concepção de estudo de caso qualitativo está fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico.

Gressler (2004) descreve com muita propriedade o conceito deste tipo de pesquisa, quando diz:

A pesquisa em forma de estudo de caso dedica-se a estudos intensivos do passado, presente e de interações ambientais (sócio-econômica, política, cultural) de uma unidade: indivíduo, grupo, instituição ou comunidade, selecionada por sua especificidade. É pesquisa profunda (vertical) que

abarca a totalidade dos ciclos de vida da unidade (visão holística) (GRESSLER, 2004, p. 55).

Para Marriam (1988 *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico”.

1.2 Quanto ao enfoque de investigação

Trata-se de uma pesquisa fenomenológica, a qual tem como objetivo desvelar o fenômeno, o que se apresenta aos sentidos, desvelar para além do aparente, chamando atenção para as lacunas possíveis e, traçando juízos do modo mais razoável e científico possível. O pesquisador fenomenológico observa detalhadamente o fenômeno, colhendo os dados sem estabelecer qualquer interferência à manifestação do que vem à tona. O objetivo é chegar àquilo que se mostra em si mesmo, livre de elementos pessoais, chegando-se a um nível profundo dos fenômenos, onde as essências são manifestadas. Fenomenologia é, pois, o estudo das essências, a essência da percepção (TRIVINÕS, 1987).

Segundo Silva e Grigolo (2002), os pesquisadores que usam o método fenomenológico estudam as coisas em seu estado natural, procurando dar sentido e interpretação aos significados que as pessoas constroem para si mesmas, sem se preocupar com variáveis. Utilizar este método será importante, pois se tem o objetivo de observar a aplicação das novas Diretrizes para a Educação Especial, as quais foram estabelecidas pelo Ministério da Educação, em 2008, nas escolas pesquisadas.

O microcosmo das escolas de surdos, no contexto de seus municípios e entorno, deu subsídios para uma análise aprofundada sobre as principais questões que estão envolvendo a Educação de Surdos nestes tempos pós-Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008).

1.3 Quanto aos fins

Esta é uma pesquisa descritiva, pois expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno.

Segundo Gressler (2004) a pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever os fenômenos existentes com o objetivo de aclará-los, visando às tomadas de decisões futuras. A autora comenta:

A pesquisa descritiva descreve, sistematicamente, fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse. Seu interesse principal está voltado para o presente e consiste em descobrir “O que é?”. Geralmente são pesquisas que envolvem número elevado de elementos, dos quais poucas variáveis são estudadas. [...] não é uma mera tabulação de dados; requer um elemento interpretativo que se apresenta combinando, muitas vezes, comparação, contraste, mensuração, classificação, interpretação e avaliação (p. 54).

Em outras palavras, esta autora argumenta sobre o valor da interpretação na pesquisa aliada a outros elementos necessários ao processo de desvelamento do objeto investigado.

1.4 A seleção dos participantes da pesquisa

Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: que tivessem disponibilidade para participar da pesquisa; que fossem professores ou profissionais surdos ou ouvintes, atuando nas escolas selecionadas. Considerando que o número de surdos atuantes nas funções de professores ou de profissionais da Educação é bastante reduzido, esta pesquisa abrangeu, durante a coleta de dados, 100% dos professores e profissionais surdos que atuavam nas escolas elencadas.

Os profissionais da Educação ouvintes foram selecionados com base nos seguintes critérios: indicação por parte da Direção da escola quanto aos dois profissionais que melhor pudessem avaliar as questões políticas que envolvem a escola, e que melhor conhecessem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Os professores ouvintes foram selecionados pelos seguintes critérios: a) primeiramente os professores com maior titulação e; b) como segundo critério, os que tivessem mais tempo de atuação com estudantes surdos e, dentre os ouvintes, a gestora da escola.

Foram abordados personagens envolvidos na chamada Educação Especial, professores surdos e professores ouvintes que atuam na área, e outros profissionais

da Educação (pedagogo, fonoaudióloga, assistente social, serviços gerais, intérprete e estagiário).

Cada participante da pesquisa foi identificado com um código para que seja resguardada a identidade do mesmo. É assinalado se as respostas são de surdos ou de ouvintes, visto que este é um dado importante para a compreensão do lugar do qual emitem opiniões e expressam visão a respeito do tema. Portanto, cada sujeito foi identificado com um número. Para identificar o Instituto Filippo Smaldone, usou-se a letra “F”. Para a Escola Augusto Carneiro, a letra “A”. Os surdos foram identificados com a letra “S”, o ouvinte com a letra “O”, os professores com “PR” e, os profissionais da educação (pedagogo, fonoaudióloga, assistente social, serviços gerais, interprete e estagiário), identificados com “PF”.

O universo da pesquisa compõe-se de uma amostra total de 25 sujeitos, sendo 10 surdos (seis, na primeira escola e quatro, na segunda) e 15 ouvintes (sete, na primeira escola e oito, na segunda), pertencentes a duas escolas: uma pública e uma privada. A Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, da rede pública de ensino e o Instituto Filippo Smaldone, particular conveniada com o Município e com Estado. No Instituto Filippo Smaldone foram entrevistados 12 participantes, sendo: a diretora, cinco professoras ouvintes, três surdos trabalhadores dos serviços gerais, um professor surdo, um fonoaudiólogo e um assistente social. Na escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos foram entrevistados 13 participantes, sendo: a diretora, três professoras ouvintes, dois pedagogas, dois professores surdos, quatro estagiários surdos e um intérprete ouvinte.

1.5 A Coleta e a Análise dos Dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Roteiro de Entrevista a Professores e a Profissionais da Educação.

Foram feitas entrevistas com perguntas semi-abertas a professores ouvintes e professores surdos, e a outros profissionais da Educação, surdos ou ouvintes, nas escolas selecionadas. A entrevista foi concebida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 195).

Na coleta de dados foram feitas também observações *in loco*, ou seja, foram realizadas observações diretas participantes, por meio das quais o investigador integra-se à realidade investigada, seja porque ele já pertence a esta ou quando se integra ao grupo com o objetivo de colher informações (VIANNA, 2007).

Ao escolher a abordagem qualitativa, partimos do pressuposto apresentado por Chizzoti quando diz que: “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo significado” (2000, p.79).

Gressler (2004) compara a abordagem qualitativa com a quantitativa, da seguinte maneira:

Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais. Contrapõe-se à abordagem quantitativa, uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos (p. 43).

A autora comenta que o foco do pesquisador que usa essa abordagem, deve ser: relatar como a realidade se apresenta em sua essência, como é no natural, sem o propósito de colocar informações que ache interessante e, assim, reunir informações do que está investigando tal como o fenômeno se apresenta.

Visando coletar material que possibilitasse acessar as práticas discursivas sobre a surdez e sobre os surdos, foi elaborado um questionário (ANEXO I) para incitar os enunciados.

Nesta pesquisa, a despeito da não-neutralidade, não se partiu do pressuposto de que há apenas uma maneira certa de falar sobre o tema. Não se buscou categorizar os entrevistados, mas analisar os discursos, destacar os enunciados mais característicos de determinados posicionamentos, e interpretá-los à luz do referencial teórico. Para analisar o material à luz das categorias levantadas, todas as respostas foram minuciosamente transcritas. Em seguida, foi feita a exclusão das respostas evasivas e/ou repetitivas.

Os quadros são instrumentos de visualização e têm duplo objetivo: “dar subsídios para a análise e dar visibilidade aos seus resultados [...]. Há um processo

interativo entre análise dos conteúdos (e conseqüente disposição desses nas colunas) e elaboração de categorias” (LIMA; SPINK, 1999, p. 107).

Para a organização de dados e resultados foram utilizadas categorias temáticas gerais para tratamento de: a) Avanços/Retrocessos, e b) Realidades. A partir delas foram definidas subcategorias temáticas de análise das interferências detectadas nos depoimentos dos participantes, quais são: a) Pressões; b) Resistências e; c) Consequências, conforme o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Distribuição das Categorias e subcategorias temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS		
Avanços/Retrocessos		Realidades
SUB-CATEGORIAS		
Pressões	Resistências	Consequências

A separação feita foi meramente didática, porque todas as questões estão imbricadas umas nas outras, como era de se esperar.

Para facilitar as análises e para propiciar melhor visualização, cada questão foi discernida como um mapa menor. Assim, a primeira coluna traz a questão incitadora e os enunciados selecionados, e a segunda coluna apresenta as análises possíveis.

Quadro 2 – Distribuição de Questões, Enunciados e Análises

1ª Coluna: QUESTÕES e ENUNCIADOS DOS SUJEITOS
2ª Coluna: ANÁLISES DO PESQUISADOR

As análises não buscaram causalidades simples (como se A produzisse B), mas procuraram tornar presentes as inúmeras vozes que vão modificando e construindo realidades. Não se pretendeu dizer que os assuntos foram analisados até o esgotamento, mas o que se pretendeu foi estudar contradições, preferências, mudanças, argumentos, rupturas, motivos, pressões, imposições, discursos, resistências etc. Por meio das categorias aqui explicitadas, buscou-se selecionar as

questões que mereciam ser debatidas. Assim, o quadro da pesquisa desenvolvida pode ser descrito da seguinte forma:

Quadro 3 – Distribuição definitiva das categorias e subcategorias temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS		
Avanços/Retrocessos		Realidades
SUB-CATEGORIAS		
Pressões	Resistências	Consequências
Questões e Enunciados	Questões e Enunciados	Questões e Enunciados
Análises	Análises	Análises

Os dados e as análises são expostos em forma de quadro para facilitar a visualização e a apresentação didática. As análises não se esgotam com este trabalho, mas, são a contribuição possível, e nada neutra, do autor, na pretensão de traçar uma linha que costure as múltiplas vozes aqui apresentadas e que constroem a realidade da educação de surdos na cidade de Manaus, apresentando os avanços, os retrocessos pós-Política Nacional e “fotografando” o cotidiano escolar de surdos neste momento histórico.

Os dados foram fornecidos por meio da utilização do Roteiro de Entrevista a Professores e Profissionais da Educação, cujas respostas foram minuciosamente transcritas. Algumas respostas não foram consideradas pelo fato de serem evasivas e/ou repetitivas, no entanto, foram considerados 85% dos dados brutos. A totalidade das respostas está arquivada em poder do autor e do orientador, à disposição para outros pesquisadores.

Por meio da reflexão e da análise crítica dos dados da pesquisa de campo e, tendo como fundo o referencial teórico, chegou-se às considerações finais pelas quais foi possível fazer afirmações a respeito da realidade pesquisada e insinuar novos olhares sobre a problemática da inclusão de surdos em escolas comuns.

2. ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS: EVOLUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E AS INTERFERÊNCIAS POLÍTICAS

2.1 Um breve olhar na história da surdez e dos surdos.

Na antiguidade os surdos eram enxergados pela população, pela família, pelos acadêmicos e pelas autoridades, como seres incapazes de serem ensinados. Diante disto, em hipótese nenhuma eles freqüentavam ou eram estimulados a estarem em uma escola. As pessoas surdas, principalmente, as que não falavam a língua dos ouvintes, eram excluídas e viviam à margem da sociedade, não podiam construir uma família pelo casamento, eram tidos como incapacitados para possuir ou herdar bens e como pessoas que não tinham condições de viver como qualquer outro cidadão. Eram, pois, privados dos seus direitos mais elementares, ficando, o próprio direito pela vida plena, sem condições de ser concretizado. Quando se tem conhecimento do que faziam com os surdos na antiguidade, percebe-se a ignorância que os povos tinham para lidar com o diferente, para lidar com aquele que fugia à norma, que não era “normal”.

De acordo com Vilhalva (2010, p. 1), na cultura chinesa os surdos eram lançados ao mar, porque eram considerados incapazes de serem educados. Os povos gauleses tinham um ritual de sacrificar os deficientes auditivos ao deus Teutate, quando eles festejavam a Festa do Agário. Já em Esparta, eles eram atirados do alto dos rochedos. Na cidade de Atenas, eram menosprezados, discriminados, rejeitados, deixados nas praças públicas ou nos campos. Tanto na cultura grega, como na romana, os surdos eram tidos como incapazes de terem qualquer tipo de crescimento, principalmente intelectual ou moral.

Uma informação bastante antiga sobre o surdo remete ao século VI, quando os romanos organizaram o Direito, por meio do código Justiniano, e, pela primeira vez foi feita uma classificação dos surdos, “distribuindo-os em cinco categorias: surdomudez natural; surdomudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida; mudez natural ou adquirida” (LULKIN, 2000, p. 48).

Já no século XVI, segundo a autora Thoma (2006, p. 11), ocorreram as primeiras iniciativas com o objetivo de educar os surdos, quando Girolamo Cardano, médico italiano, filósofo e matemático iniciou a educação de surdos na Europa, lutando contra a idéia de que os surdos não tinham condições de serem ensinados.

Este professor desenvolveu um método de ensino por meio de símbolos escritos, mímica, objetos e desenhos. Neste mesmo século, D. Pedro Ponce de Leon, na Espanha, começou um trabalho direcionado para a priorização da fala dos surdos. Neste momento, o objetivo de D. Ponce de Leon era atender as crianças surdas de famílias da corte (para torná-los legítimos herdeiros, eles tinham que saber falar). O procedimento usual das famílias da época era afastar os filhos “defeituosos” do relacionamento social, pois eles causavam um sentimento de vergonha. Naquela época, a sociedade acreditava que estes filhos passaram a existir por causa das orgias e dos pecados que seus genitores praticaram.

Na Alemanha, Samuel Heinick é lembrado como o maior educador de surdos. Em 1750, Heinick organizou a primeira escola pública que tinha como método a oralização da pessoa com surdez, baseando-se prioritariamente na leitura labial. Nesta mesma época, o abade Charles Michel de L’Epée iniciou na França, um trabalho de educação de duas crianças surdas e obteve bons resultados. Essa atividade foi tão marcante que ele, em 1760, torna a sua casa na primeira escola pública para surdos (Instituto de Surdos Mudos, em Paris), desenvolvendo uma abordagem gestualista (THOMA, 2006, p. 11-12). Desde esta época, com as intervenções educacionais na França e na Alemanha, surgiu um grande debate: o debate entre o método gestual francês e o método oral alemão.

Conforme a autora, o método oral passou a ter maior aceitação com os treinamentos auditivos com hipoacústicos, os quais o médico Jean-Marie Garpard Itard já realizava desde 1802. Diante destes experimentos, outros estudos foram realizados objetivando o treinamento auditivo e a leitura labial. Com a realização destas pesquisas, o método oral passou a ter um grande destaque no cenário mundial na educação para os surdos.

Nos Estados Unidos da América, de acordo com os estudos da referida autora, os esforços para a educação dos surdos iniciaram em 1815, quando Thomas Hopkins Gallaudet fez uma visita ao Abade L’Epée com o objetivo de conhecer o trabalho deste estudioso. Para iniciar a implantação da educação de surdos nos Estados Unidos, ele convidou um dos melhores alunos surdos da escola de L’Epée: Laurent Clerc. Com isto foi fundada a primeira escola para surdos naquele país, utilizando a Língua de Sinais, em Connecticut, em 1817. Vale ressaltar que somente em 1864, é que foi criada nos Estados Unidos a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, conhecida na comunidade surda como a Universidade Gallaudet.

O que se observa nestes períodos citados, é que não havia escolas especializadas para surdos. Sabe-se que alguns estudiosos ouvintes trabalhavam na tentativa de ensiná-los a falar. Em outros lugares, entendia-se que usar sinais e a língua escrita era a prioridade para eles e, ainda, em outros lugares, o que se via era ouvintes querendo resolver a patologia surdez, tentando além dos sinais, o treinamento da voz e da leitura labial.

Um fato muito interessante e inusitado da história dos surdos foi quando Alexander Granhan Bell, inventor do telefone, participou do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que aconteceu em Milão, na Itália, em 1880. Com o propósito de investigar a amplificação dos sons, ele levantou a bandeira do método oral como sendo a melhor forma de educação para os surdos (THOMA, 2006, p. 12). Diante da influência de Granhan Bell, o congresso decidiu que este método era de fato a resposta para que os surdos fossem educados. Assim abandonaram quaisquer outras abordagens utilizadas. O método oral foi, então, implantado, oficialmente, na França sendo proibida qualquer outra forma de ensino.

A partir daí a história da educação dos surdos passa a ser vivenciada em torno da abordagem oralista. “Principalmente o método oral multissensorial que enfatiza o uso das várias vias sensoriais para o desenvolvimento da fala: a audição, visão e tato, proibindo, porém o uso de alfabeto manual e de gestos” (VILHALVA, 2010, p. 1).

Importantes professores de surdos, em países diferentes, divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino dos surdos (inclusive Ivan Pablo Bonet – na Espanha, Alexandre Gran Bell no Canadá e nos Estados Unidos, Ovide Decroly – na Bélgica) (BRASIL, 2010, p. 1).

Alguns acreditavam que o ensino deveria priorizar a língua falada. Já outros procuravam utilizar a língua de sinais, que os próprios surdos estavam desenvolvendo entre eles ou, ainda, outros procuravam usar um Método Combinado: o ensino da fala junto com a língua de sinais.

Thoma (2006, p. 12) comenta que, por meados do século XVIII, se desenvolveu a crença de que, se os surdos ficassem juntos em uma instituição que os controlasse, tornar-se-ia mais fácil, para aqueles que exerciam o poder, estabelecerem doçura e utilidade, por meio da disciplina e da dominação.

No Brasil, a educação dos surdos recebeu uma forte influência do professor francês Eduard Huet. Este professor veio à nação brasileira convidado por D. Pedro

II, em 1857. Neste mesmo ano, Huet e o Imperador fundaram o Imperial Instituto de Surdos Mudos (INSM), que ainda não tinha instalações próprias, mas iniciou as aulas atendendo duas crianças surdas em uma sala do Colégio Wassiman, no Rio de Janeiro. É interessante salientar que o sexo feminino foi mantido fora desta escola até 1932 (BRASIL, 2010, p. 1).

Pelo fato de que nesta época o analfabetismo era a realidade da maioria da população brasileira, o professor francês escolheu o método oralista porque pensava que era inútil ensinar os surdos a escrever – este método foi usado por um longo período. Os surdos tinham que falar para poderem se relacionar com a sociedade dos ouvintes e para terem condições no mercado de trabalho da população majoritária.

A partir do século XX, houve um aumento significativo da quantidade de escolas para surdos em todo o mundo, ficando, de certa forma, definido como tendência mundial, a educação de surdos por meio da oralização. No Brasil, surgiram várias escolas, as quais adotaram o método oral como estratégia de ensino.

Em São Paulo foi criado o Instituto Santa Terezinha, instituição confessional Católica cujo objetivo era atender às meninas surdas, pois estas, até então, não eram admitidas no INES – escola para surdos masculinos, no Rio de Janeiro.

No Rio Grande do Sul, foi criada a Escola Concórdia, em Porto Alegre, atendendo meninos e meninas surdos. Em Vitória, no Estado do Espírito Santo, foi criado o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (BRASIL, 2010, p. 1).

A primeira e principal instituição brasileira que, praticamente, construiu a história da comunidade surda no Brasil, atualmente, tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Até hoje, é mantida pelo governo federal, e atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. A partir de sua criação, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada, e tiveram um ambiente propício para o surgimento da Língua de Sinais Brasileira, a Libras. Esta língua foi criada a partir da mistura da Língua de Sinais Francesa trazida pelo professor surdo francês Eduard Huet, com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos dos mais diversos estados brasileiros. Esta escola é considerada o verdadeiro laboratório de desenvolvimento da Língua de Sinais Brasileira, inclusive, foi por meio dela que esta língua se espalhou no Brasil, pois a maioria dos surdos, ao voltarem para suas famílias, nas diversas localidades

da nação, levava o conhecimento da Língua de Sinais e a difundiam entre os demais surdos que não tiveram a oportunidade de estudar no INES.

Diante destes fatos, foi possível a criação, em toda a extensão do território brasileiro, de uma só Língua de Sinais, batizada pelos surdos de Libras, e, posteriormente, oficializada no Brasil, por meio da Lei 10.436 de 22 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). É fato que esta língua tem regionalismos, como era de se esperar, mas isto é perfeitamente compreensível e não atenta contra a compreensão de que se trata de uma língua nacional, afinal até na Língua Portuguesa utilizada pelos ouvintes em todo o Brasil falante, pode-se encontrar em cada estado as suas expressões peculiares.

Podemos entender, então, que na educação das pessoas surdas, o direcionamento, desde o início, foi normatizar o controle da surdez, estabelecer espaços para trabalhar a fala e o treinamento da leitura labial. Os objetivos de “correção” demandam um esforço muito grande de familiares, dos professores e dos profissionais fonoaudiólogos, e, principalmente, da pessoa surda que precisa lutar contra a sua própria natureza física; os treinamentos levam muito tempo e exigem muita dedicação, durando, às vezes, toda a vida.

No entanto, a oralização é um direito dos surdos que a desejam, e atualmente, pelos documentos formais, sua localização deve ser a área da Saúde. Mas, no Brasil, este processo de oralização é muito caro e somente famílias com condições financeiras privilegiadas podem ter êxito nele.

Em verdade, alguns serviços são oferecidos em instituições públicas, dirigidos aos surdos, mas por ser subsidiados pelo governo e, por demandarem anos de atendimento e tecnologias específicas, a maioria recebe algum atendimento, algum equipamento fonoaudiológico gratuito, mas não dão continuidade, levando a que se encontre muitos surdos brasileiros que conseguiram alguma oralização pelos serviços obtidos nas escolas especiais por onde passaram, mas geralmente, tendo uma oralização péssima, como resultado de um trabalho incompleto, defeituoso.

O objetivo principal por trás deste objetivo de oralização era a cura para a surdez, pois ela era vista como uma “doença” que não tinha solução, mas que tinha a possibilidade de tratamento (MIRZOEFF *apud* LULKIN, 2000).

Vale salientar que, nesta abordagem educacional, a pessoa surda era proibida de se comunicar com outro surdo por sinais; em certas instituições, os surdos sofriam maus tratos por tentarem se comunicar desta forma. Para atingir o

objetivo de oralizar surdos, os governos fizeram investimentos com o propósito de equipar as escolas para trabalhar os restos auditivos, construindo salas com espelhos e equipamentos, onde as crianças surdas podiam treinar a emissão de sons.

Correa e Fernandes (2005) fazem um excelente comentário que criticam a tentativa de priorizar a oralização ao invés de se utilizar educacionalmente a língua de sinais.

Este intrincado e complexo sistema que envolve linguagem e pensamento revela o quanto ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de “fazer uma criança surda falar” ao invés de proporcionar a ela um meio rápido de comunicação lingüístico através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que projeta e cumpra o papel de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter domínio, de fato, de um instrumento lingüístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos lingüísticos (p. 20).

O objetivo educacional adotado naquele período histórico era que os surdos tinham que aprender a falar provando que foram “consertados”.

Quanto a isto, temos nas palavras de Wrigley (1996, p. 21): “Vende-se promessas de novos ouvidos para novos surdos – uma promessa de que a diferença pode ser banida se for pago um preço”. Este autor vai ainda mais longe quando diz que: “as indústrias que concertam crianças localizam-se num campo empresarial muito rentável” (p. 213).

O que de positivo aconteceu na educação dos surdos no mundo foi à garantia do direito de todos terem acesso à educação. Com os avanços das idéias de normalização e de integração das “pessoas com necessidades educacionais especiais” e o aprimoramento das próteses Oto fônicas, as crianças surdas de diversos países passaram a ser encaminhadas para as escolas regulares. Estas procuravam amenizar a situação para alguns, mas não resolviam o problema da maioria, principalmente, para os surdos profundos e para famílias sem condições de buscar apoio educacional paralelo.

No Brasil, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças “com necessidades educacionais especiais” (inicialmente denominadas “portadoras de deficiências”) e surgiram as Salas de Recursos e as Classes Especiais, além de algumas Escolas Especiais, com recursos públicos ou privados.

Certamente era, ou continua sendo, uma visão muito lógica para os ouvintes: os surdos são a minoria da população, então, eles é que têm que se adaptar à população que escuta. Esta visão parece que não mudou muito diante das novas diretrizes políticas para a Educação, pois direitos fundamentais deste grupo minoritário não são respeitados e, muitos empecilhos são postos para o desenvolvimento e convivência com a sua própria cultura em espaços privilegiados.

Com o advento dos movimentos sociais no mundo, os quais também tiveram o propósito de organizar as minorias para a luta pela garantia de seus direitos de cidadãos, as pessoas chamadas “portadoras de necessidades especiais” passaram a apresentar suas reivindicações. Os surdos iniciaram uma luta pelo direito de ter sua língua própria reconhecida, por terem acesso a um ensino de qualidade, por terem acesso aos meios de comunicação (por meio de legendas, do uso do telefone fixo para surdos - TDD, dos serviços de intérpretes e outros).

A despeito de que diversas pessoas ainda não têm o conhecimento do que vem a ser a língua própria dos surdos, Felipe (1992) afirma que: “

Todas as línguas possuem os mesmos universais linguísticos; é preconceito e ingenuidade dizer, hoje, que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas independem dos fatores econômicos e tecnológicos, não podendo ser classificadas como desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas (p. 6).

Com vários movimentos sociais acontecendo no mundo, muitos estudiosos e pesquisadores passaram a se debruçar sobre a cultura e sobre as comunidades surdas, desenvolvendo estudos profundos também sobre as línguas de sinais, sobre a educação para os surdos, e qual seria a melhor escola para educá-los dentre outros temas. Estes estudos foram marcantes.

Muitos direcionamentos foram difundidos a partir da única Universidade existente para surdos no mundo, a Gallaudet University Library, em Washington. A partir dos Estados Unidos da América, passou-se a divulgar a filosofia da Comunicação Total, que vinha a ser uma mistura da língua de sinais com qualquer outro tipo de comunicação, valendo até a mímica (BRASIL, 2010).

Segundo Wrigley (1996) comentando sobre a Comunicação Total diz:

A Comunicação Total veio significar a mistura da fala e língua dos sinais mais convenientes a cada professor [...]. O uso da língua dos sinais nesses ambientes mostrou-se ser, na melhor das hipóteses, apenas 'fala apoiada pelos sinais', que é inadequada para ser compreendida por uma criança surda como uma mensagem completa [...]. A 'Comunicação Total' é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica (WRIGLEY, 1996, p. 15).

No Brasil, também os estudos avançaram e pesquisadores, em nível de mestrado e doutorado, continuaram suas investigações diante destes temas. Avanços ocorreram nas pesquisas sobre a Língua de Sinais Brasileira e sobre a cultura surda, chegando ao entendimento de que, para uma criança surda chegar a ter o desejável domínio sobre esta língua, era necessário ter o acesso à língua o mais precocemente possível. Por estes estudos se pode compreender que a língua natural para os surdos é a Língua de Sinais e, que, qualquer outra língua de qualquer país onde a pessoa surda vive, passa a ser, para ele, uma segunda língua.

Segundo Skliar (2001),

Os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos (p. 143).

Assim, para serem bilíngües, os surdos precisam aprender duas línguas: a Língua de Sinais, que é a sua língua natural, e a língua oral de seu país. Os estudiosos desta temática designaram, a este preceito, "Educação Bilingue", que é hoje o que se tem de mais revolucionário na educação dos surdos.

Segundo Lacerda (2000), dentre as propostas educacionais,

[...] surge a da educação bilíngüe, a qual preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de "aprendizagem". Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta educacional bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que está será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (p. 53-54).

Sabe-se, no entanto, que a chamada “educação bilíngüe para surdos” não se refere apenas à questão linguística.

Nas palavras de Quadros (2005), entende-se que:

Para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngüe, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (p. 34).

Falar das lutas dos surdos é recordar as conquistas que eles já tiveram com respeito à escola, à formação dos professores (tendo a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura), ao reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras), é destacar que eles conseguiram a permanência de professores surdos dentro das salas de aula, é ressaltar a importância dos movimentos sociais promovidos pela comunidade surda e pelos ouvintes que se associaram a esta luta. É inegável a quantidade de lutas que os surdos têm empreendido, as quais têm resultado em conquistas por parte desta minoria que está buscando ser reconhecida.

Um observador cuidadoso e preocupado com esta minoria da população brasileira, pode verificar um movimento surgido, a partir da mais recente política pública para a educação de surdos: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esse documento diz que a escola é para todos e que todos têm o direito de estarem juntos no mesmo espaço (o que inicialmente parece ser muito desejável). Por esta Política Nacional, as escolas especiais ou as escolas específicas para surdos têm que ser, obrigatoriamente, transformadas em escolas regulares, ou em centros de atendimento especial, ou serem fechadas. Ou seja, mexeram com um dos maiores patrimônios históricos da história da surdez brasileira: as escolas de surdos.

Uma questão que inquieta é: O que será feito do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)? Há movimentos no sentido de transformá-lo em centro de referência no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta possibilidade

de fechamento ou de “transformação” do INES resultou num grande insatisfação da comunidade surda contra tal objetivo do MEC. Os surdos entendem que, se isto acontecer, será um verdadeiro desastre para a história dos surdos na nação brasileira, ou mesmo será uma tentativa de apagar um marco importantíssimo.

O que preocupa é o que passará a acontecer a partir do momento em que o INES não mais será uma “escola de surdos”, mas uma escola inclusiva para provar que “a inclusão escolar é o melhor para os surdos”.

Todas estas inquietações forjaram a oportunidade de visitar o INES com o intuito de observar *in loco* o que, realmente, o MEC estava fazendo com essa escola centenária. O que se ouviu dos comentários de profissionais da educação é que, no momento presente, o MEC decidiu transformar essa instituição em um laboratório para preparar os profissionais que iriam dar treinamento em todo o Brasil, na área da surdez, para as escolas regulares. Recentemente o MEC criou, no INES, uma faculdade para já iniciar o processo de inclusão, estabelecendo que 50% das vagas seriam de surdos e 50% seriam para ouvintes.

Diante deste apanhado histórico, o que se observa é que os surdos ainda têm dificuldades de serem considerados. Um princípio básico quando se oferece um serviço, é ouvir o que aqueles que vão usufruir do serviço estão necessitando, estão desejando, mas o que se observa é que as opiniões da comunidade surda continuam sendo de pouco peso político.

2.2 Uma visão multicultural da surdez.

Como dito, atualmente, está em voga uma discussão sobre a manutenção e a criação de escolas de surdos, bem como sobre o paradigma da inclusão destes em escola regular. Muitos profissionais, facilmente fazem uma aplicação geral do paradigma da inclusão e defendem, sem muito respaldo, a inclusão de surdos em escola regular. Entendem que este espaço é um espaço “para todos” e, também se baseiam na visão de que é a isto a que obriga à atual LDB Lei 9.394 (BRASIL, 1996), bem como a Lei de LIBRAS Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Ou seja, esses profissionais focam no texto dos documentos e, sem conhecerem plenamente a realidade da educação de surdos, ficam como que confortáveis por estarem cumprindo, fielmente, o que diz, principalmente, a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Agem como se as Políticas geradas no Ministério da Educação estivessem revestidas de infalibilidade, esquecendo-se de que tudo que é produto humano é construído num momento histórico, num contexto social e como produto de diversos interesses antagônicos.

A inclusão de surdos na escola regular (ou seja, em classes comuns com os ouvintes) tem sido a orientação governamental básica. Independentemente do fato de que a inclusão é uma alternativa, há inúmeros autores que afirmam que a inclusão de surdos em escola regular não é "a melhor alternativa".

Segundo Sá, (2009a, p. 1), a escola regular para surdos não é espaço mais adequado, nem se tratando da visão pedagógica, nem em se tratando de um olhar psicológico, nem se tratando do foco sócio-cultural que este espaço escolar deveria ter e, nem se tratando de uma abordagem científica.

Segundo a autora, há toda uma produção científica que defende a escola bilíngue específica para surdos, pela compreensão de que este é o único tipo de escola que pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce (principalmente, considerando que mais de 95% dos surdos são filhos de ouvintes). Esta questão não é tão fácil de ser abordada, principalmente pelo fato de que aquilo que se entende ser "o melhor" é muitíssimo difícil de acontecer em todos os lugares no Brasil, dada a quantidade pequena de surdos em diversas localidades (SÁ, 2007).

As orientações recentes, de colocar estudantes surdos em escolas regulares e de se formar e contratar intérpretes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), além da determinação de oferecer obrigatoriamente a disciplina "Libras" em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, são muito interessantes do ponto de vista da visibilidade. Estas ações põem a questão da educação de surdos na temática atual das discussões e das mudanças necessárias no sistema educacional, o qual não pode continuar convivendo com o insucesso e a evasão escolar de surdos.

No entanto, estas ações são incompletas, pois desconsideram pontos fundamentais. Começam a pecar quando "orientam", "sugerem", a descontinuidade e a transformação de todas as escolas de surdos, tidas como homogeneizadoras. Estas orientações precisam ser confrontadas com dados de pesquisas e com referenciais teóricos que contradizem esta orientação governamental atual.

Para colaborar com este enfrentamento dialético, este trabalho apoiou-se nos Estudos Surdos (FAVORITO, 2007, 2011; FELIPE, 1992; LOPES, 2004, 2006; MIRANDA, 2011; PERLIN, 2011; QUADROS, 2005; SÁ, 1997, 1999, 2006, 2009a, 2009b, 2007, 2010, 2011; SKLIAR, 1998, 2000, 2001; THOMA, 2004, 2006; STROEBEL, 2008; VILHALVA, 2010, 2011; WRIGLEY, 1996), e, nos Estudos Culturais, (APPLE, 2000; JOHNSON, 1999; CANEN e MOREIRA, 1999; MARTUCCELLI, 1996; SILVA, 1999, 2002; VEIGA-NETO, 2002; TRINDADE, 2000).

Os Estudos Culturais não enfatizam a deficiência, mas as diferenças, as línguas, as histórias, as artes, as identidades, as práticas discursivas, ou seja, priorizam a questão multicultural. Não aceitam encarar a pessoa surda como um ser patológico.

Sobre esta questão Carvalho (2000) diz:

Segundo o modelo clínico, os que apresentam alterações orgânicas (estruturais ou funcionais) são considerados estatisticamente como desviantes. Socialmente estão percebidos como “enfermos e incapazes”. Nesses sentidos, deficiência se confunde com patologia, e as limitações que dela decorrem (como não ver, não ouvir, não andar, por exemplo), como impeditivas de uma vida “normal” em sociedade (p. 15-16).

A autora, com isso, que a perspectiva patológica da surdez inferioriza os surdos e atrapalha a construção de um prognóstico de felicidade e realização como pessoa e como cidadão.

Segundo Skliar (1998),

[...] os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (p. 5).

Diz o autor que os Estudos Surdos buscam decifrar os repertórios interpretativos pelos quais as sociedades constituíram e constituem, através da História, o que é a surdez e quem são os surdos. Ele diz ainda que, analisam as maneiras como a sociedade nega os processos culturais dos grupos surdos, insistindo em defini-los como um grupo desviado da normalidade, ou seja, como um grupo fora da norma.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Assim, os Estudos Surdos visam produzir outros sentidos, sentidos dados especialmente pela minoria surda que precisa ser conhecida e considerada. Estes Estudos procuram descobrir as relações de poderes e saberes, disputadas entre surdos e ouvintes, entre profissionais da Educação e o povo surdo em geral. Estes Estudos encontram pontos de toque com os Estudos Indígenas, os Negros, os de Gênero. Enfim, com os estudos que abordam as minorias culturais. Todos estes estudos têm encontrado abrigo teórico nos Estudos Culturais, que se apresentam como uma opção teórica para aqueles que acreditam que a cultura é uma importante categoria para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais.

Os Estudos Culturais consideram "cultura", como um campo de forças subjetivas que dá sentido(s) ao grupo e, obviamente, admite a existência de uma cultura surda. Assim, os Estudos Surdos e os Culturais analisam a cultura surda como uma cultura legítima visto que esta cria inúmeras formas de manifestação: Artísticas, formas de se organizar, regras de contato social, valores e códigos próprios e, principalmente, a língua na modalidade visuo-espacial.

Os Estudos Culturais são usados para mostrar como na sociedade “dos ouvintes” a cultura surda é tida como uma cultura patológica, como uma sub-cultura.

Segundo Silva (1999):

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação [...]. A cultura é um campo onde se define não só a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (p. 134).

Dizem os surdos, que ser surdo, é mais que ter a experiência do não ouvir, ou muito mais que ser deficiente – é um traço cultural. Dizem que existe a cultura surda e é nela, e por ela que inúmeros surdos se vêem, se lêem, se encontram (certamente, não todos). Ou seja, os surdos têm formas próprias de ser, de pensar e

de se comunicar, e estas formas são muito distintas das formas que utilizam as pessoas ouvintes.

Estas formas diferenciadas são muito influenciadas pela principal criação das comunidades surdas: as Línguas de Sinais que os surdos desenvolvem quando convivem juntos. Estas línguas se utilizam, eminentemente, do espaço e do órgão da visão, para expressarem suas idéias, seus pensamentos e suas subjetividades.

Abre-se aqui um primeiro espaço para o relato de um episódio¹ vivenciado por este pesquisador, o qual exemplifica a visão cultural, acima abordada: *“Certo dia estava apresentando um trabalho em uma determinada instituição, quando uma pessoa me indagou, dizendo que não conseguia aceitar essa idéia de que os surdos tivessem uma cultura própria. A pessoa dizia que se sentia muito desconfortada com esse pensamento. Logo procurei argumentar, dando alguns exemplos da diferença que existe entre a cultura surda e a dos ouvintes. Sugeri: “Tente apertar a campainha em uma casa de surdos”. As pessoas que assistiam começaram a rir, pois é fato que os surdos não escutam. A campainha na casa de surdos tem que ser, obrigatoriamente, de luzes, piscando, pois eles têm uma experiência visual. Dei outros exemplos, dizendo que uma pessoa observadora perceberá que existem alguns protocolos diferentes na convivência com a comunidade surda, como: ao assistir televisão os surdos colocam o close caption (legenda) e tiram o som; a comunicação entre eles é muito fluente atualmente, por meio de mensagens de aparelhos celulares; seus carros têm um adesivo atrás, informando para o motorista ouvinte que o condutor é surdo; o som, em festas da comunidade surda, é muito alto, pois eles percebem a sonoridade pela vibração; o chamamento não pode ser pelo nome, mas por baterem o pé no chão ou por um piscar do interruptor, ou, simplesmente por tocar no ombro do surdo (com leveza, diga-se de passagem, pois eles consideram uma falta de educação o toque forte). Depois de ter dado estes exemplos, falei um pouco do teatro, da poesia, da literatura e do humor surdos, e desafiei as pessoas a conhecerem uma comunidade surda, para que tivessem a oportunidade de vivenciar as marcas de uma cultura que tem outros artefatos além da língua visual”.*

¹ Por se tratar de uma experiência pessoal concreta, vivenciada pelo Pesquisador, explicando mais claramente a questão da Cultura Surda, essa parte está sendo apresentada em fonte itálica e com o verbo na 1ª pessoa do singular.

A partir deste relato, percebe-se claramente que apesar de terem potencialidades para viverem bem adaptados ao contexto social, os surdos são vistos como pessoas à margem do convívio. Ou seja, sua cultura não é devidamente reconhecida. Para que se possa compreender melhor este pensamento, é necessário ampliar este conceito com alguns estudiosos deste tema tão inusitado, para esta minoria que grita, por meio dos sinais, que eles têm uma cultura própria.

Buscando um aporte teórico nos estudos de Canen e Moreira (1999, p. 13), diz-se que o termo “cultura” passou por várias ampliações no decorrer da história. Estes autores apresentam o significado do termo desde o século XV, quando “a palavra referia-se ao cultivo da terra, a idéia de plantações e de animais”.

Já no século XVI, o conceito recebe outra direção, preservando a noção de cultivo da terra e animais, mas também podia ser aplicado à mente humana. Nesse sentido, “fala-se de mente humana cultivada” (*Op. Cit.*, p.13).

Essa idéia conduz ao conceito de que existem grupos ou classes sociais, entretanto, somente alguns apresentam mentes e maneiras cultivadas, ou seja, remete à idéia de que somente certas elites ou povos teriam mentes capazes de chegar a uma dimensão mais alta do conhecimento.

Para Canen e Moreira, no século XX, o sentido da palavra ganha o significado de “cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa”.

Com o advento do Iluminismo, o sentido da palavra “cultura” passou a ser associado ao processo de desenvolvimento social. Os autores comentam que o pensamento da época era o de que os únicos que atingiram o processo mais elevado de desenvolvimento social e cultural foram os europeus.

Depois destes significados no decorrer da história, surge outro sentido para a palavra, já dentro da visão antropológica, que agora toma uma dimensão maior: a palavra passa a ser entendida no plural *culturas* - distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos. “Cultura identifica-se, assim, como a forma geral de vida de um dado grupo social” (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 13).

Posteriormente, as ciências sociais tomam da antropologia social um sentido para o conceito de “cultura”, o qual parte da idéia de que os significados são atribuídos a partir da linguagem.

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e apreendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio dos quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura, passível de ser resumida na idéia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes (CANEN, MOREIRA, 1999, p.14).

Quando se observa os surdos, nota-se que eles têm um modo próprio de vida, uma língua própria, um conjunto de códigos diferentes, usam regras de convivência grupais diferentes, apresentam uma série de valores diferenciados, vivem construindo significados distintos. Será que isto não basta para se entender que os surdos têm uma cultura? Mas alguns insistem em encaixá-los na cultura majoritária ouvinte.

Curiosamente, não se nega uma cultura indígena, que tem seu modo de vida próprio, seus valores e sua língua, mas há, na sociedade, grande dificuldade em aceitar que os surdos têm a sua própria cultura.

Falar pelos surdos na ótica dos ouvintes é muito fácil, mas é necessário deixar que eles sinalizem e reivindiquem espaços para os seus modos de vida, seus valores e sua língua. Quando se entende que cultura é a forma com que as pessoas e os grupos expressam o que são, demonstram o que pensam, o que sentem, seus gostos, seus ideais, seus códigos, suas formas de encararem a vida, suas formas de conquistarem os seus sonhos, de lutarem pela vida. Logo se compreende que cultura “é um campo de lutas em torno da significação do social. [...] a cultura produz subjetividades e modos de ser e estar no mundo [...]” (THOMA, 2006, p. 10).

Lulkin (2000) comenta que:

Se falamos de um silêncio resultante da impossibilidade de falar, então este ganha ainda outros significados. O silêncio que “amordaça” também se materializa quando fazemos calar por obrigar a falar outra língua da comunidade maior que domina a comunidade menor, a cultura de um prevalece sobre a do outro, ainda que produzidas num mesmo espaço e tempo (p.98).

Enfatiza-se este olhar que os ouvintes têm para o diferente: geralmente, olham para os surdos como se eles estivessem fora da normalidade, ou seja: eles se comunicam por sinais, e como o normal é funcionar os ouvidos, então, os surdos

são deficientes a recuperar. Ocorre aquele sentimento de que os ouvintes são os responsáveis em dar a solução para algo que é caracterizado como doença.

Lulkin (2000) fala com muita propriedade sobre esta forma com a qual os ouvintes olham para esse diferente que vive no silêncio, querendo estabelecer um controle sobre a diferença, um domínio, querendo obrigar o surdo a falar, como se o diferente tivesse que se moldar à cultura do que ouve. Como se o surdo fosse incapacitado de construir a sua própria história, autonomia e conhecimentos que dão suporte ao exercício da cidadania como qualquer outro ser humano.

Nesse sentido, Lopes (2006) fala da diferença primordial que caracteriza o surdo: “ele não escuta”. O ouvinte tem o som para seu uso constante, mas o que identifica o surdo é a ausência do uso do som. O fato de não ter acesso natural ao som é a diferença que cria novos códigos, comportamentos distintos, formas diferentes de ver e, estar no mundo, formas diferentes de se relacionar com o outro. Faz compreender a surdez não como uma deficiência, mas como uma marca que caracteriza um grupo que traz a sua inteligência, seus saberes, suas potencialidades, suas formas de fazerem as coisas, sua cultura que é vivida pela experiência da visão, pela vivência de olhar o mundo e não de escutar o mundo, por narrar a experiência de um mundo sem barulho, sem sons.

Ao afirmar que a surdez é uma diferença primordial, quero dizer que ela é a marca que define, distingue e gera uma das bases para que a identidade surda seja narrada. A surdez como diferença primordial remete a uma condição primeira que determina formas de estar, de conviver e de se identificar com o outro, que traz marcas que reconheço como semelhantes àquelas que possuo. Portanto, a surdez, entendida como a presença do olhar, é que chama a presença do som para o contraponto. Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Com esta afirmação, não quero trazer o ouvinte para ser comparado com o surdo, mas quero trazer o som e o olhar para marcar identidades (LOPES, 2006, p. 29).

Alerta a autora que vivemos tempos em que a globalização pode significar a destruição de identidades, em que os grandes aglomerados estão se unindo e, com isto, as marcas culturais estão se apagando, principalmente as dos grupos tidos como inferiores (LOPES, 2004). A escola tem colaborado neste apagamento, principalmente no que diz respeito aos surdos.

Cabe aqui a advertência de Lacerda (2000):

[...] a escola não pode ser vista como um mero lugar de construção de conhecimento sistematizado, do qual o surdo tende a ser excluído com o passar dos anos, sem ter conquistado aprendizagens importantes. O gradual fracasso escolar cria mais do que um aprendiz incapaz: afeta sua forma como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz de si como cidadão (LACERDA, 2000, p. 7).

Este cenário é desafiador, pois tem que trazer respostas para as culturas menos desfavorecidas, para as quais, as políticas públicas, geralmente, trazem exclusão em vez de inclusão, ainda que a intenção declarada seja outra. A luta atual, quanto aos surdos, não é pela defesa da sobrevivência física ou material, mas é também pela possibilidade de consideração de uma cultura que insiste em ser vista como uma cultura legítima.

Quando Carlos Skliar foi entrevistado por Saraí Schmidt (2001), que lhe fez a seguinte pergunta: “Quais são os efeitos destas políticas educacionais ditas inclusivas sobre os/as alunos/as”? Skliar respondeu:

Estamos, em aparência, frente a um discurso progressista, pois a escola inclusiva poderia ser também uma denúncia sobre as práticas aberrantes, beneficentes e caridosas da educação tradicional. Porém, também estamos frente a um discurso totalitário, pois muitas vezes propõe uma inclusão sem condições, e para todos e cada um dos sujeitos, sem perceber os efeitos específicos de cada caso e, sobretudo, sem debater a ética do processo junto com as associações e grupos de deficientes e familiares. Por outro lado, é de se pensar que a inclusão é compreendida, simplesmente, como um processo de socialização dos deficientes na escola regular. É neste sentido que muitas vezes acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, de parecer com os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais (*Apud* SCHMIDT, 2001, p. 39).

A democracia e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) preconizam a igualdade para todos os seres humanos, mas isto deveria acontecer quando a igualdade interessa a todos. Muitas vezes, para se gerar a igualdade, ou melhor, a equanimidade, faz-se necessário tratar as pessoas de modo desigual. É necessário articular a igualdade e a diferença no nível das políticas, educacionais e trabalhar melhor as práticas pedagógicas, para romper com o caráter discriminatório na cultura escolar.

Seguindo na direção desta idéia, Martuccelli (1996) apresenta o seguinte conceito:

Em sua formulação clássica, a igualdade enfatiza os elementos comuns aos indivíduos genéricos e não suas diferenças, seus particularismos coletivos, ela remete sempre a uma concepção global e comum à sociedade. É diferente o que se dá com a noção de “eqüidade” que reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos, aceitando a idéia de um tratamento diferenciado dos membros dessas coletividades (MARTUCCELLI, 1996, p. 21).

Olhando para os surdos, estes geralmente, não são vistos pela sua diferença, mas pela parte que falta, pela sua incompletude. No entanto, são enxergados pela maioria como um grupo que tem, obrigatoriamente, de se adaptar ao mundo dos ouvintes. Eles não são encarados pela sua inteligência, pela sua capacidade, pelas suas potencialidades. Não são respeitados como pessoas que têm a competência de viver como os ouvintes vivem, apesar de serem diferentes. Os surdos são colocados não nas suas particularidades, mas são enquadrados de forma global. Os surdos precisam ser enxergados por aqueles que formulam as leis pela “eqüidade”, as quais teriam o objetivo de “reconhecer a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos” (MARTUCCELLI, 1996, p. 21).

Quando Trindade (2000) entrevistou Muniz Sodré, professor da Escola de Comunicação da UFRJ, indagou se ele poderia começar falando sobre a ética e cultura. Muniz Sodré respondeu:

A primeira questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação. De um lado está a educação, e do outro, a idéia de cultura como o lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências. A cultura é, pois, essa dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem com o real dele, com a sua realidade, de onde vêm os conteúdos formativos, ou seja, de formação para o processo educacional. Mas lamentavelmente, as instituições oficiais concebem cultura em termos patrimonialistas (p. 17).

Muniz Sodré comenta cultura, apresentando uma visão patrimonialista, é aquela que difunde a idéia de que estão no poder, aqueles têm o monopólio oficial, aqueles que já têm as idéias preestabelecidas, por causa de sua história passada, que construíram o que são. Isto, por um lado, é muito perigoso, pois não está aberto para o novo, ficando assim, cristalizado no passado. Com base neste raciocínio, o que os surdos precisam é de uma escola com uma visão multicultural, de uma escola dinâmica, na qual o relacionamento que o indivíduo tem no processo ensino-

aprendizagem, brota quando se relaciona “com o real dele, com a sua realidade” (TRINDADE, 2000, p. 17), a cultura surda, que é a origem dos conteúdos formativos. Podemos dizer que a cultura da pessoa surda gera as informações necessárias para sua própria formação.

2.3 Uma visão sobre as políticas públicas para a educação de surdos.

Antes da tentativa de confrontar o modelo de escola, outro ponto há que ser considerado é a questão da inclusão, ou seja, as questões educacionais dos surdos no contexto de uma subárea educacional – a da Educação Especial, com seu consequente direcionamento para a escola regular.

Diversos autores têm questionado esta “imposição” atual, entendendo que esta opção não é a mais adequada, considerando a perspectiva cultural, a perspectiva lingüística e a perspectiva cognitiva. Questionam também que a Educação Especial não é o “lugar natural” para os surdos, visto que estes têm características mais fortes, mais determinantes que a deficiência sensorial (SKLIAR, 1999b *apud* SÁ, 2010, p. 22). Ora, a surdez antes de apontar para a não-audição, aponta para a experiência visual, e a escola tem que se adequar a esta realidade - isto seria o óbvio, afinal, está se falando de uma pessoa que não escuta.

Um surdo congênito, ao nascer, nem sabe que existe o som, mas desde seu nascimento começa a experimentar a vida, a desenvolver estratégias de aprendizagem e a obter conhecimento por meio de sua experiência visual preservada. Tomando contato precoce com a língua de sinais, pode desenvolver-se cognitivamente de modo semelhante ao que acontece com uma criança ouvinte, afinal, uma língua estabelecida e instalada no ser é imprescindível para o processamento cognitivo deste.

Assim, tendo especificidades que destacam sua experiência visual, uma criança surda demanda um aprendizado escolar que priorize a sua língua natural e que se efetive num espaço lingüístico também natural – o que não acontece numa escola regular, onde a criança surda é apenas uma criança diferente que, quando muito, tem um intérprete para intermediar a comunicação no ambiente da maioria, o qual é linguisticamente inacessível à criança surda. Para alguns, a potencialidade de abstrair o mundo pela experiência visual é uma “falha”, para outros, “esta afinidade de uma modalidade visual significa não uma perda, mas uma entrada no

mundo visual das linguagens, ricamente constituído, e não dependente do som” (WRIGLEY, 1996, p. 2).

A despeito destes aspectos que parecem claros para uns, dentre os profissionais da Educação há grande controvérsia e debates sobre esta questão. Este trabalho aponta para a necessidade de clarificar argumentos e implicações dos diversos lados, buscando uma leitura multirreferencial dos discursos e das práticas atualmente possíveis. O objetivo dos Estudos Surdos, nos quais este trabalho se baseia, é romper com o habitual para buscar outros sentidos e práticas que passem prioritariamente pela perspectiva das minorias, e não pela perspectiva dos que falam “deles”, ou “por eles”. Felizmente, os últimos tempos têm desenhado discursos e práticas alternativos na educação de surdos, visto que está sendo debatida, em diversos fóruns, a situação cultural e lingüística dos surdos. Há uma luta para se incluir a discussão no contexto maior da Educação geral, particularizando as especificidades, mas tendo o comum como pano de fundo.

Segundo Skliar (1998), o inegociável é considerar o surdo como membro de uma cultura minoritária e como usuário de uma língua natural. Isso faz toda a diferença, pois leva a que demandem uma educação bilíngue e multicultural.

O fracasso da educação oralista tradicional é uma realidade. Por causa da insistência em tratar os surdos como iguais, como ouvintes de segunda categoria, a maioria dos surdos, após anos e anos no processo educacional alcança apenas o chamado analfabetismo funcional, raramente alcançam o ensino superior, são treinados apenas para o “mercado de trabalho”, continuando desinformados e impedidos de exercer sua cidadania. O processo pedagógico excludente (ainda que em escolas chamadas inclusivas) tem sido o grande vilão.

Na visão de Skliar (1998, p. 19), o que aconteceu foi que “a educação de surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais”.

A pedagogia tradicional para surdos e a manutenção de professores que não são fluentes em Libras, continuam a impedir o sucesso educacional dos surdos e a culpabilizá-los pelo fracasso. Tal fato esconde o que Apple (2000, p. 72) chama de “pornografia da pobreza”, quando se culpa os pais pobres pelo baixo rendimento de seus filhos, bem como as escolas que eles freqüentam.

Por isso, os educadores precisam se conscientizar de seus escassos resultados, pressionarem os sistemas educacionais e buscar qualificação. Essa

formação para os professores de surdos deve chegar ao ponto que Grant apresenta como ideal para que a aprendizagem: uma visão multicultural facilitada para o aluno na sala de aula (*apud* CANEN e MOREIRA, 1999):

Quando os professores compartilharem com os estudantes histórias pessoais, razões para suas escolhas pedagógicas, perspectivas subjacentes à construção de certos conhecimentos, paralelamente ao emprego de uma filosofia de ensino que abrace o pluralismo cultural e a equidade educacional, a aprendizagem do aluno será facilitada (p. 23).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) cita, em seu texto, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), para defender a escola regular para todos, como espaço ideal para todos os alunos com necessidades educacionais especiais. A Política diz:

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (BRASIL, 2008, p. 7).

Notar este interesse em citar a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 4), por parte dos que desenvolveram a Política Nacional é magnífico, entretanto, deve-se destacar que este documento da UNESCO também fala da importância de “manter o nível mais adequado de aprendizagem” para todos, e que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. Segundo a mesma Declaração, o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível!” (grifo meu). Então, desejando incentivar à inclusão, o foco tem sido colocado no “estar juntos”, mas não no “sempre que possível”, não nas exceções.

Tal Declaração entende que há casos em que o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais [...] (deve) ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança (BRASIL, 1994, p. 4).

A incapacidade da escola regular em atender da forma mais adequada à criança surda congênita está no fato de que jamais ela será um ambiente linguístico natural para os surdos, pois numa escola onde predomina a língua oral, o ambiente linguístico é naturalmente oral – ao qual a criança surda não tem acesso de modo normal.

Diante desta realidade, pergunta-se: como um professor com diversos alunos ouvintes numa sala de aula regular, e que tem um surdo em sua sala, pode atuar com liberdade, tranquilidade, e satisfação, se ele não tem domínio da língua dos surdos, pior: se nem mesmo a considera como a primeira língua com a qual os surdos precisam ter contato para aprenderem a se expressar de modo natural e para participar do processo educacional? Ele pode tentar fingir que se comunica com o estudante e depender de outras pessoas para obter algum nível de comunicação. Certamente não dará conta do atendimento linguisticamente específico que o estudante surdo demanda. No entanto, ninguém está autorizado a ensinar em uma língua, se não conhecer profundamente esta língua, se não conhecer a cultura que a língua representa e, pela Lei Decreto 5626 (BRASIL, 2005), principalmente, sem ter o certificado de proficiência da língua.

Segundo Sacks (1998):

A língua de sinais está voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas, constitui o modo direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade (p.63).

As Diretrizes para a Educação Especial sugerem que todas as escolas regulares que existem na nação brasileira têm que estar preparadas para receber o estudante surdo num ambiente linguístico onde ele não se sinta discriminado, mas se sinta como se estivesse vivendo na comunidade com outros surdos. Também define que todos os professores deveriam aprender esta nova língua e que os alunos ouvintes deveriam também aprender esta nova língua. Uma pessoa que tem um pouco de conhecimento da educação para surdos perguntaria: Como esta diretriz pode funcionar na realidade? Será que vai atender às necessidades educacionais para este grupo? Ou será que mais uma vez os grandes prejudicados nessa história de inclusão generalizada será este grupo minoritário?

Alguém poderia argumentar: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está falando em tradutor/intérprete em sala de aula para comunicar os conhecimentos em Libras.

De fato, a Política diz que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p, 17).

Pode-se dizer também, que isto seria o respeito básico para qualquer cidadão que esteja em um lugar onde outra língua, que não é a sua, está sendo falada. Pelo menos se faz necessário ter intérprete: isto é o elementar. Qualquer congresso internacional que se preze tem que ter tradução simultânea para os convidados de outros países. Isso é o óbvio. Assim, o fato inusitado de exigir intérprete, estaria considerando os surdos, estaria dizendo, em certo sentido, que os surdos têm sim uma língua própria e natural.

Abre-se aqui, um segundo espaço para o relato de mais um episódio² vivenciado que ilustra a importância de legitimar Libras como a língua dos surdos: *“Num certo dia fui convocado para apresentar outro trabalho em uma universidade renomada, sobre o tema da surdez. Para este evento foram convidados alguns surdos. Havendo surdos, obrigatoriamente se fez necessário ter um intérprete presente. Foi convocado um dos melhores, dentre os poucos que há na região. Alguns doutores aceitaram estar presentes, para que ao final da apresentação pudessem dar um parecer sobre a exposição do trabalho. Foi solicitado que os doutores presentes fizessem parte da composição da mesa. Logo em seguida iniciou-se a apresentação do projeto de pesquisa. Tudo que estava sendo falado o intérprete traduziu para a Língua Brasileira de Sinais, para que os surdos presentes pudessem entender o que estava sendo dito. Quando a apresentação terminou, foi dada a oportunidade para que os doutores presentes na mesa começassem a fazer suas análises, ou seja, fazer uma avaliação sobre tudo que havia sido falado. Um*

² Fonte em itálico e com o verbo na 1ª pessoa do singular por se tratar de uma segunda experiência pessoal, vivenciada pelo Pesquisador, que esclarece sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais.

após o outro, tomaram a palavra e foram dando seus pareceres. Um dos doutores começou a sua intervenção fazendo a seguinte afirmação: “Eu não acredito que tudo que foi falado até agora esse intérprete conseguiu traduzir para esses surdos que estão aqui! Acho que eles não estão entendendo nada”! Quando esta pessoa fez esta afirmação, houve um verdadeiro caos: os surdos ficaram agitados, querendo argumentar sobre aquela afirmação. Foi solicitado que eles se acalmassem e deixassem o doutor acabar com a sua avaliação. Alguém poderia dizer: que falta de conhecimento por parte deste doutor! Mas, em verdade, essa situação pede que se faça uma reflexão. Diante da falta de conhecimento, diante do desconhecido, diante do medo de não saber certo assunto, o mais fácil é negar, é mais cômodo, do que tentar responder. Isto é a reação muito comum por parte das pessoas”.

Este pensamento encontra suporte nos argumentos de Oliveira (2004, p.133), quando diz: “Nessa perspectiva racional ontológica, as pessoas com necessidades especiais são representadas como ‘não-ser’, o ‘Outro’ negado no sistema por sua ‘limitação’, física/mental”.

Neste terceiro espaço a seguir, aberto com a intenção de explicitar as dificuldades na educação de pessoa surda. Relata-se neste episódio³, a profunda experiência do Pesquisador: *“Sou pai de uma surda e tenho lutado anos e anos pela educação de minha filha. No início, o primeiro e grande desafio que tive de enfrentar foi o fato de não aceitar a surdez da minha filha, o mais fácil era negar, tentar achar um culpado para o que estava acontecendo. Esta foi à grande luta inicial: ter que apresentar para a sociedade uma filha que não era “normal”, que fugia à norma do padrão social. A minha filha hoje ela tem 23 anos e nestes anos não tem sido fácil encontrar intérpretes de Libras capacitados para acompanhá-la em seus estudos, pois são pouquíssimos os que realmente sabem a Língua Brasileira de Sinais, que convivem com a comunidade surda, que conhecem com profundidade a cultura surda, que tenham habilidade e destreza na língua para poder traduzir e, ademais, que conheçam as diversas disciplinas. Em todas as escolas por onde passei, fui eu quem se responsabilizou pelo pagamento dos intérpretes, pois para as escolas não é lucrativo educar surdos. Nunca encontrei escolas que disponibilizassem intérpretes de Libras, a não ser uma escola particular na capital de São Paulo. Vale ressaltar*

³ Fonte em itálico e com o verbo na 1ª pessoa do singular por se tratar de mais uma experiência pessoal, vivenciada pelo Pesquisador, que explica as dificuldades em educar uma pessoa surda.

que não era uma escola barata e que só podiam colocar nesta escola os filhos das famílias que tinham recursos. Hoje minha filha é formanda do curso de Pedagogia. Aprendi muito com sua trajetória educacional. Logo inicialmente entendi que não é qualquer intérprete que pode acompanhar um surdo na escola, que são pouquíssimos os intérpretes que possuem certificado de proficiência na língua e, que realmente conhecem Libras para transmitir com fidelidade”.

O mais cômodo seria rejeitar, esconder, não aceitar. Digo com Sá (2010):

A sociedade adota um padrão normativo e tudo o que não condiz com tal padrão, socialmente definido, é interpretado como “problema”, e visto com olhos depreciativos ou incomodados. As diferenças particulares da surdez foram/são tão rigidamente policiadas que se lutou/luta para tornar a surdez e os surdos invisíveis à comunidade social mais ampla, ou, na impossibilidade desta mutação, deixar “visíveis” apenas seus “problemas”. Esta buscada “invisibilidade” pode ser vista no seio das famílias, quando lutam com todas as suas forças e recursos para transformar seus filhos em ouvintes, ainda que “ouvintes defeituosos”. Na tentativa de tornar invisível “o problema”, tenta-se tornar invisível, ou escondida, a surdez (p. 230).

É interessante destacar que a lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio oficial de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quando se preconiza esta idéia, aponta-se que os professores que trabalharão com surdos têm que ser obrigatoriamente bilíngües, no entanto, aprender Libras é apropriar-se de uma nova língua, o que necessita de dedicação, tempo e convivência com a comunidade surda.

Há ainda outro desafio: nem todos gostam de uma determinada língua; as pessoas são livres para escolher aprender ou não a Libras. Diante disto pergunta-se: Como uma Lei pode determinar que todos os professores aprendam Libras e que tenham o desejo de lidar com a cultura surda? Sabe-se até, que nem todos os professores trabalharão com surdos. Em verdade, não estão muito bem esclarecidos os reais motivos pelos quais a inclusão da disciplina Libras deve acontecer em todos os cursos de formação de professores.

Segundo este mesmo raciocínio, os estudantes ouvintes poderiam aprender a língua dos surdos e, convivendo com eles, se tornariam bilíngües. Como fica essa

idéia na prática? Certamente, isso seria possível para alguns, mas não para todos, pois tem a ver com motivações, intenções e preferências. A questão central é entender qual escola, qual hierarquia das línguas, quais professores e quais objetivos educacionais fariam do cotidiano escolar uma experiência significativa e de qualidade para os surdos.

Cabe lembrar com Sá (2010):

Toda relação simbólica está sujeita a relações de poder: que “incluem” (estes pertencem / aqueles não); que “classificam” (ouvintes / surdos, falsos surdos / verdadeiros surdos, letrado / analfabeto); que “normalizam” (normais / deficientes). Na perspectiva da diferença, problematiza-se o projeto educacional, insistindo que este se firme politicamente a favor da diferença (p. 257).

A maior parte das polêmicas sobre a educação de surdos continua se desenvolvendo no âmbito dos ouvintes que, por desconhecerem a Libras e a cultura surda, bem como as lutas históricas dos surdos, geralmente, não olham a questão pelo prisma dos surdos, e ainda utilizam o seu poder administrativo para legislar contrariamente aos interesses da maioria dos surdos e das lutas da sua comunidade.

2.4 Uma visão sobre a escola ideal.

Quando se fala em educação, faz-se necessário verificar qual o tipo de demanda que se quer atender, ou seja, qual é o público alvo. Isto é imprescindível para que se possam desenvolver estratégias pedagógicas e administrativas necessárias ao atendimento educacional de um determinado grupo. Por este motivo, é de extrema importância caracterizar este grupo e trazer algumas definições. O Decreto 5626, em seu Art. 2º, define pessoa surda como: “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 1).

Sabidamente, este Decreto diferencia surdez de deficiência auditiva, esclarecendo em seu parágrafo único que: “Considera-se deficiência auditiva a

perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz” (BRASIL, 2005, p. 1).

Como se vê, a deficiência auditiva não-congênita é uma situação que acomete pessoas por inúmeros motivos (sendo o envelhecimento o mais comum deles). No entanto, não traz maiores decorrências ou implicações na área educacional, psíquica ou cognitiva. Já a surdez é uma característica definidora para os surdos congênitos, principalmente, dado o fato de que altera completamente o olhar epistemológico, sua experiência de vida e sua leitura do mundo. Assim, este trabalho refere-se à educação para os surdos e não se refere aos deficientes auditivos.

Ademais, é importante trazer uma visão de uma pessoa surda sobre o que é ser surdo. Diz a doutora surda Perlin (2003):

O estar sendo surdo entre nós é considerado um estar na experiência surda, componente ativo que se agencia nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo. É uma experiência na convivência do ser na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo. [...] A experiência supõe uma transformação e não uma estatização em vista do ser. Ela concebe a produção do sujeito, as articulações da diferença, a constituição da alteridade e da identidade. Sendo experiência propõe o deslocamento contínuo do estar sendo surdo. Como movimento, hospeda as projeções do estar sendo e do devir (p. 91-101).

Não faz muito tempo, surgiram no Brasil pesquisas estudando que tipo de escola caberia melhor para este grupo minoritário. Nos âmbitos acadêmicos, estudos sobre esta questão também foram realizados sob os auspícios dos Estudos Surdos, porque estes abordam as problemáticas socioculturais que envolvem as pessoas surdas (não apenas a escola). Consideram que os surdos, pelo uso de uma língua própria, pela criação de regras de convivência, de estratégias cognitivas, de manifestações culturais que lhes são próprias, dentre outros aspectos, configuram e desenvolvem uma cultura diferenciada: a cultura surda. Cabe, então, uma pergunta: Qual tipo de escola é mais adequado para este tipo de pessoa ou grupo?

Um estudioso ou mesmo um leigo, logo responderia que deveria ser uma escola que atendesse às necessidades culturais deste grupo minoritário. Uma escola ideal para os surdos seria aquela que entendesse que este grupo tem uma demanda cultural que precisa ser atendida: uma escola com uma visão multicultural.

Em segundo lugar, uma escola que respeitasse, acima de tudo, as suas potencialidades.

Em outras palavras, uma escola que procurasse seguir as orientações dos Estudos Surdos, entenderia que este grupo tem uma língua própria, que possui histórias pessoais e grupais, que tem uma forma peculiar de manifestar suas aptidões artísticas e culturais. Esta escola procuraria valorizar as lutas que este grupo tem travado em sua história. Seria uma escola que daria atenção especial aos discursos e às especificidades das pessoas surdas. Uma escola que jamais abordaria a questão da surdez como uma deficiência, ou os surdos como seres patológicos, incompletos, menores. Escola que procuraria entender que a sociedade, por sua tendência para a norma, geralmente, desvaloriza processos culturais de segmentos minoritários.

Esclarece Wrigley (1996):

[...] embora não possuam marcadores de raça ou de nação, os membros dessas culturas Surdas auto-referenciadas não têm dúvidas de suas identidades culturalmente distintas. Embora nominalmente membros de uma cultura dominante que os circunda, eles – alguns, mas não todos – vêem a si mesmos como separados dela e como membros de uma cultura Surda especificamente “nativa”. [...] Embora líderes Surdos enfatizem o quanto têm em comum com outras minorias lingüísticas [...] a ignorância justificada, exibindo-se à guisa da sabedoria comum, continua a tratar os surdos apenas como outro grupo de deficientes ou incapacitados (p. 32-34).

Enfim, estes Estudos tentam dar uma visibilidade à cultura surda, procurando alçá-la ao patamar de uma cultura reconhecida pela maioria, como uma cultura legítima.

Lopes (2006, p. 31), falando do espaço escolar de que o surdo necessita, diz que ele precisa ser edificado numa nova visão da busca do conhecimento, da construção do saber, com uma proposta multicultural que respeite e que compreenda o que os surdos têm em termos de potencialidades, e que aceite a sua cultura. Diz ainda a autora:

Não basta ter a garantia de um espaço com professores surdos, é preciso que a escola seja construída sobre outras bases e outras concepções epistemológicas que possibilitem olhar os surdos como sujeitos representantes de um grupo ético-cultural específico (p.31).

A autora comenta que, uma vez que “desaparece” a audição, também, facilmente, desaparece tudo o que é mais importante: os professores surdos, a Língua de Sinais, os colegas surdos, as histórias de surdos, a literatura surda, as narrativas surdas, logo, se faz necessário uma mudança radical na forma que esse sujeito que não escuta seja entendido e observado.

Diante de tantas possibilidades de pensarmos os surdos e a surdez, esta entendida como primordial, esquecemo-nos de que a escola de surdos é feita por muitas pessoas que carregam consigo um olhar que localiza os surdos em uma posição de incapacidade e de anormalidade. Nesse quadro, pouco adianta a luta surda por uma escola específica para surdos, pois a necessidade de uma mudança radical na educação escolarizada dos surdos passa, antes de qualquer coisa, por uma mudança radical na forma de olharmos para esses sujeitos (LOPES, 2006, p.29).

É importante olhar a surdez como uma diferença que distingue este ser, mas que está plenamente capaz de se integrar na sociedade, com todas as condições de gerar total sucesso em suas realizações como qualquer ser humano; olhar o surdo como alguém que pela visão busca conhecer e interagir com o outro e com o mundo. Isto deve despertar uma nova forma de encarar este cidadão que vive nas favelas, nos bairros, nas famílias humildes ou abastadas, que está exigindo um novo olhar, que busca por uma nova escola que possa atender aos seus anseios. Esta forma inusitada de ver estes personagens tem que sensibilizar os pesquisadores, as instituições, os órgãos competentes, os governantes, a terem outra postura, em agir na direção de providenciar o suprimento dos direitos básicos que esta figura humana necessita.

Neste olhar, Lopes (*Op. cit*) explica:

Dessa forma, alicerçada na concepção de cultura, afirmo que a diferença primordial que constitui o surdo é a responsável pela aproximação geográfica e cultural surda. Se negarmos a condição de surdez, negamos a necessidade da aproximação surda em associações, comunidades, clubes e em escolas de surdos. Para que lutar por uma escola de surdos, por uma língua gestual-visual, pela arte surda, etc. se não vejo na surdez uma razão de formação de grupo? (p.30).

Por estes motivos, se compreende que é preciso uma escola que atenda esse grupo que apreende por meio da visão, e, para isto, se faz necessário novas estratégias, novas metodologias, nova didática. Surdos não aprendem como os

ouvintes, no mesmo ritmo, com as mesmas estratégias cognitivas. Portanto, alguns diriam que para o sucesso educacional dos surdos seria necessária uma escola específica para surdos, onde houvesse, principalmente, professores surdos.

Esta preferência parece que é proibida nos dias atuais. Nesse sentido, Lopes (2006), afirma:

Estamos atravessando uma lógica ouvintista que vem guiando nossas práticas e encaminhando a militância que fazemos na área de educação de surdos para uma simples exaltação das diferenças daqueles que, quando estão na escola, não acreditamos que possam aprender como os outros. (p.32)

Esta autora, de uma forma muito inteligente, vai mais além dizendo o seguinte:

Ninguém está imune às práticas ouvintistas. Elas estão cada vez eficientes. [...] O ouvintismo pode ser entendido como um conjunto de práticas culturais voltadas para processos de subjetivação. Tais processos visam não somente ao corpo – disciplinamento –, como também, ou principalmente, a alma, sujeitando-a a padrões de normalidade ouvinte (LOPES, 2006, p.31).

A interferência dos ouvintes nos processos que atingem os surdos, geralmente passa despercebida, como uma boa ação dos ouvintes em relação aos surdos, no entanto, esconde certo “ouvintismo”.

Na definição de Perlin (2010),

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda idéia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma confirmação de poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber (p. 59).

Neste cenário, armado pelas políticas públicas atuais, é comum encontrar surdos isolados, queixando-se de estarem sós, mesmo rodeados, de outros estudantes ouvintes que até apreciam a língua de sinais, mas com os quais não conseguem estabelecer uma eficaz comunicação. Portanto, um destaque é dado por Sá (1997), quando alerta:

[...] é preciso que se diga que a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular. Escola inclusiva não é sinônimo da escola que se tem (na qual muitas vezes não estão “incluídos” nem aqueles que entram todos os dias pelas suas portas). Escola inclusiva é sinônimo de escola significativa. No caso dos surdos, por exemplo, a questão não é: os surdos têm direito à escola regular, mas: os surdos têm direito a uma educação plena e significativa (SÁ, 1997, p. 34).

Segundo (SÁ, 2010, p. 18), geralmente as questões que envolvem a educação de surdos se detêm naquilo que lhes falta, no “*canal perdido*” (grifo da autora). No entanto, o mais importante e necessário é apresentar os micropoderes (das salas de aula, por exemplo) e os macropoderes (das políticas e sistemas, das práticas discursivas sociais) que tentam impor idéias e opiniões que nem sempre acompanham o clamor e a perspectiva das pessoas surdas, que precisam com urgência de uma escola significativa.

Veiga-neto (2002, p.45) diz que o que se apreende neste momento é que tudo está mudando ao nosso redor e, que principalmente, passa despercebido aos nossos olhos que as desigualdades continuam cada vez maiores no mundo que mudou e, com ele, nosso próprio entendimento sobre nós e sobre o próprio mundo. Parece que, junto a uma maior democratização da informação, continuam se aprofundando as desigualdades.

Segundo Lopes (1996), os surdos também estão mudando nas suas lutas e nas formas de compreender a educação. Comentando este processo de mudança na visão dos surdos, a autora diz:

Até há pouco tempo, os surdos lutavam por direitos universais, se é que posso colocar algo nesses termos; hoje lutam por questões particulares, implicadas direta e indiretamente nos direitos universais. Se “antes” os surdos lutavam pelo direito à escola de surdos, hoje lutam por condições de permanência, por qualidade de ensino, por aprendizagens que gostariam de fazer para poder estar neste mundo cada vez mais competitivo e excludente (p.33).

A autora continua nos desafiando a observar as mudanças que estão acontecendo por causa do mundo competitivo em que se vive:

A competição é uma das causas que me chamou a atenção nas narrativas daqueles alunos. Queriam aprender com os outros para que pudessem concorrer com os outros. A expressão “outros” não significa o que, há pouco tempo atrás, leríamos sem questionar – os ouvintes. Hoje os “outros” dos surdos são também os próprios surdos melhor preparados para ocuparem

vagas nas universidades, vagas no mercado de trabalho, etc. Querer saber e querer conhecer o código escrito da língua portuguesa passou a ser uma condição de possibilidade, uma ferramenta a mais no jogo injusto, porque partimos de condições desiguais entre sujeitos (LOPES, 1996, p.33).

Quando se faz uma leitura do mundo atual, com políticas públicas que alteram radicalmente as possibilidades de atendimento e as feições da escola, o que se vê é que os surdos são obrigados a voltar a defender o primordial: sua escola específica, bilíngüe e multicultural. Por isso, principalmente os professores têm que ter uma mente na qual seja estabelecida uma constante crítica pessoal, uma crítica do mundo, como também das diretrizes que regem os sistemas.

Diante desta constante transformação que o mundo tem passado, é imprescindível analisar que tipo de formação se quer e, que tipo se tem oferecido, atualmente, nas escolas. Será que se pode admirar a formação que está sendo oferecida atualmente? Está tudo bem com a formação que os surdos têm recebido? Para se pensar este tema de extrema importância, precisa-se olhar um pouco o currículo escolar.

De acordo com Silva (2002, p.37), o currículo tem o objetivo de gerar alguma mudança em alguém, tem a idéia de que alguém chegou de um jeito e certamente dentro de algum tempo de aprendizagem sairá uma pessoa transformada.

Diz Silva (2002):

Ao se concentrar na questão do conhecimento ou da transmissão cognitiva, tende a esquecer que o todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado (p.37).

A autora citada chega a uma definição de currículo que desvela o significado de algo que está faltando para a educação dos surdos: entender quem é este “alguém que precisa ser modificado”. Diante deste foco, é preciso compreender e, perguntar: Será que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está sabendo entender quem é esse alguém? Isto é básico para que se possa legislar com justiça.

A autora Lopes (2006), comentando este tipo de escola que se tem atualmente, diz:

Educar, orientar, limpar o indesejável do corpo dos indivíduos, discipliná-los, vigiá-los e controlá-los passam a ser condições necessárias para o funcionamento de uma maquinaria disciplinar competitiva e excludente. Maquinaria que funciona operando com diferentes estratégias que delimitam espaços e caminhos que cada grupo em seu momento histórico imagina ser possível de trilhar com uma boa dose de práticas e de pedagogias (LOPES, 2006, p.34).

Ao se ter contato com a comunidade surda, percebe-se que os surdos preferem professores surdos nas suas práticas e pedagogias, mas isto não significa atrelar a questão da educação à “deficiência auditiva”, no sentido restrito, biológico. Antes significa considerar a especificidade da surdez, suas experiências visuais, seus artefatos culturais, sua língua e seus modos próprios de existir. Os surdos definem a si mesmos, de forma cultural e lingüística – esta é a ênfase que eles dão. No entanto, a escola insiste em colocá-los, ou misturá-los entre os ouvintes (como que para disfarçar ou negar a surdez), ou com professores ouvintes não-bilíngues – num atentado contra as mais recentes visões da ciência, da antropologia e da pedagogia (STROBEL, 2008).

Considerando que é possível criar ambientes lingüísticos naturais para a aquisição precoce da língua de sinais e para o aprendizado sem barreiras lingüísticas, e que a cultura surda é um eixo importante para qualquer trabalho educacional com surdos, este trabalho procurará detectar barreiras conceituais ou argumentos favoráveis, que porventura existam dentre os surdos e entre os profissionais da área da surdez, nesses tempos pós-Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para que a escola mais adequada para este grupo lingüístico e cultural se estabeleça no Brasil, revertendo o quadro histórico de insucessos e frustrações.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS DA POLÍTICA NACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS.

Neste capítulo serão apresentados resultados da pesquisa de campo, devidamente analisados com a finalidade de atender ao principal objeto de estudo relacionado às interferências causadas pela Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva/2008, evidenciando movimentos que fazem emergir pressões, resistências e conseqüências desta política pública atual e os seus resultados para as escolas de surdos, no contexto educacional da cidade de Manaus.

Os resultados tiveram base nos depoimentos de professores e profissionais da educação, participantes da pesquisa. Esses resultados estão descritos e organizados em quatro categorias temáticas, a saber: Pressões; Resistências; Consequências e Realidades e; O panorama atual das interferências da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 na cidade de Manaus.

3.1 Análises das Pressões para a implementação das determinações da Política Nacional de Educação Especial.

No Quadro 4, a seguir, serão analisados os enunciados dos sujeitos da pesquisa que, em suas respostas à Entrevista, expressaram impressões sobre situações que têm a ver com pressões exercidas para o cumprimento das determinações da Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

Quadro 4 – Análise das pressões para implementação da Política Nacional de Educação Especial.

“O que fez com que ficássemos afastados (das diretrizes da política Nacional) foi a imposição da própria Política: ou se adequa ou sai. Acredito que foi isso. Porque antes não se falava, não se sabia da Lei. Diante desta pressão - ou você faz ou você vai perder - então se faz só para não perder mesmo. Se não se adequar, acaba - é pressão mesmo”. (11FOPF)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A pressão que o Ministério da Educação impinge para que as escolas de surdos sejam terminantemente fechadas é algo às vezes velado, às vezes flagrante. Estudiosos da área têm se colocado contra esta sistemática. Podemos acompanhar o que diz Sá (2011) quanto a este posicionamento:

Quedo-me escandalizada com a pressão que vem de cima (do MEC e de Secretarias Estaduais) no sentido de fechar as escolas de surdos (ou de transformá-las em centros de AEE, o que significa a mesma coisa que “fechar”). Não aceito a imposição que vem ocorrendo (inclusive com o apoio de inúmeras sedes do Ministério Público que, por sua vez, pressionam as Secretarias Estaduais, impulsionadas pela Política que aí está). Os surdos têm perdido importantes espaços históricos e sócio-políticos que são/eram as escolas de surdos. Algumas não eram “boas”? É certo que não eram. Mas, por que não aperfeiçoá-las ao invés de fechá-las? (p. 58).

“É exigência da Política, a escola teve que se encaixar. Antes usávamos como método a oralização, depois, com a exigência, e com o passar do tempo, se viu que era melhor, então, por isso é que nós estamos usando a LIBRAS”. (8FOPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

“Teve que” – esta é a expressão que retrata a pressão exercida pelos órgãos superiores que detém o poder de direcionar ações. “Ter que fazer algo” significa “fazer algo mediante pressão ou ameaça”. Resta analisar se algo que se faz por pressão pode significar benefício para quem faz (professores, técnicos) e para quem recebe (estudantes).

“Dentro das possibilidades sim, pois temos que caminhar dentro do que o MEC determina. Não tem jeito. Aqui temos recebido alunos ouvintes na educação infantil; é uma experiência nova que está iniciando”. (9FOPR)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Um enunciado que aparece bastante, nas vozes dos professores, é o “ter que fazer”, “ter que cumprir”, “ter que caminhar dentro”. Atualmente, nesta questão, a obrigatoriedade vem antes do convencimento; a imposição vem antes do diálogo; a determinação vem antes da negociação.

“O que fez com que a escola se aproximasse da política foi à exigência da lei. Tinha que obedecer, pois a escola tem convênios com o estado e com o município”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

O absurdo do poder exercido pelos órgãos responsáveis por tal direcionamento se mostra pela via das ameaças e das ações coercitivas: ou se segue o direcionamento ou convênios serão terminantemente encerrados e recursos não serão disponibilizados.

“É uma política que nos deixa muito preocupados. O que nós sabemos é que os nossos alunos, todos os alunos de modo geral, não só os surdos, mas as pessoas com deficiências têm que ser incluídos no ensino regular. A política diz isso: tem que ser incluído. As escolas específicas seriam transformadas em espaço de suporte, o aluno fica no ensino regular no horário matutino, no horário oposto estaria aqui recebendo esse apoio”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 6 - Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)?)

ANÁLISES:

“O surdo encontra-se em escolas da inclusão. Uma inclusão que estamos observando em seus pormenores como angustiante, perversa e degradante do sujeito surdo” (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 104). Esta situação resulta do “ter que fazer”: “ter que incluir no ensino regular”, “ter que transformar as escolas específicas em espaços de suporte”, “ter que colocar os surdos no horário oposto para receber “apoio”. Segundo Sá (2011),

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de tentar resolver a negação do direito que a criança e o adolescente surdo têm de ter a escolarização em período semelhante aos demais colegas. Por que o surdo tem que estar no contraturno se seus irmãos ouvintes não estão? Por que ele é surdo? Ora, há uma língua que substitui a audição, ou seja: substituiria se esta fosse verdadeiramente utilizada numa efetiva “educação bilíngüe”. Uma educação na qual o “bi” fosse muito bem definido: com a prioridade da língua natural e com esta língua como língua de instrução todo o tempo. A segunda língua deste “bi” deve ter um lugar menor, bem menor (p. 57-58).

“Tentar a igualdade para todos. A política determina que o deficiente auditivo tem que ser incluído, porque ele vai adquirir no contexto da escola regular as culturas: a dele e a dos ouvintes”. (4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Segundo a Política Nacional, o surdo “tem que”, obrigatoriamente, ser incluído em escolas regulares porque nelas adquirirá, também obrigatoriamente, duas culturas: a cultura surda e a dos ouvintes. O que está por trás da obrigatoriedade de aprender a cultura ouvinte na escola (como se esta não pudesse ser vivenciada em casa, com familiares ouvintes) é a tentativa de fazê-los trocar os marcos de sua cultura (tida como menor, pior, deficiente), pelos marcos da cultura ouvinte comum. Segundo Sá, *“A cultura surda é socialmente construída como uma subcultura, e o objetivo é tornar os surdos “invisíveis” (2006, p. 259).*

“Acho que o MEC jogou um monte de coisas em cima das escolas e das instituições que não estavam preparadas para recebem esse turbilhão de coisas, de leis, de regras, de diretrizes, de normas, de direitos, e, nós, ficamos perdidos sem saber para onde ir. Agora é a língua de sinais, mas o que fazer com a oralização? A direção falava: Agora tem que ter a LIBRAS. Mas como vamos trabalhar agora? Ficamos confusos: O que fazer com essa criança? Daqui para frente, como vamos trabalhar? Não está sendo fácil. Houve muita exigência dos gestores para que nós nos adaptássemos, mas eles deram muito pouco para que ficássemos preparados para esse novo tempo”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Tanto as políticas públicas empurram as escolas a fazerem um sem número de coisas para as quais geralmente estão despreparadas, como a atitude autoritária se cristaliza em muitos gestores que, no afã de obedecer à Política para não perder recursos, impõem pressões aos professores, inclusive pressionando-os quanto ao tempo. Novamente aparece o “Ter que fazer”, ou seja, não é dada qualquer opção ou saída.

“Bem, chegamos aqui na escola e recebemos os alunos surdos em sala de aula. Antes dessa Política, iniciávamos o dia trabalhando a linguagem oral com as crianças: fazíamos o exercício de voz, trabalhávamos a respiração da criança, procurávamos trabalhar a motricidade, fazíamos uma oração com todos os alunos, trabalhávamos a frase do dia, fazíamos as crianças cumprimentarem umas as outras. Neste primeiro horário era trabalhada a linguagem funcional. O objetivo era a oralização. Mas agora, depois que estas diretrizes do MEC foram promulgadas, existe uma cobrança constante sobre nós, uma verdadeira pressão, isto de mais ou menos 3 anos para cá. Temos que aprender a Língua Brasileira de Sinais, temos que fazer os cursos básico, intermediário e o avançado. O que fizemos até agora foi o básico, temos aprendido com o contato com os surdos. Aqui estamos engatinhando na LIBRAS, mas temos feito um grande esforço para aprender a língua de sinais. Mas estamos confusos: como vai ser daqui para a frente? O que vamos exigir da criança? Agora é a LIBRAS, é o bilingüismo? Como vai ser? Como trabalhar o português e a LIBRAS? Temos perguntado para as irmãs, para a diretora. O que tenho observado é que as crianças chegam aqui com gestos caseiros, com mímica de casa, com um português sinalizado, então temos que ensinar o certo; para isto, nós, os professores, temos que dominar a LIBRAS para podermos ensinar a língua de sinais da forma correta”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

As mudanças na educação de surdos – algumas até interessantes, como a aprendizagem da Libras por parte dos professores – têm sido colocadas de tal forma autoritária, que é comum se ouvir professores dizendo que esta ordem vem de acima: “Temos que aprender a Libras”. Há que se questionar: o que significa “ter que” aprender uma língua para trabalhar com um grupo de estudantes? Acaso estão sendo dadas as condições para o aprendizado da Libras? Acaso se está respeitando o tempo necessário para a aprendizagem de uma segunda língua? Acaso se exige que todos, indistintamente, aprendam uma língua de maneira obrigatória? Não seria o caso de exigir o aprendizado da Libras apenas para os professores de Língua Portuguesa e de Libras, sejam eles surdos ou ouvintes? Não seria o caso de, uma vez providenciados intérpretes de Libras para o processo de ensino-aprendizagem, os professores em geral não poderiam ser liberados desta exigência?

“Eu vejo o seguinte: As diretrizes dizem que as escolas têm que trabalhar as pessoas, para que elas aceitem as pessoas deficientes e, que os profissionais da educação têm que conhecer a LIBRAS”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 7 - Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Para os surdos, seria como um sonho a possibilidade de todos os profissionais da educação serem conhecedores da Libras. O problema não está no ideal, o problema está na forma de pretensamente se buscar alcançá-lo: por meio de uma obrigatoriedade. Ninguém aprende uma língua, para fazer dela seu instrumento de trabalho e de relacionamento, porque foi obrigado a fazê-lo. Diz-se que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), TODOS os professores são obrigados (por suas “disciplinas obrigatórias”) a aprender, ou a conhecer a língua de sinais. No entanto, sabe-se que os professores em geral não farão uso da Língua de Sinais na ministração de suas aulas. A opinião de Sá é expressa desta forma:

Penso que a passagem pela disciplina “Libras”, por parte de todos os professores ouvintes em formação, deve ser apenas o primeiro contato com uma língua que também é oficial no país, visto que, certamente, o objetivo não pode ser o de “aprender” Libras, pois ninguém se torna proficiente na língua de sinais em cursos de curta duração (como os relativos a apenas uma disciplina de 60 ou 80 horas). O objetivo deve ser o de dar a todo futuro professor o conhecimento de que existe uma minoria surda que é usuária de uma língua natural, e que a ela tem direito. Os professores em formação devem ser tranquilizados de que não se está esperando que eles, pela obrigatoriedade legal de receber toda e qualquer criança em sua sala de aula, seja obrigado a educar a criança surda utilizando a língua de sinais, visto que, nem que fosse possível aprender a Libras em apenas uma disciplina obrigatória de sua graduação, jamais seria possível “falar” duas línguas ao mesmo tempo, em sua sala de aula. [...] O professor de escola regular precisa, isto sim, conhecer a língua de sinais brasileira para conversar com seus alunos, para entender seus questionamentos, e para que possa aproveitar melhor o trabalho do intérprete de língua de sinais. Se o objetivo do ensino de Libras como uma disciplina é capacitar os professores para dirigirem o

processo ensino-aprendizagem em duas línguas, está-se criando expectativas infundadas, que poderão gerar frustração nos professores e nas famílias, bem como manter a exclusão dos surdos. (SÁ, 2011, p. 43).

Ademais, a questão não está em *“trabalhar as pessoas, para que elas aceitem as pessoas deficientes”* – tal como explicitou a professora entrevistada: o problema está em que os surdos não necessitam de *“aceitação”* social ou educacional - necessitam da competência técnico-profissional que lhes garanta sucesso educacional e inclusão social plena, os quais podem vir a acontecer após participarem de um processo educacional significativo, em ambiente lingüístico natural.

“Fiquei sabendo que existe uma nova Política. O que me informaram é que o MEC determinou que precisam estudar ouvintes e surdos juntos – eu, claro, fiquei assustada! Que escola vai favorecer a educação de surdos e ouvintes juntamente? Eu acho complicado. Eu sou a favor da escola que carrega a identidade e a cultura surda. Uma escola totalmente surda”. (12FSPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Quando não se diz que *“tem que”* incluir surdos, se diz que *“o MEC determinou”*. Sim, o que a Política Nacional de Educação Especial trás é uma determinação e a força política exercida para que ninguém escape é imensa. Desconsideram documentos oficiais anteriores, e fazem como se eles não existissem. Segundo Sá (2011),

Aprofundando ainda mais a noção de flexibilidade, o Plano Nacional de Educação traz: *“As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela”.* (2001, pág. 65). Ora, é o princípio da flexibilidade que abre possibilidades sem fim e que caracteriza a legislação educacional nacional, estando presente em diversos documentos nacionais. Esta flexibilidade não pode ser negada, como se estes documentos não existissem e devessem ser ignorados. (p. 30-31).

“A principal diretriz é com respeito à Língua Brasileira de Sinais. A escola regular deve estar preparada com um ambiente bilíngüe para receber o surdo. O professor tem que conhecer e ter domínio da língua. O que tenho visto é que o professor não é fluente em língua de sinais e nem tem o interesse de aprender. No fundo percebo que a escola não está preparada na cultura surda, para receber o surdo. Alguns dizem: Mas tem intérprete! Mesmo assim o professor também tem que ter um conhecimento básico da língua de sinais. Porque se o surdo questiona, falam que o intérprete está dando a resposta para ele; mas não é verdade que o intérprete esteja dando a resposta e, sim, ele está dando uma explicação. Como o professor vai avaliar esta situação se ele não conhece a língua de sinais? Tenho verificado que os surdos não concordam com a inclusão e os que estão incluídos

estão querendo sair da escola regular”. (8AOPR)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

De fato, só seria viável a ‘inclusão’ de surdos em escolas regulares se estas, todas, se tornassem em ambientes lingüísticos. Entendeu corretamente a entrevistada quando diz que “*A escola regular deve estar preparada com um ambiente bilíngüe para receber o surdo*”. Sim, apenas assim seria possível colocar os surdos em escolas regulares que não atrapalhassem seu desenvolvimento lingüístico. No entanto, a questão é se é possível propiciar um “ambiente lingüístico natural” em todas as escolas comuns. Como disse a professora entrevistada: “*O professor tem que conhecer e ter domínio da língua*”. Mas, acaso é possível que todo professor tenha domínio da Língua de Sinais? É lógico que não. Nem todos o desejam. Nem todos querem fazer tal investimento de tempo e de atenção. A realidade vem logo na próxima frase da entrevista: “*O que tenho visto é que o professor não é fluente em língua de sinais e nem tem o interesse de aprender*”. Ora, verdade seja dita: para fazer um trabalho de inclusão em escola regular, os professores precisam conhecer a Língua de Sinais, porque, como salienta a entrevistada, “*porque se o surdo questiona, falam que o intérprete está dando a resposta para ele; mas não é verdade que o intérprete esteja dando a resposta e, sim, ele está dando uma explicação. Como o professor vai avaliar esta situação se ele não conhece a língua de sinais?*”

“Tenho visto que as pessoas não aderiram a essas diretrizes. Foi mandado pelo MEC de uma forma impositiva e a escola é obrigada a obedecer. O que está acontecendo é o fato de que a Política, na prática, não está funcionando, tem apresentado muitos problemas na sua aplicação. Aqueles que elaboraram esta Política não procuraram ver como iria funcionar na prática. É como se o MEC mandasse e a escola tivesse que aderir, que aceitar e fazer da forma que eles querem, e, fingir que está tudo bem”. (12ASPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Engana-se quem pensa que o fato de alguma idéia ser defendida pelo Ministério da Educação e de ser estabelecida como política pública significa concordância, ou mesmo significa as conquistas de um grupo minoritário. Algumas vezes a política pública é justamente o que o grupo não quer. As políticas são emanadas de órgãos centralizadores do poder e nem sempre as equipes que têm a atribuição de criá-las compreendem a questão em toda a sua profundidade. A atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) está muito distante dos movimentos sociais surdos. Inclusive, diversos educadores que trabalham com este grupo específico sentem-se afrontados com a imposição. Há o sentimento vivenciado por diversos profissionais e que aparece bem claro na fala do professor entrevistado: “*É como se o MEC mandasse e a escola tivesse que aderir, que aceitar e fazer da forma que eles querem, e, fingir que está tudo bem*”. Questiona-se qual tem sido o espaço de discussão e quais os canais de escuta e avaliação da situação, pois, o que aparece, em alguns discursos, é que a decisão tomada,

diante das pressões, é “fingir”: fingir que se aplica a política, fingir que os resultados estão satisfatórios, fingir que se ensina, fingir que se aprende.

“A Escola se mantém afastada dessa diretriz, por entender que é o melhor para o surdo uma escola específica. A escola se afastou por causa das imposições do sistema”. (10AOPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A professora Sá, organizou um livro (2011) com o objetivo de discutir a escola específica de surdos, cujos autores assumem um posicionamento a favor das escolas específicas de surdos. Diz a autora:

Defendo a idéia de que **a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles**. A escola regular para surdos não é "a melhor escola", nem se tratando da perspectiva pedagógica, nem se tratando da perspectiva psicológica, nem em se tratando da perspectiva sócio-cultural, nem se tratando da perspectiva científica. Com base em anos de convivência com a comunidade surda, e à luz de diversas pesquisas que têm sido feitas no Brasil (principalmente as de Capovilla, 2005 e 2008, e de Sá, 2010a), sou favorável a que os surdos tenham direito à **escola bilíngue específica para surdos, ou, pelo menos, à classe bilíngue específica para surdos**. Penso que a escola bilíngue específica para surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que **é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural** favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce (principalmente considerando que mais de 95% dos surdos são filhos de ouvintes) (p. 18-19).

“Não conheço profundamente a política, mas conheço o que a política diz sobre a inclusão. Conheço o que eles querem: nessa inclusão eles estão pedindo que as escolas especiais acabem com a escolarização e passem a ser centros de atendimento, ou escolas onde os deficientes receberão apoio”. (8AOPR)

(Resposta à pergunta 6: Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008?)

ANÁLISES:

De fato, o parágrafo 2º do Artigo 22 do Decreto nº 5.626, diz que *“os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação”*. (BRASIL, 2005, p. 7). No entanto, este atendimento, também chamado de AEE, não deveria significar o fechamento das escolas de surdos, com sua transformação em meros centros de atendimento paralelo à escolarização, pois, concordo com Sá (2011), quando diz: *“nenhum atendimento educacional é mais especializado que a propiciação de um ambiente linguístico natural permeado pela cultura surda”*. (p. 48). Um ambiente linguístico natural se cria num espaço comunitário de contatos perenes, como o

espaço de uma escola – não se cria num espaço fortuito como o de um atendimento com hora marcada, poucos integrantes e poucos indivíduos proficientes na língua-alvo.

“O governo manda e quem for contra vai para a rua. Mas os alunos surdos não aceitam e a diretora fica preocupada. Os surdos têm feito movimentos contra a imposição dessa diretriz. A direção da escola entende essa questão, mas não pode fazer nada, porque é uma ordem que precisa ser cumprida (mas na verdade esta escola ainda não está cumprindo essa lei com relação à inclusão)”. (9ASPF)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISE:

Tal nível de imposição para que uma política pública seja obedecida demonstra que algo está errado com ela. Quando se diz que *“o governo manda e quem for contra vai para a rua”*, se está apontando uma política autoritária por parte dos órgãos públicos. Diretrizes quando necessitam de imposição para serem cumpridas, recebendo oposição até dos que se imagina “beneficiários” dela, demonstram que estão na contra mão dos anseios dos envolvidos. Diversas são as *“falas”* que apontam para o *“não poder fazer nada porque é uma ordem que precisa ser cumprida”*. Mas, nos espaços de resistência, *“esta escola – (como tantas outras) – ainda não está cumprindo essa lei com relação à inclusão”*. A resistência é vista no não-cumprimento das diretrizes.

“A nova Política surgiu em 2007 e a primeira versão que veio dentro do documento continha a expressão: “Fechamento das Escolas Especiais”, o que causou uma mobilização em nível nacional. Estive em Londrina onde aconteceram várias mesas redondas; nesse momento os grandes pesquisadores se dividiram. Temos aquelas pessoas que são radicais a favor desse processo e outras não. Ano passado fui a Londrina e já senti uma diferença até nos discursos, por quê? Porque as pessoas já estão tendo resultados do que está acontecendo no Brasil. O que verifiquei? Em relação à política atual não tem a palavra “fechar”, mas a forma como ela foi construída, em nenhum momento contempla uma escola específica para surdo, ou uma escola dita especial - isso não aparece no documento. Se não está no documento, isso implica que a questão dos investimentos não existe por parte das políticas públicas e, isto é o efeito-cascata no sentido do desaparecimento das escolas específicas”. (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISE:

Confirmando o que comenta a entrevistada, Sá (2011) diz que:

Em nome da “educação inclusiva” a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propunha na versão preliminar: ‘Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente’. (2007, pág. 19) Felizmente este trecho foi retirado da versão definitiva. (p. 51)

Continua a autora comentando o assunto na mesma linha de pensamento da entrevistada:

Tão grave quanto a sugestão para não se manter nem se criar “escolas especiais” é o fato de que a Política Nacional de Educação Especial excluiu a possibilidade de criação e manutenção de “classes especiais”, indo contra o que está previsto nos documentos oficiais anteriores. Uma das orientações aos sistemas de ensino que constam da versão preliminar é: “a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais”. (SÁ, 2007, p. 18)

Ora, na Política Nacional atual temos a relação dos espaços possíveis para a atuação do professor:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Observe-se que não são incluídas as classes específicas, ou anteriormente chamadas de classes especiais. A negação é a forma escolhida para apagar da memória e dos planejamentos, além de que se impõe a negação do investimento de recursos: formas autoritárias e sub-reptícias de imposição.

“Bem, o que tem na política? Define quem é o alunado da educação especial (porque nós tínhamos a Resolução número 2 que dizia que se podia considerar causa orgânica específica ou não ter causa orgânica específica). A própria lei 9394 também diz: ‘Quando for necessário’. Quero dizer: os próprios documentos que existiam anteriormente deixavam abertura para esses espaços. Já com a política atual não, ela está bem fechada: são diretrizes, são nortes, mas não quer dizer que sejam leis. Verifiquei que a 9394 tem mais teor jurídico do que as diretrizes atuais. Entendo que as diretrizes são nortes para que cada Estado construa suas políticas. Então, por exemplo, dentro desse documento, se estabelece a inclusão desses alunos no ensino regular, e dentro dessa perspectiva se busca outras formas de atendimento: as salas de recursos multifuncionais, o profissional qualificado, o intérprete e, aí o próprio MEC tem um decreto no qual fala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), e tanto em nível de séries iniciais, como em nível de ensino superior. Dentro desse novo documento, o aluno tem que estar no ensino regular. Diante disto, estamos sentindo toda essa pressão por conta dessa nova política. (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Quando a professora entrevistada diz: “*Verifiquei que a 9394 tem mais teor jurídico do que as diretrizes atuais*”, quer se referir ao fato de que uma “política pública” não é maior que uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nem mesmo pode contradizê-la. Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, no artigo 59, “*preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências*” [...] (BRASIL, 1996. p. 15). Sá (2011) explicita a mesma idéia proposta pela professora, ao se basear na LDB para firmar posição a favor das escolas de surdos, dizendo:

A LDB fala do atendimento na escola regular, mas fala também da **organização específica** que é possível. É nesta possibilidade de organização específica que me baseio para afirmar que a escola e a classe específica para surdos não é “irregular”, é uma “**escola regular para surdos**”. [...] O Artigo 60 da LDB, em seu parágrafo único, informa que “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições [...] privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. Sim. É o que todos desejamos: que a rede pública regular se responsabilize mais e mais pelo atendimento a todas as demandas, com a ajuda da sociedade civil, ou não. Não nego a necessidade e a propriedade da ampliação do atendimento na rede regular para todos os tipos de pessoas: o que discuto aqui é que os surdos necessitam de uma **escola linguisticamente específica**, pelo menos no início de sua escolarização, e que este fato não faz desta escola uma escola fora-da-lei. (p. 28-30)

“Assim, temos que nos adequar à política e, criar toda aquela parafernália de atendimento, porque temos que estar dentro dessa perspectiva. Por exemplo: Estamos trabalhando com essa pressão desde 2008, já há três anos. Se formos verificar, e fazer uma pesquisa na cidade de Manaus, vai observar que nós da Escola Augusto Carneiro, não estamos dentro dessa dinâmica, desses parâmetros e, principalmente as escolas regulares. Por exemplo: aqui só temos uma sala de recursos, e não damos conta nem dos alunos que temos, então, não dá para pensar em atender os de fora. Certamente não temos condições, não temos profissionais e, nem foram feitos investimentos para abrir novas salas. A sala de recursos que temos funciona somente com o professor de língua portuguesa; não temos professor de matemática, não temos recursos. Diante deste quadro, precisamos perguntar: Como é que o Estado vai dar conta de abrir novos atendimentos se não dá conta de dar suporte aos atendimentos existentes? Observo que são processos totalmente contraditórios. (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

O Artigo 14 do Decreto 5626/2005 diz que, para garantir o atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, p. 4)

É de fato uma “parafernália” educacional como diz a professora entrevistada. Questionando, no entanto, o que vem a ser um “atendimento especializado”, a autora Sá diz que antes de se promover cursos, definir e restringir espaços, definir profissionais, deve-se entender que: *“atendimento especializado significa atendimento diferenciado, atendimento específico, atendimento feito por especialistas, não significa o atendimento realizado por professores não especializados na escola regular”*. (2011, p. 46). O que se comenta é que o AEE, quando existe, vem a ser uma sala multifuncional, com surdos misturados com outros “alunos com deficiência”, ou salas para surdos que funcionam apenas um ou duas vezes por semana e, muitas, sem professor/a bilíngue ou intérprete. O que fazer em apenas 2 ou 4 horas no contraturno? E ainda estão chamando isso de dupla matrícula! Quem ganha com isso é a escola que recebe duas matrículas de cada “aluno com deficiência”. Diante da atual Política, é vantajoso, financeiramente, tornar escolas comuns, ou escolas de surdos, em escolas inclusivas, mesmo contra a vontade dos professores.

“O principal objetivo do MEC é fazer a inclusão. Eu acho que na verdade eles querem economizar dinheiro com a inclusão, pois a deficiência é cara. Eles precisam investir mais na formação do professor, na escola de surdos, mas eu acho que eles querem economizar. Deixando o surdo na escola com os ouvintes, na minha opinião, se economiza na formação de professores e nos recursos que são necessários para uma escola específica”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

A professora surda desconfia de que o que está por trás dos recentes direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial é a questão financeira. Um comentário de Sá, quanto ao que estabelece a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) trata de perspectiva semelhante:

Apontando que a questão básica para defender a escola regular inclusiva é financeira e numérica, diz a Declaração: “finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a

educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. [...] A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente”. (1994, pág. 6). Aqui não há qualquer alusão ao fato de que a percentagem irrisória de crianças atendidas em escolas especiais seja pelo fato de que não há um investimento maciço nesta área (sendo poucas as escolas, sendo ruim o transporte escolar disponível, sendo ínfimos os investimentos na formação geral e na formação continuada de professores especializados, etc.), mas, um argumento estranho é colocado para justificar a tese, ou seja: já que são poucos os atendidos em escolas especiais, e, em geral, os da elite urbana, isto é sinal de que elas não são a solução. (SÁ, 2011, p. 26-27)

“Dentro dessa nova política eu temo que se estejam fazendo uma imposição, tal como aconteceu no passado quando se impôs o oralismo como a única forma de educação para os surdos. Vejo uma imposição no sentido de dizer que a única forma de educação para esses alunos é estudar junto com os ouvintes. Tenho verificado outras experiências em outras cidades, como em Piracicaba, onde Cristina Lacerda está trabalhando: lá os alunos estão dentro do ensino regular, mas eles fizeram uma adaptação e colocaram os surdos em uma sala especial (nesta sala só tem surdos). Vejo algumas contradições com aqueles que estão na coordenação dessa política e, que estão falando coisas que não conferem com o que a própria Política diz. Como a Glenda Otoama, por exemplo, que, falando em uma matéria de revista, disse que professor de surdos não precisa saber língua de sinais. Lamentavelmente verifico algumas aberrações que estão acontecendo dentro desse processo”. (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Tal como sempre repete a lingüista Tanya Felipe: “estamos vivendo um neo-oralismo”. Este é o sentimento de diversos profissionais da área da surdez, como bem reflete a professora entrevistada. Na mesma linha segue Sá, quando diz que: “o que estamos assistindo em diversos fóruns (infelizmente) é a explicitação de que a escola regular dita bilíngue é a única opção. Isto não pode ser dito, a bem da verdade”. (2011, p. 50-51)

“Dentro dessa nova Política, nós somos considerados subversivos e no mês passado recebemos um documento da promotora do Ministério Público. A verdade é que a escola ainda não fechou porque temos lutado para manter este espaço: todo ano vamos à Secretaria de Educação do Amazonas para defender e debater o motivo pelo qual a escola tem que continuar. O que tem acontecido é a orientação de que não matriculemos mais alunos e vamos fechando devagar, eliminando as séries e passando os alunos para o ensino regular. Essa idéia me

deixa muito chateada! Que inclusão é essa que o outro não tem o direito de dar a sua opinião - se ele concorda ou não com isto, se ele quer fazer assim ou não? É muito bonita essa visão filosófica de respeitar o outro, mas esse outro que está sendo empurrado não tem o direito de ter voz. Cadê o respeito por essa individualidade? Não sei o que vai acontecer no ano de 2011 com esta escola”.

(4AOPF)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISE:

Confirmando a impressão da professora entrevistada, quanto à imposição que desconsidera as escolas de surdos, também Sá (2011) diz que:

No Brasil, a área da educação de surdos tem estado debaixo das diretrizes emanadas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento não explicita a escola bilíngue, nem a classe bilíngue específicas para surdos como uma alternativa legítima. Entendendo que é tempo de democratizar as discussões, penso que **excluir uma possibilidade legítima é uma postura antidemocrática.** (p. 19)

As escolas de surdos que ainda se sustentam, como é o caso desta escola na qual trabalha a entrevistada, está debaixo de tal pressão, ao ponto de ter que “concordar” em ir se extinguindo devagar, para que consiga uma sobrevivência, no máximo, uns quatro anos, nos quais alguma coisa pode acontecer para reverter este quadro terrível para a comunidade surda. Chama-se o princípio da Educação Inclusiva para referendar as ações de fechamento de tipos legítimos de atendimento escolar, embandeirando a posição filosófica da necessidade de todos estarem sendo atendidos no mesmo espaço – como forma de demonstrar equidade. No entanto, não se diz que, muitas vezes, o tipo de atendimento imposto agride o direito de as pessoas estarem em espaços mais adequados para elas. Segundo Schwartzman (2011):

Do ponto de vista filosófico, é inquestionável o direito que todos temos à cidadania, que inclui o direito à inclusão social, escolar e profissional. Quando discutimos a inclusão de pessoas com deficiência na escola de forma mais particular, temos que nos abster de pontos de vista puramente ideológicos ou filosóficos, porque o que está em jogo é um pouco, senão muito diferente. As políticas públicas que têm sido implantadas mais recentemente defendendo a inclusão de pessoas com deficiência na escola/classe regular não têm levado em conta, segundo o meu ponto de vista, aquele que é o objeto da inclusão e que deveria ser o aspecto mais importante a ser considerado: o aluno. [...] O ponto central da discussão deve ser o local mais adequado para a educação dessa pessoa que apresenta limitações cognitivas significativas. Não há dúvida de que devemos defender a idéia de “todos na escola” ou de “a escola para todos”. Entretanto, pergunto: Todos na mesma escola? Uma mesma escola que dê conta de todos? (p. 273-274)

Não é sem razão que se preocupa a professora entrevistada. De fato, o clamor pela inclusão é bonito e emocionalmente interessante, mas, por trás, está o desrespeito à individualidade. Suas palavras merecem ser destacadas, quando

diz: “É muito bonita essa visão filosófica de respeitar o outro, mas esse outro que está sendo empurrado não tem o direito de ter voz. Cadê o respeito por essa individualidade?”.

“Tenho uma preocupação muito grande (que é o que sua pesquisa fala). Eu sempre digo assim: “Espero que nós não retornemos ao ano de 1880”, pois, qual a análise que faço? O aluno surdo usava língua de sinais, existia aluno formado e, de repente, se faz uma imposição: a proibição de uma língua. Passa a ser proibida a língua de sinais e todos têm que falar a língua oral. Entendo que o que está acontecendo hoje não é diferente, por causa de uma política que está sendo implantada no Brasil de uma forma radical, pela qual todos os surdos e os deficientes têm que ser incluídos em escolas regulares e as escolas específicas têm que ser transformadas em centros de atendimento. Então fico pensando no ponto da contradição, que é o seguinte: nós não estamos nem dando conta dos alunos ouvintes, ou dos ditos normais e, de repente, nós estamos impondo dentro dessa nova política uma única forma de educação!” (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISE:

Schwartzman (2011) faz um comentário a respeito da situação atual, que bem se encaixa nos questionamentos da professora entrevistada:

Parece-me que não se está levando em conta, entre outros pontos importantes, os problemas pelos quais passa nossa Escola, como índices obscenos de repetência, de evasão escolar e de analfabetismo funcional mesmo entre crianças que não apresentam desvios de desenvolvimento; carência de bons professores; busca pelo melhor método de alfabetização e definição da idade adequada para o início da alfabetização, etc. Nessa Escola repleta de problemas graves não resolvidos, colocam-se agora crianças com vários tipos de deficiência sem que a escola ou os professores tenham sido minimamente preparados para recebê-las, pelo menos no que tange às condições e manifestações clínicas – às vezes bastante severas – que esses alunos podem apresentar, sob o risco de ocorrerem consequências deletérias sem o socorro adequado e imediato. Recorre-se à lei para obrigar escolas mal preparadas a receber crianças que serão, na melhor hipótese, bem acolhidas, mas, possivelmente, pouco ensinadas, e, talvez, até negligenciadas no que se refere a um suporte clínico ou emocional. (p. 274)

Não é difícil observarmos as dificuldades ampliadas pelas quais passam as pessoas com deficiências debaixo da orientação da Política Nacional de Educação Especial quando estas orientações significam colocá-las em escolas despreparadas. Talvez os gestores da Política Nacional pensem que é forçando o sistema que se vai modificando-o. No entanto, nenhuma pessoa pode ser “cobaia” neste despreparo. Isto é agressivo.

“Eu não acompanho de perto as escolas regulares, mas o pouco que nós sabemos é que não mudou nada: a escola continua do mesmo jeito, da mesma forma. Bem, para que possamos atender a essa política que está definida pelo MEC, nós vamos ter que mexer em nível de macro-sistema, isto é, mexer em toda a

dinâmica, para poder atender adequadamente a essa inclusão. Por exemplo: a escola tem que reduzir o número de alunos por turma, ter recursos, equipamentos, tem que ter toda uma infra-estrutura adequada - mas na verdade não temos isto. O que está ocorrendo é o que fez a escola André Vidal: fechou um monte de salas, reduziu o número de turmas, colocou os meninos por aí, nas escolas. Na realidade hoje a educação é uma questão de estatística, toda a nossa política é pautada pelos acordos internacionais, como a própria Declaração de Salamanca, ou seja: recebemos a influência dos grandes documentos internacionais e dos movimentos que acontecem no mundo. Hoje, para que se possa receber dinheiro do FNDE, desses bancos internacionais, nós temos que fazer a nossa tarefa de casa, para que os nossos índices sejam alcançados". (4AOPF)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISE:

Bem analisa a professora entrevistada: o que se está propondo na Política Nacional de Educação Especial envolve mudanças radicais em nível de macrossistema. Dever-se-ia procurar mudar e ampliar o sistema antes de fechar as portas para outras propostas (até para propostas históricas e bem sucedidas), temendo que as mesmas atrapalhem o avanço daquilo que caracteriza políticas de governo, e não políticas de Estado. De acordo com Sá, *"O problema maior com a Política Nacional atual é o totalitarismo: a obrigatoriedade de incluir. Esquecem-se de que o problema maior não é o tipo de escola, mas a Educação"*. (2011, p. 21). O pesquisador Fernando Capovilla, em Carta Aberta ao Ministro da Educação, clama contra o tratamento anticientífico das medidas que estão sendo tomadas no Brasil a partir da Política Nacional aqui estudada, nos seguintes termos:

É imprescindível que as políticas públicas em Educação sejam fundamentadas em dados de pesquisa científica rigorosa e compreensiva, em nível nacional. A relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, do Conselho Nacional da Educação, emitiu parecer CNE 13-2009 estabelecendo que alunos com deficiências sejam obrigatoriamente matriculados em escolas comuns. Contudo, como esse parecer não teve oportunidade ainda de levar em consideração o estado da arte da pesquisa científica a respeito do desenvolvimento de alunos com deficiência, rogamos que o Ministério da Educação não homologue o referido parecer, até que tenha tido a chance de examinar a mais completa e recente evidência científica a respeito. Crianças com surdez profunda congênita ou pré-lingual, bem como crianças com deficiências múltiplas e com severos distúrbios múltiplos não podem e não devem ser privadas da educação especial adequada e necessária à sua condição especial, sob pena de fracassarem completamente não apenas na educação como, também, na vida. As escolas especiais foram criadas e nutridas e cultivadas pela própria comunidade ao longo das décadas por iniciativa nobre e altruísta da própria comunidade desamparada ante a omissão do poder público de outrora. (2011a, p. 295)

Por outro lado, tal como comenta a entrevistada, o problema do qual menos se fala é o problema financeiro. No entanto, sabe-se que esta política nacional (se não todas) está diretamente atrelada a metas financeiras traçadas, muitas vezes, por órgãos financiadores. Seguindo este mesmo pensamento a autora Sá comenta:

O que não se deve fazer é declarar a opção pela escola regular inclusiva como "o melhor" para os surdos, quando, no fundo, se sabe que **as condições socioeconômicas, a quantidade restrita de surdos e de profissionais proficientes na língua de sinais, e, a nossa dificuldade de legitimar a diferença é que não nos deixam perseguir o ideal.** (SÁ, 2011, p. 58)

“O meu receio pela forma como essa política está sendo aplicada, é que quando fizermos uma pesquisa daqui a cinco anos, creio que chegaremos à conclusão que os surdos não estão aprendendo, que não estão conseguindo terminar o Ensino Fundamental. Este sentimento é terrível, porque o ensino regular nunca será aquele espaço que dará as condições e o ambiente necessário, ou seja, que pode facilitar para que o surdo possa aprender com qualidade. É muito fácil a política afirmar: vamos colocar ouvintes e deficientes dentro de um mesmo espaço. Mas depois, como os surdos ficam? Hoje temos vários surdos chegando ao Ensino Superior porque passaram por uma escola específica e, porque tiveram familiares que investiram em intérpretes para acompanhá-los. Percebo que estas diretrizes têm criado uma grande insatisfação por parte de todos, mas principalmente por parte da comunidade surda. Entendo que estamos preocupados e temerosos. Tenho procurado conhecer experiências e, para isto procuro ir para congressos de grande relevância (como em São Carlos, como em Londrina, nas Universidades Federais) para poder estar atualizada nos discursos e, aí, então, ter parâmetros para falar e analisar melhor essa política. Vejo que MEC é muito radical: quando é apresentado um trabalho contra essa política nos congressos, normalmente ele não é aceito. Eles rejeitam qualquer análise contrária à deles - é uma violência velada. Vamos sofrendo de todas as formas, só recebemos pressão de todos os lados. Aqui sentimos que estamos contra uma imposição, por isto temos que lutar muito”. (4AOPF)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISE:

O autor Capovilla é enfático ao alertar, tal como a professora entrevistada, que as medidas tomadas atualmente, pelo MEC, são temerosas. Diz:

Se o Ministério da Educação de hoje viesse a homologar o parecer do Conselho Nacional da Educação (Parecer CNE 13-2009) antes de examinar a evidência científica acerca das conseqüências dessa medida precipitada, ele estaria não apenas substituindo o sábio e nobre conselho da Ciência pelo volúvel conselho da Ideologia como também, o que é pior, atirando no lixo o patrimônio precioso da educação especial e, junto com ele, as vidas de milhões de crianças com quadros severos e múltiplos que têm nela a sua única esperança. Falas como "toda criança é criança" e "toda criança é especial" roubam da criança especial o direito de ser vista como é: especial; e como sabe todo aquele que já lidou com educação de crianças com surdez congênita profunda e com deficiências múltiplas e severas, a verdade é que algumas crianças são, mesmo, mais especiais do que as outras, e precisam ser tratadas de modo mais especial para que possam ter uma chance real de se desenvolver plenamente. (2011a, p. 295-296)

Além da luta dos pesquisadores, exemplificada aqui pelo discurso do pesquisador Capovilla (2011a), pode-se conhecer a luta dos próprios surdos na fala da doutoranda surda Emiliana Rosa (2011):

Interesses políticos sempre influenciaram para que a língua de sinais e a educação de surdos fossem ou não valorizadas. [...] Percebe-se, então, que uma organização da política linguística dá segurança à sociedade e aos indivíduos que nela habitam. Porém, como atribuir segurança se, por vezes, a língua que se usa, e que se tem por primeira língua, não é reconhecida pela maioria dos pilares descritos acima? Por isso a necessidade da luta constante da comunidade surda pelo fortalecimento político e linguístico da língua de sinais; pela inclusão de elementos comprobatórios da existência da língua de sinais no meio educacional, no social e no familiar. (p. 145)

A professora entrevistada comenta a sua luta: (*“Eles rejeitam qualquer análise contrária à deles - é uma violência velada. Vamos sofrendo de todas as formas, só recebemos pressão de todos os lados. Aqui sentimos que estamos contra uma imposição, por isto temos que lutar muito”*). Ampliando este pensamento Sá diz que para poder entender esses conflitos que vão configurando a sociedade é preciso analisar as disputas por poderes e saberes:

Caso pretenda-se entender a dinâmica social e os poderes que nela (na sociedade) operam, pode-se atentar para a área educacional, que é uma área na qual, diversos poderes são socialmente valorizados (os dos educadores, os das políticas educacionais, os da ciência, os da sociedade, etc). [...] Bem se pode ver que, no terreno da educação, as políticas e as práticas educacionais são resultantes de lutas e de compromissos em torno do que a sociedade considera legítimo como conhecimento, como pedagogia e também como critérios para determinar a importância destes (daí a posição privilegiada da escola. [...] Em termos históricos, nem as perspectivas, nem as preocupações dos surdos têm sido de real interesse para aqueles que decidem. Muitas vezes se ignoram as questões próprias dos grupos minoritários, mas, ignorar é também uma postura política que facilita os processos de opressão. Ignora-se, por exemplo, o projeto que os surdos têm para a educação de surdos, teimando na realização de uma educação de surdos a partir unicamente da perspectiva dos ouvintes. (2006, p. 330)

“A consequência é a insatisfação dos surdos que são contra, que não gostam da inclusão. Sinto que os alunos surdos são cobaias de uma estratégia política, por isto estão sendo colocados dentro das escolas regulares num processo de inclusão. Mas vejo os movimentos surdos, que têm se manifestado contra essa política, com a finalidade de mostrar que os surdos têm uma cultura”. (3ASPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as consequências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISE:

Em concordância com a fala da professora entrevistada, pode-se observar a resistência de inúmeros surdos em aceitar os ditames da Política Nacional, tal como explicitado pela pesquisadora e doutoranda surda Emiliana Rosa:

Ao descobrir-se como parte de uma cultura, o surdo se manifesta, e movimenta o que existir ao seu redor e no seu interior. A história de um surdo é a história de muitos. É a história de uma comunidade que luta desde sempre pela queda do muro que a segrega e impede que os ventos da valorização penetrem nos campos em que habitam. É uma história de luta pela valorização linguística, lutando contra as amarras da opressão à língua de sinais, e contra a imposição da língua oral. [...] O que se observa é que a inclusão acontece sem levar em consideração a cultura surda, fazendo com que o aluno surdo tenha como objetivo igualar-se à cultura ouvinte. [...] A escola regular que somente possui alunos surdos para seguir a lei transforma-se em escola inclusiva por obrigação, gerando dificuldades ao alunado. (ROSA, 2011, p. 149)

Na mesma impressão, dois doutores surdos dão seu depoimento de que: *“A maioria das escolas onde há inclusão possui professores cuja formação desconhece a cultura surda, pois em nada entendem da necessidade de experiência visual do surdo”*. (MIRANDA E PERLIN, 2011, p.104)

“Para os professores ouvintes, eles estão interessados numa escola na qual o ensino da língua portuguesa seja dado como primeira língua para os surdos. É claro que isto é mais fácil para os ouvintes e, não para os surdos”. (3ASPR)

(Resposta à pergunta 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISE:

Aqui está o sentimento de um professor surdo: os professores ouvintes interessam-se por aquilo que é mais fácil para eles e não pelo que é mais fácil para os surdos. Tal como comenta o professor surdo, pesquisadores surdos falam sobre “o desfile de preferências”:

Esta implicação é constantemente sentida pelos surdos. O ponto de partida em educação, a partir desta visão, é que a pedagogia do ouvinte vale a pedagogia dos surdos, e é até certo ponto boa. É o desfile de preferências se sucede: a língua de sinais é boa, mas o português é melhor; sinalizar é bom, mas ler em português é melhor; o professor surdo é bom até certo ponto, mas o ouvinte domina mais os conteúdos. E, assim por diante, continua esta relação: inferiorizando a cultura surda, banalizando a pedagogia surda, deixando o surdo com a sensação de ser menos válido. Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é em português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em português. As experiências são predominantemente auditivas. Contém uma pedagogia para a identidade ouvinte e um currículo que, segundo Silva (2000a), converge para a formação da identidade que tem no ouvinte o modelo, sendo próprio para ouvintes. (MIRANDA E PERLIN, 2011, p. 106)

“Tenho uma opinião própria que tem um pouco a ver com o que eles colocam: que os surdos têm que estar em pares. Eles não podem ficar isolados na sala de aula: tem que ter mais de um surdo, mas, não pode existir uma classe numerosa. Enfim, tem que haver um suporte de recursos pedagógicos e, um tradutor/interprete”. (2AOPF)

(Resposta à pergunta 6: Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)?)

ANÁLISE:

A questão das “*quantidades permitidas*” é uma questão interessante de ser analisada. Após lutas intensas, a versão final da Política Nacional aliviou no tratamento da questão, mas, inicialmente, estava planejada uma fragmentação ainda maior. Comentando a questão, diz Sá (2011):

O maior absurdo que cometia a anterior versão da Política de Educação Especial (que foi modificada para ser divulgada e sancionada) era declarar, sem qualquer base científica, que “o aluno surdo devido à diferença linguística pode ser beneficiado com a participação de outro colega surdo em sua turma” – assim, aos surdos só se haveria de permitir a presença de, no máximo, outro surdo: não mais que dois. (2007, pág. 20). Considero que se tratava de uma colocação extremamente infeliz, pois sugeria separar os surdos para enfraquecê-los enquanto grupo. O trecho foi retirado, mas, talvez, o espírito do isolamento e do enfraquecimento ainda esteja rondando a nova Política Nacional. (p. 55)

Na fala da professora se mostra a visão de que eles não podem estar isolados, mas, também não podem estar em quantidades “*normais*”.

“Mudou porque a preocupação ficou maior. Agora estamos preparando os alunos para serem incluídos e deve haver a preocupação de estar preparando a família para acompanhar o aluno surdo. É um processo muito abrangente: não é só o aluno... a gente tem que se preocupar também com a família. Vejo que o município e o estado já estão preocupados em dar cursos de LIBRAS para os professores e para as escolas, com o objetivo de encaminhar o aluno surdo para as escolas-pólo. Nesse tipo de projeto, eles dão o curso de LIBRAS para toda a escola e iniciam a contratação de intérpretes para atuarem nessas escolas-pólo”.

(4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Diz a professora entrevistada que “*a preocupação ficou maior*”. Não seria o caso de dizer que “*o controle*” ficou maior? A preocupação foi majorada em qual sentido? Preocupação com a “*preparação dos surdos*” para serem incluídos? Como seria esta “*preparação*”? Preparação para que não reclamem? Preparação para que não se rebelem? Ou, na mais inocente das hipóteses, se pensa que a “*preparação*” se restringe a “*dar cursos de Libras para os professores e para as escolas*” – como se cursos básicos de uma língua fosse o suficiente para a inclusão de surdos em escola regular. De fato, é o suficiente quando se pretende o mínimo, ou seja, a mera inclusão física que gera economia de recursos de um lado (não se precisa investir em escolas bilíngües específicas para atender a uma comunidade pequena), e a duplicação dos ganhos (para as escolas inclusivas, o dobro de recursos relativos aos estudantes duplamente matriculados – ou duplamente trabalhosos, ou duplamente onerosos, ou duplamente incapazes).

“Na educação dos surdos os profissionais eram escolhidos pelo fato de sentirem vontade de lutar a favor dos surdos, mas hoje a escola não tem força para lutar a favor dos surdos. O que falta na escola é lutar pelos direitos dos surdos, pois enfrentam problemas e dificuldades na questão da inclusão”. (9ASPF)

(Resposta à pergunta 16: O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

Se é verdade que *“hoje a escola não tem força para lutar a favor dos surdos”*, pergunta-se: a serviço de quem a escola está? Acaso pode uma escola onde estudem surdos não se colocar a favor dos surdos? A resposta é positiva, pelo menos pela perspectiva dos surdos. No entanto, o que diz o professor surdo é que a escola perdeu a força para lutar pelos surdos. Ora, se perdeu a força é porque alguém ou algo lhe tirou a força que outrora teve. O que se imagina é que o autoritarismo da nova Política Nacional sugou as forças de resistência – aquelas que se colocavam a favor do indivíduo e de suas demandas individuais e específicas.

“Eu tenho ouvido algumas coisas sobre as diretrizes. O que eu sei é que lá no Complexo de Educação Especial, do município, a gente trabalhou na perspectiva de inclusão do surdo montando escolas de referência nos bairros. O que eram essas escolas de referência? Eram escolas do ensino regular onde existia apoio de intérprete e de instrutores, para os alunos surdos e para todos da escola. O que eu achei mais fantástico foram os alunos da alfabetização ouvintes aprendendo a Libras. Coisa mais linda aqueles pequeninhos já se comunicando com os surdos! Eu achei fantástico! Pena que depois nós saímos e não sei agora como está este projeto”. (9FOPR)

(Resposta a pergunta 7. Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Segundo Miranda, as inúmeras pedagogias sobre os surdos se apresentam

[...] com formas perplexas, obscuras, equívocas, impróprias e “vazias” que não seguem necessariamente explicitar as ações pedagógicas específicas, devido às questões epistemológicas feitas pela alteridade do surdo – os ouvintes portadores de outras questões, outros significados linguísticos e culturais. (MIRANDA, 2007, apud, MIRANDA E PERLIN, 2011, p. 101)

Pedagogias equivocadas geram perplexidades também equivocadas. *“Coisa mais linda aqueles pequeninhos já se comunicando com os surdos”?* Acaso poder-se-ia dizer: Coisa mais linda aqueles pequeninhos surdos não conseguindo se comunicar com os ouvintes? Haveria beleza na não-comunicação, no anonimato, na subjetividade recolhida à insignificância?

Fonte: Pesquisa de campo junto a professores e profissionais da educação na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e no Instituto Filippo Smaldone, 2010.

3.2 Análises das Resistências à implementação da Política Nacional de Educação Especial.

Aqui serão analisados os enunciados extraídos na situação de pesquisa, os quais expressaram impressões sobre situações que têm a ver com as resistências ao cumprimento das determinações da Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Quadro 5 – Análises das resistências à Política Nacional de Educação Especial.

“Os alunos surdos são tão contra a inclusão, que até alguns alunos decidem pela reprovação, com a finalidade de ficar mais tempo na escola para, com isto, não serem incluídos! Outros decidem não continuar os estudos, porque não querem ser incluídos nas escolas regulares. Assim, falando do resultado dessa política, não vejo outro horizonte senão o baixo rendimento dos alunos surdos e o aumento da evasão”. (10AOPR)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

O depoimento desta professora fala de uma resistência “radical”: *“Os alunos surdos são tão contra a inclusão, que até alguns alunos decidem pela reprovação, com a finalidade de ficar mais tempo na escola para, com isto, não serem incluídos! Outros decidem não continuar os estudos, porque não querem ser incluídos nas escolas regulares”*. Segundo Azevedo e Rebouças (2011),

Muitos especialistas alimentam os discursos de inclusão, sem perceberem as consequências deste processo que só tem contribuído mais e mais para a frustração educacional dos alunos surdos. Estes especialistas não têm nenhuma experiência na prática em sala de aula com surdos e acabam por considerá-los no mesmo patamar de deficientes visuais, mentais e outros, **sem se dar conta de que as pessoas surdas possuem uma identidade linguística e cultural que as diferencia dos demais portadores de necessidades educativas especiais.** (p. 179)

“A consequência é que os surdos não estão aceitando essa inclusão. Existe uma resistência, porque além de não terem sido informados previamente, a forma da implantação da inclusão está sendo muito traumática, dolorosa, impositiva. O que tem acontecido é a mesma coisa que você chegar aos Estados Unidos e não saber falar inglês, então você vai se sentir mal, a pessoa se sentirá excluída. A resistência do surdo é que eles querem conhecimento na sua língua materna”. (8AOPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as consequências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Azevedo e Rebouças falam da falta de “*acolhimento lingüístico*” (2011, p. 173), perfeitamente exemplificado no fragmento da professora entrevistada quando diz: “*O que tem acontecido é a mesma coisa que você chegar aos Estados Unidos e não saber falar inglês, então você vai se sentir mal, a pessoa se sentirá excluída*”. Segundo a professora, a “*inclusão está sendo muito traumática, dolorosa, impositiva*”. Na linha da resistência contra uma inclusão “forçada”, manifesta-se a professora surda Rosa (2011), questionando:

[...] para que insistir em um modelo educacional que não gera desenvolvimento, ou pouquíssimo deste, e é, numa perspectiva atual, idealizado? É o mesmo que insistir em uma utopia que dificilmente sairá do imaginário para uma prática social real, na qual o aluno surdo seja o ator principal da educação. [...] Exigir que todo e qualquer aluno surdo frequente uma escola inclusiva é oprimir, colonizando o sujeito surdo de modo que ele aceite a cultura ouvinte como única e insubstituível. (p. 151-152)

“É muito difícil isso acontecer. Tenho certeza que não vai acontecer, porque o governo não vai ter esse interesse de capacitar todos os professores. Além disso, é fundamental que os professores tenham um salário, pelo menos, digno. Tem que ter um horário em que ele possa se capacitar. Aí, sim, as escolas estariam preparadas para atender a essa demanda. Fora disso, não tem como”. (10FOPF)

(Resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

A professora ouvinte resiste em achar que o sucesso educacional dos surdos irá acontecer, e dá as razões, segundo sua perspectiva: “*porque não há interesse governamental em capacitar todos os professores e oferecer-lhes salários dignos, inclusive com reserva de horário para a necessária aprendizagem da língua de sinais*”. Este comentário remete a questão semelhante analisada por Sá (2011):

(...) para que TODOS os professores são obrigados (por suas “disciplinas obrigatórias”) a aprender, ou a conhecer a língua de sinais”? [...] Os professores em formação devem ser tranquilizados de que não se está esperando que eles, pela obrigatoriedade legal de receber toda e qualquer criança em sua sala de aula, seja obrigado a educar a criança surda utilizando a língua de sinais, visto que, nem que fosse possível aprender a Libras em apenas uma disciplina obrigatória de sua graduação, jamais seria possível “falar” duas línguas ao mesmo tempo. Usar o mesmo professor para atender os estudantes de uma classe na língua oral e também na língua de sinais seria o mesmo que dividir a classe em duas e repartir o tempo pedagógico assimetricamente. O professor de escola regular precisa, isto sim, conhecer a língua de sinais brasileira para conversar com seus alunos, para entender seus questionamentos, e para que possa aproveitar melhor o trabalho do intérprete de língua de sinais. Se o objetivo do ensino de Libras como uma disciplina é capacitar os professores para dirigirem o processo ensino-aprendizagem em duas línguas, está-se criando expectativas infundadas, que poderão gerar frustração nos professores e nas famílias, bem como manter a exclusão dos surdos. (p. 43)

A obrigatoriedade da aprendizagem de Libras como segunda língua por parte de (todos?) professores ainda não está suficientemente esclarecida para os mesmos. Parece haver o entendimento de que todos os professores devem aprender Libras, para utilizá-la com os estudantes surdos, considerando que a chamada “escola inclusiva” se propõe a ser um espaço que se adapta às necessidades do seu alunado. O que não se diz com clareza, é que o que os surdos precisam não é de professores que saibam a língua de sinais (ou apenas deles), mas, de um verdadeiro ambiente lingüístico natural, o qual não acontece apenas porque os professores conhecem (e talvez usem) a língua de sinais: o que os surdos demandam é de um projeto pedagógico claramente delimitado, e que configure um ambiente lingüístico vivo, no qual a língua de sinais seja usada como língua de instrução (podendo, até, ser isto obtido pela intermediação de intérpretes de Libras). Isto não acontece apenas porque os professores são bilíngues!

“Foi a diretora que está brigando para se manter como uma escola específica para surdos, apesar de ter admitido alguns alunos ouvintes na escola. Mas, sinceramente, nós estamos aqui nesse impasse: se vamos fechar ou se vamos mudar de atividade. Nossa inquietação é: será que vai acabar a escola? Será que vai continuar? Sinceramente, não sei responder a essa pergunta, porque: como é que vai ficar? Estamos lutando para manter a escola, para manter a educação especial”. (10FOPF)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A resistência acontece quando os professores dizem: *“Foi a diretora que está brigando para se manter como uma escola específica para surdos”*, ou *“Estamos lutando para manter a escola, para manter a educação especial”*. Tais enunciados deixam transparecer que, efetivamente, há uma “guerra”, na qual se “luta”: de um lado surdos e professores de surdos, de outro lado as pessoas que detém o poder de definir políticas educacionais públicas. Quando a professora diz: ou: *“Estamos lutando para manter a educação especial”*, verifica-se que há uma rejeição, ou uma incompreensão, ou uma insatisfação, com o AEE (Atendimento Educacional Específico), que é o lócus onde, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial está “localizada”.

“Acho que não mudou quase nada, porque nossos alunos de quinto ano quando terminam, e as mães colocam no ensino regular, as mães vêm reclamar e dizem que o filho está tendo muita dificuldade. Tem mãe que tem uma condição melhor e consegue colocar o filho numa escola particular. Digo para elas procurarem a diretora da escola, porque a diretora tem duas alternativas: ou coloca um intérprete na sala de aula, ou vai oferecer cursos para capacitar os professores. Mas sabe o que as diretoras têm dito para as mães? Se quiser intérprete à família tem que pagar o intérprete, porque a escola não tem condições de pagar um. A maioria das escolas fala que não tem recursos para isto. Então, onde fica a Política? Onde fica a inclusão? É muito lindo no papel, mas na prática não é dessa forma que funciona não”. (10FOPF)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Há um tipo de “resistência” à oferta de educação bilíngüe como um direito legal adquirido pelos surdos, a qual acontece nas escolas particulares. Ocorre como depõe a professora entrevistada: *“Digo para elas (as mães) procurarem a diretora da escola, porque a diretora tem duas alternativas: ou coloca um intérprete na sala de aula, ou vai oferecer cursos para capacitar os professores. Mas sabe o que as diretoras têm dito para as mães? Se quiser intérprete à família tem que pagar o intérprete, porque a escola não tem condições de pagar um. A maioria das escolas fala que não tem recursos para isto”*. Na condição de pai de surda posso também testemunhar que já encontrei esta realidade diversas vezes, e em diversos estados do Brasil. Os familiares geralmente voltam à escola específica de surdos para reclamar da inclusão compulsória, certamente não pelo fato de acharem que ali se encontra o poder de alterar o quadro, mas, pelo fato de que ali encontram lugar de escuta.

“Para quem está trabalhando na área, já há muitos anos, com deficientes, surdos, ou com outra deficiência, quando você trabalha na área você assume aquele papel: sentimos as dificuldades dos surdos, percebemos as dificuldades do cego, observamos as dificuldades da criança que tem múltiplas deficiências. Com isto, o professor acaba vendo o que é melhor para ele. Se eu for perguntar para qualquer professor aqui no Filippo Smaldone, ele vai dizer que a escola para o surdo é a escola especial, porque o profissional tem a experiência. O professor sabe o que está acontece com o surdo dentro da escola inclusiva: ele vê, acompanha. Tenho profissionais, professores, que são pais de surdos, eles sentem a dificuldade do filho dentro da escola inclusiva”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 13: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

Quando a professora diz: *“[...] quando você trabalha na área, você assume aquele papel: sentimos..., percebemos..., observamos... Com isto, o professor acaba vendo o que é melhor”*, estes enunciados remetem ao que expressou Sá, a partir de uma pesquisa realizada com os professores de surdos do Amazonas:

Os educadores são emanadores de certo poder posicionador sobre seus alunos. No contexto social, a escola é um dos privilegiados espaços revestidos de poderes; é um espaço socialmente legitimado para a construção e a reconstrução das subjetividades, é um dos espaços privilegiados da cultura – onde ela se difunde e se recria. As representações e as práticas discursivas operam na dinâmica do cotidiano escolar intervindo na construção da realidade das vidas das pessoas sobre as quais os educadores exercem alguma influência. (2010, p. 326-327)

No entanto, atualmente, diversos educadores de surdos estão se sentindo desprestigiados, pois, baseiam-se em sua experiência para antever dificuldades

para o surdo dentro da escola inclusiva. Comenta-se que o MEC valorizou muito a opinião de diversos profissionais de diversas áreas, principalmente da área da deficiência mental, mas, ouviu poucos surdos e poucos profissionais e pesquisadores da área da surdez.

“Eu penso que o modelo de escola ideal é uma escola onde o surdo aprenda com o próprio surdo, onde um surdo seja o modelo para outro surdo, que ele possa se comunicar com o surdo, porque se um surdo não conviver com outro surdo, ele não vai evoluir, ele vai ficar atrasado. Então, por exemplo, depois que profissionais surdos entraram aqui na Escola Augusto Carneiro, a escola ficou bem melhor”.
(11ASPR)

(Resposta à pergunta 11: Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e lingüísticas dos surdos?)

ANÁLISES:

A escola é um dos lugares que se prestam para a construção de identidades. Considerando que a grande maioria dos surdos não vem de famílias surdas, o espaço da escola reveste-se de extrema importância para os surdos, mui especialmente se esta for uma escola específica de surdos, como diz o professor surdo entrevistado: *“o modelo de escola ideal é uma escola onde o surdo aprenda com o próprio surdo, onde um surdo seja o modelo para outro surdo, que ele possa se comunicar com o surdo, porque se um surdo não conviver com outro surdo, ele não vai evoluir, ele vai ficar atrasado”*. Concordando com esta tese da escola de surdos como “espaço de inter-identificação”, dizem Miranda e Perlin:

[...] O sujeito surdo constrói sua subjetividade em contato com o outro surdo. Quer queiramos ou não, não se pode fugir das narrativas de subjetivação; elas são a nostalgia, o ímã perfeito, o “baú que guarda os adornos do personagem” [...] A escola de surdos é o espaço de inter-identificação do surdo. Decorre de facilitar seu contato com o outro surdo. No momento do encontro surdo-surdo ele sente que esta sua tarefa ainda não está pronta. Ele sente que agora é surdo, se redescobre como diferente ao ouvinte. E pode optar pelo pertencimento imediato ao grupo surdo ou não. Alguns surdos adiam o pertencimento, ou seja, a aquisição cultural para mais tarde, mas, de qualquer forma, se identificam entre si como surdos. (2011, p. 109-110)

“Eu acho que está. Sou a favor da inclusão, mas não iniciando como a política quer: que a criança seja incluída desde a educação infantil. Tenho aprendido por experiência de muitos anos que isto não dá certo. A criança vai chegar lá na escola inclusiva na alfabetização, vai ficar sendo passada de série em série, sem saber ler, sem saber escrever, sem saber interpretar; simplesmente o professor vai passando para a frente, porque a Política exige com que a criança esteja na sala de aula. Participamos dessa Política a partir do momento em que encaminha essa criança para as séries maiores do ensino fundamental, que seria do 6º ano em diante, mas, antes disso não: defendemos a escola especial até a 5º ano”.
(1FOPF)

(Resposta a pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A professora resiste ao que ela entende que seja a orientação da Política Nacional de Educação Especial (2008): “inclusão desde sempre”. Com base nesta idéia, diz: *“sou a favor da inclusão, mas não iniciando como a política quer: que a criança seja incluída desde a educação infantil. Tenho aprendido por experiência de muitos anos que isto não dá certo”*. De fato, muitos pesquisadores chegaram à conclusão de que a orientação para uma inclusão generalizada não seria adequada. Capovilla, por exemplo, diz:

[...] Libras constitui a ferramenta ideal para o desenvolvimento metalinguístico, sendo especialmente importante do ensino infantil até o 4º ano, quando fomenta a alfabetização. De fato, evidência científica (Capovilla, 2009) demonstra que as escolas bilíngues especiais produzem maior competência de leitura e escrita em Português que as monolíngues comuns; 3) Tragicamente, contudo, em consequência do Decreto Federal número 6.571, as escolas bilíngues especiais tradicionais estão sendo descontinuadas, e sua população escolar está sendo espalhada numa miríade de escolas comuns despreparadas, na esperança ingênua e desinformada de que a leitura orofacial vá salvá-las; [...] (2011b, p. 95)

O que acontece no cotidiano de escola inclusivas com surdos, no Brasil, é descrito pela professora entrevistada: *“a criança vai chegar lá na escola inclusiva na alfabetização, vai ficar sendo passada de série em série, sem saber ler, sem saber escrever, sem saber interpretar; simplesmente o professor vai passando para a frente, porque a Política exige com que a criança esteja na sala de aula”*. Tal impressão confere com o que denuncia Sá: *“Os surdos, em sua maioria no Brasil, não têm sido incluídos em escolas de surdos, ou em ‘escolas significativas’ de surdos”*. (1997, p. 34).

“Vejo que muitos jovens tiveram contato com a cultura surda depois de certa idade e se deram muito bem, e se adaptaram com esta visão. Entendo que não é bom ter contato muito cedo, pois acho que não contribui muito, não. Tem o momento certo, que é quando o surdo está mais maduro. Não sou contra, certamente chega uma idade em que deve ter contato com a cultura surda, sim. Não sou daquela idéia de que não deve estimular a criança a falar por causa da língua de sinais, como alguns hoje defendem. Acho que se deve trabalhar os dois: trabalhar a oralização e depois introduzir a língua de sinais. Acho que é um direito deles terem acesso tanto à oralização como à Libras, que é a língua natural deles. Tenho observado que aqueles que estavam somente na oralização e que no momento certo tiveram acesso à cultura surda, quando tiveram contato com a Libras passaram a entender que eram surdos: isto tudo aconteceu no momento adequado, então, com isto, eles não tiveram perda. Vejo vários pontos positivos: os surdos que foram oralizados estão indo muito bem, estão na faculdade e até mesmo estão fazendo mestrado. Vi um surdo na sua formatura levantar e agradecer aos pais por ter permitido que ele fosse oralizado. Na época esse surdo brigou com os pais porque eles não deixaram o filho ter contato com a cultura surda e com a Libras, mas no momento certo ele teve contato com a cultura surda e com a língua de sinais. No evento, ele pediu para os pais levantarem e pediu perdão aos pais por não ter concordado com a postura deles. Momento de revolta ele teve, mas não teve nenhuma perda por ter sido oralizado. Hoje vejo que

existem várias faculdades, inclusive a Federal, com o Curso de graduação Letras Libras... Tenho observado que, nessas instituições, os nossos alunos, que foram oralizados, são os que se destacam mais. Há alunos que não têm condições de ser oralizado. Para um surdo só se pode passar um conteúdo se estiver no concreto. É difícil ensinar coisas abstratas para os surdos, mas eles aprendem o que é saudade, amor, porque temos que procurar apresentar para o surdo de uma forma concreta". (2FOPR)

(Resposta à pergunta 3: Você acha importante para o desenvolvimento do surdo ter o conhecimento da cultura surda? Como?)

ANÁLISES:

Ao estudar as resistências à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), verifica-se que há resistências a pressupostos anteriores à referida política pública. Não se pode dizer que após as novas visões sobre a educação do surdo - as quais serviram para mudar os paradigmas oralistas, todos os envolvidos com a área passaram a aceitar, com facilidade, a língua de sinais e a cultura surda. Em verdade, ainda existe resistência aos pressupostos da educação bilíngüe. Pode-se perceber isto pelo discurso da professora entrevistada, quando diz: *“Entendo que não é bom ter contato muito cedo (com a cultura surda), pois acho que não contribui muito, não. Tem o momento certo, que é quando o surdo está mais maduro”*. As pessoas que têm esta posição, justificam-na na base dos modelos de sucesso do oralismo (os quais, muitas vezes nem são surdos profundos congênitos, mas são apresentados como se fossem). Veja-se o que diz a professora entrevistada: *“Vi um surdo na sua formatura levantar e agradecer aos pais por ter permitido que ele fosse oralizado. Na época esse surdo brigou com os pais porque eles não deixaram o filho ter contato com a cultura surda e com a Libras, mas no momento certo ele teve contato com a cultura surda e com a língua de sinais. No evento, ele pediu para os pais levantarem e pediu perdão aos pais por não ter concordado com a postura deles. Momento de revolta ele teve, mas não teve nenhuma perda por ter sido oralizado”*. Comentando este costume de supervalorizar as práticas clínicas no espaço pedagógico, Sá escreve: *“A hegemonia das práticas clínicas no espaço pedagógico é gritante (talvez alarmante) [...]. Mesmo estando no espaço educacional, o surdo é forçado a permanecer no campo da medicina e da terapêutica”*. (2010, p. 231). A consequência deste posicionamento é a deslegitimação da cultura surda, como visto no exemplo acima, pois profissionais se sentem no direito de protelar o contato com a cultura surda e com a língua de sinais para um tempo em que – imaginam – seja impossibilitada a “contaminação”, ou seja, *“quando o surdo está mais maduro”*. Quando a professora diz: *“Vejo vários pontos positivos: os surdos que foram oralizados estão indo muito bem, estão na faculdade e até mesmo estão fazendo mestrado”*, e: *“Tenho observado que, nessas instituições, os nossos alunos, que foram oralizados, são os que se destacam mais”*, tal “sucesso” é atribuído ao trabalho fonoaudiológico desenvolvido historicamente naquela escola de surdos, no entanto, esquece-se de que inúmeros são os fatores que determinam o ingresso de surdos no ensino superior atualmente: os principais deles são os aspectos econômico e familiar, ou seja, os surdos que atualmente conseguiram ingressar no ensino superior são uma pequena percentagem dos surdos que foram acompanhados por suas famílias que providenciaram atendimentos pedagógicos e fonoaudiológicos particulares, paralelos à

escolarização – sem contar que, muitos dos surdos que chegam no ensino superior são pessoas cuja deficiência auditiva é “severa”, e não “profunda”. A professora entrevistada, em seu discurso, deixa transparecer que não tem um conhecimento aprofundado sobre problemática da surdez, pois equivocadamente diz: *“Para um surdo só se pode passar um conteúdo se estiver no concreto. É difícil ensinar coisas abstratas para os surdos, mas eles aprendem o que é saudade, amor, porque temos que procurar apresentar para o surdo de uma forma concreta”*.

“A meu ver, como fonoaudióloga, não: porque a língua de sinais é a língua própria deles, é a língua mais fácil, é inato (mesmo quando não são oralizados eles têm um gesto espontâneo de sinais que criam como código verbal para eles). Então, aqui, todas as crianças da educação infantil, aquelas que são surdas, quando chegam aqui, não sabem Libras, mas têm os sinais espontâneos e se comunicam muito bem. Se a criança surda aprende Libras primeiro, não vai querer falar, porque já sabe a língua de sinais. É lógico que falar é mais difícil, aprender o português é muito mais difícil, a oralização é mais difícil. Os surdos que primeiro foram oralizados e que depois adquiriram a linguagem de sinais, são melhores na vida, não ficam aquém da sociedade. Ficam dentro do contexto, bem integrados, bem relacionados com a comunidade ouvinte. O surdo que só sabe a língua de sinais, se chegar num lugar e começar a conversar as pessoas, não vão entender; já o surdo oralizado, não: quando ele fala, pode também usar a linguagem de sinais. Entendo que se o surdo adquirir precocemente a linguagem de sinais, vai dificultar o trabalho da oralização”. (11FOPF)

(Resposta à pergunta 2: Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?)

ANÁLISES:

Acima foi trazido o depoimento o pensamento de uma fonoaudióloga que trabalha com surdos. Segundo a mesma, *“se o surdo adquirir precocemente a linguagem de sinais, vai dificultar o trabalho da oralização”*. Esta é a velha postura oralista, já ultrapassada por diversos estudos científicos, os quais ainda não foram suficientemente conhecidos ou “digeridos”. Em verdade, ocorre o que ressalta Sá: *“De fato, na prática verifica-se o amordaçamento da cultura surda, principalmente quando é negado o direito de usar a língua natural que lhe dá suporte”*. (2010, p. 241). É uma lástima que ainda se pense desta forma, principalmente em escolas de surdos, pois o trabalho de oralização de surdos tem o seu lugar, e lugar cientificamente referenciado. No entanto, este lugar não é a escola, ou, dito de melhor forma, não é no período sagrado do atendimento pedagógico normal, ao qual todos os cidadãos tem o direito constitucionalmente garantido. Nas palavras de Sá, temos:

Isto não quer dizer que o trabalho de habilitação fonológica, em termos de oralização, não possa ser uma parte a ser somada, mas certamente não é a básica necessária. A atuação fonoaudiológica pode vir a ser um elo a mais na cadeia da interdisciplinaridade necessária ao desenvolvimento global – que é direito – da pessoa surda. Não é função precípua da escola garantir incursões na área da fonoaudiologia. Entendo que pode até fazê-lo como um complemento, caso queira (talvez em horário

diferenciado), mas, após ter cumprido sua função principal, e se houver uma parceria com os profissionais da área. (SÁ, 2010, p. 323-324)

“Tenho muita dificuldade, como professora. Gostaria de ter mais assistência nessa área de Libras. Já fiz o básico, mas preciso de ajuda. Vejo que a escola está exigindo dos professores que aprendam a Libras. Estamos buscando fazer o intermediário e o avançado. Todo ensino para surdos precisa da dramatização. Se eu falar: ‘Paulo derrubou o copo, o copo caiu da mesa’, eu tenho que dramatizar o dia inteiro aquela frase; tem que fazer o copo cair, se o copo é de vidro tenho que dizer que o copo vai quebrar. Tudo isto tenho que informar em Libras, mas às vezes não sei qual é o sinal. Vou até a irmã pedindo ajuda, para saber qual é o sinal. Fico pesquisando os sinais para poder passar o certo para os surdos. Os alunos que são oralizados e que sabem língua de sinais, querem aprender dos dois jeitos. Mas temos um professor, que é surdo, que disse que é muito difícil para o surdo fazer as duas línguas ao mesmo tempo. Na verdade estamos exigindo as duas coisas na sala de aula. Sei que é muito difícil para o surdo, mas sei que eles são capazes. Vejo que tudo isto é muita exigência para nós, professores, sem haver muita disposição por parte da escola em dar formação para o professor”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 4: Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

Segundo o depoimento da professora ouvinte entrevistada, a resistência, por parte dos professores de surdos, está no fato de que os professores sentem-se pressionados a aprenderem a língua de sinais, mas sem receberem a adequada formação. Diz a professora: *“Vejo que tudo isto é muita exigência para nós, professores, sem haver muita disposição por parte da escola em dar formação para o professor”.* De fato, uma das dificuldades da educação de surdos numa perspectiva bilíngue, é que esta tarefa poderia ser direcionada para professores surdos, os quais não teriam a menor dificuldade com a língua, visto que estariam trabalhando com sua língua natural, no entanto, dois fatores se sobressaem: a) não existe, no Brasil, um suficiente número de professores surdos, e, b) os professores ouvintes nem sempre querem dar os seus lugares para os professores surdos, desejando manter-se no “poder”, seja nas escolas, seja nos fóruns que envolvem a educação “para” surdos. Esta situação bem ilustra o que diz Sá (2010):

[...] Qualquer questão pontuada na área da educação em geral deve ser sempre estudada não como se estivesse em linhas opostas, mas, em territórios irregulares, assimétricos, contestados, isto porque são enfrentadas relações de poder/saber, também assimétricas e irregulares, que constantemente e dinamicamente atravessam e delinham os projetos pedagógicos e as políticas públicas. (p. 92-93)

Ademais, pode-se perceber, pelo depoimento da professora, que há uma grande incompreensão quanto às demandas da educação de surdos, por parte dos próprios educadores de surdos. A professora diz: *“Todo ensino para surdos precisa da dramatização. Se eu falar: ‘Paulo derrubou o copo, o copo caiu da*

mesa', eu tenho que dramatizar o dia inteiro aquela frase; tem que fazer o copo cair, se o copo é de vidro tenho que dizer que o copo vai quebrar. Tudo isto tenho que informar em Libras, mas às vezes não sei qual é o sinal. Vou até a irmã pedindo ajuda, para saber qual é o sinal. Fico pesquisando os sinais para poder passar o certo para os surdos". Aqui convém citar um trecho de Sá (2010), visto que este fala das inadequações encontradas nas escolas. Diz a autora:

Pelos majoritários poderes dos educadores ouvintes, é defendida, divulgada e operacionalizada uma inadequada base político-pedagógica para a educação de surdos [...]. Obriga-se a criança surda a participar de um processo educativo num contexto de artificialidade comunicativa (geralmente não se usa uma língua viva), de expectativas impossíveis (como a obrigatoriedade de escrever um português impecável, por exemplo) e de limitação dos universos discursivos (na qual a língua dos professores não é a mesma dos alunos nem se deseja a aproximação de usuários da mesma língua) [...] (p. 308).

A “artificialidade comunicativa” fica denunciada quando a professora diz: *“Tudo isto tenho que informar em Libras, mas às vezes não sei qual é o sinal. Vou até a irmã pedindo ajuda, para saber qual é o sinal. Fico pesquisando os sinais para poder passar o certo para os surdos”*. As “expectativas impossíveis” ficam aqui expostas quando a professora diz: *“Mas temos um professor, que é surdo, que disse que é muito difícil para o surdo fazer as duas línguas ao mesmo tempo. Na verdade estamos exigindo as duas coisas na sala de aula. Sei que é muito difícil para o surdo, mas sei que eles são capazes”*.

“Os governantes têm que dar o direito para que os surdos falem o que eles querem sobre a sua própria educação, pois os surdos têm o direito de escolher entre a escola específica para surdos e a escola regular”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Alguns educadores resistem às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) por não acreditarem que tais diretrizes representam a opinião dos surdos sobre o processo educacional que lhe diz respeito. Para alguns surdos, esta tentativa de direcionamento sem consideração para com seus motivos, demandas e características, é um tipo de controle social, fruto de uma “visão patológica e colonialista” – é o que diz a professora surda Rosa:

Usar o elemento colonizador é o mais prático método de controle do outro e, conseqüentemente, do aluno. Controle não só social, mas também do corpo do surdo, da língua, da cultura e da educação. O aluno surdo, pela visão patológica e colonialista, precisa ser consertado, controlado e esculpido pela sociedade como um bonequinho de massa. Porém isso não deve acontecer, visto que a identidade sociocultural deve ser escolhida pelo próprio sujeito e não pela sociedade, e os sujeitos surdos não devem ser bonequinhos de massa a serem moldados ao gosto da sociedade ouvinte, da família ou de quem quer que seja. São sujeitos aptos a escolhas, valores e capacidades como qualquer outro. É necessário que essa visão decaia e que o tal “bonequinho” que a

sociedade vê, reaja mostrando que não é sujeito controlável, moldável, mas, sim, um sujeito social com características culturais e linguísticas que possibilitam a interação com o meio de forma espontânea. São essas relações de poder e de resistência que moldam como deve ser a educação e, em consequência, a escola. (ROSA, 2011, p. 142-143)

“Pela prática que tenho, eu acho assim: acho que se você introduz a língua de sinais antes da oralização eles não vão se interessar em aprender a oralização depois. Os pais procuram o Instituto Filippo Smaldone porque querem ouvir a voz do filho. Os pais dizem: Quero ouvir a voz do meu filho. Acho isto bonito: depois de algum tempo, o pai vê o filho falando e tendo possibilidade de dialogar com ele. É lindo ver a criança falando: mamãe, papai, pão. A criança não tem problema com as cordas vocais; ela pode aprender a falar, ela deve ser estimulada. A criança tem todo direito de falar. Se não ensinar primeiro, a criança não vai querer, porque ela vai pelo que é mais fácil”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 2: Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?)

ANÁLISES:

Há grande problema com a visão equivocada de que os surdos precisam da língua na modalidade oral como primeira língua. A questão da língua de sinais como primeira língua e da língua da comunidade majoritária como segunda língua já é um preceito bastante divulgado e aceito, no entanto, pelo depoimento acima, pode-se perceber que estes pressupostos básicos ainda não estão assimilados por todos os professores. A velha tradição oralista continua presente na escola – ainda que numa escola específica de surdos – isto confirma a visão de que não basta que a escola seja específica de surdos ou escola inclusiva: o que mais conta são os objetivos pedagógicos, os quais têm tudo a ver com a hierarquia das línguas. A despeito de ser importante a aprendizagem da segunda língua, ressalte-se que os documentos legais já definiram como foco o ensino da modalidade “escrita”, não o da modalidade “oralizada”. Esta modalidade pode vir a ser trabalhada como complemento, sob a responsabilidade da área da Saúde. O Artigo 16 do decreto 5626 trata da oferta da modalidade oral da língua portuguesa na educação básica, dizendo que:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (BRASIL, 2005, p. 5).

O que interessa aos surdos é a perspectiva “bilíngue”, com prioridade da sua língua natural, não a perspectiva oralista. Sá diz que, por questão de direito (não de concessão), “[...] é imprescindível lutar pelo conhecimento que se adquire por meio das modalidades oral e escrita da língua majoritária, pois este aumenta as possibilidades de satisfação e desenvolvimento da pessoa surda. [...] Se os recursos existem, se eles são disponíveis a alguns, a questão é disponibilizá-los a todos”. (SÁ, 2010, p. 139). Concordando com a autora acima citada, entendo que a oralização de surdos demanda um atendimento aos quais os surdos devem ter

direito, mas, esta perspectiva não pode ser priorizada e funcionar como negação do primordial direito dos surdos – de terem acesso à sua língua e cultura – apenas pelo fato de que *“os pais querem ouvir a voz do filho”*. Causa incômodo que escolas específicas de surdos – que poderiam ser espaços de resistência e afirmação - deixem de se configurar como espaço privilegiado para a língua e a cultura surda, por desconhecimento das descobertas científicas e das lutas históricas dos movimentos surdos.

“Entendo que o ideal para a educação dos surdos seria a criança surda ficar na escola de surdos até a nona série, com professores surdos e, professores ouvintes fluentes na língua de sinais. Fico pensando: Que loucura ajuntar vários tipos de deficientes! Entendo que seria perda de tempo e que seria muito confuso. Acredito que para evoluir com estudo, teria que ser uma sala só de surdos”. (12ASPF)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A professora surda resiste às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (2008) que, como diz Sá, *“[...] excluiu a possibilidade de criação e manutenção de ‘classes especiais’, indo contra o que está previsto nos documentos oficiais anteriores”*. [...] (2011, p. 52-53). Infelizmente, os espaços que figuram como opções para a atuação do professor não incluem as classes específicas para surdos – as anteriormente chamadas de classes especiais. A referida Política Nacional prevê os seguintes espaços:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

As quais passam a se destinar ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) realizado de forma complementar ou suplementar a escolarização. Na avaliação da professora surda, as classes inclusivas seriam *“loucura”, “perda de tempo” e “muito confuso”*. Segundo Azevedo e Rebouças: *“[...] Espaços de convivência, sejam escolas, ou mesmo classes especiais, são fundamentais para a preservação e o desenvolvimento de uma língua, bem como a cultura e a identidade surda vinculadas a Libras. Sem estes espaços, até mesmo a solidariedade linguística e política entre os Surdos e os ouvintes implicados, fica ameaçada [...]”*. (2011, p. 178)

“Não gosto da imposição. Antes eu concordava com a inclusão e achava que os alunos surdos deveriam ser incluídos. Hoje tenho outra visão, que é fruto de minhas experiências, e em virtude de não ver a possibilidade de o que a diretriz fala acontecer na prática, de fato. Qual é a forma como deve ser trabalhado o

ensino para surdos? Proporcionando o aprendizado da língua de sinais e utilizando a língua de sinais nos ensinamentos em sala de aula - assim eu acredito que o surdo vai em frente". (10AOPR)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

A professora entrevistada presta um depoimento dizendo que mudou de opinião (de favorável à inclusão a desfavorável) pela experiência que foi adquirindo. Nesta sua crítica, destaca a importância da língua de sinais como eixo principal, dizendo: *“Qual é a forma como deve ser trabalhado o ensino para surdos? Proporcionando o aprendizado da língua de sinais e utilizando a língua de sinais nos ensinamentos em sala de aula - assim eu acredito que o surdo vai em frente”*. Sabe-se, no entanto, que a questão é bem mais ampla que a questão lingüística. Rosa (2011) destaca outras categorias importantes: cultura, língua e identidade.

É preciso que haja espaço para uma pedagogia sem fronteiras visando ao presente, ao futuro e à necessidade de diferenciação dos sujeitos sociais - uma escola sem barreiras, na qual o surdo se destaque por sua cultura, língua e identidade e não por ser visto como um necessitado, com a possibilidade de dar ao surdo livre escolha de sua educação. [...] (p. 152)

“A política de educação inclusiva de 2008 eu conheço, mas não aceito a questão da inclusão, porque é muito difícil. Todas as experiências que pude observar não funcionaram na prática. Essa teoria é muito distante do surdo. A criança surda não pode ficar separada da teoria e da prática da sua cultura surda, que se manifesta por meio da língua de sinais. Como é que ela vai adquirir a língua? Como é que ela vai ter essa cultura se está incluída numa escola de ouvinte? A criança não vai entender, vai ficar confusa, não vai desenvolver a Libras como cultura, então precisa ter uma escola própria para surdos. Esse projeto do MEC eu não concordo e nem aceito”. (9ASPF)

(Resposta à questão 7: Em sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

O professor surdo resiste à diretriz governamental de priorizar a escolarização de surdos em escola regular e dá dois interessantes motivos: a) *“A criança surda não pode ficar separada da teoria e da prática da sua cultura surda, que se manifesta por meio da língua de sinais”* e b) *“Como é que ela vai adquirir a língua?”* Destaco a clareza do professor em dizer que a cultura surda se manifesta por meio da língua de sinais. Língua e cultura são dois itens que a escola regular inclusiva não consegue garantir em plenitude (em verdade, também não é qualquer escola de surdos que as garantem). No entanto, há que se perseguir o ideal – escola bilíngüe específica de surdos, com professores proficientes na língua de sinais, com um ambiente lingüístico rico, com a competência técnico-educacional que caracteriza as escolas significativas. Alerta Sá:

Se hoje, no Brasil, referendarmos como "ideais" as condições que temos, declarando a escola regular inclusiva como a melhor opção para os surdos, nunca melhoraremos as condições para que os surdos (principalmente os filhos de ouvintes, com surdez pré-linguística congênita profunda) adquiram naturalmente sua primeira língua e tenham respeitado o seu direito de ter professores que "falem a sua língua". Se hoje tomamos "uma possibilidade" como "a única referência", estaremos declarando nossa preferência em manter tudo como está, estaremos desacreditando da evolução dos processos, estaremos exercendo nosso desastroso poder sobre grupos específicos. (SÁ, 2011, p. 22).

Interessante observar no documento da UNESCO que sugere que nas políticas públicas na área da educação considerasse as: diferenças, a língua dos surdos (que deveria ser reconhecida) e que a educação dos surdos deveria ser em escolas especiais ou em classes especiais. O documento diz:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades regulares (BRASIL, 1994, p. 7)

“Percebo que o professor ouvinte deseja uma sala normal, que não tenha a inclusão... como se eles já tivessem um trabalho com os ditos normais e que o trabalho junto com os deficientes seria trabalho dobrado. Pior é que percebo que eles não estão preparados para receber os deficientes”. (9ASPF)

(Resposta à questão 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

O professor surdo fala da resistência que os professores em geral têm diante do desafio de receber pessoas com deficiências em suas classes. O argumento é o de que eles já têm suficiente trabalho com as pessoas ditas normais e, receber pessoas com deficiência no cotidiano das salas de aula seria multiplicar o trabalho, o que, de fato ocorre. Para “resolver” esta resistência, o governo federal definiu pelo pagamento dobrado do valor relativo ao recurso destinado às pessoas matriculadas no Ensino Básico. Este recurso, no entanto, não chega até os professores. Capovilla tece uma crítica a este fato, dizendo:

Essas políticas têm se esforçado em lograr essa estapafúrdia missão ao privar a criança de sua língua materna, a Libras (Libras, cf. Capovilla, Raphael & Mauricio, 2009a, 2009b), como metalinguagem e veículo do ensino-aprendizagem, e ao arrancá-la do seio de sua comunidade escolar sinalizadora, onde costuma (va) compreender e fazer-se compreender em sinais e onde costuma (va) aprender em sua língua materna, a mesma língua reconhecida em Lei Federal número 10.436 de 24/04/2002 regulamentada pelo Decreto Federal número 5.626 de 2/12/2005, cujo espírito é o de reconhecer oficialmente a Libras e estabelecer seu ensino

e divulgação, para que a educação possa se dar em Libras. Contrariando esse espírito, contudo, já que as escolas comuns não estão ainda capacitadas em absoluto para receber crianças surdas, o Decreto Federal número 6.571, outorgado em 2008, estabeleceu que: O sistema escolar deve matricular crianças com deficiências, distúrbios globais de desenvolvimento, e habilidades intelectuais elevadas em classes comuns de escolas comuns no período principal, bem como, no contraturno, em atendimento escolar especializado a ser oferecido preferencialmente em classes especiais de escolas comuns, mas também, eventualmente, em instituições especiais públicas ou privadas sem fins lucrativos. Em consequência desse decreto, e para assegurar o recebimento dos recursos do FUNDEB em dobro por criança matriculada no turno principal em escola comum e no turno complementar em atendimento educacional especializado, as prefeituras em todo o Brasil têm iniciado o tenebroso processo de descaracterização das escolas especiais, de remoção das crianças surdas das escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português), e de sua dispersão em escolas comuns monolíngues, que ensinam em Português apenas, e que ainda estão completamente despreparadas para sequer se comunicar com a criança em Libras, quanto mais para educá-la nessa língua. [...] (CAPOVILLA, 2011b, p. 85-86)

Concordando com Capovilla, a impressão do professor surdo entrevistado é: *“Pior é que percebo que eles não estão preparados para receber os deficientes”*. Talvez, na lógica de alguns professores, aconteça o seguinte raciocínio: se não ganho em dobro para trabalhar em dobro com as pessoas “deficientes”, então, trabalharei pela metade. Assim, a chamada “lógica perversa da inclusão” vai se perpetuando. Convém pensar com Souza: *“A pergunta básica aqui é a mesma suscitada por Regina de Souza: ‘como ‘ensinar’ sem linguagem? A única ‘saída’ que [o professor] imagina ter é a redução de seu ato de ‘ensinar’ à estimulação dos canais sensoriais remanescentes como via de acesso à linguagem”*. (SOUZA, 1998, apud, SÁ, 2010, p. 282). Uma questão que não cala é que o recurso a mais que o sistema paga para “obrigar” a inclusão de surdos, poderia ser investido na criação de verdadeiras escolas bilíngües, escolas de surdos.

“A escola está mais afastada dessa questão de inclusão (dessa nova política) porque a escola está mais próxima dos surdos e da educação. A escola procura entender o que os surdos desejam. A diretriz não dá escolha: obrigam todos a aceitar, mas alguns professores têm opinião própria, e não concordam com a inclusão, não combinam com esta idéia, por isso não obedecem”. (9ASPF)

(Resposta à questão 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém a favor ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

O professor surdo destaca que, a despeito da imposição do governo federal, por parte do MEC, *“alguns professores têm opinião própria, e não concordam com a inclusão, não combinam com esta idéia, por isso não obedecem”*. Este fato conduz a questionar: qual o poder político que os professores de surdos (ouvintes e surdos) têm exercido na educação de surdos? Parece que muito pouco, pois diversos clamores não têm encontrado eco no sistema superior. Verdadeiramente, muitos professores não se deixam enganar pela *“lógica perversa da inclusão”*.

(SÁ, 2010, p. 259). O que acontece cotidianamente é uma disputa por prevalência de idéias.

“Não. Aqui não. Aqui é uma escola específica para surdos. Só para surdos. Aqui não aceitamos a inclusão. A Escola Augusto Carneiro trabalha até o ensino fundamental até a nona série, quando o aluno sai daqui é que ele é incluído em outra escola. Só quando sai daqui. Entendemos que no ensino médio o surdo já está mais adulto para a inclusão. Mas é muito difícil. Depois o surdo pode se graduar”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

O confronto entre as diretrizes do MEC e o cotidiano escolar não acontece apenas entre dirigentes superiores do sistema e professores, ocorre também no nível das escolas como um todo. Segundo Sá (2011),

A perspectiva hegemônica do poder escolar entende a escola como aquela que ajuda, que faz algo pelo necessitado. Não está muito presente a leitura da escola como um território de lutas, construída e contestada também pelos seus usuários, que pode estar a favor ou contra os interesses dos alunos. [...] O fracasso da educação tem sido verificado porque a escola continua sendo uma arena onde se efetivam disparidades nos conflitos por poderes e saberes. (p. 263-264)

“Tem sido difícil para o surdo aceitar esta política. Eu pergunto, converso com alguns colegas, e nenhum surdo gosta da inclusão. Nenhum surdo. Porque tem poucos intérpretes, e os que tem são limitados em conhecimento da língua de sinais... Por isso a importância dessa escola: enquanto os surdos estão aqui na Augusto Carneiro eles tem mais chances. Primeiro é necessário uma escola própria para surdos, aí depois vão para o Ensino Médio. No Ensino Médio o surdo tem que ter intérprete. Os diretores sabem que tem que ter intérprete, mas mesmo assim não respeitam esse direito que o surdo tem”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

E óbvio que não há unanimidade entre os surdos quanto à escolarização de surdos. No entanto, o que se percebe com relação ao direcionamento dado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) é que os surdos não estiveram suficientemente representados na construção desta política pública, pois que ela se mostrou tão diferente dos anseios dos surdos (os quais têm intensificado o movimento contra o fechamento das escolas de surdos, inclusive com passeatas em Brasília – tal como a que aconteceu no mês de maio de 2011, com a presença de cerca de três mil surdos). Segundo o professor surdo entrevistado, *“tem sido difícil para o surdo aceitar esta política. Eu pergunto, converso com alguns colegas, e nenhum surdo gosta da inclusão. Nenhum surdo”.* Esta resistência à inclusão de surdos, em escola regular, segundo o professor surdo entrevistado, tem um principal motivo: *“porque tem poucos intérpretes, e os*

que tem são limitados em conhecimento da língua de sinais...”. Segundo Azevedo e Rebouças (2011),

A proposta da inclusão de portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares é louvável, mas funciona como exclusão linguística em muitos casos de alunos surdos incluídos sem o apoio de intérpretes e sem o uso de recursos visuais. Sem consideração para com a escola ou classes específicas, bem como sem apoios pedagógicos e tecnológicos necessários, os alunos surdos acabam excluídos da plena comunicação e da real participação. (p. 179-180)

“A Escola Augusto Carneiro se mantém afastada da diretriz. Como é que a gente vai trazer os ouvintes para cá? Como eles vão interagir conosco? Isso é impossível”? (11ASPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

O professor surdo pensa que “é impossível” seguir as diretrizes atuais para a educação de surdos. “De cima” vêm as políticas públicas, de “baixo” se estabelecem as resistências – assim se estabelece o movimento que expõe o poder de configurar marcos teóricos e regulatórios, os quais alteram o cotidiano, configurando e reconfigurando a realidade. Segundo Sá (2010),

A escola é um território onde formas de interpretação heterogêneas se enfrentam, mas, nestes embates está sendo construído um novo marco teórico na educação dos surdos, e, certamente, a partir desta luta, será possível viabilizar uma escola de surdos “possível”, bilíngüe, multicultural. As transformações do cotidiano e da arquitetura funcional das escolas e das comunidades, certamente virão como decorrência destas novas visões. [...] (p. 353)

“Não gostei de alguns pontos, porque aqueles que fizeram a lei não procuraram conhecer a vida e as necessidades educacionais do surdo. Parece que foram os ouvintes que fizeram a lei e obrigam os surdos a obedecer - como se nós não pudéssemos tomar nossas próprias decisões, como se fôssemos bobos”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 6: Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)?)

ANÁLISES:

As disputas entre ouvintes e surdos, entre os que fazem as leis e os que têm que obedecê-las, fazem surgir um discurso de professora surda, o qual está entre um lamento e um protesto: *“Parece que foram os ouvintes que fizeram a lei e obrigam os surdos a obedecer - como se nós não pudéssemos tomar nossas próprias decisões, como se fossemos bobos”.* Segundo Sá,

Os educadores ouvintes precisam reconhecer os efeitos nefastos das relações de poder que historicamente determinaram que a educação de surdos fosse orquestrada exclusivamente por ouvintes. [...] Os surdos têm que ser chamados a esta discussão. Ora, a melhor condição para definir enfoques e parâmetros para a educação de surdos, é, inequivocamente, o ser surdo, tal como quem melhor pode questionar a educação indígena, é o próprio índio, ou, quem melhor pode avaliar a educação para imigrantes são os próprios; estes grupos nem sempre são chamados ao debate que antecede a criação de políticas públicas. Os surdos historicamente foram/são calados, silenciados diante das políticas oficiais. Urge que os próprios surdos narrem a história do que significa ser surdo e de como entendem que deve ser um projeto pedagógico adequado a sua especificidade. (SÁ, 2010, p. 346-348).

“O principal objetivo do MEC é fazer a inclusão. Eu acho que na verdade eles querem economizar dinheiro com a inclusão, pois a deficiência é cara. Mas, em verdade eles precisam investir mais na formação do professor e na escola de surdos. Deixando o surdo na escola com os ouvintes, em minha opinião, se economiza na formação de professores e nos recursos que são necessários para uma escola específica”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

A professora surda analisa que são as questões econômicas que estão a interferir nas diretrizes atuais. É certo que esta não é o único fator interveniente, mas, sua avaliação combina com a de Sá, que diz: [...] *“O que não se deve fazer é declarar a opção pela escola regular inclusiva como “o melhor” para os surdos, quando, no fundo, se sabe que as condições socioeconômicas, a quantidade restrita de surdos e de profissionais proficientes na língua de sinais, e, a nossa dificuldade de legitimar a diferença é que não nos deixam perseguir o ideal”.* (2011, p. 58).

“Mudou só nos papéis, só nas leis, nas regras, mas no cotidiano da escola mudou muito pouco. Eu mesma senti, eu mesma tive a experiência, eu fiz uma faculdade inclusiva e foi muito difícil. A professora falava rápido e eu não conseguia acompanhar, a intérprete também fazia os sinais muito rápidos e eu não conseguia acompanhar. Se eu tinha dúvida, não podia perguntar, porque enquanto eu perguntava para a intérprete, a intérprete perdia o que a professora estava falando. Na verdade, tudo era muito confuso, sofri muito e, eu fui muito prejudicada na minha aprendizagem por estudar na inclusão”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A questão levantada pela professora surda quando fala de sua experiência com a inclusão envolve o como os doutores Miranda e Perlin (2011) apresentam: *“[...] focalizar as possibilidades das estratégias pedagógicas a partir dos surdos para a escola de surdos, bem como para a formação dos professores [...]”.* (p. 102). O que acontece é que nos espaços educacionais, segundo estes mesmos autores

“[...] prevalecem às tensões com as questões pedagógicas, linguísticas, de identidades culturais, de diferenças, que deveriam constar no quadro da formação pedagógica das universidades bem como das escolas de surdos”. [...] (MIRANDA E PERLIN, 2011, p. 102)

“Uma escola específica para surdos, desde pequeno, desde bebezinho mesmo. E que tivesse até mesmo toda a formação até um mestrado específico, para que ele possa ter uma vida social melhor. O surdo pode viver uma vida inclusiva com os ouvintes no social, não é obrigatório ser na escola, com esse modelo de inclusão”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 11: Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e linguísticas dos surdos?)

ANÁLISE:

A professora surda vai além do que está sendo divulgado para a escolarização de surdos: surdos incluídos em escolas regulares com a garantia da presença da língua de sinais. O que seria “o ideal dos ideais”, para os surdos, seria participarem de processos educacionais em **“uma escola específica para surdos, desde pequeno, desde bebezinho mesmo. E que tivesse até mesmo toda a formação até um mestrado específico [...]”**. Este “sonho” dos surdos apenas seria possível se, como diz Skliar, a surdez fosse compreendida “como uma diferença política”. Sá comenta que Skliar adverte:

[...] ainda que passem a enfatizar o uso de duas línguas, geralmente não têm uma proposta para a surdez enquanto uma diferença política, nem mesmo consideram a existência da cultura e da comunidade surdas. Esta é uma maneira de manter a educação de surdos em posição subalterna: renomeada, mas não ressignificada. De pouco adiantará “permitir” o uso da língua de sinais sem empreender qualquer ação no sentido de transformar as relações sociais, culturais e institucionais. (SKLIAR, 1998b, apud, SÁ, 2010, p. 335)

Segundo esta autora, a educação que garante a primeira língua como língua de instrução, e que garante um ambiente linguístico natural e culturalmente preservado, é uma questão de direito - direito oficializado desde a celebração da conferência da UNESCO, de 1954. (SÁ, 2010, p. 335)

“O grupo de surdos está muito preocupado porque eles não estão vendo essa inclusão. A escola e a sociedade não se preparam para receber os surdos. O surdo só entra na sala e senta - isso não é inclusão. Então acho que a inclusão tem que ser mais bem pensada. Nós que somos da comunidade surda estamos preocupados com a forma como nós vamos aprender. Estão preocupados em nos incluir, em nos colocar na escola regular, mas não estão preocupados se realmente estamos aprendendo”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 11: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

O depoimento acima, da professora surda, é de uma clareza tão profunda que

poderia ser destacado como “uma pérola” de enunciado. Há grande sentimento investido nas palavras, e/ou nos sinais utilizados, e ilustram com exatidão o que comenta Moura (2011):

O problema não está solucionado. O indivíduo Surdo, como qualquer outro indivíduo, precisa de uma comunicação completa, precisa de uma língua que lhe permita navegar pelo conhecimento de forma completa. Não há outra forma de aprender, não há outra forma de se poder obter conhecimento. Fingir que a comunicação se deu, como vimos nos exemplos acima, é perpetuar uma situação de total incoerência. O trabalho de Ferreira, C. L.; Santos, M; Moura, M.C.; Campos, S.R. L. (2008), que avalia a inclusão de crianças Surdas no ensino regular, mostrou que os próprios professores não se sentem preparados para atuar com os alunos Surdos incluídos e quem melhor do que os próprios professores para prestarem seu depoimento sobre isso? As autoras concluem que: [...] Se o conjunto de pessoas envolvidas no processo de inclusão não se comunicar, se as árduas tarefas não forem ventiladas, se soluções não forem buscadas, estar-se-á apenas provocando uma falsa inclusão escolar que deveria levar a uma verdadeira inclusão social, mas que só leva a todos fingirem que fazem a inclusão, quando, na verdade, apenas perpetuam o que já tem sido feito: juntar pessoas sem considerar as suas necessidades. Isso tem levado historicamente a sofrimento social e pessoal, pois enquanto a inclusão não for vista como ato político e humano nada sofrerá mudanças e o “status quo” continuará o mesmo, privilegiando os que não precisam de atenção especial. (p. 161-162)

“Na minha opinião a inclusão é muito difícil, não tem caído bem para a educação dos surdos. Entendo que quando o surdo chega na faculdade ele está mais maduro, então fica mais fácil estudar junto com os ouvintes, mas não pode faltar o intérprete na sala de aula. Quando o surdo é criança, é muito confuso, o professor fala muito rápido, é difícil o surdo pequeno acompanhar uma sala com inclusão. Não é este o ambiente lingüístico para uma criança surda estudar e aprender com qualidade”. (5ASPF)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Diversos autores têm falado sobre o tal “ambiente lingüístico natural” necessário para a aquisição precoce da língua de sinais. Aqui, no entanto, este tema sai das mãos de uma professora surda, que, com conhecimento de causa, repete o que tem sido afirmado em diversos trabalhos de pesquisadores da área. Diz a professora surda: *“Quando o surdo é criança, é muito confuso, o professor fala muito rápido, é difícil o surdo pequeno acompanhar uma sala com inclusão. Não é este o ambiente lingüístico para uma criança surda estudar e aprender com qualidade”*. Sá, há alguns anos, já havia registrado citando os comentários de Souza:

No contexto social em que vivemos o desejável deve ser uma educação bilíngüe. Uma educação verdadeiramente bilíngüe pode acontecer caso seja instrumentalizado um ambiente lingüístico natural, que integre crianças surdas e adultos surdos proficientes na língua de sinais, visando a que a língua de sinais seja adquirida como primeira língua. No entanto,

como diz Regina de Souza, possibilitar a vivacidade de uma língua “é muito mais do que expor a criança a dados lingüísticos”. Faço meus os comentários de Souza, quando destaca que não se trata de converter a língua de sinais (e o português) em um conjunto de orações e regras gramaticais, reduzindo-os a apenas isso, ou postulando que a aquisição da língua de sinais se reduz à presença de um usuário surdo fluente em sinais, antes, é necessário que o surdo possa se inscrever no simbólico pela língua de sinais, o que lhe permite, devido à dialética que possibilita, simbolizar a si próprio, ao mundo e ao outro (1998, p. 64, 65). A despeito de hoje já se estar resgatando oficialmente o direito à aquisição da Língua de Sinais pelos surdos, infelizmente ainda não se defende com tanta naturalidade este ambiente lingüístico natural que poderia ser propiciado numa escola específica de surdos. (SOUZA, 1998, apud, SÁ, 2010, p. 344-345).

“O Augusto Carneiro se mantém afastado... penso que foi devido à própria concepção de Educação que temos aqui. Acreditamos no nosso trabalho, estamos conseguindo desenvolver um trabalho que a comunidade surda respeita e que entende que é necessário, que tem bons resultados. Eles não aceitam a inclusão e, nós não concordamos também. Os surdos dizem que não querem sair daqui para outras escolas”. (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Segundo a professora entrevistada, os surdos não querem a inclusão e os professores também não, mas, o que parece é que a preferência dos destinatários não é considerada. Escolas resistem por algum tempo, mas, sabe-se que talvez não consigam resistir por muito tempo. Tratando desta disputa (pressão de um lado e resistência de outro), geralmente aparecem órgãos da sociedade civil que são chamados para arbitrar (e nem sempre têm o conhecimento e a vivência necessária para dar o veredito final).

“Vejo que a escola se manteve contra a política pelo fato de ver o resultado do processo educacional que não tem dado certo na educação dos surdos. Entendo que para alcançar um bom resultado na inclusão de alunos surdos, é necessário aumentar o quadro de intérpretes, de professores surdos, desenvolverem uma metodologia adequada, desenvolver e aplicar materiais didáticos para os alunos surdos. Tenho visto que não é assim que o MEC caminha. A SEDUC tem cumprido, reforçando a imposição do Ministério da Educação, mas a gestora da Escola Augusto Carneiro sabe do valor da cultura e da língua de sinais e, tem resistido porque tem feito um bom trabalho e tem visualizado o bom resultado que tem obtido com a educação dos surdos”. (3ASPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

O depoimento acima é de um professor surdo de uma escola estadual de surdos, a qual tem sido referência de resistência à Política Nacional de Educação Especial

(2008). Este professor, tendo sido anteriormente aluno desta escola, hoje já licenciado pelo Curso de Letras Libras, mostra-se satisfeito com os resultados que a escola vem obtendo. Com sua experiência de vida, sente-se capaz de, sucintamente, definir o que falta na educação de surdos no Brasil. Diz o professor entrevistado: *“Entendo que para alcançar um bom resultado na inclusão de alunos surdos, é necessário (a) aumentar o quadro de intérpretes, (b) de professores surdos, (c) desenvolver uma metodologia adequada, (d) desenvolver e aplicar materiais didáticos para os alunos surdos”*. Tais colocações mostram a importância de se cultivar relações culturais com a comunidade surda. Segundo Quadros (2005), para se ter uma educação bilíngüe na educação de surdos existe algumas questões a serem vencidas:

Para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngüe, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (p. 34)

Sá (2010) caminha na mesma perspectiva ampliada, dizendo:

Para a instrumentação plena de uma educação bilíngüe e multicultural é necessário que os educadores surdos assumam as posições [...]. A presença de professores surdos nos projetos pedagógicos é altamente desejável, pois permite construir uma prática educativa idêntica à que as crianças ouvintes constroem com seus pais e com seus professores ouvintes. É imprescindível que seja viabilizada a formação de educadores surdos. Não apenas a presença de professores surdos é imprescindível, mas o inter-relacionamento com quaisquer modelos surdos de cultura. Esta aproximação permite que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades e faça suas escolhas dentro da cultura surda, assumindo “confortavelmente” sua(s) identidade(s) cultural(ais). (p. 347)

“Não está cumprindo a Política, não. A Escola Augusto Carneiro é uma escola específica para surdos e, está lutando para privilegiar a cultura e língua dos surdos. Nós que somos surdos não concordamos com este processo de inclusão”. (3ASPR)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

“O Augusto Carneiro atualmente não, mas eu particularmente sou contra que a escola abra as portas para essa inclusão, para aceitar ouvintes aqui junto com os surdos. É muito difícil. Como a professora vai falar e sinalizar ao mesmo tempo? Como ela vai dar essa aula bilíngüe? Eu acho que é muito difícil, eu acho que uma escola só de surdos é melhor”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

“Não. Aqui não. Aqui é uma escola específica para surdos. Só para surdos. Aqui não aceitamos a inclusão. A Escola Augusto Carneiro trabalha até o ensino fundamental, até a nona série, quando o aluno sai daqui é que ele é incluído em outra escola. Só quando sai daqui. Entendemos que no ensino médio o surdo já está mais adulto para a inclusão. Mas é muito difícil. Depois o surdo pode se graduar”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 8 - Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Aqui juntei três depoimentos de professores surdos, com a finalidade de demonstrar o quanto eles têm sido unânimes em resistir ao processo de inclusão. Urge que eles sejam chamados a esta discussão, e que seja uma discussão aprofundada. Atualmente há um paradigma proclamado também pelos surdos (o qual é comum dentre os movimentos das pessoas com deficiências, em geral): *“Nada sobre nós sem nós”*. Este slogan foi lembrado pela deputada Mara Gabrili na audiência pública no Senado Federal, no mês de maio de 2011, a qual tratou das reivindicações dos surdos brasileiros, principalmente contra o fechamento do INES (ou sua transformação em instituição de referência em AEE, deixando de ser escola de surdos) e a favor da educação bilíngüe para surdos. A autora Lacerda (2000) demonstra os prejuízos que podem chegar nesse processo de inclusão no contexto escolar:

[...] a escola não pode ser vista como um mero lugar de construção de conhecimento sistematizados, do qual o surdo tende a ser excluído com o passar dos anos, sem ter conquistado aprendizagens importantes. O gradual fracasso escolar cria mais do que um aprendiz incapaz: afeta sua forma como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz de si como cidadão. (p. 7)

“Muito pouco, porque não se faz um esclarecimento mais intensivo, um trabalho efetivo para preparar as escolas para a mudança. Eu pessoalmente acredito na inclusão. Não acredito quando colocam os alunos surdos no ensino regular de qualquer jeito, de uma forma radical, não é assim, sem preparo, sem formação apropriada. Por exemplo: há casos de alunos com deficiências graves, deficientes mentais, que não é para estar na sala do ensino regular, porque é sacrificante para o professor e para o aluno. Qual é o objetivo desse aluno estar lá: socialização, aprendizagem? Não sei qual é o objetivo. Deveria ter um atendimento específico para ele, num ambiente onde ele pudesse socializar com pessoas que tenham a mesma deficiência, mas, colocar no ensino regular não está certo. Já no caso do surdo esta experiência tem sido boa, mas tem que se fazer muita coisa. O surdo chega a uma escola regular e fica lá no canto dele, discriminado, ninguém dá bola. Acaba repetindo o ano, entra ano sai ano. Muitas vezes a família também não dá nenhum apoio. Quando a família dá apoio, as coisas caminham, mesmo quando a escola não é muito boa”. (9FOPR)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

As opiniões de alguns professores parecem um pêndulo: a) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*não acredito quando colocam os alunos surdos no ensino regular de qualquer jeito*”; b) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*há casos de alunos com deficiências graves, deficientes mentais, que não é para estar na sala do ensino regular*”; c) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*não sei qual é o objetivo*”; d) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*deveria ter um atendimento específico para ele, num ambiente onde ele pudesse socializar com pessoas que tenham a mesma deficiência*”; e) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*colocar no ensino regular não está certo*”; f) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*o surdo chega a uma escola regular e fica lá no canto dele, discriminado, ninguém dá bola*”; g) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*(o surdo) acaba repetindo o ano, entra ano sai ano*”; h) “*eu pessoalmente acredito na inclusão*”, mas, “*muitas vezes a família também não dá nenhum apoio*”. Conclui a professora: “*Quando a família dá apoio, as coisas caminham, mesmo quando a escola não é muito boa*”. Tal conclusão equivocada esconde a idéia de que a família é a principal responsável pelo sucesso ou insucesso educacional.

“Conforme a experiência que eu tenho vivido com os surdos que estão mais à frente estão confusos com relação a essa nova política. A maioria não aceita essa inclusão. A inclusão deles tem sido sofrida: eles são discriminados, são colocados de lado, eles não conseguem olhar esta inclusão com bons olhos. Acho que os novos podem ter outro olhar, ter outra visão”. (9FOPR)

(Resposta à questão 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

A professora entrevistada considera que “*os surdos que estão mais à frente estão confusos com relação a essa nova política. [...] A inclusão deles tem sido sofrida: eles são discriminados, são colocados de lado, eles não conseguem olhar esta inclusão com bons olhos. Acho que os novos podem ter outro olhar, ter outra visão*”. Parece que há uma certa “*sedução*” no ar, uma certa disputa não muito explicitada. Sá (2011) fala desta mesma “*trama*” da seguinte maneira:

É necessário que as lideranças surdas assumam posição, explicitem seus desejos e projetos. Em minha opinião, os surdos atualmente estão muito calados... Seria exagero dizer que muitas lideranças surdas estão “*deslumbradas*” (para não dizer “*seduzidas*”) com os avanços conseguidos ultimamente, e, por isto, silenciadas diante da realidade que continua ruim? Considero de extrema importância que os surdos discutam para definir o que maioria dos surdos pensa - o que os surdos esperam, o que desejam, o que propõem. O que tem sido oferecido aos surdos são apenas propostas alternativas ou complementares, para uma política inclusiva, e isto tem seduzido muitos adultos surdos que, por sua história de negação, facilmente se encantam com os movimentos e atividades em sua direção, mas não chegam a sintetizar o que, de fato, é necessário para defender hoje, visando à preservação das futuras gerações de surdos. (p. 56-57)

“Eu saí de sala de aula faz tempo; estou mais ligada na área da saúde aqui na escola, mas, pelas reuniões de congressos que participo, acabo ouvindo falar sobre inclusão, sobre essa nova Política. Tenho compreendido que não deveria acontecer da forma que o MEC está fazendo. Não acho que deve ser assim: que as crianças deficientes precisam estar inseridas no contexto dos ditos normais. Isso é o que eles querem, essa é a proposta, mas não da forma que está sendo feito, porque não existem profissionais qualificados. Eles dizem que dão formação, mas é uma formação muito superficial. Você, como professor, tem que se deparar com a realidade de cada criança. Imagine: se aqui no Instituto Filippo Smaldone, que é uma escola só de surdos, já é difícil...! Veja em outra escola: só têm cegos; em outra, só deficiente mental; em outra, só autista - todos estes precisam de uma educação de base. Eles vão se desenvolver se tiverem a base. Imagine se todos estiverem juntos em tudo que é lugar, nessa nova realidade que a Política está propondo: não vai dar certo”. (11FOPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

O depoimento desta professora fala da aplicação do paradigma da inclusão no contexto geral da Educação. Sua posição é de resistência, e, em síntese, diz: *“Não acho que deve ser assim: que as crianças deficientes precisam estar inseridas no contexto dos ditos normais. Isso é o que eles querem, essa é a proposta, mas não da forma que está sendo feito, porque não existem profissionais qualificados.[...] Imagine se todos estiverem juntos em tudo que é lugar, nessa nova realidade que a Política está propondo: não vai dar certo”*. Há outros autores que questionam a inclusão generalizada. Aqui, trago os questionamentos de Schwartzman (2011) que apresenta que se está vivendo um tempo de mudança de paradigma:

As políticas públicas que têm sido implantadas mais recentemente defendendo a inclusão de pessoas com deficiência na escola/classe regular não têm levado em conta, segundo o meu ponto de vista, aquele que é o objeto da inclusão e que deveria ser o aspecto mais importante a ser considerado: o aluno. [...] Parece-me que não se está levando em conta, entre outros pontos importantes, os problemas pelos quais passa nossa Escola, como índices obscenos de repetência, de evasão escolar e de analfabetismo funcional mesmo entre crianças que não apresentam desvios de desenvolvimento; carência de bons professores; busca pelo melhor método de alfabetização e definição da idade adequada para o início da alfabetização, etc. Nessa Escola repleta de problemas graves não resolvidos, colocam-se agora crianças com vários tipos de deficiência sem que a escola ou os professores tenham sido minimamente preparados para recebê-las, pelo menos no que tange às condições e manifestações clínicas – às vezes bastante severas – que esses alunos podem apresentar, sob o risco de ocorrerem consequências deletérias sem o socorro adequado e imediato. Recorre-se à lei para obrigar escolas mal preparadas a receber crianças que serão, na melhor hipótese, bem acolhidas, mas, possivelmente, pouco ensinadas, e, talvez, até negligenciadas no que se refere a um suporte clínico ou emocional. (p. 273-274)

“Dentro do próprio Instituto, com a lei de inclusão, tenho enfrentado dificuldade como fonoaudióloga: quando preciso colocar uma criança com dificuldade de

aprendizagem na sala de aula, a professora diz: Que é isto? Lá vem um menino com dificuldade de aprendizagem! Eu só trabalho com surdo! Se isto acontece aqui, imagina lá fora: o professor recusando... Continuam questionando: Esse menino é ouvinte, porque tem que vir para minha sala, por quê? Quando vejo este comportamento, entendo que o professor precisa de mais conhecimentos".
(11FOPF)

(Resposta à pergunta 16: O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

Aqui está o caso de uma escola de surdos que, por força das novas diretrizes emanadas da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), passa a receber crianças ouvintes. A questão é tão séria, ou, melhor dizendo, é tão estranha esta postura da escola de surdos, que situações inusitadas passam a acontecer, como é o caso de professores rejeitando a presença de ouvintes. como diz o depoimento: *"Que é isto? Lá vem um menino com dificuldade de aprendizagem! Eu só trabalho com surdo!"* De fato, o Decreto 5626 ao descrever "escolas e classes de educação bilíngue", (Artigo 22), diz:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (grifo meu) (BRASIL, 2005, p. 7)

Observe-se que o primeiro parágrafo não cita as "escolas comuns da rede regular de ensino", como faz quando trata, no parágrafo segundo, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional. Ademais, a presença de tradutores e intérpretes de Libras é declarada apenas para o segundo caso, ou seja: para as *"escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional"*. De acordo com Sá,

O fato de que o Decreto traz a expressão: "abertas a surdos e ouvintes" não significa que é "fora da Lei" criar "escolas" e "classes" apenas para surdos, visto que o que não se pode fazer é impedir o "ir e vir" de qualquer pessoa. O Decreto diz que elas devem ser "abertas". Por exemplo, se numa classe de Educação Infantil, apenas para surdos, alguma mãe desejasse matricular seu filho ouvinte junto ao irmãozinho surdo, sendo estes filhos de surdos, usuários de língua de sinais, que mal haveria? Poder-se-ia justificar que a criança ouvinte teria toda a sua vida na comunidade majoritária para adquirir a língua oral! Assusta? Pois é a situação inversa que tem acontecido com os surdos! Os ouvintes, por terem o seu aparelho auditivo preservado, bem poderiam adquirir duas línguas com facilidade, já os surdos, por terem o aparelho auditivo impedido, têm sido obrigados a participar de um processo educacional

que se baseia numa língua antinatural para eles. É óbvio que não se pode fechar a possibilidade: se algum ouvinte quiser estudar com os surdos, é possível, mas, tendo este (e/ou seus responsáveis) a consciência de que o que caracteriza uma classe ou escola bilíngue é ter a língua de sinais como língua de instrução. [...] Enfim, o que prescreve a Lei é que pessoas ouvintes podem estudar em escolas e classes específicas para surdos, tal como as pessoas surdas podem estudar em escolas e classes específicas para ouvintes. É questão de opção. Mas, quando alguém opta, sabe claramente qual língua será a língua de instrução. (SÁ, 2011, p. 38-39)

Que fique bem claro, portanto, que, segundo o Decreto 5626, as escolas de surdos podem, se quiserem, receber surdos, mas, em nenhum trecho do decreto se dá permissão para que outra língua seja usada, como língua de instrução, que não a língua de sinais. Verifique-se o parágrafo 1º do Artigo 22 que diz: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005. p. 7)

“Entendo que só o básico não é o suficiente. É muito fácil você fazer um curso de 40 horas e achar que já está pronto, que é fluente em língua de sinais. Não é. Nós sabemos que a Libras é uma língua, tem suas especificidades, tem todas as características próprias que outra língua requer. Para que uma pessoa possa entender o porquê de o surdo não usar conjunção, não usar preposição, precisa levar muito tempo estudando as especificidades da língua. Por isso, para que eu possa entender o mundo do surdo, tenho que gastar tempo convivendo com os surdos”. (1AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 7 - Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Algumas escolas e secretarias municipais e estaduais, a partir dos preceitos da inclusão defendidos pela nova diretriz, passam a oferecer cursos de Libras para os professores, principalmente. Como diz a professora entrevistada: *“É muito fácil você fazer um curso de 40 horas e achar que já está pronto, que é fluente em língua de sinais”*. Esta situação de banalização da formação necessária para a mudança de perspectiva educacional para estudantes surdos é um perigo, e fatalmente haverá de gerar frustrações de ambos os lados (por parte de professores e alunos). Segundo Moura (2011),

[...] a necessidade de um professor vai muito além do que um curso básico pode propiciar. Não quero dizer que os cursos não devam ser ministrados e que eles não ajudem na comunicação básica com os alunos, o problema é que o governo, por desconhecimento, talvez, considere que seu papel está feito e que o problema está solucionado. (p. 161)

“Eu sou defensora da escola específica para surdos, porque é o local onde existe o ambiente que favorece o desenvolvimento da língua de sinais. Se aqui ele tem certas dificuldades, mesmo onde se procura respeitar e favorecer o ambiente

lingüístico que eles necessitam, onde se respeita e favorece a cultura, imagina ir para o ensino regular onde ele não vai ter o favorecimento deste ambiente lingüístico. Claro que ele vai encontrar mais dificuldades! É claro que, como ser humano, ele vai se superar e se desenvolver, sim, mas o desenvolvimento vai ser muito mais difícil e mais demorado. Aqui na Augusto Carneiro a família pode chegar com uma criança com quatro anos na Educação Infantil, e ele conversar conosco em Libras. Eu que trabalhei na época do oralismo, vejo hoje que nossos alunos, quando recebem a Libras, dão as respostas muito mais rápidas. Por que? Porque é a língua natural deles que está sendo respeitada. Anteriormente, no oralismo, quando fazíamos uma pergunta simples como: “Bom dia?”, era mais difícil de ele compreender e responder. Aqui, agora com a língua de sinais, quando chegamos perto, o aluno, por conta própria, lhe dá um “Bom dia!”, já pergunta: “O que você vai fazer? Como você está? Porque você está aqui na escola”? Ele já sabe conversar com você, porque o ambiente lingüístico favorece esse diálogo. Por isso, entendo que este espaço é importante: ele propicia as condições dos surdos desenvolverem em todos os sentidos”. (1AOPF)

(Respostas à pergunta 8 - Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e linguísticas dos surdos?)

ANÁLISES:

A professora entrevistada dá seu depoimento apresentando sua preferência pela escola específica de surdos, na qual diz que é local onde pode se criar um ambiente linguístico favorável à aquisição e, à utilização da língua natural aos surdos, que é a língua de sinais. Dá o seu depoimento falando da mudança que verificou após a passagem da perspectiva do Oralismo para a perspectiva do Bilingüismo, dizendo: “*Eu que trabalhei na época do oralismo, vejo hoje que nossos alunos, quando recebem a Libras, dão as respostas muito mais rápidas. Por que? Porque é a língua natural deles que está sendo respeitada. Anteriormente, no oralismo, quando fazíamos uma pergunta simples como: ‘Bom dia?’, era mais difícil de ele compreender e responder. Aqui, agora com a língua de sinais, quando chegamos perto, o aluno, por conta própria, lhe dá um ‘Bom dia!’, já pergunta: ‘O que você vai fazer? Como você está? Porque você está aqui na escola?’ Ele já sabe conversar com você, porque o ambiente lingüístico favorece esse diálogo*”. Segundo Sá (2010),

A língua de sinais é uma língua natural que favorece o processo identificatório do surdo e o acesso imediato à informação, facilitando, assim, o desenvolvimento do surdo em todos os aspectos. Ela pode tornar-se ‘nata’ (no sentido de ‘materna’) apenas quando a criança surda é exposta a um ambiente lingüístico onde esta língua seja utilizada de maneira viva, ou seja, quando adquirida como primeira língua. (p. 287)

Na compreensão da entrevistada, sem o ambiente linguístico propício, espera-se que o estudante surdo tenha mais dificuldades. Diz a professora: “*Se aqui ele tem certas dificuldades, mesmo onde se procura respeitar e favorecer o ambiente lingüístico que eles necessitam, onde se respeita e favorece a cultura, imagina ir para o ensino regular onde ele não vai ter o favorecimento deste ambiente lingüístico. Claro que ele vai encontrar mais dificuldades! É claro que, como ser*

humano, ele vai se superar e se desenvolver, sim, mas o desenvolvimento vai ser muito mais difícil e mais demorado". Este discurso remete a uma crítica elaborada por Sá: *"Considera-se que o surdo sentirá dificuldades, mas se imagina artifícios para ajudá-lo a vencê-las: só não se imagina uma proposta educacional onde a dificuldade não exista"*. (2010, p. 250)

"O que nós não estamos conseguindo acompanhar, respeitar nas diretrizes, até então, é a questão da inclusão, porque o próprio surdo não aceita a inclusão. É muito fácil para mim, ouvinte, dizer: "É, está boa a inclusão"! Mas o próprio surdo não aceita a inclusão. Ele não está concordando. Se dependesse deles, aqui teria até o Ensino Médio. Atualmente tenho 189 alunos surdos; não digo aos menores (pois eles não têm esse conhecimento ainda), mas os que já entendem, eles não querem sair da escola. Eu, como gestora, poderia dizer: vamos fechar a escola, vamos transformar em escola regular, pois é a nova determinação do MEC, a nova política está determinando. E o surdo, como é que fica? Entendo que temos de ouvir os surdos. Nós temos que saber qual a vontade dos surdos. Eu tive a oportunidade de conhecer uma escola específica para surdos, uma escola belíssima, uma escola de primeiro mundo nos Estados Unidos da América. Nesta escola o pedagogo é surdo, a gestora é surda e, os ouvintes estão lá somente para serem intérpretes deles, quando necessário. Por que nós temos que fechar nossa Escola, ou transformá-la? Porque é determinação do MEC! Mas, enquanto eu estiver, continuarei lutando, porque me coloco no lugar do surdo e se eu tivesse um filho surdo, gostaria de oferecer o melhor, como qualquer pai e qualquer mãe. Então, vamos respeitar as vontades dos surdos porque mais do que eles, ninguém sente na pele as dificuldades que têm. Enquanto os surdos quiserem que a escola exista, estarei aqui. Temos que perguntar aos surdos se eles estão satisfeitos com a inclusão. Será que eles estão bem? Será que a Escola Augusto Carneiro está fazendo bem? Se a Escola Augusto Carneiro não estivesse fazendo bem, os alunos não estariam aqui. Temos que fazer uma reflexão disto tudo e colocarmos no lugar do surdo". (1AOPF)

(Respostas à pergunta 15 - Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

O que a professora entrevistada aborda é aquilo que Miranda e Perlin (2011) chamam de *"focalizar as possibilidades das estratégias pedagógicas a partir dos surdos para a escola de surdos"* (p. 102). Segundo estes dois professores doutores surdos, a propostas que eles apresentam *"[...] são indicativas em termos de favorecer e propor outro jeito pedagógico, ou seja, tendem a partir da subjetivação cultural dos surdos"*. [...] (p. 101-102). No entanto, são muitas vezes desrespeitados, mas, eles estão antenados. Dizem os doutores: *"Captamos e ficamos constantemente atentos às narrativas surdas na inclusão, nas escolas, nas universidades, nas pesquisas. Presenciamos a violação de nossos direitos sem podermos interferir"*. (p. 103). Também analisando esta questão da imposição contrária às narrativas surdas que desacreditizam a inclusão de surdos em escola regular, Sá diz:

Imagina-se a escola específica de surdos como uma prisão (quatro paredes e um teto), e, por conseqüência, a surdez também como uma prisão, uma experiência trágica. Imagina-se “o mundo lá fora” sendo muito mais importante que uma escola de surdos, a despeito de que muitos deles, por não encontrarem espaço neste “mundo” fazem da escola de surdos o “seu mundo” – em flagrante contradição. Deseja-se empurrá-lo (ou prepará-lo) para o mundo lá fora, desde que ele não construa o “seu mundo” diferente, particular, específico. “Admite-se”, ou seja, “suporta-se” as escolas exclusivas apenas até que sejam “preparados” (leia-se: corrigidos, curados, domesticados) para a “escola dos outros”. O ouvinte concede licença ao outro sobrepujado para, após certa preparação, estar na “sua” escola (pensada e preparada para o ouvinte). [...] Num interessante paradoxo, a escola de surdos é interpretada como uma exclusão. (SÁ, 2010, p. 254-255)

“Fiquei até surpreso com esta determinação de incluir os surdos com os ouvintes. O MEC julga isto muito bom, uma grande vantagem, mas é mais complicado para os surdos, é muito mais difícil o convívio, mas vamos ver no que vai dar. Nos movimentos, nas manifestações dos surdos, temos discutido a inclusão, pois temos de tirar aquilo que não é a opinião dos surdos: sabemos, verdadeiramente, que é muito mais difícil, principalmente para os surdos. É difícil a convivência com os ouvintes”. (6FSPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Na mesma perspectiva de questionar esta “inclusão” que exclui, temos Carlos Skliar e Ronice Quadros (2000), que dizem: *“a exclusão, nos nossos dias, está travestida de inclusão; aqueles que têm sido mantidos permanentemente do lado de fora das fronteiras, hoje são chamados a entrar e a estar, como seja, deste lado”.* (p. 4).

“Sim, é importante participar do grupo de surdos, da associação de surdos, da escola de surdos; é participando dessas atividades juntas que eles vão adquirir a cultura deles. Hoje eles participam da cultura da família, que não é surda. Diante disto, eu sou contra a extinção da escola especial, porque eu acho que no primeiro momento eles precisam ter condições de adquirir a cultura surda, de um lado, e, convivendo com a cultura da família, adquirir o português, que é a língua dos ouvintes”. (4FOPR)

(Resposta à pergunta 3: Você acha importante para o desenvolvimento do surdo ter o conhecimento da cultura surda? Como?)

ANÁLISES:

Como bem observou a professora entrevistada, *“é importante participar do grupo de surdos, da associação de surdos, da escola de surdos; é participando dessas atividades juntas que eles vão adquirir a cultura deles”.* No entanto, a realidade é que, como diz Sá, *“Cobra-se das crianças surdas uma incorporação – o mais precoce possível – de pautas culturais dos ouvintes”.* (2010, p. 316)

“Essa inclusão é vista como uma imposição do governo. Vejo que nem todo mundo tem condições de estar sendo incluído. Tem alunos que precisam da educação especial, da escola especial, porque, senão, ele vai ficar comendo migalhas aos pouquinhos. Não pode ser uma imposição. O aluno tem que ter opção, ele é que escolhe, vai se ele quiser. O fato é que tem alunos que não querem ser incluídos, porque eles se sentem seguros na escola especial. Acho muito estranho essa imposição: porque é lei, tem que cumprir; o MEC determinou, temos que obedecer. Acho que não é por aí. Vejo que se perde tempo quando se joga as coisas de qualquer jeito. O que está acontecendo é que o aluno é jogado na escola de qualquer jeito. Quantos voltam desistidos! Há muitos que chegam lá e só recebem o apoio da família para se desenvolver, porque da escola não recebem nada. O que está acontecendo no contexto da escola regular é um empurrando a responsabilidade para o outro”. (4FOPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Esta questão da “imposição” da inclusão de surdos em escolas regulares é uma prática atual muito séria, e de conseqüências certamente desastrosas para a história da educação de surdos no Brasil. A questão é que não é oferecida qualquer opção, como testemunha a professora entrevistada: *“Não pode ser uma imposição. O aluno tem que ter opção, ele é que escolhe, vai se ele quiser. O fato é que tem alunos que não querem ser incluídos, porque eles se sentem seguros na escola especial”*. Esta temática é abordada por Azevedo e Rebouças (2011) da seguinte forma:

O conjunto de portadores de necessidades especiais é extremamente heterogêneo e nem todos os casos podem ser beneficiados por uma inclusão indiscriminada que encaminhe pessoas com necessidades sensibílíssimas a contextos inadequados. Evidentemente, entre as pessoas surdas, existem aquelas que, em determinado momento da escolaridade, querem o desafio de participar numa sala de aula de ouvintes. A inclusão, neste e em outros casos, deve ser um direito facultativo a ser respeitado por qualquer instituição de ensino. A pluralidade de opções deve ser outro direito assegurado, seja para as pessoas surdas e suas especificidades linguísticas, seja para os demais portadores de necessidades especiais. Entre estas opções, queremos defender aquela que nos parece imprescindível para a comunidade surda enquanto minoria linguística: a preservação e o aperfeiçoamento das Escolas e Classes Especiais/Específicas para Surdos. São nestes espaços que a Libras como língua minoritária ganha vida própria. São nestes espaços que pessoas Surdas comprometidas com sua comunidade, podem exercer o direito de preservar uma cultura, fortalecendo uma identidade que não se envergonha da diferença e, a partir desta, constrói imprescindíveis vínculos de solidariedade e resistência política a todas as formas de sabotagem daquilo que funciona em termos de bem-comum neste país. (p. 180)

“A instituição não aceita, mas ela é obrigada a aceitar e fazer a inclusão: tem que fazer e pronto, porque há prazos. Mas eu não vejo a instituição preparada para fazer isso. Estamos buscando aprender”. (4FOPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Certamente que os responsáveis pela mudança de paradigma não concordam com a visão de que se está “enviando surdos para as escolas regulares”; dizem que se está enviando para as escolas “bilíngues”. As escolas bilíngües ainda não foram disseminadas no Brasil (são raríssimas) por falta, principalmente, de formação adequada de professores e de intérpretes. Segundo Miranda e Perlin, *“Trata-se de formar professores em vista da pedagogia surda já anunciada, porém ainda pouco pesquisada em sua constituição. Uma pedagogia que está aí, que pode mudar os rumos da formação de professores e da educação de surdos. Isto como uma pedagogia, como disse Larrosa, não constituída de um olhar de cima”* (2003, apud, MIRANDA; PERLIN, 2011, p.114). Segundo Schwartzman (2011),

A inclusão escolar não pode acontecer de modo autoritário, sem a participação ativa dos profissionais envolvidos diretamente com o processo de ensinar essas crianças e jovens, e sem a participação contínua das famílias, que devem ser amplamente esclarecidas sobre os objetivos que estão sendo propostos na escolarização destes. Dever-se-iam levar em conta os estudos que mostram que várias dessas crianças e jovens ditos “incluídos” são, na verdade, indubitavelmente excluídos e estigmatizados dentro das salas regulares de aula. Deveríamos nos colocar no lugar desses alunos com deficiência e tentar responder, de forma empática a eles, se gostaríamos de fato de estar em uma escola regular – que é cronicamente pior (para eles), na qual se aprende menos (sobretudo se tratando deles), e onde persevera a exclusão social. Não seria preferível estarmos em uma escola/classe especial, com nossos pares, onde teríamos a oportunidade de conviver com colegas melhores, piores e iguais a nós, mas dentro de condições de aprendizagem parecidas com as nossas? (p. 274)

“Eu acredito que a instituição está cumprindo, tentando cumprir pelo menos, mesmo que seja através de familiares... alguma coisa parecida. Acredito que a comunidade surda precisa brigar mais. As mães, as associações, a própria família dos surdos precisa lutar; não precisam aceitar não, não temos que aceitar tudo que é imposto. Nós precisamos inverter essa situação. Essa é a minha visão”.
(7FSPR)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

E fato, a participação das famílias de surdos, das associações, das comunidades surdas, são muito importantes e representam uma voz social poderosa (certamente não a mais poderosa, nesta disputa por poderes e saberes). Segundo o enunciado da professora entrevistada, há a possibilidade e a necessidade de uma disputa: *“não temos que aceitar tudo que é imposto. Nós precisamos inverter essa situação”*. Azevedo e Rebouças (2011) comentam esta participação necessária dizendo: *“Os espaços de convivência voltados para as pessoas surdas*

são a esperança de que um projeto de Educação Linguística em Libras seja possível tanto para alunos surdos, quanto para seus familiares, em sua maioria ouvintes, uma vez que estes também dependem do aprendizado desta língua para uma comunicação e uma convivência viáveis com seus filhos”. (p. 180)

“Eu acho impossível a educação para os surdos ter sucesso sofrendo influências, sofrendo interferências da cultura e dos processos educacionais dos ouvintes. Se os pais e os familiares dos surdos aceitam a Libras eu acho isto maravilhoso. Normalmente as famílias dos surdos me perguntam: Você acha que no fim deste ano o Instituto Filippo Smaldone vai acabar, vai ter que iniciar o processo de inclusão? Pergunto: Vocês aceitam isto? Eles respondem: Não, não aceitamos. Então eu respondo: precisamos trabalhar. Eu já perguntei para os familiares de alunos surdos do Colégio Augusto Carneiro: Vocês aceitam esse processo de inclusão? Eles me respondem: Não, não aceitamos”. (7FSPR)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Se Skliar está correto, ao pintar o quadro adiante, o sentimento dos surdos com o que está acontecendo é de vazio. Diz ele: *“Para o surdo, esta é a pedagogia da alteridade, ou seja, a pedagogia do outro ouvinte. É a pedagogia da hospitalidade, ou seja, uma pedagogia que hospeda o outro, uma pedagogia com a sensação de vacuidade, de solidão. É a Pedagogia como hóspede da nossa hospitalidade”.* (SKLIAR, 2003, apud, MIRANDA E PERLIN, 2011, p. 107)

“Seria maravilhoso implantar um modelo de trabalho que carregasse a cultura surda. Poderia ser um projeto que levasse como princípio o bilingüismo. Seria uma escola que utilizasse todos os recursos tecnológicos para favorecer a língua de sinais como base para aprender a língua portuguesa escrita. Neste projeto poderia haver filmes que estimulasse o entendimento dos surdos. Uma criança surda vê o modelo surdo. Quando o professor é surdo, os alunos surdos identificam a cultura surda, e professor serve como modelo: os surdos ficam maravilhados com este referencial”. (7FSPR)

(Resposta à pergunta 11: Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e lingüísticas dos surdos?)

O professor surdo entrevistado fala de itens que ele considera importantes na pedagogia para surdos. Tal como ele, também os professores surdos Miranda e Perlin (2011) comentam estes e outros tópicos importantes da pedagogia surda, que fazem frente à orquestração da educação de surdos em escola regular:

Se o modelo de educação baseado na normalização, utiliza-se de recursos de som, de treinamento da audição, a pedagogia do surdo utiliza recursos de visão. Tudo que facilita o desenvolvimento visual ou a aprendizagem através da visão vai estar neste modelo. No uso da prática pedagógica, os sentidos da visão devem ser ressaltados com o uso de tecnologias que favorecem a aprendizagem, por exemplo: utilizar o Jornal

Nacional com legenda para trabalho em aula; passar um filme de desenho animado sem legendas e pedir para a criança surda sinalizar a história que viu, ou ainda pedir para o aluno fazer algumas frases. A capacidade do surdo interpretar a partir da imagem e da legenda é marcante. (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 111)

Fonte: Pesquisa de campo junto a professores e profissionais da educação na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e no Instituto Filippo Smaldone, 2010.

3.3 Análises das Consequências e das Realidades.

Aqui são analisados os enunciados que, nas respostas dos sujeitos da pesquisa, expressaram impressões sobre as consequências e as realidades no cotidiano escolar de surdos na cidade de Manaus nesses tempos pós-Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as consequências desta recente política pública.

3.3.1 Análise das Consequências da Implementação da Política Nacional de Educação Especial.

Quadro 6 – Análise das consequências da Política Nacional de Educação Especial no contexto escolar dos surdos

“A consequência dessa política é que o surdo está com medo de sair da escola específica. O surdo ficou assustado pela forma como está acontecendo esta inclusão. A diretora está impondo que eles têm que ir para a escola regular. Os alunos falam que se a Escola Augusto Carneiro fechar, vão parar os estudos porque em outra escola é difícil, porque lá não tem intérprete. Dizem que vão parar (de estudar). Vejo que lamentavelmente essa Política não tem divulgação: quando o aluno chega à escola ele é recebido por professores que não conhecem a língua de sinais. Os surdos ficam solitários, por isso ficam com medo. Eles dizem: vou terminar a nona série e não vou pra lá, porque naquela escola não vou aprender nada”. (7AOPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as consequências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Se houvesse uma comprovação científica de que a aprendizagem em escola comum de ouvintes é mais eficiente que em escola de surdos, que tem a língua de sinais como língua de instrução, talvez se pudesse convencer aos estudantes surdos de que se está buscando o melhor para a aprendizagem deles, quando se os “empurra” para a escola regular. No entanto, são os destinatários da Política que inicialmente se manifestam contrários; ora, os surdos não são alheios aos acontecimentos: eles avaliam o que está ocorrendo. Sabem que serão recebidos

por “professores que não conhecem a língua de sinais”, então, manifestam solidão e medo – reações naturais diante de um quadro no qual antevêm dificuldades. Inúmeros são os surdos que evadem da escolarização neste momento. Um estudo científico sobre a evasão dos surdos que recusam-se a participar do processo de ensino em escolas inclusivas, é altamente necessário. Comentando os resultados de uma extensa pesquisa realizada pela sua equipe, Capovilla (2011b) conclui que:

[...] já que as escolas comuns não estão ainda capacitadas em absoluto para receber crianças surdas, o Decreto Federal número 6.571, outorgado em 2008, estabeleceu que: O sistema escolar deve matricular crianças com deficiências, distúrbios globais de desenvolvimento, e habilidades intelectuais elevadas em classes comuns de escolas comuns no período principal, bem como, no contraturno, em atendimento escolar especializado a ser oferecido preferencialmente em classes especiais de escolas comuns, mas também, eventualmente, em instituições especiais públicas ou privadas sem fins lucrativos. Em consequência desse decreto, e para assegurar o recebimento dos recursos do Fundeb em dobro por criança matriculada no turno principal em escola comum e no turno complementar em atendimento educacional especializado, as prefeituras em todo o Brasil têm iniciado o tenebroso processo de descaracterização das escolas especiais, de remoção das crianças surdas das escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português), e de sua dispersão em escolas comuns monolíngues, que ensinam em Português apenas, e que ainda estão completamente despreparadas para sequer se comunicar com a criança em Libras, quanto mais para educá-la nessa língua. As consequências dessa nefasta política podem ser antevistas claramente a partir do conjunto de achados de um dos programas de pesquisa mais compreensivos já conduzidos no mundo, o PANDESB (Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro) financiado pela Capes, pelo CNPq e pelo INEP. Ao longo de uma década, o PANDESB examinou 9.200 estudantes surdos brasileiros do 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior de 15 estados brasileiros representando todas as regiões geográficas do Brasil. Cada um dos 9.200 estudantes surdos foi examinado durante 26 horas em diversas baterias de testes standardizados que avaliam diversas competências como leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho, dentre outras. [...] E a pesquisa mostra que elas se alfabetizam mais e melhor em escolas bilíngues especiais do que em escolas comuns. Como essas crianças surdas de escola pública são alfabetizadas mais facilmente em escolas bilíngues do que em escolas comuns, fica claro que removê-las da escola bilíngue antes que elas possam se alfabetizar é uma decisão flagrantemente contraproducente e danosa, baseada em nada menos que completa ignorância temperada com o desejo de continuar ignorante. A conclusão peremptória e clara é a de que as crianças surdas de escola pública só devem ser alocadas em turno principal de escolas comuns depois que elas tenham tido a chance de adquirir competência de leitura e escrita em turno principal na escola bilíngue. (p. 86, 90-91)

As pesquisas científicas comprovam a necessidade de manter as escolas de surdos, mas, infelizmente, a orientação governamental parece que está *“baseada em nada menos que completa ignorância temperada com o desejo de continuar ignorante”*. (CAPOVILLA, 2011b, p. 91)

“Vejo que gerou um pouco de insegurança e medo. Os professores que trabalham na educação de surdos carregam experiências de vários anos e não estão acostumados com estas mudanças. Então, quando se fala que as escolas específicas irão fechar e que serão transformadas em escolas inclusivas, os professores ficam apavorados e com medo”. (6AOPF)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Assim como a perspectiva da escola inclusiva despreparada gera nos surdos, descontentamento e desconfiança, da mesma forma, em diversos professores a atual Política Nacional que “obriga” a inclusão, gera *“um pouco de insegurança e medo”*. Os professores surdos Miranda e Perlin (2011) também concordam que *“[...] estamos diante de um quadro que caracteriza um momento de incertezas, que causa competições e tensões [...]”* (p. 101). Talvez esta insegurança tenha a ver com aquilo que estes autores surdos chamam de *“inúmeras pedagogias sobre os surdos”*, as quais *“se apresentam com formas perplexas, obscuras, equívocas, impróprias e ‘vazias’ que não seguem necessariamente explicitar as ações pedagógicas específicas”*. (p. 101).

“O que a política trouxe foi a inclusão. Trouxe o suporte fora do horário de aula, que as escolas têm que estar prontas com tradutores/intérpretes, e tem que ter uma sala de recursos”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 7 - Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Quando os professores dizem: “a Política Nacional de Educação Especial trouxe a inclusão”, não se sabe se este fato é algo bom ou ruim na perspectiva do falante. Há que se aprofundar para obter certeza sobre o posicionamento. Mas, verdadeiramente, este é o principal destaque da Política Nacional: incluir a todos, indistintamente. Segundo Schwartzman (2011),

Dever-se-iam levar em conta os estudos que mostram que várias dessas crianças e jovens ditos “incluídos” são, na verdade, indubitavelmente excluídos e estigmatizados dentro das salas regulares de aula. Deveríamos nos colocar no lugar desses alunos com deficiência e tentar responder, de forma empática a eles, se gostaríamos de fato de estar em uma escola regular – que é cronicamente pior (para eles), na qual se aprende menos (sobretudo se tratando deles), e onde persevera a exclusão social. Não seria preferível estarmos em uma escola/classe especial, com nossos pares, onde teríamos a oportunidade de conviver com colegas melhores, piores e iguais a nós, mas dentro de condições de aprendizagem parecidas com as nossas? A melhor colocação escolar para uma pessoa com deficiência deveria ser aquela que lhe garantisse maiores possibilidades de aprendizado e de inserção entre seus colegas. (p. 274-275)

Os principais apetrechos destacados pela política para possibilitar a inclusão são: intérpretes de Libras e atendimento de suporte fora do horário escolar, realizado

em sala de recursos. O Decreto 5626, no Artigo 22, prevê escolas e classes de educação bilíngüe com professores bilíngües para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, nas quais a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam as línguas de instrução. *Acresce, no § 2º, que “os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação”.* (BRASIL, 2005, p 7). O que causa espanto, é que o Decreto fala que os alunos têm direito à escolarização, quando o correto seria prescrever: os alunos têm direito ao atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular. Tal inversão parece denunciar que, para o alunado da educação especial, o que se espera normalmente não é a escolarização, ou seja: inclui-se na escola, mas, já antevendo que estas pessoas “aprenderão” principalmente no AEE – Atendimento Educacional Especializado, o que só ocorre porque se oferece uma escola não adequada para cada especificidade.

“A falta de qualidade no ensino dos surdos. Eles estão indo para o ensino regular: lá os professores têm dificuldade de se comunicar, não sabem língua de sinais, não existe intérprete, eles são só mais um. Será que eles estão aprendendo? Tenho observado que não. A surdez é considerada uma deficiência mínima em relação às outras: imagina para cego, imagina para deficiente físico, para autista, e para outras deficiências! A Política diz que todos vão ter que estar juntos nessa escola inclusiva - diante disto, como é que vai ficar? Não pode existir escolaridade. Eu atendo inúmeros casos todo ano, de crianças que estão no ensino regular, que tem uma surdez leve e que não conseguem acompanhar o ensino regular, que procuram o Filippo Smaldone pedindo para ajudar, por causa da inclusão. Faço avaliação com essas crianças surdas e tenho verificado que elas não estão aprendendo. Eles querem voltar para cá. Em alguns casos dá para encaixar na escolaridade que temos e matriculamos essa criança em nossa escola. Lutamos para fazer a coisa certa para os surdos”. (11FOPF)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Segundo o depoimento da professora entrevistada, a criança sai da escola de surdos, vai para a escola regular, tem lá uma experiência negativa, e busca retornar para a escola de surdos. Neste retorno (quando encontra vaga), a professora diz: *“lutamos para fazer a coisa certa para os surdos”.* Verdadeiramente, ao se enviar crianças surdas para o ensino comum despreparado, tem-se o sentimento de que não se está fazendo a coisa certa. O estranho é que parece que “apenas” as pessoas que estão “no chão da escola”, os surdos e seus familiares, têm este sentimento. Os órgãos definidores de políticas públicas, por algum motivo, pensam e agem em discordância.

“Baixo rendimento e fracasso escolar”. (10AOPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

A consequência mais comum da aplicação da política de inclusão é mesmo “*baixo rendimento e fracasso escolar*” (como diz a expressão popular: curto e grosso!). Novamente suscitando Schwartzman,

A inclusão escolar imediata e irrestrita de todos os indivíduos com deficiência, especialmente aqueles com deficiência mental, na escola/classe regular, não faz o menor sentido, e está fazendo com que estudantes que vinham tendo progressos na educação especial/específica estacionem ou regridam do ponto de vista tanto pedagógico quanto emocional. Continuo a defender que a melhor resposta quando me perguntam se sou “a favor” ou “contra” a inclusão em escolas/classes regulares é: “Depende!”. Depende de quem estamos incluindo, depende de onde estamos incluindo, e do que se espera dessa inclusão. (SCHWARTZMAN, 2011, p. 275)

“O que vai acontecer é que vamos retornar ao passado. Está sendo inserida na nossa sociedade a exclusão. Essa Política está fortalecendo a exclusão. Quando simplesmente o governo joga esses alunos para o ensino regular sem que as escolas estejam devidamente preparadas (e, para mim, nunca vão ficar preparadas), a discriminação e a exclusão vão tomando forma, porque além de as escolas regulares não serem o ambiente adequado para esse tipo de aluno, os professores não estão preparados e não receberam formação para atender essa demanda. O que vejo é que essas crianças vão estar excluídas”. (10FOPF)

(Parte da resposta à pergunta 14: Quais as consequências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Estudos científicos estão sendo feitos em diversos estados brasileiros para avaliar a inclusão de surdos em escola comum. O maior deles – o estudo do “*Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro*” – PANDESB, (CAPOVILLA, 2011, apud, SÁ, 2011, p. 86), financiado pela Capes, CNPq e INEP, demonstrou que as pessoas surdas aprendem mais e melhor em escolas de surdos – as quais estão sendo obrigadas a deixar de oferecer a escolaridade e a se transformar em centros de AEE - Atendimento Educacional Especializado. Nas palavras de Capovilla (2011b), temos:

Tragicamente, contudo, em consequência do Decreto Federal número 6.571, as escolas bilíngues especiais tradicionais estão sendo descontinuadas, e sua população escolar está sendo espalhada numa miríade de escolas comuns despreparadas, na esperança ingênua e desinformada de que a leitura orofacial vá salvá-las; 4) Tal política desinformada e irresponsável vem sendo adotada ao arrepio da evidência científica de um dos maiores programas do mundo de avaliação de desenvolvimento linguístico em escolares surdos, o Pandesb (Capovilla, 2009), financiado pela Capes, pelo CNPq, e pelo Inep, cujos achados com mais de 9.200 surdos em 15 anos, mostram que a leitura orofacial emerge apenas em consequência da alfabetização, e que esta se dá melhor e mais cedo em escolas bilíngues do que em escolas comuns. (p. 95-96)

“O maior desconforto que está causando esta Política é saber que 2010 é o último ano para as escolas se adequassem às diretrizes, que a partir deste ano as escolas especiais deixem de matricular alunos surdos para que eles sejam matriculados nas escolas regulares. Não sabemos o que fazer com os nossos alunos surdos e, com as matrículas para o próximo ano. Vamos matricular ou não? Será que a escola vai ser transformada em centro de atendimento? Não estamos recebendo nenhuma orientação do governo local, com respeito ao que devemos fazer. Isto está deixando as escolas especiais (o Filippo Smaldone, a Augusto Carneiro, e a escola para surdos que está dentro do complexo do município) muito assustadas, porque não sabemos o que fazer. Vamos continuar ou não, qual é a direção? As secretarias não se manifestam. Fica esta expectativa do que vai ser em 2011”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Uma das conseqüências da Política Nacional de Educação Especial são os sentimentos suscitados: desconforto, indefinição, perplexidade. A Política é clara em dizer que as escolas de surdos devem ser fechadas (o MEC insiste em dizer que não significa fechar) e transformadas em centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, esperando que algo possa acontecer para reverter este quadro que causa desconforto e perplexidade, as escolas ainda se mantêm na expectativa – muitos não querem acreditar no que está sendo determinado. Segundo Capovilla (2011b),

[...] Nas últimas décadas, as escolas bilíngues especiais têm fornecido a comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas. Se as escolas remanescentes forem destruídas, assistiremos ao declínio do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico das crianças, com atraso da alfabetização e da leitura orofacial, e severos prejuízos para a inclusão escolar e social. (p. 96)

“Entendo que essa diretriz do MEC está sendo um caos: não adianta só pegar as crianças deficientes auditivas e jogar nas escolas regulares, sem os profissionais estarem devidamente preparados, sem que a escola esteja pronta para atender com salas adaptadas e equipadas, sem que este aluno receba um acompanhamento devido pela escola e, principalmente, dos familiares que vão ter que ajudar e estarem conscientes do trabalho que vão ter para a educação do seu filho surdo”. (10FOPF)

(Parte da resposta à pergunta 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

No parágrafo 3º do Artigo 22 do Decreto 5626 está registrado que *“as mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras”*. (BRASIL, 2005, p. 7). Aqui está um item (outro item) em que a Política Nacional está em flagrante desacordo com o Decreto 5626/2005. Se a

própria Política Nacional impõe que as crianças surdas sejam colocadas em escolas regulares, que, na maioria delas o que oferece é “educação sem o uso da Libras”, como podem os pais cumprirem o Artigo 22 se não mais se exige deles a formalização de que estão prescindindo da educação por meio da Libras? Ora, quem está obrigando os pais a descumprirem este Artigo é o MEC, e isto pode gerar causas milionárias na justiça, dentro de alguns anos, quando os surdos entenderem o que está acontecendo. Ou, pode-se esperar grande mobilização do MEC para por abaixo o Decreto 5626/2005. Digo que a mesma formalização da responsabilidade imposta aos pais “e” aos próprios surdos, quanto a optarem por não seguir a orientação governamental de se usar a Libras, deveria ser requerida quando os pais optarem por colocar seus filhos surdos numa escola regular, sem o atendimento adequado, ou com um arremedo de Libras (como aquele utilizado por professores de surdos que nunca aprenderam efetivamente a Libras e fingem que a conhecem, servindo como péssimos modelos linguísticos e roubando dos surdos a chance de efetivamente aprenderem os conteúdos pedagógicos.

“Nós estamos afastados por não concordarmos com a inclusão. Acho que a intenção da Política é linda, é muito bonita no papel, mas pela minha experiência não vai acontecer como está na diretriz do MEC. Porque o mundo que temos na educação é muito amplo, muito vasto. Uma criança surda que mora lá no Coroadó, que mora na Cidade de Deus, ele vai estudar perto de sua casa. Segundo a Política, esta é a dificuldade de estudar em uma escola específica - é longe da casa do aluno. O governo não vai preparar a escola que está naquele bairro distante para atender um surdo. Os problemas vão continuar existindo, por isso não concordo com a escola inclusiva neste sentido. Tenho observado que neste período, desde que a Política foi promulgada não fizeram quase nada para preparar as escolas para que recebam os deficientes: as escolas não estão adaptadas, adequadas para esta demanda”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Uma das conseqüências mais comentadas, da Política Nacional de Educação Especial, é que *“não vai acontecer como está na diretriz do MEC”*. Assim como há pressões de cima (dos órgãos superiores), há resistências de baixo (dos destinatários). Desde que há muito a ser feito, caso se quisesse transformar todas as escolas, onde houvesse um surdo, em escolas bilíngües, não se vê grande movimentação neste sentido, a não ser, cursos ligeiros de Libras oferecidos principalmente aos professores e aos familiares. O fato é que *“desde que a Política foi promulgada não fizeram quase nada para preparar as escolas para que recebam os deficientes: as escolas não estão adaptadas, adequadas para esta demanda”*.

“Mais ou menos. Porque hoje a gente inclui os nossos alunos no ensino regular depois da 5ª série (aqui não tem as séries seguintes). Estamos fazendo algumas experiências: há dois anos estamos adotando a política de inclusão em algumas salas. Com a supervisão da direção está se caminhando para isso. Já tem ouvintes aqui, os quais estão pela parte da manhã em duas turmas e pela tarde

em duas turmas. Estou inserindo crianças surdas que foram implantadas na sala de ouvintes. Esse tipo de criança precisa da comunicação com os ouvintes. Já está sendo feito esse trabalho. Temos na escola crianças surdas com deficiência mental leve, crianças surdas com paralisia cerebral - isso já tem acontecido há dois anos, no passado não acontecia. Nas salas específicas para surdos, têm ouvintes. Existem na escola umas quatro ou cinco salas que têm ouvintes: crianças que são ouvintes e que têm dificuldade de aprendizagem. As Secretarias de Educação têm mandado para cá: porque têm problemas na fala, têm dificuldade para aprender, tem problema de memória - essas crianças não conseguem aprender no ensino regular. O desafio é grande. Temos caminhado a passos lentos, até mesmo porque aqui as salas não são adaptadas para um número grande de alunos. O projeto pedagógico dessa escola, para o ensino na educação especial, envolve ter no máximo doze alunos em cada sala. A escola foi projetada para crianças surdas por isto são salas pequenas. Se já temos dez ou onze crianças surdas na sala, só podemos colocar mais um ouvinte por sala, porque não tem espaço físico. Estamos nos adaptando, fazendo ampliações, construindo novas salas de aula, para que se consiga incluir mais ouvintes, e os nossos surdos sejam inseridos na sala dos ouvintes". (11FOPF)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Várias conseqüências da Política Nacional de Educação Especial são reais, palpáveis, visíveis. Aqui temos uma escola de surdos que adotou a política de inclusão em algumas salas, matriculando ouvintes. No entanto, o mais interessante, é que estes ouvintes encaminhados para a escola de surdos são *“crianças que são ouvintes e que têm dificuldade de aprendizagem. As Secretarias de Educação têm mandado para cá: porque têm problemas na fala, têm dificuldade para aprender, tem problema de memória - essas crianças não conseguem aprender no ensino regular”*. Por qual motivo se pensa que o lugar anteriormente dos surdos deve ser um lugar próprio para pessoas com comprometimentos intelectuais? Certamente por trás está a culpabilização da pessoa com deficiência – para ela, qualquer resultado é vantagem. Comenta Sá (2011), que:

[...] o surdo teve, no passado, algum acesso à escola chamada "especial", mas esta escola "especial" foi sinônimo histórico de "depósito de deficientes", de aglutinamento indiscriminado de "alunos" (a = sem; lunos = luz) tragados pela desventura - lugar de baixas expectativas e de baixos investimentos educacionais e sociais. Nestas tradicionais escolas especiais, juntavam-se todas as crianças com histórico de "deficiências" (misturando deficientes mentais com surdos, surdos com deficientes visuais, etc.)... Sequer se questionava: que semelhanças poderia acaso haver entre um surdo e um autista? A justificativa usada era é o traço comum: a incompletude, o "defeito" [...]. (p. 21)

Uma forma de dar satisfação aos órgãos de fiscalização seria incluir ouvintes em escolas de surdos, mas, preferencialmente ouvintes com outro tipo de "defeito"? Acaso se vai continuar a ver os surdos como pessoas incapazes de participar de

um processo educacional “normal”, no sentido de ser semelhante aos que de melhor se oferece aos seres humanos de primeira categoria? Como comenta a professora: *“Estamos nos adaptando, fazendo ampliações, construindo novas salas de aula, para que se consiga incluir mais ouvintes, e os nossos surdos sejam inseridos na sala dos ouvintes”*, ou seja, a mistura tem que dar certo: se antes se oferecia salas de aula pequenas, as quais possibilitavam um atendimento personalizado, agora se há de oferecer salas de aulas grandes, com muitos alunos, afinal, para ficar igual, tem-se que nivelar por baixo! Parece ser esta a representação inconsciente que se esconde por trás do discurso.

“Trouxe conseqüências sim, porque vai exigir do docente que procure se qualificar mais, para poder receber e aceitar essas crianças. Se antes você estava habituado só de um modo, hoje não: você tem que procurar meios para poder trabalhar para que essa criança tenha um bom desenvolvimento intelectual”.
(8FOPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Uma das conseqüências da Política Nacional de Educação Especial é a exigência de que os professores “procurem se qualificar”. A procura pela qualificação, ou seja, a responsabilidade pessoal pela própria formação continuada é algo muito positivo. A questão apenas complica se não são dadas aos professores as condições para buscar esta qualificação. Por exemplo: comentando a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras no ensino superior, diz Sá (2009b):

[...] a inclusão desta disciplina nos currículos do ensino superior também oferece riscos, dentre os quais o risco de se achar que esta oportunidade de inclusão da disciplina Libras será suficiente para alterar o quadro de insucesso educacional que historicamente tem marcado os surdos, bem como o risco de transferir para os professores a culpa pelo insucesso escolar. (p. 1)

“Acho que não mudou nada. O que tenho observado é que as faculdades estão mais inclusivas, contratando intérpretes para acompanhar os surdos. O que vejo é que agora é que as coisas estão começando. Pode ser que no futuro as coisas mudem, pois a responsabilidade é de todos”. (12ASPF)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

É fato que “as faculdades estão mais inclusivas”, ou seja, há maior número de surdos conseguindo entrar em cursos superiores, nos últimos anos, mas, este resultado não é devido à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e sim, somente por causa da Lei 10.436 – a Lei de Libras (BRASIL, 2002) e ao Decreto 5626 (BRASIL, 2005) que o regulamenta.

“Com a implantação da LIBRAS, a oralização foi colocada para um canto. Entendo que não deveria ser assim. Ao meu ver, deveria andar lado a lado: oralização e

língua de sinais. Ainda bem que aqui temos esta liberdade de trabalhar a oralização e a língua de sinais, de dispor destes dois recursos". (3FOPR)

(Resposta à pergunta 11: Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e lingüísticas dos surdos?)

ANÁLISES:

Professores atribuem que com a utilização da Libras nos processos educacionais *"a oralização foi colocada para um canto"*. Em verdade, a oralização foi colocada no lugar que deve estar: na área da saúde. O Art. 3º da Lei de Libras - Lei 10.436, desde 2002 já determinou que: *"As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor"* (BRASIL, 2002, p. 1). Já o Decreto 5.636 que regulamentou a lei de Libras tornou mais clara à questão, explicitando, no Artigo 16, que a oralização de surdos não deve substituir o tempo pedagógico da escolarização:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (BRASIL, 2005, p. 5).

Inclusive, deixa claro que esta é uma tarefa do profissional de Fonoaudiologia, não do professor (como acontecia em diversas escolas), registrando no Parágrafo Único deste mesmo Artigo: *"A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas"*. (BRASIL, 2005, p. 5)

"Sim, já estão acontecendo algumas mudanças, pois já estão recebendo as nossas crianças nas escolas regulares. Os surdos voltam falando que os profissionais do ensino regular não têm tanta experiência, dizem que não são qualificados para trabalhar com deficientes auditivos. Mas acho que as escolas estão procurando melhorar, porque, para aceitar uma criança deficiente, tem que ter pessoas que saibam lidar com este tipo de demanda. Entendo que incluir as crianças requer ter uma responsabilidade, ter as condições básicas, porque se não, caracteriza discriminação. Mas eu acho que a meu ver já houve, sim, uma mudança: estão dando curso de língua de sinais e estão contratando intérprete". (8FOPR)

(Resposta à questão 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Geralmente se faz uma simplificação tão grande, da questão, que a conclusão a que muitos chegam até assusta (como se, para resolver a situação educacional dos surdos, bastasse à seguinte providência: *"estão dando curso de língua de sinais e estão contratando intérprete"*). De acordo com Sá,

Urge que se diga que o insucesso não é tão somente decorrente das falhas na formação dos professores e, sim, da falta de um ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais (principalmente pelos pequenos surdos nos primeiros anos), da falta de professores verdadeiramente bilíngues, da falta de profissionais tradutores e intérpretes capacitados e devidamente contratados para o acompanhamento nas salas de aula comuns, da falta de escolas e classes bilíngues e específicas para surdos, dentre outras subtrações importantes. (SÁ, 2009a, p. 1)

“O que vejo que mudou foi que os responsáveis da educação especial, nas secretarias, estão fazendo com que os professores tenham algum conhecimento de Libras, algum conhecimento de Braille, alguma especialização, para fazer com que as escolas da rede pública atendam a essas crianças deficientes. Mas nem todas as escolas da rede pública estão preparadas para isso. Houve mudanças sim, porque antes não existia isso. Tiro pelos nossos alunos: quando eles saíam daqui na 5º série, eles iam para a 6º série na escola regular e sempre foi a família que tinha que acompanhar o aluno surdo. O professor dava a aula, passava as tarefas, e mandava para casa, para a família dar o reforço e trabalhar as tarefas com eles”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Verdadeiramente, passar tarefas e mandar os estudantes para casa a fim de que a família se responsabilizasse pelo ensino seria o cúmulo da incompetência – afinal, os educadores não são os técnicos da educação? Não é para dirigir e mediar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que os professores existem? Talvez esse fosse mesmo o quadro da educação brasileira no que concerne aos estudantes com deficiência, tidos, até recentemente, como pessoas a quem as escolas “faziam o favor de receber”. Este tempo passou em muitos lugares – certamente não em todos os espaços educacionais do Brasil. O que gostaria de analisar neste discurso, é que nenhum resultado satisfatório se conseguirá apenas fazendo com que “os professores tenham algum conhecimento de Libras, algum conhecimento de Braille”. O que se espera de professores é que estes tenham competência técnica e relacional para dirigirem todo processo educacional, conduzindo os estudantes à conclusão de seus cursos com êxito, com real aprendizado. De fato, o que pode colaborar é a efetiva especialização, não “alguma especialização”, ou “qualquer especialização”.

“Sim, com certeza houve uma grande mudança: agora todos os professores que eu conheço querem desenvolver mesmo, de fato, a Libras. Têm uma preocupação em aprender a Libras. Pensam: tenho que me preparar para poder ensinar o meu aluno surdo, para que ele tenha uma vida melhor lá fora”. (7AOPR)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

É um grande resultado o fato de que muitos professores, após a divulgação da

Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), se sintam responsabilizados e pensem: “**tenho que me preparar para poder ensinar o meu aluno surdo**”. No entanto, por trás deste “desejo”, ou desta “necessidade”, há um risco: o risco de que os professores pensem que a única demanda para receber surdos em escolas comuns é que seus professores aprendam “Libras”. Primeiro que, ainda que os surdos encontrassem professores que usassem a Libras, esta não seria a única providência a ser tomada. Segundo que, se estaria deixando de providenciar os demais itens imprescindíveis para o sucesso educacional dos surdos.

“Eu trabalho aqui já faz uns 19 anos. Até uns cinco, ou seis anos, não se usava LIBRAS. Foi depois da imposição pelo MEC. Aqui só se falava (oralizava), não era facilitado para a gente. Era só o oralismo. Depois que essa Política veio, tudo foi sendo adaptado aos poucos. Hoje nós estamos em processo de adaptação, porque ainda se trabalha o oralismo e a linguagem de sinais. Hoje o Instituto Filippo Smaldone está favorecendo para os profissionais, para os professores, para o corpo técnico, para toda a comunidade. As famílias também estão sendo trabalhadas para desenvolverem a linguagem de sinais. Mas antes, não. Antes não se admitia nenhum gesto. Tínhamos algum conhecimento da língua por trabalhar com crianças deficientes auditivas em outros lugares, por ter contato com outros profissionais, mas quando estávamos trabalhando aqui não se podia usar nenhum sinal”. (11FOPF)

(Resposta à pergunta 4: Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

Verdade é que o Brasil avançou muito em termos da divulgação da Língua de Sinais Brasileira. Após os encaminhamentos dados na primeira década deste século, principalmente com o reconhecimento da Libras como segunda língua oficial do Brasil, em 2002, as mudanças foram grandes porque a visibilidade que esta língua conseguiu foi muito grande. O Oralismo (como a imposição do uso exclusivo da língua oral na educação de surdos) recebeu golpes fortes. No entanto, que não haja engano: a priorização da língua oral insiste em retornar (por ser a língua mais fácil para os professores, por ser a língua da maioria, por ser a língua da escola, por ser a língua do professor, por ser a língua dos colegas de turma, por ser a língua da família, por ser a língua da maioria dos espaços públicos...). Quando se obriga o fechamento das escolas de surdos – espaços privilegiados de aquisição natural – e se insiste em colocar os surdos em escolas cuja língua é a língua oral, se está possibilitando um neo-oralismo.

“O que acontece é o seguinte: a metodologia que é criada aqui na instituição é diferente da metodologia do surdo. O Instituto Filippo Smaldone tem uma metodologia diferente, eu, como surdo, carrego uma metodologia totalmente surda. Então, às vezes faço aconselhamento para a vida pessoal dos surdos, já a instituição se encarrega de transferir conhecimentos da grade curricular da escola. Por exemplo, na hora do intervalo, na hora das brincadeiras, os surdos vão namorar, vejo que a língua de sinais deles ainda é uma coisa muito simples. Eu tenho a intenção de criar um projeto com o objetivo de melhorar a vida dos surdos aqui, que é trazendo a língua de sinais. A aquisição da língua de sinais pode até

mesmo ajudar a instituição como um todo. Acredito que os alunos não estão aprendendo cem por cento, mas com minha vinda aqui no Filippo Smaldone, o que vejo é que os alunos estão felizes com a minha presença, porque antes eles só tinham contato com ouvintes. A presença de um surdo como professor tem despertado um interesse maior. Quando as dúvidas vão surgindo, eles têm liberdade de me fazerem perguntas. Parece que eu vim trazer uma carga nova de energia, de conhecimento novo”. (7FSPR)

(Resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Outra consequência dos avanços obtidos não por meio dos direcionamentos da recente Política Nacional de Educação Especial de 2008, mas, de um conjunto de decisões legais e encaminhamentos históricos ocorridos na primeira década deste século, principalmente com a regulamentação da Lei de Libras 10.436 (BRASIL, 2002), por meio do decreto 5626 (BRASIL, 2005), foi à abertura que houve para a presença de professores surdos nas escolas. Eles comentam a sua participação positiva, mas, também comentam as diferenças de metodologia que são comuns a grupos de culturas diferentes. Aqui, o professor surdo entrevistado fala que “O Instituto Filippo Smaldone tem uma metodologia diferente, eu, como surdo, carrego uma metodologia totalmente surda”. Esta “metodologia totalmente surda” é o que Miranda e Perlin falam da necessidade de “favorecer e propor outro jeito pedagógico, ou seja, [...] partir da subjetivação cultural dos surdos”. (2011, p. 101-102). Esta questão cultural é tão forte, que o professor surdo entrevistado a exemplifica com seus “aconselhamentos” aos surdos, unindo questões identitárias com questões culturais. Ele diz: “Então, às vezes faço aconselhamento para a vida pessoal dos surdos, já a instituição se encarrega de transferir conhecimentos da grade curricular da escola. Por exemplo, na hora do intervalo, na hora das brincadeiras, os surdos vão namorar, vejo que a língua de sinais deles ainda é uma coisa muito simples. Eu tenho a intenção de criar um projeto com o objetivo de melhorar a vida dos surdos aqui, que é trazendo a língua de sinais”. Miranda e Perlin, ambos professores doutores surdos, fazem a mesma junção quando, comentando “A Educação que os Surdos Querem”, dizem: “Esta pedagogia proposta significa que queremos uma pedagogia para a identidade e a diferença como questões de produção e sobrevivência identitária e cultural”. (2011, p.102). O entrevistado, professor surdo de uma escola de surdos outrora oralista, traz a perspectiva do surdo para os acontecimentos e transformações que a escola está sofrendo, e diz: “Acredito que os alunos não estão aprendendo cem por cento, mas com minha vinda aqui no Filippo Smaldone, o que vejo é que os alunos estão felizes com a minha presença, porque antes eles só tinham contato com ouvintes. A presença de um surdo como professor tem despertado um interesse maior. Quando as dúvidas vão surgindo, eles têm liberdade de me fazerem perguntas. Parece que eu vim trazer uma carga nova de energia, de conhecimento novo”. Este enunciado ilustra o que dizem Miranda e Perlin: “Também as escolas de surdos se preocupam com uma inerte pedagogia “para surdos”, ao invés de preocuparem-se com a pedagogia “de surdos”, para uma virada educacional. Nestes espaços prevalecem às tensões com as questões pedagógicas, linguísticas, de identidades culturais, de diferenças [...]”. (2011, p.102).

“Eu acho que não, não houve muita mudança não, porque continuamos fazendo o nosso papel: fazendo com que essa criança tenha aprendizado acompanhado, na medida do possível. Aqui trabalhamos assim: a criança fica até o 5º ano. Nossa proposta sempre foi trabalhar essa criança para que depois ele possa ir bem lá fora. Hoje eles encontram alguma escola onde têm acesso ao intérprete, mas na verdade esses intérpretes não estão preparados. Quando os surdos encontram algum intérprete, ficam felizes só em saber que a escola tem. A presença do intérprete faz com que o surdo saiba que tem uma pessoa a quem possa recorrer para qualquer coisa, então, ele já fica feliz. A única mudança que houve foi a questão da Língua Brasileira de Sinais, porque a Libras foi introduzida dentro da escola específica - antes não acontecia”. (1FOPF)

(Parte da resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A professora entrevistada entende que a principal mudança aconteceu na educação de surdos devido à consideração para com a Língua de Sinais, pois, passando-se a considerar a necessidade da língua natural aos surdos, a decorrência mais comum é, de fato, a necessidade de intérprete de Libras para acompanhar o processo educacional de cada surdo incluído em escola regular. Diz que *“Quando os surdos encontram algum intérprete, ficam felizes só em saber que a escola tem”*. A questão é que é mesmo difícil se encontrar intérpretes de Libras em escolas. O número de intérpretes de Libras no Brasil é ínfimo, e é completamente inadequada a suposição de que cada pessoa surda incluída em escola comum terá garantido o seu direito a ter um intérprete de Libras para garantir que a Libras, na escola regular, seja a língua de instrução, como determina o Decreto 5626 (BRASIL, 2005).

“Mas em relação à política da educação inclusiva, não nos afetou em nada, em nenhum sentido até agora. Mas aí, podem me perguntar: Agora você não tem ouvintes dentro da escola? Isto não é inclusão? Entendo que a inclusão é colocar o surdo dentro da escola do ouvinte, dentro da sala de aula do ouvinte. O que estamos fazendo é colocar o ouvinte dentro da escola de surdos. Mas será que isto é fazer o que a Política está ordenando? Entendo que não. Temos uma criança surda com implante coclear que está dentro de uma sala, mas é uma criança, no máximo duas - porque mais do que isso não dá para colocar. Nesta sala em que está a criança com implante coclear, essa criança está sendo incluída. Mas o ouvinte não foi incluído ainda: o que existe é uma salinha de crianças de 2 anos e crianças de 3 anos que são de ouvintes, que estão recebendo o ensino regular. O ensino deles é regular, o que fazemos é que eles tenham contato direto com as crianças surdas, que tenham a oportunidade de conviver com os surdos dentro da escola”. (1FOPF)

(Parte da resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Inicialmente parece incompreensível que profissionais de uma escola de surdos

que passa a matricular ouvintes analisem que “a política de educação inclusiva não nos afetou em nada”. Mas, a própria enunciadora explica sua linha de raciocínio, quando diz: *“Entendo que a inclusão é colocar o surdo dentro da escola do ouvinte, dentro da sala de aula do ouvinte. O que estamos fazendo é colocar o ouvinte dentro da escola de surdos”*. Podemos supor que a profissional entende que, para um ouvinte, estar em escola de surdos não é algo tranquilo, agradável, satisfatório. Concordo com a professora entrevistada, neste sentido: colocar poucos ouvintes numa escola de surdos equivale a colocar poucos surdos numa escola de ouvintes. A grande questão é: nesta disputa por poderes e saberes, até quando uma escola de surdos vai se manter como “uma escola de surdos” (pois, certamente a escola de ouvintes nunca se tornará uma escola de surdos). Este fenômeno pode ser visto mesmo aqui, neste enunciado, pois, quando a entrevistada diz: *“o ouvinte não foi incluído ainda: o que existe é uma salinha de crianças de 2 anos e crianças de 3 anos que são de ouvintes, que estão recebendo o ensino regular. O ensino deles é regular, o que fazemos é que eles tenham contato direto com as crianças surdas, que tenham a oportunidade de conviver com os surdos dentro da escola”* – o que confirma é que, colocando-se ouvintes na escola de surdos, a natureza do trabalho com um e com outro é tão diferente, que *“o ensino dos ouvintes é regular”* (o dos surdos, não). E o que fazem, é apenas fazer com que os ouvintes *“tenham a oportunidade de conviver com os surdos dentro da escola”*. De fato, a convivência com surdos beneficia os ouvintes! De acordo com este comentário, Sá (2011) diz,

Em nosso país, a chamada “Inclusão” tem sido entendida meramente como socialização na escola regular. Mas o que seria “garantir o direito à Educação para Todos”? Seria oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças, mas não se este “enriquecimento” favorece apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do “diferente” em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas, etc. (p. 17)

“Hoje aqui estamos meio que sem chão. Com essa nova Política, está tudo indefinido: ninguém sabe para onde vai, ninguém sabe qual vai ser o nosso destino. Desse jeito é muita angústia que estamos passando. Por parte dos técnicos, dos professores, é a incerteza: todos sabem que essa nova política é muito difícil. Imagina o que vai acontecer em 2011? Tudo isso ouvimos pelos corredores: será que a nossa escola vai fechar? Para onde vão nossas crianças? Dentro do nosso Estado a nossa escola ainda é referencial. Todas as escolas que trabalham com educação especial se tornam referencial para a família, para essas crianças. Por isso, se acabar, não tem mais ideal: acabou nosso ideal para as pessoas que trabalham com deficientes. O que vamos fazer? Sou professora, sou pedagoga, sou fonoaudióloga, estou há dezoito anos trabalhando com surdos, tenho muita dificuldade de trabalhar com ouvintes, gosto mais de trabalhar com surdos”. (11FOPF)

(Parte da resposta à pergunta 11: Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e linguísticas dos surdos?)

ANÁLISES:

Parece que as determinações da Política Nacional de Educação especial, para alguns dos que atuam nesta área causa desconforto emocional: *fala-se em angústia, indefinição, incerteza, dificuldade, estar “sem chão”, estar “sem destino”...* Parece que, para alguns, se realizará mesmo a “profecia”: o surdo será “invisível” na escola regular (pois não haverá como trabalhar com eles na escola regular, pressupondo que há que se optar: trabalhar com ouvintes ou trabalhar com surdos). A autora Sá comenta que neste movimento de negar o que o surdo é, aqueles que exercem o poder parece que tem o objetivo de esconder as diferenças e tornar os direitos dos surdos invisíveis. Ela continua falando: *“Tradicionalmente todo o trabalho educacional com surdos esteve ligado à perspectiva médico-terapêutica, ou seja, à perspectiva da correção, da normalização, da cura, da medida, do disfarce, da negação [...]”*. (SÁ, 2010, p. 316-317)

“A meu ver está cumprindo sim. Esta escola foi fundada para atender alunos surdos. Hoje temos, além de surdos, alunos com múltiplas deficiências, alunos com hidrocefalia, alunos com perda mental, alunos com dificuldades de aprendizado, e outros tipos - não temos ainda aluno cego. Inclusive a escola já abriu as portas para os alunos ouvintes. Acho que é muito válido a escola ter recebido os ouvintes, porque o ouvinte já olha para o surdo como um coleguinha, como uma criança normal, já brincam juntos. Vejo que é muito válido sim”.
(3FOPR)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A questão mais intensa que coloco ao analisar este enunciado é a dúvida angustiante sobre se uma escola de surdos seria o melhor lugar para estarem todas estas pessoas com estes tipos de problemática: *“alunos com múltiplas deficiências, alunos com hidrocefalia, alunos com perda mental, alunos com dificuldades de aprendizado, e outros tipos - não temos ainda aluno cego”*. Sá (2011) comenta, [...] *“o direito de “estar” num espaço não faz deste espaço “o melhor lugar para se estar”*. Antes do *“direito de estar em qualquer lugar”* há o *“direito de estar no melhor lugar”*. [...] (p. 52)

“Hoje estão querendo tirar as escolas especiais, para haver a inclusão dos deficientes em escolas regulares. Estou preparada para trabalhar com surdos, mas se vier um cego, não sei trabalhar, se vier um deficiente mental, não sei trabalhar. Estão querendo que a nossa escola específica para surdos receba aluno ouvinte - isso pode ser muito bom; acho que no contato do surdo com o ouvinte os dois se completam. Mas se o surdo sai e vai para uma escola de ouvinte, ele chega lá fica perdido, porque ele é mais um no meio dos alunos ouvintes. O professor não vai se preocupar em dar atenção para um ou dois surdos, ou outra deficiência. O que vejo é que a criança se sente rejeitada. Aqui damos o conteúdo e, à medida que o conteúdo vai sendo dado, temos que mostrar por meio de figuras o está sendo falado”. (8FOPR)

(Resposta à questão 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

“O que vejo é que quando o surdo aprende a língua de sinais, exclui a oralização. Temos alunos que aprenderam a falar muito bem, que saíram daqui e aprenderam a língua de sinais, então pararam de falar, não querem mais falar. Principalmente quando existe intérprete na escola regular, eles escolhem não mais se comunicar por meio da fala”. (3FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Este é um equívoco dos oralistas: pensam que a aquisição da língua de sinais leva os surdos, se oralizados, a desprezarem a fala. Nada mais equivocado, pois, os surdos preferem usar a língua de sinais pelo fato de que esta é uma língua completamente natural para aqueles que têm uma experiência visual de vida; os surdos obtêm muito mais informação pela visão que pela audição, é lógico. Logo, a língua de sinais é a língua de seu conforto. O mesmo esforço que os ouvintes fazem para falar (quase nenhum) é o que os surdos fazem para usar uma língua visual. A oralização - para os surdos que a aprenderam de fato - é algo que a usarão na medida da necessidade: quando conversarem com ouvintes, ou em situações cuja língua oral caiba melhor. No entanto, diversos profissionais confundem a verdadeira “oralização”, com o fato de alguns surdos prolatarem algumas palavras ou algumas frases. Ora, é bem mais interessante a eles trocar uma língua viva e confortável por uma língua que conhecem apenas elementarmente. Conforme o pensamento de Sá (1999), o pressuposto básico do oralismo é:

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de modo a que seja possível o uso de voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social. (p. 69)

“Um que não pode faltar de jeito nenhum é a língua de sinais, a Libras. Em minha opinião, a escola para o surdo deveria ser a escola específica para surdo e não a escola inclusiva. Se você me perguntar: Porque a escola inclusiva não é boa para surdo? Eu vou lhe responder: é bom se ele não tiver outra opção, mas, se ele tiver a opção da escola só para surdos, é a coisa mais certa do mundo. Acho que isso não deveria ser negociado. Tem que ser uma escola onde haja professores capacitados, que tenham o conhecimento da Libras. Sempre falo para os meus professores: Ou vocês se interessam em aprender Libras, ou vocês estão perdendo tempo aqui, porque agora a educação para os surdos é por meio da língua de sinais, que é a língua natural para eles. Digo: se vocês não aprenderem Libras, vão ter que procurar outra escola. Aqui temos a necessidades de professores que conheçam profundamente a Libras. Os nossos professores são antigos, com cerca de 20 anos trabalhando aqui. A metodologia que usamos por muitos anos foi a oralização. Os nossos professores antigos estavam acostumados com isto - mudar isto não é fácil, mas estamos lutando para mudar e incentivar os professores a aprenderem a língua de sinais. Para aprender a Libras é essencial contato, convivência com o surdo”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 13: Em sua opinião, que itens são inegociáveis para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Uma das conseqüências não apenas da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), mas dos movimentos que culminaram no reconhecimento da Libras como língua oficial no Brasil, em 2002, e de sua regulamentação, em 2005, por meio do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), é a mudanças de paradigma quanto à escolarização de surdos. Anteriormente havia diversas escolas que, ainda que atendessem especificamente os surdos, o faziam apenas utilizando a língua oral. Podemos dizer que se tratava de “escolas oralistas”. No entanto, com tais movimentos, o paradigma mudou do ensino oralista (ensino utilizando apenas a língua na modalidade oral) para o ensino bilíngue (ensino utilizando a língua de sinais como primeira língua e a língua na modalidade escrita como segunda língua). A dificuldade, agora, não está mais em convencer as pessoas sobre a importância de usar a língua de sinais no ensino a surdos, mas, em conseguir professores (e intérpretes) que sejam proficientes nesta língua. No entanto, no desenrolar deste movimento, surge a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) desprestigiando a escola de surdos e empurrando-as para transformarem-se apenas em espaços de AEE – Atendimento Educacional Especializado – como quer o MEC fazer com o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos – única escola específica para surdos ligada ao MEC há mais de um século e meio.

“Mudou sim, porque nós, surdos, somos iguais às pessoas ouvintes: temos interesse, temos perspectivas, temos vontade de crescer. Talvez isso é que tenha mudado na atitude da pessoa surda: temos o mesmo sentimento. Hoje vejo que a Língua Brasileira de Sinais está mais valorizada, as escolas estão ensinando para os professores, vejo de alguns profissionais mais interesse em aprender a LIBRAS”. (12ASPF)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Da mesma forma como os professores ouvintes perceberam a mudança do paradigma da escolarização de surdos, paradigma este que foi alterado devido à valorização da Língua de Sinais Brasileira, os surdos também o perceberam. Isto é exemplificado no enunciado da professora surda: *“Hoje vejo que a Língua Brasileira de Sinais está mais valorizada, as escolas estão ensinando para os professores, vejo de alguns profissionais mais interesse em aprender a Libras”.*

“Ficamos afastados (das diretrizes da Política Nacional), porque vemos o sofrimento dos nossos alunos que são incluídos, os quais voltam para cá falando de como está difícil, de como eles estão solitários. Perguntamos: Por que você voltou? Costumam dizer: Não estou aprendendo nada; a professora ficava sentada na frente achando que eu sou oralizado, que eu posso fazer leitura labial. Eu falei: Eu não sou oralizado. Disse para a professora: eu não escuto. Até agora eu não aprendi nada, por isso voltei para a Escola Augusto Carneiro”. (7AOPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Quando o estudante surdo diz: “[...] *a professora ficava sentada na frente achando que eu sou oralizado, que eu posso fazer leitura labial. Eu falei: Eu não sou oralizado. Disse para a professora: eu não escuto. Até agora eu não aprendi nada...*”, este testemunho ilustra perfeitamente o que diz Capovilla (2011b), num artigo intitulado, justamente: *“Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas”*:

[...] as políticas públicas em educação, orquestradas pelo mesmo *establishment* construtivista, têm ameaçado pôr uma pá de cal na educação de surdos e no futuro das crianças surdas, ao desmontar as escolas bilíngues que, até então, as educavam em Libras-Português, ao espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e ao instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal. (p. 85)

“O meu sentimento é que o Governo Federal está usando esta diretriz política para cortar gastos na educação, implantando este processo de inclusão para isto. Teoricamente, no papel, é muito lindo o que está escrito - com isto as pessoas vão aceitando, porque teoricamente parece perfeito. Mas na prática é uma catástrofe. Eles acham que os surdos vão conseguir aprender facilmente junto com os ouvintes. Verdadeiramente, nunca procuraram saber qual é a opinião dos surdos. Assim, os surdos são expostos a situações como a comunicação oral-auditiva, sem a presença de um intérprete. Muitos surdos são colocados em sala de aula tendo que ficar fazendo leitura labial e ainda sofrendo discriminações”. (3ASPR)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Quando o professor surdo diz: *“Teoricamente, no papel, é muito lindo o que está escrito - com isto as pessoas vão aceitando, porque teoricamente parece perfeito”*, este enunciado lembra o que diz Sá (2011):

Quem há de ser contra o princípio da inclusão social? Ora, a sociedade é de todos, e todos devem ter o direito de nela se sentirem incluídos, considerados. As restrições aos espaços, aos conhecimentos, aos recursos, aos avanços, falam de nossos desconhecimentos, egoísmos e arbitrariedades. (p.19).

No entanto, a própria autora diz que o problema não está com os princípios e pressupostos da escola inclusiva, visto que a inclusão plena (social) é um direito de todo cidadão. A questão é que: *“Na perspectiva dos direitos sociais, um direito*

deve sobressair: o direito de possibilitar às pessoas aquilo que é "o mais adequado" para elas, aquilo que considera a sua individualidade e a sua especificidade – caso não se queira fazer uma discriminação às avessas". (2011, p.19-20). A realidade, no entanto, é como depõe o professor surdo: "na prática é uma catástrofe". O professor surdo, em seu depoimento, fala do seu sentimento de que "nunca procuraram saber qual é a opinião dos surdos". Quando o professor surdo diz que: "Muitos surdos são colocados em sala de aula tendo que ficar fazendo leitura labial", este enunciado demonstra a prevalência da língua majoritária desde sempre na escola regular.

"O que tenho observado é que se os surdos e ouvintes estiverem juntos, os próprios surdos formam um grupo e se separam dos ouvintes". (2AOPF)

(Parte da pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Ao analisar as conseqüências das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, algumas pessoas até defendem espaços específicos para o processo educativo de surdos ou ouvintes, no entanto, o fazem por argumentos que não se sustentam, como, por exemplo, o argumento de que *"se os surdos e ouvintes estiverem juntos, os próprios surdos formam um grupo e se separam dos ouvintes"*. Mas conforme a autora Sá (2011):

Em verdade, infelizmente os movimentos surdos não são corriqueiramente convidados a discutir a educação de surdos, visto que mais facilmente se difunde a idéia de que os surdos defendem a produção de "guetos". Ora, os surdos, bem como os estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos, querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa "bilíngüe" [...]. (p. 22)

"Já tivemos um aluno matriculado que era deficiente auditivo. Algumas vezes ele fazia o papel de intérprete, e os alunos surdos, muitas vezes, apresentavam preconceito". (2AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Uma das conseqüências práticas deste tipo de Política atabalhoada, que é instalada antes que as condições efetivas de atendimento sejam instaladas, é que ocorre inúmeras vezes a improvisação quanto à figura do intérprete de Libras. Acontece um total desrespeito para com o estudante que, numa sala de surdos, consegue ouvir um pouco (tendo mais facilidade para entender a língua oral), ou mesmo quando a pessoas não-profissionais são destinados trabalhos profissionais que exigem extrema qualificação. Comenta Sá (2011), quanto a esta questão: *"(...) geralmente não há intérpretes, e, quando há, costumam ser pessoas com pouquíssimo conhecimento (na rota do ditado que diz: Em terra de cego quem tem um olho é rei) [...]"*. (, p. 56). Devido a uma política de inclusão em escolas despreparadas, os surdos, ao invés de serem imersos num ambiente lingüístico

natural, são, antes, submetidos ao que Sá chamou de “arremedo de Libras”, ou seja: “[...] (como aquele utilizado por professores de surdos que nunca aprenderam efetivamente a Libras e fingem que a conhecem, servindo como péssimos modelos linguísticos e roubando dos surdos a chance de efetivamente aprenderem os conteúdos pedagógicos) [...]”. (SÁ, 2011, p. 49-50). Vai mais além à autora, em suas análises, e denuncia que:

[...] Muitos destes professores ouvintes sabem que não conhecem a língua com profundidade, mas não querem ceder o seu lugar para alguém verdadeiramente capacitado. Usam uma espécie de Português Sinalizado e, pelo fato de que os superiores hierárquicos também não conhecem a língua, conseguem passar até por “intérpretes de Libras”, quando nunca o foram (nem seu pífio conhecimento os permitiria). (2011, p. 50).

“A comunidade surda tem sofrido bastante. Os surdos não aceitam a idéia da inclusão, eles querem uma escola específica para surdos. Parece que o sentimento está sendo arrancado, o jeito surdo está sendo arrancado com a inclusão. Uma cultura surda é surda, não tem uma cultura ouvinte que seja igual à do surdo. Por exemplo: Eu tenho um amigo surdo que estuda no 2º ano e outro que estuda no 3º ano, eles reclamam muito: parece que o professor tem muito preconceito e, eles acabam sentindo essa exclusão. Eles são alunos muito inteligentes, mas não tem novidade na educação, parece que é tudo a mesma coisa, não passa de copiar - não tem novidade para o surdo. O ouvinte, quando vai estudar, tem mais recursos: ele tem a língua escrita e a língua oral. Quando o ouvinte sai e vai para uma lanchonete, ele conta piada, conversa com outros ouvintes. O ouvinte tem muitas formas de obter informações, eles conseguem informações de várias formas, para o ouvinte é muito mais fácil: tem televisão, tem tudo. Para o surdo é tudo mais difícil. Como ele vai conseguir estas informações? Como ter contato com essas novidades? Eu acredito que uma escola própria para os surdos estará trazendo tudo isto que o surdo necessita para ter uma educação bem sucedida”. (7FSPR)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Parte o coração dos defensores da escola de surdos como espaço legítimo de direitos, perceber o sofrimento da comunidade surda a partir do que está acontecendo no Brasil como resultado das diretrizes da nova Política Nacional de Educação Especial (2008). Diz o professor surdo: *“A comunidade surda tem sofrido bastante. Os surdos não aceitam a idéia da inclusão, eles querem uma escola específica para surdos. Parece que o sentimento está sendo arrancado, o jeito surdo está sendo arrancado com a inclusão”*. Trago o comentário de outra professora surda Vilhalva (2011), que comentando sua busca por este lugar confortável, diz:

[...] Na área da psicologia, muitos dizem que nós, pessoas surdas, encontramos conforto psicológico numa escola de surdos. Para a linguística é a escola de surdos que oferta o conforto linguístico. Então,

para que voltar para casa no final do expediente se os confortos psicológico e linguístico estavam ali gratuitamente, cheios de vida com meus iguais [...]? (VILHALVA, 2011, p. 67).

Os surdos não têm receio de acreditar – como diz o professor surdo entrevistado - *“que uma escola própria para os surdos estará trazendo tudo isto que o surdo necessita para ter uma educação bem sucedida”*. Concorde com ele a mestrande surda Vilhalva (2011), quando comenta o sucesso obtido por muitos estudantes surdos advindos das escolas de surdos:

A política atual tem a idéia de que a educação de surdos tem que ser feita de fragmentos, e isso acaba ameaçando a escola de surdos como a culpada, mas, se vemos bem, os surdos que passaram pelas escolas de surdos estão nas universidades, são hábeis em língua de sinais e estão passando nos concursos universitários, e os que não passaram pela escola de surdos chegaram também na universidade, porque colocaram professores mediadores ou intérpretes de Libras - que são lutas das próprias escolas de surdos que não são permitidas a dar continuidade na sequência de séries dos ensinos fundamental e médio. (p. 63)

O professor surdo entrevistado, em sua resposta fala da escola de surdos e no mesmo contexto coloca comentários sobre a cultura surda, visto que, para a maioria dos surdos, escola de surdos é também espaço de cultura surda. Trago o enunciado para exemplificar. Diz o professor: *“Uma cultura surda é surda, não tem uma cultura ouvinte que seja igual à do surdo. Por exemplo: Eu tenho um amigo surdo que estuda no 2º ano e outro que estuda no 3º ano, eles reclamam muito: parece que o professor tem muito preconceito e, eles acabam sentindo essa exclusão. Eles são alunos muito inteligentes, mas não tem novidade na educação, parece que é tudo a mesma coisa, não passa de copiar - não tem novidade para o surdo”*. No mesmo raciocínio caminha a escritora Vilhalva (2011), quando completa o seu comentário acima citado, dizendo: *“Enfim, a escola de surdo é o único espaço que considero acervo cultural e linguístico do povo surdo”*. (p. 64).

“Entendo que a família também tem um papel importante dentro desse processo; na verdade, a família e os surdos não querem sair da educação específica. Quando falamos em incluir o aluno surdo, a família fica em pânico. Em Manaus o que se vê é a indiferença, superstição e discriminação. Eu fiz uma visita em uma escola e lá fiquei sabendo que uma professora saiu da escola porque estava grávida, com medo de que o filho pudesse nascer surdo; isto porque ela tinha contato com os surdos”. (4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Seria algo corriqueiro a reação de pânico entre famílias de surdos que ingressam as escolas inclusivas? Penso que não. As reações negativas geralmente apresentam as famílias cujos filhos surdos compulsoriamente deixarão de frequentar escolas de surdos por força da orientação governamental. Acredito que uma reação emocional negativa, tal como a descrita acima, só têm as famílias que

tiveram o privilégio de experimentar períodos em que seus filhos participaram do processo educacional em escolas bilíngües de surdos. A maioria das demais, pela desinformação, nem mesmo se dá conta das diferenças entre as propostas educacionais. Para famílias desinformadas, a garantia de matrícula em qualquer escola regular (principalmente na escola mais próxima da residência), soa muito agradável. No entanto, o Artigo 22 do Decreto 5626 (BRASIL, 2005, p. 7), no parágrafo 3º, torna obrigatório que os pais formalizem sua opção caso prefiram uma educação sem o uso da Libras. Este artigo é muito interessante porque pressupõe o entendimento do quanto à língua de sinais é importante para a educação de surdos. No entanto, sabe-se que esta língua, no Brasil, ainda não está disponibilizada em todas as escolas, nem mesmo para todos os estudantes surdos. Ademais, comenta Sá (2011):

[...] a mesma formalização da responsabilidade imposta aos pais 'e' aos próprios surdos, quanto a optarem por não seguir a orientação governamental de se usar a Libras, deveria ser requerida quando os pais optarem por colocar seus filhos surdos numa escola regular, sem o atendimento adequado, ou com um arremedo de Libras [...]. (p. 49)

“Muitos amigos surdos concordam comigo: em Manaus faltam escolas preparadas para verdadeiramente ensinarem os surdos, por isso, os surdos têm que viajar para outros estados, como Rio de Janeiro e São Paulo em busca de algo mais, em busca de algo que ficou faltando na formação, em busca de uma formação melhor. Outra dificuldade para os surdos é com a língua de sinais que os ouvintes não têm, então os surdos acabam sendo excluídos, ficando à margem da sociedade. Por exemplo: quando o surdo precisa ir em alguma instituição, existe uma barreira na comunicação, não tem quem possa falar na língua do surdo. Precisa alguém oferecer um pouco mais de apoio para receber o surdo de uma forma melhor; para isto é necessário oferecer cursos de Libras nessas instituições”. (6FSPF)

(Parte da resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

O professor surdo entrevistado fala sobre “a língua de sinais que os ouvintes não têm”. Devido a esta “falta”, segundo ele, “os surdos acabam sendo excluídos, ficando à margem da sociedade”. O que a maioria dos educadores ouvintes, basicamente, “não têm”, é a proficiência na língua de sinais, é a experiência visual que caracteriza os surdos, é a compreensão da problemática identitária e cultural que envolve os surdos. Isto, e muitas outras coisas que os surdos não encontram nas escolas regulares (pelo menos atualmente, no Brasil), gera, como consequência, que ele posicionem-se contrários ao encaminhamento de surdos para as escolas regulares. Miranda e Perlin colocam semelhante enunciado, destacando que é a escola que “não tem” a língua de sinais. Assim se expressam:

Não seria ideal o surdo estar em classes regulares. Por quê? Porque o surdo, quando chega à escola, muitas vezes não tem a nossa língua de sinais e nem a língua portuguesa. E também porque a aquisição de linguagem por parte dos surdos é diferente; uma vez que a maioria dos surdos é composta de filhos de pais ouvintes, deve acontecer de chegarem à escola sem uma língua específica. Esta língua, ou seja, a

língua de sinais é adquirida diretamente no contato com os surdos. Para a aquisição da língua de sinais por um aluno surdo, o correto seria uma abordagem que favorecesse o contato surdo-surdo no período inicial. (MIRANDA; PERLIN, 2011, p.105).

Outra situação que aparece como conseqüência do atual estado da educação de surdos no Brasil, é que os surdos acabam se deslocando para os lugares mais centrais, para as capitais, em busca de melhor formação. Depõe o entrevistado: *“os surdos têm que viajar para outros estados, como Rio de Janeiro e São Paulo em busca de algo mais, em busca de algo que ficou faltando na formação, em busca de uma formação melhor”*. Miranda e Perlin (2011) dizem que os surdos são submetidos a uma *“pedagogia que os inferioriza, os trata como deficientes”* (p. 113) e, que os surdos tramam *“a partir de nós mesmos, novos rumos de acordo com o que nossa pedagogia pede”*. (p. 114).

“Eu não tinha informações nenhuma até meus oito anos, e aí, quando eu vim para cá, foi que eu comecei a aprender a língua de sinais. Depois começou a ser implantado nas escolas esse negócio de inclusão, então eu fui para Instituto de Educação do Amazonas (IEA) e, para outras escolas, com isto fui perdendo um pouco da identidade surda”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 2 - Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?)

ANÁLISES:

Uma conseqüência da inclusão de surdos em escolas regulares é a perda da identidade surda. Diz o surdo entrevistado: *“Depois começou a ser implantado nas escolas esse negócio de inclusão, então eu fui para Instituto de Educação do Amazonas (IEA) e, para outras escolas, com isto fui perdendo um pouco da identidade surda”*. Em contraponto a isto, os surdos Miranda e Perlin (2011), apresentam propostas: *“queremos uma pedagogia para a identidade e a diferença como questão de produção e sobrevivência identitária e cultural”*. (p. 102)

“Vejo que existem muitas conseqüências para a educação num modo geral. Na realidade, as pessoas estão se preocupando mais na questão da acessibilidade física. Não estão preocupadas em trabalhar o professor, os gestores, os pedagogos, todos os profissionais, para que quando o aluno chegue à escola eles tenham condições de receber este aluno da melhor forma. Na realidade o que se vê é que as escolas não estão preparadas nem fisicamente, como não tem profissionais preparados para atender esses alunos. Adequam a escola no físico, com rampas, com banheiros adaptados, mas as pessoas estão despreparadas! Falam por aí: Tenho dois alunos surdos na minha escola, será que a diretora, os professores e os profissionais os aceitam? Se as pessoas não aceitam, é a primeira barreira”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 14 - Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

A professora entrevistada fala das ausências e incompreensões tanto na formação de professores quanto na logística das escolas “para” surdos. Geralmente os

surdos são enquadrados entre os “deficientes” - os que apresentam falhas nos seus corpos. Verdade é que é muito mais fácil resolver questões de acessibilidade estrutural e física que resolver questões de acessibilidade atitudinal e de acessibilidade ao conhecimento. Diz a entrevistada: *“Na realidade, as pessoas estão se preocupando mais na questão da acessibilidade física. Não estão preocupadas em trabalhar o professor, os gestores, os pedagogos, todos os profissionais, para que quando o aluno chegue à escola eles tenham condições de receber este aluno da melhor forma”*. No entanto, para os surdos, a estrutura física é o que menos importa. Dois professores doutores surdos comentam o processo de formação do educador de surdos e a controvérsia entre escolas “de” surdos e escolas “para” surdos, dizendo:

A questão do problema da pedagogia de surdos e da formação dos professores para atender ao público surdo, que o decreto refere, está em foco nas faculdades de pedagogia, uma vez que a formação decorre nestas universidades. Também as escolas de surdos se preocupam com uma inerte pedagogia “para surdos”, ao invés de preocuparem-se com a pedagogia “de surdos”, para uma virada educacional. Nestes espaços prevalecem as tensões com as questões pedagógicas, linguísticas, de identidades culturais, de diferenças, que deveriam constar no quadro da formação pedagógica das universidades bem como das escolas de surdos. Formar professores para educar os surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como uma escola de surdos também deve conter esta proximidade linguística e cultural. Notadamente, requer olhar a filosofia, a cultura e a pedagogia. (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 102)

Segundo os autores citados, a “virada educacional” se daria pela compreensão de que não se trata de proporcionar “acessibilidade para” surdos, mas, de fazer uma escola “de surdos”, ou seja, uma escola onde seus artefatos culturais (e não artefatos físicos) se manifestem, visto que a diferença está em que o que os surdos demandam são considerações lingüísticas e culturais, antes que qualquer outra providência. Segundo Favorito, a necessidade na educação de surdos refere-se a *“[...] novas arquiteturas escolares com a participação das comunidades surdas nas decisões pedagógicas e na própria atuação em sala de aula”*. [...]. (2011, p.135)

“O que temos de correto é a vontade de fazermos o melhor, o interesse dos profissionais de sempre estar buscando, procurando aprender e, temos que acreditar no que estamos oferecendo. É claro que temos algumas coisas que precisam melhorar. O que ainda falta é sabermos como ensinar a língua portuguesa para surdos. Essa é uma das dificuldades que estamos enfrentando agora. Mas, nós estamos buscando, estamos procurando como fazer. Percebemos que o nosso aluno surdo e alunos surdos de outras escolas, também encontram dificuldades na escrita da língua portuguesa, a qual, para os surdos, é a pior disciplina. É claro que se eles dominarem a leitura e escrita da língua portuguesa, as demais disciplinas se tornarão mais fáceis de estudar. O surdo dominar a língua portuguesa como segunda língua: isso estamos buscando, estamos tentando fazer aqui, mas temos que descobrir um jeito melhor de fazer”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 16 - O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

Há muita clareza da parte da professora entrevistada quando assume que os professores ainda não sabem ensinar a língua portuguesa para surdos. Diz a professora: *“O que ainda falta é sabermos como ensinar a língua portuguesa para surdos. Essa é uma das dificuldades que estamos enfrentando agora. Mas, nós estamos buscando, estamos procurando como fazer. Percebemos que o nosso aluno surdo e alunos surdos de outras escolas, também encontram dificuldades na escrita da língua portuguesa, a qual, para os surdos, é a pior disciplina”*. Segundo Favorito (2011), a escola regular geralmente *“[...] constrói suas práticas a partir do português com seus currículos pensados e aplicados em português, [...] sendo os conhecimentos aferidos sempre pela escrita [...]”* (p. 130). Continua a autora: *“No contexto focalizado, a língua de sinais não é considerada legítima para avaliação de conteúdos e a escrita permanece como “camisa de força” que impede um trabalho mais produtivo [...]”*. (p. 130). Ora, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002, p. 1) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, diz claramente que *“a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”*, no entanto, o decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) dá um destaque especial para a língua na modalidade escrita definindo-a como a segunda língua para a pessoa surda, que deve vir a ser bilíngue. Tal situação expressa, no entanto, aquilo que Favorito chama de *“um contexto marcado por conflitos linguísticos e culturais”*. Segundo esta professora doutora do INES,

[...] Até o momento, as práticas escolares têm dado à escrita o lugar de centralidade e parecem pouco permeáveis às diferenças linguísticas e culturais que constituem a surdez no que diz respeito às possibilidades de uma relação dialógica que permita a participação ativa dos atores na co-construção de conhecimentos. (FAVORITO, 2011, p. 136).

“Para eles fazerem essa inclusão lá fora, na educação regular, os professores, principalmente os professores de português, deveriam ter conhecimento da Libras, porque eles ficam na dúvida se avaliam o alunos em Libras ou em português”.
(4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Além da necessária competência no ensino da língua portuguesa como segunda língua do estudante surdo, que, segundo foi analisado acima, ainda é algo praticamente inexistente no país como um todo (sabendo-se que existem pequeníssimas ilhas de excelência neste tema), há, também a questão da incompetência na “avaliação”. Segundo a professora entrevistada, os professores *“ficam na dúvida se avaliam o alunos em Libras ou em português”*, a despeito da clareza do que registra o Decreto 5626 que diz, no Artigo 14, que a escola tem que:

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

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; (BRASIL, 2005, p. 4)

“Não. Em Manaus a educação de surdo tem uma dificuldade, principalmente por causa dessa questão da inclusão. Precisa ser mais organizada, melhor pensada, porque só colocar o surdo junto com ouvinte não tem dado certo, o ouvinte aprende, mas o surdo não, porque mesmo com intérprete é tudo muito rápido, o ritmo do professor, é difícil para o surdo acompanhar. Precisa pensar bem esse projeto de inclusão. Aqui no Augusto Carneiro, que é uma escola específica para surdos, é melhor. O professor aqui na escola, por mais que não seja fluente, ele sabe um pouco de Libras, ele tem conhecimento da convivência com o aluno surdo, tem outro ritmo, o aluno pergunta, o professor responde e, acaba tirando a dúvida”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Interessante olhar o comentário da professora surda quando ela diz: *“porque mesmo com intérprete é tudo muito rápido, o ritmo do professor, é difícil para o surdo acompanhar”*. Os profissionais pensam que mesmo com interprete o surdo está aprendendo e isto não é verdade, pois o surdo tem uma dinâmica totalmente diferente, que não é igual a do ouvinte, a forma no surdo aprender é pela visão e, os conteúdos não podem ser passados na mesma velocidade que é passada para o aluno ouvinte, requer um ritmo diferente. Dentro desta discussão Sá comenta,

[...] a proposta de inclusão de surdos em escolas regulares é uma exigência descontínua, ou seja: devem estar juntos, mas separados. [...] Nelas a lógica e os significados culturais se organizam e hierarquizam de maneira a beneficiar a cultura dominante, ainda que o discurso básico seja outro. O discurso das “oportunidades iguais”, na verdade, passa pelo assujeitamento dos surdos às metodologias pensadas para e por ouvintes. (2010, p. 263)

É por isto que a professora surda entrevistada diz que *“só colocar o surdo junto com ouvinte não tem dado certo, o ouvinte aprende, mas o surdo não”*. É dolorosa a conclusão da professora surda: nesse processo de inclusão, o ouvinte aprende, o surdo não. Certamente que não se trata apenas de uma questão de “ritmo” no processo de ensino-aprendizagem, nem de fluência ou não do professor. É muito mais, a autora Sá continua dizendo:

Pelos poderes majoritários dos educadores ouvintes, é defendida, divulgada e operacionalizada uma inadequada base político-pedagógica para a educação de surdos [...]. Obriga-se a criança surda a participar de

um processo educativo num contexto de artificialidade comunicativa (geralmente não se usa uma língua viva), de expectativas impossíveis (como a obrigatoriedade de escrever um português impecável, por exemplo) e de limitação dos universos discursivos (na qual a língua dos professores não é a mesma dos alunos nem se deseja a aproximação de usuários da mesma língua). Esta é a causa de não se verem emparelhadas a educação de surdos e a de ouvintes [...]”. (SÁ, 2010, p. 309)

“Mudou só nos papéis, só nas leis, nas regras, mas no cotidiano da escola, mudou muito pouco, somente algumas coisas. Eu mesma senti, eu mesma tive a experiência, eu fiz uma faculdade inclusiva e foi muito difícil. A professora falava rápido e eu não conseguia acompanhar, a intérprete também fazia os sinais muito rápidos e eu não conseguia acompanhar. Se eu tinha dúvida, não podia perguntar, porque enquanto eu perguntava para a intérprete, a intérprete perdia o que a professora estava falando. Na verdade, tudo era muito confuso, sofri muito e, eu fui muito prejudicada na minha aprendizagem por estudar na inclusão”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Novamente a professora surda fala sobre o ritmo do processo ensino-aprendizagem, demonstrando o quanto este fator é/foi importante na sua experiência. Algo sobre o que podemos pensar é: considerando que os ritmos de pessoas diferentes são diferentes, por qual motivo o ritmo dos ouvintes sempre é o definidor da prática? Talvez seja pela posição minoritária na qual os surdos são socialmente posicionados. Segundo Sá,

[...] a posição subalterna dos surdos acaba sendo naturalizada (na escola), ou seja, entende-se como comum que um grupo de pessoas “portadoras de deficiência” realmente encontre dificuldades para serem como as demais, para estarem nos lugares comuns, para terem os mesmos desejos e aspirações, para alcançarem as mesmas posições. Por estas e outras interpretações é que se afirma que a sociedade produz e administra a marginalização dos grupos minoritários, ou seja, pela geração de políticas de significação dos majoritários (ouvintes, no caso) sobre os minoritários (surdos). Estas políticas de significação geram interpretações sobre a surdez e os surdos, e, geralmente, são significações negativas, pejorativas, desproporcionadas, incompletas, hierarquizadas. (2010, p. 305)

“Tem uma irmã que é novata e está aprendendo Libras e eu vejo que ela está se desenvolvendo muito rápido, mas todas as outras irmãs já sabem muito a língua de sinais. Os alunos não dão muito valor à cultura surda, pois eles gostam muito de brincar, mas é preciso ensinar a cultura surda. As irmãs não têm muita fluência na língua de sinais e acho que isto faz com que os surdos se interessem mais pela brincadeira”. (6FSPP)

(Resposta à pergunta 4: Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

Segundo Favorito, “[...] *na formação de professores surdos cuja importância vai muito além de recursos humanos facilitadores da interação entre ouvintes e surdos ou de ensinar a língua de sinais a ouvintes e surdos, único saber que lhes é autorizado até o momento*”. (2011, p.136). Assim, quando até esta exigência mínima não é considerada, a impressão que se tem é que “os alunos não dão muito valor à cultura surda, pois eles gostam muito de brincar”. Ouso a interpretar que não se trata de não dar valor à cultura surda, mas de ser muito difícil ter que se submeter a um processo de ensino-aprendizagem mediado por quem não usa a língua do grupo ao qual se destina.

“Sim, mudou muito porque antes não tinha Libras. Antes a metodologia era a oralização junto com a língua de sinais. A escola específica para surdos evoluiu muito. Eu me sentia com os olhos vendados. Nós, surdos, só conseguíamos aprender o básico. Mas agora com a LIBRAS a nossa aprendizagem melhorou bastante”. (5ASPF)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A professora surda coloca seu foco nas mudanças ocorridas no geral, ou seja, desde o início da década anterior, quando, por não haver o reconhecimento da Libras como língua oficial no Brasil, as escolas não eram obrigadas, por lei, a utilizar a língua de sinais, nem mesmo esta língua tinha a visibilidade e a divulgação que tem hoje. Quando a professora diz: “*Eu me sentia com os olhos vendados. Nós, surdos, só conseguíamos aprender o básico. Mas agora com a Libras a nossa aprendizagem melhorou bastante*”, ilustra a importância da experiência visual da surdez. Rosa (2011), professora e doutoranda surda, fala deste processo histórico e expressa muito bem esta luta acontecida no Brasil. Segundo ela,

O reconhecimento e a valorização da língua de sinais é um processo ligado à descolonização de saberes que até então eram manipulados pelo restante da sociedade falante da língua oral. É preciso descolonizar o surdo e dar-lhe a possibilidade de interagir com o mundo usando a língua de sinais, possibilitando inúmeras associações culturais e linguísticas, possibilitando integrar-se naturalmente ao meio social. Para tanto, é imprescindível a naturalidade de poder usar a língua de sinais no espaço socioeducacional, de poder contar com intérprete de língua de sinais na sala de aula, de participar de palestras, ou ainda de ter professores surdos ministrando aulas no meio educacional. (...) Para suprir tal necessidade é preciso que exista o elemento de ligação entre a política e o grupo linguístico que deseja possuir valorização linguística, uma vez que ambos os lados são indispensáveis ao desenvolvimento desse processo linguístico, podendo-se definir que o lado que oprime (a sociedade falante de uma língua oral) e o lado que é oprimido (a comunidade surda) andam lado a lado na busca de ideais, sejam eles opostos ou não. Ainda assim, uma língua só cresce se possuir autonomia para que isto ocorra, caso contrário, ela continuará descaracterizada e sem valor social como língua. Atenta-se ao fato de que o processo de reconhecimento de uma língua não é curto. A aceitação de uma língua é baseada na propagação/difusão da mesma. [...] (p. 144-145).

“O MEC acha que é bom para as pessoas interagirem (surdos com ouvintes) no meio da sociedade. Mas a realidade é outra. Dentro da instituição existe uma diferença muito grande sobre o que está no papel, na diretriz, e o que acontece na prática. Por exemplo: a língua de sinais como L1 e o português como L2 - a gramática da língua de sinais é muito diferente. O ouvinte consegue adquirir conhecimento muito mais rápido na língua oral e o surdo consegue obter conhecimento através da língua de sinais, que é visual. Os dois precisam de tempos diferentes. Entendo que a inclusão jamais vai conseguir trabalhar simultaneamente as duas línguas. Por isto, acho que o material didático mais importante para os surdos vem por meio da tecnologia dos recursos visuais, porque o professor não vai ter tempo para alcançar os dois objetivos - como é que ele vai ensinar simultaneamente? Ele pode fazer a diferenciação? Por exemplo: Espere um pouco que agora vou atender os surdos, agora vou atender os cadeirantes, agora vou atender os cegos... Como? É muito diferente, muito mais complicado. Mas, a inclusão já chegou no Filippo Smaldone, o processo de inclusão já chegou aqui, tem surdos e ouvintes. Então, o que vejo é que os ouvintes parece que aceitam a língua de sinais. Mas o surdo utiliza somente a língua de sinais, então, o que acontece, é que a professora utiliza a língua oral. Apenas parece que está dando certo, mas sinto que falta uma nova conscientização, pois o surdo acaba sendo prejudicado no processo de inclusão. Para o ouvinte entender outro ouvinte, é tudo mais rápido, porque ele entende a língua oral; o surdo entender uma pessoa falando oralmente é muito mais difícil. Eu acredito que surdos e ouvintes precisam estar no mesmo nível, mas como isto vai acontecer? Não sei”. (7FSPR)

(Resposta a pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Esta é a discussão básica a partir das últimas diretrizes na Educação de surdos: o como vai ser, a metodologia, a prática, o cotidiano. Diante dos estudos de Sá (2011), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) resguardou o “princípio” da inclusão, mas, deixou a desejar nas orientações e nas condições de efetivação da inclusão. Em outras palavras: a) negou todo o direcionamento anterior que está na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB Lei 9394 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000-2010), na Lei de Libras 10.436 (BRASIL, 2002) e no Decreto 5626 (BRASIL, 2005) que a regulamenta; b) trouxe a visão de que **educação inclusiva é sinônimo de educação regular, de educação realizada em escolas comuns** – não especiais, nem específicas; c) propôs a transformação das escolas de surdos (antigamente chamadas “escolas especiais”) em centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE, o que significa tentar acabar com os espaços que historicamente se constituíram em espaços propícios para a resistência à assimilação, fragmentar o movimento surdo e negar a perspectiva linguística e sociocultural da surdez. Como consequência deste estado de coisas, acontece o que diz o professor surdo entrevistado: “[...] o que vejo é que os ouvintes parece que aceitam a língua de sinais. Mas o surdo utiliza somente a língua de sinais, então, o que acontece, é que a professora utiliza a língua oral. Apenas parece que está dando certo, mas sinto que falta uma nova conscientização, pois o surdo acaba sendo prejudicado no processo de inclusão. ”

Ou seja: “os ouvintes parece que aceitam” (grifo meu). Trata-se de uma aceitação aparente da língua de sinais na escola, pois esta não é efetivamente disponibilizada. É por isto que “apenas parece que está dando certo” (grifo meu). No entanto, verdadeiramente, dada a natureza das pessoas, “o surdo utiliza somente a língua de sinais” e “a professora utiliza a língua oral”. Pronto! Tudo fica como está, vencendo, no território contestado que é a escola, a língua da maioria, a língua do professor, a língua da escola.

“Acho que a inclusão é muito difícil, porque os professores não dão aquela atenção e não estão preparados para ensinar na forma que nós, os surdos, precisamos. Não existe interação aluno-professor, o aluno surdo fica isolado dentro da sala de aula, parece que ele não existe. Tenho observado que o intérprete não tem resolvido; são muitos intérpretes que não estão preparados para comunicar com qualidade o que professor está transmitindo. O professor fala muito rápido, o intérprete sabe pouco da língua de sinais e o aluno surdo não consegue aprender a matéria. Por isso sou contra a inclusão, principalmente a inclusão de crianças surdas em escolas regulares. Tem que ser escolas específicas com o ensino da Libras como primeira língua. Vejo que, quando você já é um surdo adulto, que já tem uma base na língua de sinais, você acompanha melhor as informações que estão sendo transmitidas e, isto com intérprete. Mas, para as criança surdas é muito difícil, elas não entendem nada”. (5ASPF)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

A situação complicada da educação de surdos em escola regular é terminantemente “fotografada” pela professora surda: “O professor fala muito rápido, o intérprete sabe pouco da língua de sinais e o aluno surdo não consegue aprender a matéria”. A insistência por manter surdos em escolas regulares é grande, por parte do sistema educacional. Pode-se até confessar os motivos econômicos e logísticos que “obrigam” a isto (se não se quiser confessar os demais motivos do âmbito do poder, mas, jamais se deve dizer que esta é uma situação normal, natural, necessária e benéfica. Sá (2011) destaca a incoerência de se justificar tal situação, dizendo:

A nova Política quer mesmo acabar com qualquer possibilidade de se educar surdos juntos, numa mesma classe ou numa mesma escola. Enfatiza a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem de todos os alunos. (...) No entanto, convém deixar claro que o fato de serem criadas escolas específicas para surdos não as torna “homogêneas”. Ora, o fato de uma escola/classe ser criada tendo uma língua específica como língua de instrução, não faz desta uma escola/classe “homogênea”, até porque os surdos são diferentes entre si – o que é elementar... No caso dos surdos, a verdadeira “maneira excludente de ensinar” é justamente aquela que desconsidera a necessidade de ter todo o processo educacional calcado em sua experiência visual de perceber o mundo e de existir. Ora, os ouvintes têm um cabedal enorme de informações auditivas desde sempre, o que não ocorre com os surdos – deixando-os em desvantagem quando estão no meio de ouvintes. (...) Participar de um processo educacional com pares, com iguais, traz uma sensação de bem-estar, de empoderamento.

Desenvolve a auto-estima e possibilita sonhos e esperanças de sucesso.
(...) (SÁ, 2011, p. 53-54)

Ora, a professora surda depõe, dizendo: *“Acho que a inclusão é muito difícil, porque os professores não dão aquela atenção e não estão preparados para ensinar na forma que nós, os surdos, precisamos. Não existe interação aluno-professor, o aluno surdo fica isolado dentro da sala de aula, parece que ele não existe”*. Isto mostra que na tal “heterogeneidade” idealizada, há também o aluno “inexistente”, o não-considerado.

“Antigamente os surdos não sabiam nada, não discutiam, porque o MEC convidava poucas pessoas que tinham esses conhecimentos, que sabiam das leis, mas não havia divulgação e os surdos ficavam esperando - não havia movimento. Mas depois que essa nova política foi aprovada, os surdos começaram a se sentir interessados. Eles começaram a dizer: ‘Olha essa nova política do MEC! Vamos ver nosso futuro! Vamos lutar contra essa questão de inclusão!’ Sinto, principalmente hoje, que precisamos lutar, porque se não, os surdos serão sempre discriminados, a cultura surda e a identidade surda vão enfraquecer e acabar”.
(9ASPF)

(Resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Uma das conseqüências benéficas da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) foi, justamente o seu “efeito contrário”, ou seja, o efeito de, ao despertar contradições fazer com que os surdos se sentissem estimulados a combater alguns de seus pressupostos e orientações. Diz o professor surdo: *“Depois que essa nova política foi aprovada, os surdos começaram a se sentir interessados. Eles começaram a dizer: ‘Olha essa nova política do MEC! Vamos ver nosso futuro! Vamos lutar contra essa questão de inclusão!’ Sinto, principalmente hoje, que precisamos lutar, porque se não, os surdos serão sempre discriminados, a cultura surda e a identidade surda vão enfraquecer e acabar”*. Na mesma linha de análise vão Azevedo e Rebouças (2011), quando dizem:

Muitos especialistas alimentam os discursos de inclusão, sem perceberem as conseqüências deste processo que só tem contribuído mais e mais para a frustração educacional dos alunos surdos. Estes especialistas não têm nenhuma experiência na prática em sala de aula com surdos e acabam por considerá-los no mesmo patamar de deficientes visuais, mentais e outros, sem se dar conta de que as pessoas surdas possuem uma identidade linguística e cultural que as diferencia dos demais portadores de necessidades educativas especiais.
(p. 179)

“Aqui na escola eu creio que sim (que mudou algo na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional), porque todos nós ficamos muito mais preocupados em preparar melhor os nossos alunos, para que eles enfrentem menos dificuldades lá fora. Aumentou o interesse dos próprios profissionais em conhecer mais da Libras; todos querem fazer mais cursos. Até mesmo os cursos que são oferecidos pela Internet, nossos professores participam; eles querem

buscar muito mais conhecimento. Anteriormente quando se falava em resultados, a Escola Augusto Carneiro não era cobrada. Mas, por conta do IDEB, eles querem que nós possamos dar respostas iguais às do ensino regular e, na verdade as coisas não podem ser assim, porque nós temos nossas especificidades e eles têm que respeitar”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 10 - Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Nem todas as pressões que a Política Nacional de Educação Especial exerce são ruins. A professora entrevistada fala de pressões para que os professores aprendam melhor a Libras e de pressões para preparar melhor os alunos, visto que sabem que o destino deles é a escola regular, onde o trabalho da escola anterior será avaliado. Fala também das pressões por ter, no IDEB, notas iguais às do ensino regular. Neste item, se verifica a “faca de dois gumes”: por um lado, toda avaliação é boa quando ajuda a melhorar os processos, por outro, toda avaliação é ruim quando possibilita mascarar dados - ainda mais quando pessoas diferentes são avaliadas com critérios iguais.

“Acho que melhorou porque o surdo agora está amparado por lei, pois se ele decidir estudar em uma escola regular, a escola tem que se adaptar a esse aluno surdo. Vejo que hoje existe uma diferença do aluno ser integrado e do aluno ser incluído. Antigamente o aluno era integrado, ia para uma escola regular e o próprio aluno tinha que se adaptar à escola e pegava reforço na escola de origem. Já na inclusão, a escola é quem tem que se adaptar ao aluno. O que vejo é que são poucas as escolas que têm esse preparo”. (8AOPR)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISE:

Uma consequência positiva das ações que vêm sendo tomadas desde a promulgação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é que a perspectiva da “inclusão” como pressuposto básico abriu portas para a entrada de mais e mais estudantes nas escolas, a despeito de terem esta ou aquela deficiência ou diferença. Como diz a professora entrevistada: *“Antigamente o aluno era integrado, ia para uma escola regular e o próprio aluno tinha que se adaptar à escola e pegava reforço na escola de origem. Já na inclusão, a escola é quem tem que se adaptar ao aluno”*. No entanto, esta “vantagem” tem que ser questionada e trazida para debaixo dos holofotes da realidade. Sá (2010) fala dos riscos de um falso “encantamento” com a proximidade física defendida como direito inalienável (que pode esconder a negação de um primordial direito: o direito ao conhecimento e à efetiva aprendizagem). Diz a autora:

No Brasil, a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a idéia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais – atribui-se que é um atentado à modernidade, ou ao

avanço tecnológico, ainda se desejar manter grupos “isolados”, “segregados”. Defende-se a idéia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões que as escolas e instituições devem fazer para “recebê-los” e nos ajustes que os professores têm que fazer por conta própria. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação; ou seja: “separação com o propósito de criar uniformidade” (Wrigley, 1996, p. 52). Pode-se interpretar que a idéia é manter “todos” juntos para apagar a diferença, para melhorar os índices de produtividade das escolas e para “melhorar” a relação custo-benefício. (Sá, 2010, p. 86)

“Aqui na Escola Augusto Carneiro, todos os anos, nós tentamos ajustar o que não está dando certo. Mas, o que mudou aqui na escola foi o fato de que hoje contamos com professores surdos, isso foi muito bom. Outra coisa que mudou foi desenvolvermos e implantarmos da disciplina Libras dentro da escola. Hoje nós percebemos cada vez mais a importância de nós sabermos a língua de sinais, de não só termos o domínio da língua de sinais, mas entendermos os procedimentos metodológicos, entender o ser surdo, a cultura surda - porque ainda não se entende. Os novos professores que entraram, já entram com uma nova visão. Eu penso que é um constante processo de construção”. (4AOPF)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Quando a pedagoga entrevista diz que *“hoje nós percebemos cada vez mais a importância de nós sabermos a língua de sinais, de não só termos o domínio da língua de sinais, mas entendermos os procedimentos metodológicos, entender o ser surdo, a cultura surda”*, ilustra perfeitamente o que salientam os professores surdos Miranda e Perlin (2011):

A formação de surdos seria melhor se os professores realmente entendessem de cultura surda e da facilidade do surdo em adquirir conhecimentos através desta cultura, e igualmente se a escola admitisse no currículo os aspectos culturais surdos. [...] Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é em português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em português. As experiências são predominantemente auditivas. Contém uma pedagogia para a identidade ouvinte e um currículo que, segundo Silva (2000a), converge para a formação da identidade que tem no ouvinte o modelo, sendo próprio para ouvintes. (p. 105-106)

“Aqui nesta escola há dez anos, o ensino era muito fraco. Agora com o ensino da língua de sinais e, com a contratação de professores surdos, noto que houve uma mudança. Houve crescimento linguístico dos professores ouvintes que trabalham na escola e, dos alunos. Agora estamos trabalhando mais a escrita da língua portuguesa, porque entendo a importância do surdo aprender a escrever o português como segunda língua”. (3ASPR)

(Resposta à pergunta 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Quando o professor surdo entrevistado diz que *“aqui nesta escola há dez anos, o ensino era muito fraco”*, lembra o que Miranda e Perlin, chamam de *“formação vazia”*. Segundo os autores, na pedagogia preconceituosa e inapropriada para surdos, *“[...] o sujeito surdo somente irá conseguir uma formação vazia. Pois não contém elementos para a identidade surda, nem mesmo a cultura surda representada pela língua de sinais, pela nova história cultural, pela experiência visual e por muitos outros artefatos culturais.”* (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 107). É interessante que, após a entrada, ou após a “permissão” da língua de sinais e dos professores surdos no cotidiano escolar, a perspectiva muda. Depõe o professor surdo: *“Agora com o ensino da língua de sinais e, com a contratação de professores surdos, noto que houve uma mudança. Houve crescimento linguístico dos professores ouvintes que trabalham na escola e, dos alunos”*. No entanto, com base em Skliar, Sá faz uma advertência:

[...] a questão linguística não é a única a ser reavaliada. Faz-se importante atentar, como já foi dito, para “os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários” que não estão presentes nem nos modelos oralistas nem nos sócio-antropológicos, “mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações lingüísticas, históricas, políticas e pedagógicas”. (SKLIAR, 1998, apud, SÁ, 2010, p. 334)

“A escola permanece específica para surdos. O que houve de mudança é que os profissionais têm demonstrado um maior interesse em aprender a Libras e, tem dado uma maior importância à cultura e à identidade surda. Outra coisa que mudou é a contratação de professor surdo na escola”. (3ASPR)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Com base no depoimento do professor surdo que diz: *“O que houve de mudança é que os profissionais têm demonstrado um maior interesse em aprender a Libras e, tem dado uma maior importância à cultura e à identidade surda”*, tudo indica que a referida escola está mudando numa direção acertada, pois, segundo Rosa (2011):

Educação predispõe a um conjunto de fatores e indivíduos voltados para um único ponto: a relação ensino-aprendizagem. Tal relação é um dos fatores essenciais à formação do indivíduo surdo enquanto sujeito singular. É necessário lembrar que a educação está vinculada à cultura, à identidade e, primordialmente, à língua. No meio social, os conceitos citados anteriormente não devem ser somente teóricos, mas, sim, conceitos balizadores de opiniões, estratégias e elucidações sobre a educação de surdos no país. (p. 141)

3.3.2 Análise da realidade cotidiana educacional pós-Política Nacional de Educação Especial.

Aqui serão analisados os enunciados extraídos na situação de pesquisa dos professores e profissionais da educação, os quais expressaram impressões sobre situações que têm a ver com a realidade atual pós Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Quadro 7 – Análise da realidade atual pós-Política Nacional de Especial.

“Apesar de ser um trabalho que eu gosto muito de fazer, às vezes torna-se um trabalho estressante, porque o nosso maior problema não é com as crianças e sim com as famílias. Encontramos famílias que, apesar de nós estarmos em pleno século XXI, em 2010, resistem em manter o seu filho na escola. Confundem entre ser deficientes e serem capazes: porque o filho tem uma deficiência, a família acha que não vale à pena lutar pelo direito de manter seu filho na escola. Dizem que é trabalhoso e que não vai adiantar. O maior problema aqui é a família, é trabalhar com a família para que oriente seus filhos. Tenho colocado o professor Hamilton, que é surdo, e que tem faculdade, como exemplo, para eles começarem a mudar de visão: se ele conseguiu, eles também podem conseguir. Às vezes eu conversei com a psicóloga daqui, para fazermos um trabalho voltado para os professores, porque às vezes o professor está estressado, por passar o dia inteirinho com crianças que têm muitos problemas. Quando damos atenção a essa criança e, procuramos falar com a família, verificamos que o problema está todo na família. São problemas que acabam interferindo na vida da criança dentro da escola. É na escola que se refletem esses problemas. É aqui que aparece o contexto de conflito, de uma família totalmente desestruturada, de pais que espancam as mães, que brigam, que não aceitam o deficiente. Toda esta situação aparece dentro da escola - não é fácil”. (10FOPF)

(Resposta à pergunta 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

“Eles estão aprendendo sim, apesar de toda a dificuldade. Você sabe que não é fácil trabalhar com uma criança surda; é todo um trabalho diferenciado de uma criança que ouve. Para o surdo aprender uma palavra, ele tem que estar visualizando uma imagem, então, é dessa forma que as professoras trabalham dentro de sala de aula. Se colocarmos uma frase para ele ler, ele vai ler, mas não vai conseguir explicar o que acabou de ler. Tem que ler e visualizar as figuras e as imagens de cada palavra, para poder ir aprendendo. Inclusive, eu já participei de palestras com profissionais que falaram que as crianças do Filippo Smaldone são as crianças que mais se sobressaem lá fora, em relação às outras crianças surdas que estão em uma escola de ensino regular. Porque a criança quando sai daqui, sai alfabetizada. Entendemos que só isto não é suficiente para a criança surda. Tem que estar em uma escola de ensino especial”. (10FOPF)

(Parte da resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Professores pensam que não é fácil trabalhar com crianças surdas - *“Não é fácil trabalhar com uma criança surda”.*

Professores pensam que, para o surdo aprender palavras ou frases tem que visualizar figuras e imagens de cada palavra - *“Para o surdo aprender uma palavra, ele tem que estar visualizando uma imagem, então, é dessa forma que as professoras trabalham dentro de sala de aula [...]. Se colocarmos uma frase para ele ler, ele vai ler, mas não vai conseguir explicar o que acabou de ler. Tem que ler e visualizar as figuras e as imagens de cada palavra, para poder ir aprendendo”.*

“Eles colocam que os professores têm que estar capacitados para trabalhar com a criança deficiente. Mas o que vejo é que existem pouquíssimas escolas em que podemos encontrar um professor que esteja capacitado e que saiba profundamente Libras. Não é o curso básico não, porque o curso básico não adianta; tem que ser um curso profissionalizante. O professor tem que ter principalmente o nível avançado, para poder trabalhar com surdos. São pouquíssimos os que chegaram a este nível. O que vai acontecer se você colocar uma criança surda do maternal até a nona série em uma escola regular, na inclusão? Vai acontecer a exclusão. A criança vai ficar isolada, vai estar excluída. Não é culpa do professor, ele ainda não está sendo preparado para atender a essa demanda”. (10FOPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Existem pouquíssimas escolas com professores que sabem profundamente a Libras - *“Existem pouquíssimas escolas em que podemos encontrar um professor que esteja capacitado e que saiba profundamente Libras”.*

Professores em escolas regulares não estão preparados para atender à demanda dos estudantes surdos - *“Não é culpa do professor, ele ainda não está sendo preparado para atender a essa demanda”.*

“Eu acho que sim, eles aqui se desenvolvem melhor do que lá fora – digo isto pela realidade que eu tenho de famílias, de mães, que eu atendo e que me contam que seus filhos estão no ensino regular e que lá não têm suporte algum. Quando estavam aqui, eles estavam aprendendo. As escolas regulares estão recebendo crianças deficientes mentais, crianças autistas, crianças cegas, surdas, as quais só são mais um dentro da sala de aula. Nestas escolas, os profissionais não fazem nada porque não sabem. A direção aceita porque a Política está mandando, porque a escola não pode negar escolaridade para essas crianças”. (11FOPF)

(Resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Estudantes se desenvolvem melhor em escola de surdos - *“Eu acho que sim, eles aqui se desenvolvem melhor do que lá fora”.*

No ensino regular os surdos não têm suporte algum - *“Mães contam que seus filhos estão no ensino regular e que lá não têm suporte algum”.*

Estudantes com deficiência intelectual, autistas, cegos e surdos são

considerados apenas mais um na sala de aula - *“As escolas regulares estão recebendo crianças deficientes mentais, crianças autistas, crianças cegas, surdas, as quais só são mais um dentro da sala de aula”.*

Em escolas regulares que recebem crianças com deficiências, os profissionais nada fazem por falta de conhecimento - *“Nestas escolas, os profissionais não fazem nada porque não sabem”.*

A direção das escolas aceita crianças com deficiências apenas porque a escola não pode negar a escolaridade - *“A direção aceita porque a Política está mandando, porque a escola não pode negar escolaridade para essas crianças”.*

“Eu não posso nem dizer se ela está cumprindo ou não. Desde a Diretora começou a incluir crianças ouvintes (temos quatro turmas aqui), porque ela queria ver como é que isso ia funcionar. Observamos que quando as crianças ouvintes têm contato com as crianças surdas, elas brincam numa boa; eles conseguem se comunicar, mas acredito que é mais porque a maioria aqui é de crianças surdas. Mas se pegarmos uma minoria de surdos e colocarmos em uma sala onde a maioria é ouvinte; creio que a comunicação será prejudicada para o surdo. Será que o professor, numa escola que tenha três crianças surdas na sala de aula, vai dar conta?”. (10FOPF)

(Resposta à pergunta 8: Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Crianças ouvintes estudando em escolas de surdos, brincam e conseguem se comunicar com colegas surdos porque estão entre uma maioria de surdos - *“Observamos que quando as crianças ouvintes têm contato com as crianças surdas, elas brincam numa boa; eles conseguem se comunicar (...) porque a maioria aqui é de crianças surdas”.*

Minoria de estudantes surdos entre maioria de estudantes ouvintes fica prejudicada - *“Mas, se pegarmos uma minoria de surdos e colocarmos em uma sala onde a maioria é ouvinte, creio que a comunicação será prejudicada para o surdo”.*

“Vejo que deveria melhorar as exigências sobre os conteúdos que temos de passar para o surdo, isto porque temos que obedecer a um programa. Entendo que há muitas coisas que o surdo não vai conseguir entender. Por exemplo, uma redação: o surdo não vai conseguir. O surdo não vai pelo caminho do abstrato e sim pelo concreto. Hoje já estão melhorando nesse sentido, mas não se pode fazer uma prova de vestibular e colocar uma redação para o surdo: ele vai sempre sair perdendo e o ouvinte vai sempre levar a melhor. Nas fábricas ou no comércio tem que haver mais oportunidade de emprego para surdos ou deficientes - eles têm direito. No fundo eles ainda estão discriminados”. (8FOPR)

(Resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

O estudante surdo sempre sai perdendo nas comparações entre os ouvintes no que diz respeito à escrita - *“Entendo que há muitas coisas que o surdo não vai conseguir entender. Por exemplo, uma redação: o surdo não vai conseguir”.*

[...]. Hoje já estão melhorando nesse sentido, mas não se pode fazer uma prova de vestibular e colocar uma redação para o surdo: ele vai sempre sair perdendo e o ouvinte vai sempre levar a melhor”.

Surdos ainda são discriminados quanto a oportunidades de emprego - “Nas fábricas ou no comércio tem que haver mais oportunidade de emprego para surdos ou deficientes - eles têm direito. No fundo eles ainda estão discriminados”.

“Acho que hoje sim, mas antes não. Lembro que quando comecei aqui tinha obrigação de ensinar a criança a falar. Hoje é diferente: estamos fazendo cursos lá fora [...]. Tem vindo material didático para ensinar as crianças. Precisamos de mais professores que saibam Libras. Mas aqui estamos trabalhando aos poucos e tendo essa visão de ter as duas formas de ensinar os surdos: a Libras e a oralização”. (8FOPR)

(Resposta à pergunta 4: Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

Atualmente os professores já não têm a obrigação de ensinar o estudante surdo a falar - “Lembro que quando comecei aqui tinha obrigação de ensinar a criança a falar. Hoje é diferente”.

Atualmente há material didático para ensinar surdos - “Tem vindo material didático para ensinar as crianças”.

Atualmente os professores estão tendo a visão de que pode-se usar Libras e oralização no ensino a surdos – “Estamos trabalhando aos poucos e tendo essa visão de ter as duas formas de ensinar os surdos: a Libras e a oralização”.

“O que tenho observado é que não mudou muita coisa, não. Vejo que as escolas abriram a porta, por causa da Política, mas apenas para cumprir. Falo isto por causa de minha filha que foi para uma escola regular particular. E ela está tendo sucesso nos estudos. Eu não tenho que marcar hora para falar com o professor: eles me procuram para ajudá-los na educação dos surdos. Nesta turma há três surdos que foram devidamente preparados no Filippo Smaldone com o oralismo e que fazem a leitura labial. Nesta turma, estes surdos conseguem acompanhar sem intérprete e porque as famílias acompanham estes alunos, dando reforço em casa. Quando muda de professor, a escola me procura para dar orientação para este professor que ainda não sabe trabalhar com surdos. Oriento pedindo para eles falarem mais devagar, compassadamente e, procurando olhar para os surdos. Nesta escola eu não fui pedir que eles cumprissem a lei. Não fui pedir para eles colocarem um intérprete, pois a minha filha não domina a Libras; ela domina a leitura labial e a escrita em português, mas, se ela dominasse a Libras eu iria exigir que a escola tivesse um intérprete. Quando falei para diretora sobre isto, ela me disse: É a senhora que vai pagar o intérprete? Perguntei: Mas a diretora não conhece a lei? Ela respondeu: Que lei é essa? No outro dia imprimi a Política e levei para ela. Hoje ela me olha com outros olhares e me procura, me pedindo orientação, pois ela já sabe que, na hora em que minha filha precisar, a diretora terá que providenciar o intérprete. Minha filha está aprendendo a Libras, mas com o ouvinte ela se comunica muito bem”. (3FOPR)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

As escolas abriram as portas para pessoas com deficiência, com o objetivo de meramente cumprir a política – *“O que tenho observado é que não mudou muita coisa não. Vejo que as escolas abriram a porta, por causa da Política, mas apenas para cumprir”.*

Há professores na escola regular que procuram os pais para aprenderem a como ajudar os alunos surdos – *“Falo isto por causa de minha filha que foi para uma escola regular particular. E ela está tendo sucesso nos estudos. Eu não tenho que marcar hora para falar com o professor: eles me procuram para ajudá-los na educação dos surdos.*

Há surdos na escola regular que conseguem acompanhar as aulas sem intérpretes, porque foram preparados para a leitura labial e porque as famílias dão reforço em casa – *“Nesta turma há três surdos que foram devidamente preparados no Filippo Smaldone com o oralismo e que fazem a leitura labial. Nesta turma, estes surdos conseguem acompanhar sem intérprete e porque as famílias acompanham estes alunos, dando reforço em casa. Quando muda de professor, a escola me procura para dar orientação para este professor que ainda não sabe trabalhar com surdos. Oriento pedindo para eles falarem mais devagar, compassadamente e, procurando olhar para os surdos”.*

Alguns gestores não sabem que a lei exige que intérpretes sejam providenciados para os surdos que deles precisam – *“Quando falei para diretora sobre isto, ela me disse: É a senhora que vai pagar o intérprete? Perguntei: Mas a diretora não conhece a lei? Ela respondeu: Que lei é essa? No outro dia imprimi a Política e levei para ela. Hoje ela me olha com outros olhares e me procura, me pedindo orientação, pois ela já sabe que, na hora em que minha filha precisar, a diretora terá que providenciar o intérprete”.*

“Quando não tinha a inclusão, o surdo tinha que ficar aqui, na Augusto Carneiro, da primeira à quinta série, e não ia muito longe, não tinha opções para estudar. Quase que não mudava, ficava sempre na mesma coisa, no mesmo jeito. Agora nós temos aqui, na escola Augusto Carneiro, da primeira à nona, com isto os surdos já evoluíram e já temos surdos pedagogos. Só que ainda falta muita informação. A gente acha que isso ainda está muito lento. Nós temos agora 11 surdos profissionais pedagogos, que se formaram na faculdade, e 23 que ainda vão se formar no curso Letras-Libras”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Os surdos evoluíram porque atualmente têm mais opções – *“Quando não tinha a inclusão, o surdo tinha que ficar aqui, na Augusto Carneiro, da primeira à quinta série, e não ia muito longe, não tinha opções para estudar. Quase que não mudava, ficava sempre na mesma coisa, no mesmo jeito. Agora nós temos aqui, na escola Augusto Carneiro, da primeira à nona, com isto os surdos já evoluíram e já temos surdos pedagogos”.*

Há surdos se formando na faculdade – *“A gente acha que isso ainda está muito lento. Nós temos agora 11 surdos profissionais pedagogos, que se formaram na faculdade, e 23 que ainda vão se formar no curso Letras-Libras”.*

“É uma visão de inclusão. A diretriz diz que as escolas têm que preparar o ambiente com a língua de sinais para que o surdo seja recebido num ambiente bilíngüe, na escola os professores teriam que saber a Libras para poder receber este aluno em sala de aula. Tem pouquíssimas escolas que estão contratando intérprete para acompanhar estes surdos, e que realmente tenham condições para oferecerem este atendimento. Ao meu ver, acho que isto no papel é muito bonito, mas acho que na prática não está funcionando. O gestor, os professores, deveriam conhecer a Libras para poderem trabalhar com surdos, mas os professores estão dando a sua aula normalmente e não estão nem aí para o que está acontecendo. Certamente esses profissionais não estão preparados para atender estes surdos. Há uma escola que tem incluído os nossos alunos e, estes alunos voltam para o reforço escolar no período inverso aqui no Instituto Filippo Smaldone. Há outra escola que tem sete surdos em uma sala de aula. Outro dia um desses alunos chegou aqui dizendo que o professor divide a sala, colocando ouvintes de um lado e surdos do outro, isto para que o intérprete possa acompanhar melhor. O interessante é que os surdos não gostaram dessa divisão, eles se sentiram discriminados, porque eles gostariam que estivessem misturados com os ouvintes”. (3FOPR)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Há pouquíssimas escolas que estão contratando intérpretes que realmente têm condições de oferecer este serviço – *“Tem pouquíssimas escolas que estão contratando intérprete para acompanhar estes surdos, e que realmente tenham condições para oferecerem este atendimento”.*

Na prática, o que está nos documentos não funciona – *“Ao meu ver, acho que isto no papel é muito bonito, mas acho que na prática não está funcionando”.*

Há gestores e professores que não conhecem a Libras e, que não estão preparados para atenderem os estudantes surdos – *“O gestor e os professores deveriam conhecer a Libras para poderem trabalhar com surdos, mas os professores estão dando a sua aula normalmente e não estão nem aí para o que está acontecendo. Certamente esses profissionais não estão preparados para atender estes surdos”.*

Há escolas regulares cujos estudantes surdos recebem reforço escolar em escola de surdos – *“Há uma escola que tem incluído os nossos alunos e, estes alunos voltam para o reforço escolar no período inverso aqui no Instituto Filippo Smaldone”.*

Há escolas regulares cujos professores dividem a sala colocando de um lado surdos e de outro lado os ouvintes e os estudantes surdos não gostam desta divisão – *“Há outra escola que tem sete surdos em uma sala de aula. Outro dia um desses alunos chegou aqui dizendo que o professor divide a sala, colocando ouvintes de um lado e surdos do outro, isto para que o intérprete possa acompanhar melhor. O interessante é que os surdos não gostaram dessa divisão, eles se sentiram discriminados, porque eles gostariam que estivessem misturados com os ouvintes”.*

“Observo algumas crianças com certa dificuldade de comunicação, porque fazemos um trabalho com elas e entendemos que automaticamente esse trabalho

tem que ser reforçado pela família, mas, a verdade é que muitas famílias não acompanham. Algumas crianças ainda deixam a desejar, isto porque nessa fase a família substitui pela Libras, então torna difícil aprender a oralização, porque é da base da fase infantil que será o reforço para quando o surdo crescer. Vejo que é muito importante trabalhar a fala com a criança que está na educação infantil, e no início, principalmente com os novatos. Na minha experiência, o bilingüismo só deve ser trabalhado no ensino fundamental; na educação infantil deve ser trabalhada a oralização, porque nessa fase a criança surda vai assimilar o que eu estou falando com o concreto; se entrar com a Libras nessa fase, ele não vai dizer uma palavra”. (3FOPR)

(Resposta à pergunta 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Muitas famílias de surdos não reforçam nem acompanham o trabalho realizado pela escola – *“Observo algumas crianças com certa dificuldade de comunicação, porque fazemos um trabalho com elas e entendemos que automaticamente esse trabalho tem que ser reforçado pela família, mas, a verdade é que muitas famílias não acompanham”.*

Há professores que acreditam que crianças surdas deixam a desejar porque a família substitui a oralização pela Libras – *“Algumas crianças ainda deixam a desejar, isto porque nessa fase a família substitui pela Libras, então torna difícil aprender a oralização, porque é da base da fase infantil que será o reforço para quando o surdo crescer. Vejo que é muito importante trabalhar a fala com a criança que está na educação infantil, e no início, principalmente com os novatos.*

Há professores que acreditam que a criança surda não pode ter contato com a Libras na educação infantil, senão terá dificuldades na aprendizagem da oralização – *“Na minha experiência, o bilingüismo só deve ser trabalhado no ensino fundamental; na educação infantil deve ser trabalhada a oralização, porque nessa fase a criança surda vai assimilar o que eu estou falando com o concreto; se entrar com a Libras nessa fase, ele não vai dizer uma palavra”.*

“Seria a escola especial, porque entendo que outro jeito não tem não. A escola inclusiva não atende à educação para os surdos, porque a escola regular está preocupada com a maioria, que é de ouvintes. O que tenho percebido é que o deficiente é quem vai ter que se encaixar dentro da visão dessa Política, lá dentro da escola regular. A escola inclusiva não vai oferecer para o surdo tudo aquilo que ele precisa, em nível da língua e em nível da cultura surda. Ele ainda continua sendo uma pessoa estranha dentro da escola, ele não é recebido. O que acontece é que ele está sendo recebido porque agora tem uma lei que obriga. Antigamente quando as escolas não eram obrigadas, não queriam receber de jeito nenhum – era um problema sério matricular esses meninos nas escolas públicas”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e lingüísticas dos surdos?)

ANÁLISES:

A escola regular está preocupada com a maioria ouvinte, não com a minoria surda – *“A escola inclusiva não atende à educação para os surdos, porque a escola regular está preocupada com a maioria, que é de ouvintes”.*

O estudante com deficiência é que tem que se encaixar dentro da escola

regular – “O que tenho percebido é que o deficiente é quem vai ter que se encaixar dentro da visão dessa Política, lá dentro da escola regular”.

A escola inclusiva recebe a pessoa surda porque há uma lei que obriga, mas não oferece o que ele precisa: língua e cultura – “A escola inclusiva não vai oferecer para o surdo tudo aquilo que ele precisa, em nível da língua e em nível da cultura surda. Ele ainda continua sendo uma pessoa estranha dentro da escola, ele não é recebido. O que acontece é que ele está sendo recebido porque agora tem uma lei que obriga”.

“O que gosto de ver aqui na escola, que deu certo, foi o fato de termos incluído a Libras. Percebo claramente que o surdo aprende muito mais rápido por meio da língua de sinais, consegue fixar os conceitos com uma velocidade maior. Falta ainda muita coisa. Faltam profissionais capacitados. Estamos tentando dar formação para os nossos funcionários, mas não conseguimos fazer isto de uma hora para outra, leva tempo, pois é trabalhar com uma língua nova que as pessoas precisam aprender. É um processo, porque Libras não é fácil. Libras é difícil demais. Tenho 25 anos atuando como religiosa; desses, 23 anos trabalho com surdos. As pessoas me perguntam: Você sabe Libras? Certamente aprendi (são 23 anos trabalhando com surdos), mas mesmo assim tenho dificuldades para interpretar certos surdos. Há surdos que entendo fácil, mas há outros com quem encontro uma grande dificuldade em entender. Agora imagina um professor que somente fez um curso de LIBRAS de 60 horas – como esta pessoa está capacitada para trabalhar com surdos? Libras é difícil. Como vamos exigir de um profissional que aprenda uma língua nova em pouquíssimo tempo? Isso é impossível. Assim como o oralismo durou muitos anos, creio que precisaremos de muitos anos para a língua de sinais se estabelecer na sociedade como uma língua respeitada. Depois que muitas pessoas se dispuserem a aprender esta nova língua, aí vamos ver grandes resultados, mas isto leva anos, não pode ser algo imediato”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 16: O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

O estudante surdo aprende mais rápido por meio da Libras – “O que gosto de ver aqui na escola, que deu certo, foi o fato de termos incluído a Libras. Percebo claramente que o surdo aprende muito mais rápido por meio da língua de sinais, consegue fixar os conceitos com uma velocidade maior”.

Nas escolas faltam profissionais capacitados – “Faltam profissionais capacitados. Estamos tentando dar formação para os nossos funcionários, mas não conseguimos fazer isto de uma hora para outra, leva tempo, pois é trabalhar com uma língua nova que as pessoas precisam aprender”.

Há professores que têm dificuldades de entender os surdos principalmente porque têm apenas cursos básicos de Libras – “As pessoas me perguntam: Você sabe Libras? Certamente aprendi, mas mesmo assim tenho dificuldades para interpretar certos surdos. Há surdos que entendo fácil, mas há outros com quem encontro uma grande dificuldade em entender. Agora imagina um professor que somente fez um curso de Libras de 60 horas – como esta pessoa está capacitada para trabalhar com surdos”?

A língua de sinais ainda não está estabelecida na sociedade – “Assim como o

oralismo durou muitos anos, creio que precisaremos de muitos anos para a língua de sinais se estabelecer na sociedade como uma língua respeitada. Depois que muitas pessoas se dispuserem a aprender esta nova língua, aí vamos ver grandes resultados, mas isto leva anos, não pode ser algo imediato”.

“Como diretora, tenho observado os professores há muitos anos. Vejo alguns professores que receberam a Libras com muita satisfação e, estão aprendendo com muita facilidade. Não podemos menosprezar a experiência que estes professores adquiriram com o oralismo, ensinando o surdo a falar: isto ajuda também agora para a aquisição da língua de sinais, porque amplia o conhecimento. Esse professor, se procurar se aperfeiçoar na Libras, vai ficar muito bem preparado para fazer um trabalho com qualidade na educação dos surdos. Agora, tem professores que fizeram uma boa caminhada no oralismo, mas que não conseguiram aprender a Libras: a mão é dura, os dedos não conseguem virar... encontram mil obstáculos: não conseguem adequar a Libras dentro do ensino que está apresentando e prefere continuar com o que estava fazendo antes. Procuro orientar dizendo: As duas coisas dão certo”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 17: Em sua opinião, há algum tipo de professores que seriam mais adequados e eficientes para a educação dos surdos? Por quê?)

ANÁLISES:

Há professores que recebem a Libras com satisfação e a aliam a sua experiência no oralismo – *“Vejo alguns professores que receberam a Libras com muita satisfação e, estão aprendendo com muita facilidade. Não podemos menosprezar a experiência que estes professores adquiriram com o oralismo, ensinando o surdo a falar: isto ajuda também agora para a aquisição da língua de sinais, porque amplia o conhecimento. Esse professor, se procurar se aperfeiçoar na Libras, vai ficar muito bem preparado para fazer um trabalho com qualidade na educação dos surdos”.*

Há professores que não aprendem a Libras e preferem continuar atuando como antes – *“Tem professores que fizeram uma boa caminhada no oralismo, mas que não conseguiram aprender a Libras: a mão é dura, os dedos não conseguem virar... encontram mil obstáculos: não conseguem adequar a Libras dentro do ensino que está apresentando e prefere continuar com o que estava fazendo antes”.*

“A criança precisa ser alfabetizada, ser preparada para dar continuidade a seus estudos. Precisamos de material apropriado para educar surdos: livros, material que facilite a visualização, porque o surdo aprende pela visão. O que tenho observado é que estão equipando algumas escolas específicas, dando uma formação melhor para essas escolas, contratando intérprete, para que nessas escolas sejam criadas classes específicas ou que o surdo seja encaminhado para certas escolas que estão mais bem equipadas – entendo que isto não é inclusão”. (1FOPF)

(Parte da resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Há necessidade de material apropriado para a educação de surdos - *“Precisamos de material apropriado para educar surdos: livros, material que facilite a visualização, porque o surdo aprende pela visão”.*

Há escolas que estão sendo equipadas e para as quais estão contratando intérpretes de Libras, visando à criação de classes específicas – *“O que tenho observado é que estão equipando algumas escolas específicas, dando uma formação melhor para essas escolas, contratando intérprete, para que nessas escolas sejam criadas classes específicas ou que o surdo seja encaminhado para certas escolas que estão mais bem equipadas – entendo que isto não é inclusão”.*

O surdo não tem direito de escolher onde quer estudar – *“Vejo que com isto o surdo não tem direito a escolha, direito de escolher onde deseja estudar. O grande prejudicado com esta história toda é o surdo, que mais uma vez não é ouvido – não se deixa a oportunidade de eles poderem decidir o que eles gostariam para eles próprios”.*

“Não somente acho, como tenho prova disso. Porque todos os alunos que saíram daqui, que foram oralizados, conseguiram ir bem e se tornaram os melhores alunos lá fora. Hoje sabem a língua de sinais, hoje aprendem com facilidade. Tem até aqueles que renegaram o oralismo, mas foi graças ao oralismo que foram longe. Fico feliz porque estão bem e estão se desenvolvendo muito mais, porque dominam a Libras. Vejo que não estão bem só porque dominam o oralismo, mas, o que tenho observado, é que quando o surdo chega à idade de 12, 14 anos começa a sentir interesse pela Libras – não tem jeito. Certamente tiveram um ganho com isso sim. Tenho percebido que realmente trabalhar com a língua de sinais desde cedo também é muito bom. Não é como pensávamos antes, quando éramos somente oralistas, que, se trabalharmos só a língua de sinais, nada vamos conseguir com o oralismo. Então, percebemos que não é isso. Vemos que os meninos aprendem muito mais rápido com a língua de sinais, mas há crianças que têm condições de ter uma linguagem oral mais rápida do que outra, que não consegue de jeito nenhum. Tenho visto que certas crianças vão para a frente também com o oralismo. Hoje aqui na escola as crianças estão tendo acesso às duas coisas desde cedo”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Há professores que renegaram o oralismo e hoje dominam a Libras – *“Tem até aqueles que renegaram o oralismo, mas foi graças ao oralismo que foram longe. Fico feliz porque estão bem e estão se desenvolvendo muito mais, porque dominam a Libras. Vejo que não estão bem só porque dominam o oralismo, mas, o que tenho observado, é que quando o surdo chega à idade de 12, 14 anos começa a sentir interesse pela Libras – não tem jeito. Certamente tiveram um ganho com isso sim”.*

Professores perceberam que os surdos aprendem mais rápido com a Libras – *“Tenho percebido que realmente trabalhar com a língua de sinais desde cedo também é muito bom. Não é como pensávamos antes, quando éramos somente oralistas, que, se trabalharmos só a língua de sinais, nada vamos conseguir com o oralismo. Então, percebemos que não é isso. Vemos que os meninos aprendem*

muito mais rápido com a língua de sinais, mas há crianças que têm condições de ter uma linguagem oral mais rápida do que outra, que não consegue de jeito nenhum”.

Há crianças surdas que estão tendo acesso à Libras e à oralização – *“Tenho visto que certas crianças vão para a frente também com o oralismo. Hoje aqui na escola as crianças estão tendo acesso às duas coisas desde cedo”.*

“Acho importante sim. O que acontecia antigamente é que a língua de sinais não era aceita, tudo por causa daquele bendito congresso de Milão em que foi estabelecido o oralismo para a educação dos surdos, então, de lá até os anos 80, em alguns países sempre foi o oralismo. Depois começaram uma luta em vários países, alguns mais cedo. Aqui no Brasil chegou um pouco mais tarde: foi com mais força a partir dos anos 90 e com toda a força agora a partir do ano 2000, quando começa uma briga pelo direito à língua de sinais. Entendo que não é mais o oralismo, não é mais aquela coisa que foi implantada há mais de 100 anos. Trabalhamos com oralismo aqui no Filippo Smaldone porque veio daquela história do passado. Hoje não, hoje a gente vê que a realidade é outra: vemos que o próprio surdo quer a língua de sinais, que há surdos que querem aprender as duas línguas, porque ele encontra dificuldades tendo só a língua de sinais, porque o convívio dele não é só com os surdos, é com ouvintes também. Por mais que a língua de sinais esteja implantada e por mais que seja uma obrigação, o surdo sempre vai precisar ter um intérprete do lado dele, para ajudá-lo, e aqueles surdos que tiveram condições (porque não são todos que têm facilidade em aprender o oralismo), acabam se beneficiando disso (do oralismo). Já é diferente daquele que só tem a língua de sinais. Por isso, aqui a criança começa desde pequenininho no aprendizado na língua de sinais – vemos que, com isto, consegue se desenvolver bem mais rápido. O que percebemos é que o perigo na língua de sinais é que: se você deixar só a língua de sinais, eles não têm conhecimento da palavra. É um problema que está acontecendo: aprendem rápido o sinal, mas não sabem a escrita da palavra. Mesmo dominando a Libras, pelo fato de que tiveram mais contato com o oralismo, eles demonstram ter mais conhecimento das palavras. Verifico isto quando faço um sinal para eles e mando que eles escrevam. Observo que eles sabem. Vejo a diferença dos nossos alunos surdos que estão hoje na faculdade: se der um papel para eles lerem, só perguntam quando encontram uma palavra muito estranha – fora isso conseguem entender tudo”. (1FOPF)

(Resposta à pergunta 2: Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?)

ANÁLISES:

Há surdos que querem aprender as duas línguas: Libras e língua oral – *“Trabalhamos com oralismo aqui no Filippo Smaldone porque veio daquela história do passado. Hoje não, hoje a gente vê que a realidade é outra: vemos que o próprio surdo quer a língua de sinais, que há surdos que querem aprender as duas línguas, porque ele encontra dificuldades tendo só a língua de sinais, porque o convívio dele não é só com os surdos, é com ouvintes também”.*

O aprendizado de duas línguas faz a criança surda se desenvolver mais rápido – *“Por isso, aqui a criança começa desde pequenininho no aprendizado na língua de sinais – vemos que, com isto, consegue se desenvolver bem mais rápido”.*

Surdos que aprendem rápido a Libras não sabem a escrita da palavra – “O que percebemos é que o perigo na língua de sinais é que: se você deixar só a língua de sinais, eles não têm conhecimento da palavra. É um problema que está acontecendo: aprendem rápido o sinal, mas não sabem a escrita da palavra”.

Pessoas surdas que tiveram conhecimento da oralização, conseguem demonstrar mais conhecimento da escrita e da escrita – “Mesmo dominando a Libras, pelo fato de que tiveram mais contato com o oralismo, eles demonstram ter mais conhecimento das palavras. Verifico isto quando faço um sinal para eles e mando que eles escrevam. Observo que eles sabem. Vejo a diferença dos nossos alunos surdos que estão hoje na faculdade: se der um papel para eles lerem, só perguntam quando encontram uma palavra muito estranha – fora isso, conseguem entender tudo”.

“O professor bom para trabalhar com surdos tem que conhecer bem a Libras e o português. O que tenho verificado é que quando os alunos surdos têm contato com professores que sabem bem a língua de sinais eles se sentem mais seguros, eles ficam mais à vontade e, participam mais da aula. Quando é um professor surdo, eles ficam encantados, eles se concentram, eles captam mais rápido, ficam mais felizes. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 17: Em sua opinião, há algum tipo de professores que seriam mais adequados e eficientes para a educação dos surdos? Por quê?)

ANÁLISES:

Surdos se sentem mais seguros e participam mais quando os professores sabem a Libras – “O que tenho verificado é que quando os alunos surdos têm contato com professores que sabem bem a língua de sinais eles se sentem mais seguros, eles ficam mais à vontade e, participam mais da aula”.

Os surdos conseguem melhores resultados com professores surdos – “Quando é um professor surdo, eles ficam encantados, eles se concentram, eles captam mais rápido, ficam mais felizes”.

“Que eu saiba, não. Tenho tido contato com alguns professores do ensino regular e tenho ouvido que mudança nenhuma aconteceu. Verifiquei uma escola que recebeu um aluno surdo que ficou isolado. Os professores não se interessaram em aprender em lidar com o surdo e, ele não agüentou e logo saiu da escola”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Estudantes surdos abandonam a escola quando os professores não se interessam em lidar com os surdos – “Verifiquei uma escola que recebeu um aluno surdo que ficou isolado. Os professores não se interessaram em aprender em lidar com o surdo e, ele não agüentou e logo saiu da escola”.

“Vejo que melhorou pelo fato de que a Libras foi introduzida na escola. Eles hoje têm mais direitos. Verifiquei que hoje os surdos estão sendo mais respeitados pelo fato de existirem leis que favorecem a comunidade surda. Antes eles eram tratados como deficientes mentais. Na educação dos surdos temos que ensinar

tudo que eles precisam para ter uma vida saudável, até o que perguntar a uma pessoa – pois eles não têm limites, aqui temos que estabelecer alguns limites para eles”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Atualmente os surdos estão sendo mais respeitados pelo fato de que agora existem leis que garantem seus direitos – *“Vejo que melhorou pelo fato de que a Libras foi introduzida na escola. Eles hoje têm mais direitos. Verifiquei que hoje os surdos estão sendo mais respeitados pelo fato de existirem leis que favorecem a comunidade surda. Antes eles eram tratados como deficientes mentais”.*

Surdos chegam às escolas sem conhecer limites básicos – *“Na educação dos surdos temos que ensinar tudo que eles precisam para ter uma vida saudável, até o que perguntar a uma pessoa – pois eles não têm limites, aqui temos que estabelecer alguns limites para eles”.*

“O que tenho ouvido é que o surdo tem que estudar nas escolas regulares, dentro de uma sala junto com ouvintes. A escola tem que estar preparada para receber esse aluno surdo, com todo recurso audiovisual necessário para que esse aluno tenha sucesso na educação. Isso não aconteceu e acho que não vai acontecer. Dizem que vão contratar intérpretes para colocar nas salas que tem surdos. Mas tudo isto vai cair em cima do professor, como responsável por tudo. Esse professor primeiro precisa de formação: antes de receber o aluno, ele necessita ser afastado por 15 dias para receber orientação de como trabalhar com este aluno. Os ouvintes também precisam ser orientados para poder receber este aluno. Dizer que este aluno não é especial, não é verdade. Tem que respeitar o limite dele. Não fazer diferença é aceitar a diferença dele. Não podemos excluir a diferença deste surdo, temos que aceitar e saber como trabalhar com aquele novo aluno que está em sala de aula. Muitas vezes este aluno está na sala de aula e nem é notado ou acompanhado, é mais um que está cheio de faltas porque não responde a chamada, e, quando o professor vai procurar entender o que está acontecendo, verifica que tem um aluno surdo na sua sala – isso não pode ser assim”. (2FOPR)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Ainda não aconteceu de a escola estar preparada com todo o material necessário para o sucesso educacional dos estudantes surdos – *“O que tenho ouvido é que o surdo tem que estudar nas escolas regulares, dentro de uma sala junto com ouvintes. A escola tem que estar preparada para receber esse aluno surdo, com todo recurso audiovisual necessário para que esse aluno tenha sucesso na educação. Isso não aconteceu e acho que não vai acontecer”.*

O aluno surdo muitas vezes está na sala de aula mas não é notado nem acompanhado – *“Muitas vezes este aluno está na sala de aula e nem é notado ou acompanhado, é mais um que está cheio de faltas porque não responde a chamada, e, quando o professor vai procurar entender o que está acontecendo, verifica que tem um aluno surdo na sua sala – isso não pode ser assim”.*

“Falar em “estar aprendendo” é muito sério. Temos feito a nossa parte, mas houve um distanciamento muito grande entre escola e família e, entre família e professor. Os conteúdos que são ensinados são passados de uma forma lenta, e quando eles chegam ao ensino regular, eles têm que repetir a mesma série, porque é um ano de adaptação. Matemática é mais fácil para eles, porque é concreto; difícil é ensinar o Português para eles. Triste é ver que os professores no ensino regular não estão preparados para receber os alunos: querem avaliar os alunos surdos da mesma forma que avaliam os ouvintes – não vai dar certo, porque não é assim.”
(2FOPR)

(Resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Os conteúdos são passados para os estudantes surdos de forma lenta e geralmente eles repetem a mesma série – *“Os conteúdos que são ensinados são passados de uma forma lenta, e quando eles chegam ao ensino regular, eles têm que repetir a mesma série, porque é um ano de adaptação”.*

Os professores no ensino regular não estão preparados para receber os alunos surdos – *“Triste é ver que os professores no ensino regular não estão preparados para receber os alunos: querem avaliar os alunos surdos da mesma forma que avaliam os ouvintes – não vai dar certo, porque não é assim”.*

“No meu ponto de vista, como professora, eu não sou contra a inclusão, sou contra o sistema que inclui e exclui esses alunos. Quando o sistema coloca o aluno surdo numa escola e diz que ele vai ter um intérprete e mais o professor, vejo que isto é uma utopia, pois não acredito que todos os alunos surdos terão intérprete e professor que saiba língua de sinais. O que tenho visto é que os profissionais não estão preparados e nem as escolas têm instrumentos adequados para ensinar esse aluno. O que acontece é que o nosso aluno é incluído e excluído ao mesmo tempo, dentro das escolas regulares. A política nacional diz que tem que ser incluído, mas o que tenho visto é colocar oito alunos com um intérprete que transmite os conhecimentos de todas as matérias. A realidade é que no Amazonas existem pouquíssimos intérpretes. E pior: o professor do ensino regular não tem conhecimento da Libras, nem metodologia e didática para trabalhar com aluno surdo. Ao meu ver, o sistema é falho no momento em que ele diz para incluir. (Vamos incluir porque o deficiente precisa ser respeitado como cidadão!). Sim, mas vamos incluir esses alunos pelo menos com as necessidades básicas atendidas! A família quer incluir o filho surdo, mas não procura saber se a escola está preparada para essa educação, se tem intérprete... depois põe a culpa na escola, quando o aluno não aprendeu nada. O sistema é muito falho, por isto, no momento, a inclusão é uma utopia”. (7AOPR)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Os profissionais, bem como as escolas, não estão preparados para ensinar aos surdos, incluindo e excluindo-os ao mesmo tempo – *“O que tenho visto é que os profissionais não estão preparados e nem as escolas têm instrumentos adequados para ensinar esse aluno. O que acontece é que o nosso aluno é*

incluído e excluído ao mesmo tempo, dentro das escolas regulares”.

Os poucos intérpretes de Libras que existem, têm sido responsabilizados para interpretar todas as matérias. *“A política nacional diz que tem que ser incluído, mas o que tenho visto é colocar oito alunos com um intérprete que transmite os conhecimentos de todas as matérias. A realidade é que no Amazonas existem pouquíssimos intérpretes”.*

O sistema é falho porque diz que vai incluir, mas, no momento, a inclusão é uma utopia, porque geralmente a escola não está preparada nem há intérpretes disponíveis – *“Ao meu ver, o sistema é falho no momento em que ele diz para incluir. (Vamos incluir porque o deficiente precisa ser respeitado como cidadão!). Sim, mas vamos incluir esses alunos pelo menos com as necessidades básicas atendidas! A família quer incluir o filho surdo, mas não procura saber se a escola está preparada para essa educação, se tem intérprete... depois põe a culpa na escola, quando o aluno não aprendeu nada. O sistema é muito falho, por isto, no momento, a inclusão é uma utopia”.*

“Os professores do ensino regular não estão preparados para receberem os surdos no ambiente lingüístico que se faz necessário para que eles tenham o aprendizado adequado”. (8AOPR)

(Resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Os professores do ensino regular não estão preparados para receberem os surdos no ambiente lingüístico necessário – *“Os professores do ensino regular não estão preparados para receberem os surdos no ambiente lingüístico que se faz necessário para que eles tenham o aprendizado adequado”.*

“O que falta para a escola avançar na educação dos surdos é o apoio maior da família. Os familiares são muito importantes para o aprendizado, para o crescimento escolar deles. Se a família aprendesse a língua de sinais, a educação do surdo ia crescer muito, pois 90% das famílias não têm conhecimento da língua do surdo. Como eles vão ajudar o surdo se a própria família não conhece a cultura surda”? (8AOPR)

(Resposta à pergunta 16: O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

A maioria das famílias dos estudantes surdos não têm conhecimento da Libras por isto não podem colaborar bastante no processo educativo – *“O que falta para a escola avançar na educação dos surdos é o apoio maior da família. Os familiares são muito importantes para o aprendizado, para o crescimento escolar deles. Se a família aprendesse a língua de sinais, a educação do surdo ia crescer muito, pois 90% das famílias não têm conhecimento da língua do surdo. Como eles vão ajudar o surdo se a própria família não conhece a cultura surda”?*

“Hoje a escola está atendendo melhor os surdos, pois temos professores surdos incluídos na equipe de professores. Com isto a escola cresceu muito, porque antes era somente professor ouvinte. Hoje a escola tem professores surdos que se comunicam com a mesma linguagem dos alunos. Eles têm ajudado muito tanto os alunos como os professores ouvintes, nos ensinado a Libras e a cultura surda, o jeito de os surdos fazerem as coisas”. (8AOPR)

(Resposta à pergunta 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

A escola está atendendo melhor aos estudantes surdos porque há surdos incluídos na equipe de professores – *“Hoje a escola está atendendo melhor os surdos, pois temos professores surdos incluídos na equipe de professores. Com isto a escola cresceu muito, porque antes era somente professor ouvinte”.*

Os professores surdos ajudam tanto a alunos como a professores ouvintes, ensinado a Libras e a cultura surda – *“Hoje a escola tem professores surdos que se comunicam com a mesma linguagem dos alunos. Eles têm ajudado muito tanto os alunos como os professores ouvintes, nos ensinado a Libras e a cultura surda, o jeito de os surdos fazerem as coisas”.*

“A família acha que o professor tem que saber Libras e se virar para ensinar o seu filho que é surdo. Entendo que mesmo que tenha estratégias de ensino e recursos na escola, a família tem que participar e dar um bom acompanhamento para o aluno”. (5ASPF)

(Parte da resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

As famílias se excluem ao achar que a responsabilidade pela educação do estudante surdo é apenas do professor – *“A família acha que o professor tem que saber Libras e se virar para ensinar o seu filho que é surdo. Entendo que mesmo que tenha estratégias de ensino e recursos na escola, a família tem que participar e dar um bom acompanhamento para o aluno”.*

“Já verifiquei: a inclusão não tem dado bons resultados para os surdos, acho que não é uma boa. Há surdos que estão indo para as escolas regulares, mas, na verdade, lá não dão atenção para os surdos. O surdo fica na escola só para fazer cópias, não faz outra coisa. Por isso vejo que a inclusão é muito difícil. Tenho verificado que não mudou muito coisa nas escolas regulares, não, os professores não têm aquela interação com os surdos, não dão a devida atenção, o surdo fica perdido, e acaba com isto ficando sozinho dentro da escola. Deveriam criar salas especiais somente para surdos na escola regular”. (5ASPF)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A inclusão não tem dado bons resultados para os estudantes surdos porque há escolas que não dão atenção aos surdos – *“Já verifiquei: a inclusão não tem*

dado bons resultados para os surdos, acho que não é uma boa. Há surdos que estão indo para as escolas regulares, mas, na verdade, lá não dão atenção para os surdos”.

Há escolas nas quais o estudante não interage com os professores, fica sozinho, apenas fazendo cópias – *“O surdo fica na escola só para fazer cópias, não faz outra coisa. (...) Os professores não têm aquela interação com os surdos, não dão a devida atenção, o surdo fica perdido, e acaba com isto ficando sozinho dentro da escola.*

“Sim, os surdos precisam aprender que eles têm uma cultura. Quando a falamos da cultura, surda muitas vezes observo que a sociedade nem reconhece, nem aceita que existe essa cultura surda. Mas existe sim, e as pessoas precisam conhecer para que possam respeitar”. (5ASPF)

(Resposta à pergunta 3: Você acha importante para o desenvolvimento do surdo ter o conhecimento da cultura surda? Como?)

ANÁLISES:

A sociedade não reconhece nem aceita que existe a cultura surda – *“Sim, os surdos precisam aprender que eles têm uma cultura. Quando a falamos da cultura, surda muitas vezes observo que a sociedade nem reconhece, nem aceita que existe essa cultura surda. Mas existe sim, e as pessoas precisam conhecer para que possam respeitar”.*

“O que eu tenho observado é que os surdos não são bem aceitos pelos professores e profissionais da educação. Eles não têm paciência quando vê um cego, um surdo ou um cadeirante, porque têm que dar atenção e perdem tempo. Somente uma pessoa que ame muito os deficientes teria condições de tratar bem esse tipo de pessoa”. (5ASPF)

(Resposta à pergunta 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

Os estudantes surdos não são bem aceitos pelos profissionais da educação porque não têm paciência nem gostam de perder tempo – *“O que eu tenho observado é que os surdos não são bem aceitos pelos professores e profissionais da educação. Eles não têm paciência quando vêem um cego, um surdo ou um cadeirante, porque têm que dar atenção e perdem tempo”.*

“Sim, mudou: tem salas de recursos na própria escola, a Libras está sendo ensinada na escola para todos: alunos, professores e familiares. Mas, ainda faltam profissionais e materiais, e mais surdos como professores na escola”. (9ASPF)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Atualmente há salas de recursos nas escolas e a Libras está sendo ensinada para alunos, professores e familiares – *“Sim, mudou: tem salas de recursos na própria escola, a Libras está sendo ensinada na escola para todos: alunos,*

professores e familiares”.

“Sim. Porque hoje há novos professores surdos no contexto da escola. Tem muitos outros surdos que estão incentivando, transmitindo, passando a cultura surda para os professores, para os alunos, para toda a comunidade daqui da Escola Augusto Carneiro. Com isto, a escola tem crescido, tem desenvolvido muito essa questão da cultura do surdo”. (9ASPF)

(Resposta à pergunta 4: Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

A escola tem desenvolvido na área da cultura surda porque atualmente há professores surdos transmitindo a cultura surda para os professores, para os alunos e para os professores ouvintes – *“Sim. Porque hoje há novos professores surdos no contexto da escola. Tem muitos outros surdos que estão incentivando, transmitindo, passando a cultura surda para os professores, para os alunos, para toda a comunidade daqui da Escola Augusto Carneiro. Com isto, a escola tem crescido, tem desenvolvido muito essa questão da cultura do surdo”.*

“Algum tempo atrás eu fui ao interior, fui ao município de Silves, e eu vi muitos surdos que foram incluídos no ensino regular e que nem sabiam Libras. E eu pensei: o que falta na escola? É tão simples: aprender a língua de sinais. O que acontece geralmente é que eles aprendem o alfabeto e pensam que estão prontos, mas não estão. Aprender o alfabeto não é aprender Libras”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Há surdos incluídos em escolas do interior que nem conhecem a Libras e nas quais professores pensam que apenas aprender o alfabeto digital já é o suficiente – *“Algum tempo atrás eu fui ao interior, fui ao município de Silves, e eu vi muitos surdos que foram incluídos no ensino regular e que nem sabiam Libras. E eu pensei: o que falta na escola? É tão simples: aprender a língua de sinais. O que acontece geralmente é que eles aprendem o alfabeto e pensam que estão prontos, mas não estão. Aprender o alfabeto não é aprender Libras”.*

“Tenho visto que muita coisa mudou, sim. A Libras tem sido ensinada nas escolas específicas, cursos têm sido ministrados para dar formação aos professores na Língua Brasileira de Sinais... Dois anos atrás não se ouvia falar em cargos de tradutor/intérpretes na rede Estadual de Ensino. Hoje, o Estado oferece vagas para tradutor/intérprete nos processos seletivos. As salas de recursos já foram adaptadas com materiais e dicionários em Libras para atenderem também os alunos surdos”.(6AOPF)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Atualmente há avanços: a Libras está sendo ensinada nos cursos de formação de professores, há vagas para intérpretes de Libras, há salas de recursos implantadas – *“A Libras tem sido ensinada nas escolas específicas, cursos têm sido ministrados para dar formação aos professores na Língua Brasileira de Sinais... Dois anos atrás não se ouvia falar em cargos de tradutor/intérpretes na rede Estadual de Ensino. Hoje, o Estado oferece vagas para tradutor/intérprete nos processos seletivos. As salas de recursos já foram adaptadas com materiais e dicionários em Libras para atenderem também os alunos surdos”.*

“Os professores se esforçam para aprenderem a Libras, mas ainda não são fluentes. Notei que as professoras ensinam de forma básica e não sabem contextualizar um tema. Nós estávamos na sala dos professores e observei que todos os ouvintes conversam oralmente em língua portuguesa, sem se importarem com a presença dos dois professores surdos. No momento da reunião, a comunicação oral-auditiva ainda predominava, então, eu perguntei aos dois professores surdos se eles não participavam das reuniões. Eles responderam que sim, mas, quando alguém lembra e passa a interpretar. Falta inclusão entre os funcionários, ou seja, eles usam o português sinalizado e não dominam a língua de sinais”. (6AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 16: O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

A maioria dos professores se esforçam para aprender a Libras, mas ainda não são fluentes, por isto ensinam apenas de forma básica, sem nem conseguirem contextualizar um tema – *“Os professores se esforçam para aprenderem a Libras, mas ainda não são fluentes. Notei que as professoras ensinam de forma básica e não sabem contextualizar um tema”.*

Nas escolas ainda falta inclusão entre funcionários surdos e funcionários ouvintes – *“Nós estávamos na sala dos professores e observei que todos os ouvintes conversam oralmente em língua portuguesa, sem se importarem com a presença dos dois professores surdos. No momento da reunião, a comunicação oral-auditiva ainda predominava, então, eu perguntei aos dois professores surdos se eles não participavam das reuniões. Eles responderam que sim, mas, quando alguém lembra e passa a interpretar. Falta inclusão entre os funcionários, ou seja, eles usam o português sinalizado e não dominam a língua de sinais”.*

“Hoje quando a Secretaria de Educação faz um concurso para tradutor/intérprete demandando dez, só consegue dois, quando consegue. Fico pensando: como vamos dar conta dessa demanda que a política gerou se não temos pessoas capacitadas e preparadas? Fica muito difícil e os grandes prejudicados são os próprios surdos”. (4AOPF)

(Resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Não há intérpretes de Libras suficientes para a demanda que a política gerou e os prejudicados são os surdos – *“Hoje quando a Secretaria de Educação faz um concurso para tradutor/intérprete demandando dez, só consegue dois, quando consegue. Fico pensando: como vamos dar conta dessa demanda que a política gerou se não temos pessoas capacitadas e preparadas? Fica muito difícil e os grandes prejudicados são os próprios surdos”.*

“Esta questão é muito importante, pois temos que analisar a realidade no Estado do Amazonas, onde temos pouquíssimos intérpretes. Um bom intérprete tem que desenvolver as questões metodológicas, epistemológicas. Certamente são raros os bons intérpretes em Manaus, ou seja, intérpretes que conhecem com profundidade a cultura e a identidade surda, que tem vivência com a comunidade surda. Lamentavelmente a pessoa aprende um pouco de língua de sinais e acha que já pode entrar em uma sala de aula do Ensino Médio, do Ensino Superior, para ser um tradutor/intérprete”. (4AOPF)

(Resposta à pergunta 18: Em sua opinião, há algum tipo de intérprete que atenderia melhor a educação dos surdos em geral? Por quê?)

ANÁLISES:

Muitos acham que após aprenderem um pouco da Libras já podem entrar em sala de aula para atuar como intérprete de Libras, mas são raros os intérpretes que conhecem com profundidade a cultura e a identidade surdas e que têm vivência com a comunidade surda – *“Certamente são raros os bons intérpretes em Manaus, ou seja, intérpretes que conhecem com profundidade a cultura e a identidade surda, que tem vivência com a comunidade surda. Lamentavelmente a pessoa aprende um pouco de língua de sinais e acha que já pode entrar em uma sala de aula do Ensino Médio, do Ensino Superior, para ser um tradutor/intérprete”.*

“Vejo uma grande mudança na Escola Augusto Carneiro. A escola não é hoje o que era tempos atrás. Quebramos vários paradigmas: entendo que isto já é um avanço. Hoje buscamos uma perspectiva bilíngüe: entendemos que a língua de sinais é a primeira língua e que o português é a segunda língua. Enfatizamos a importância da língua de sinais. Buscamos construir uma metodologia que atenda às necessidades de se educar os surdos, para isto, temos mudado a própria estrutura curricular e adequado as próprias atividades que são desenvolvidas – isto são pontos positivos. Observo que evoluímos muito, porque cinco nos atrás não se falava de língua de sinais, hoje já se fala. A partir do momento em que a língua de sinais entrou na escola, foram surgindo novas necessidades. Vejo hoje algumas necessidades que são importantes, tais como: temos que melhorar o processo de ensino da leitura e da escrita, sim. Acho que se o aluno surdo ler e escrever, ele se desenvolve e vai adiante. Temos que pensar que existem critérios e parâmetros quando vamos aprender uma nova língua, pois a Libras é uma nova língua como outra qualquer”. (4AOPF)

(Resposta à pergunta 16: O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

A escola atualmente busca uma perspectiva bilíngüe, com a Libras como primeira língua e o português como segunda língua – *“Hoje buscamos uma perspectiva bilíngüe: entendemos que a língua de sinais é a primeira língua e que o português é a segunda língua. Enfatizamos a importância da língua de sinais. Buscamos construir uma metodologia que atenda às necessidades de se educar os surdos, para isto, temos mudado a própria estrutura curricular e adequado as próprias atividades que são desenvolvidas”.*

Há a necessidade de melhorar o processo de ensino da leitura e da escrita para estudantes surdos – *“Vejo hoje algumas necessidades que são importantes, tais como: temos que melhorar o processo de ensino da leitura e da escrita, sim. Acho que se o aluno surdo ler e escrever, ele se desenvolve e vai adiante”.*

“Tenho visto alunos que chegam aqui e passam três, quatro anos, no ensino regular, que são famosos copistas e não entendem nada do que está copiando, porque não sabem a língua de sinais e, lamentavelmente, foram sendo passados de ano para outro ano, mas, em verdade, estão piores do que quando chegaram à escola”. (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 15: Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Há surdos que foram sendo passados de ano a ano no ensino regular, mas que conseguem apenas copiar e nada entendem do que estão copiando – *“Tenho visto alunos que chegam aqui e passam três, quatro anos, no ensino regular, que são famosos copistas e não entendem nada do que está copiando, porque não sabem a língua de sinais e, lamentavelmente, foram sendo passados de ano para outro ano, mas, em verdade, estão piores do que quando chegaram à escola”.*

“Enfrentamos várias dificuldades aqui na escola, que afetam o aprendizado. Por exemplo: temos curso de LIBRAS aqui na escola mas, é uma luta levar os pais e as mães a participarem do curso de língua de sinais, porque moram longe. Eles demonstram que não têm muito interesse em aprender. Muitas vezes ficam aqui (porque moram longe) sem fazer nada e, é um trabalho árduo convencê-los a aprender a língua de sinais. Isto é muito triste, pois é a negação do próprio filho. Muitas vezes certos alunos desaparecem e algo muito estranho acontece: ligamos para a casa e perguntamos: É a residência do aluno tal? Alguém responde: “Não mora ninguém com este nome aqui”. Aí insistimos: “É uma pessoa surda”. Então a pessoa responde: “Ah! Sim. Ele mora aqui sim”. Este fato é muito interessante e dá uma maravilhosa pesquisa. É como se este surdo fosse invisível dentro de sua própria casa”. (4AOPF)

(Parte da resposta à pergunta 13: Em sua opinião, que itens são inegociáveis para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

A maioria dos pais não tem interesse em participar de cursos de Libras – *“Enfrentamos várias dificuldades aqui na escola, que afetam o aprendizado. Por exemplo: temos curso de Libras aqui na escola mas, é uma luta levar os pais e as mães a participarem do curso de língua de sinais, porque moram longe. Eles demonstram que não têm muito interesse em aprender. Muitas vezes ficam aqui (porque moram longe) sem fazer nada e, é um trabalho árduo convencê-los a aprender a língua de sinais”.*

Diversos surdos são como que invisíveis em sua própria casa – *“É como se este surdo fosse invisível dentro de sua própria casa”.*

“Entendo que o melhor espaço é a escola específica para os surdos. Compreendo que a escola regular não tem condições de dar as condições para o sucesso educacional dos surdos. Verifico que o Estado do Amazonas está numa decadência muito grande da educação, dos professores – falta de investimentos na área educacional. O que tenho observado é que o professor já não está dando conta dos alunos ouvintes. Como é que o professor vai dar conta dessa especificidade cultural lingüística dos surdos? Como é que eles vão se constituir pares se eles estão isolados? Eu acho quase que inviável essa forma de inclusão”.
(4AOPF)

(Resposta à pergunta 11: Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e lingüísticas dos surdos?)

ANÁLISES:

A escola regular não dá condições para o sucesso educacional dos surdos – *“Compreendo que a escola regular não tem condições de dar as condições para o sucesso educacional dos surdos”.*

A inclusão é inviável porque os surdos estão isolados e porque os professores não estão dando conta nem dos alunos ouvintes – *“O que tenho observado é que o professor já não está dando conta dos alunos ouvintes. Como é que o professor vai dar conta dessa especificidade cultural lingüística dos surdos? Como é que eles vão se constituir pares se eles estão isolados? Eu acho quase que inviável essa forma de inclusão”.*

“O que acontece em relação à criança surda? Esses alunos chegam à escola sem uma língua estabelecida. Eles têm linguagem, uma mímica que, às vezes, só eles, ou o pai, ou a mãe entendem, isto quando a família entende, ou então, chegam com um vocabulário muito pequeno, pobre. Tenho verificado e ensinado que esta situação, certamente, traz implicações em vários aspectos: psicológicos, emocionais, sociais, etc., no desenvolvimento dessa pessoa surda. Às vezes nós ouvimos discursos dizendo: Ah! O surdo não tem limites, nem valores sociais. Como é que você vai construir determinados valores se a língua não é viva, se a comunicação é inexistente?”. (4AOPF)

(Resposta à pergunta: Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?)

ANÁLISES:

Estudantes surdos chegam à escola sem uma língua estabelecida; têm apenas uma mímica que só o pai ou a mãe entendem ou com um vocabulário pobre – *“O que acontece em relação à criança surda? Esses alunos chegam à escola sem uma língua estabelecida. Eles têm linguagem, uma mímica que, às vezes, só eles, ou o pai, ou a mãe entendem, isto quando a família entende, ou então, chegam com um vocabulário muito pequeno, pobre”.*

“Verdadeiramente tenho observado que as escolas não estão preparadas. Os surdos saem daqui da nona série vão para o Ensino Médio numa escola regular e, os professores, às vezes, nem notam que ali existe um surdo e, acabam aplicando prova oral. Compreendo que é preciso que haja alguém atento para interferir nesse conflito, uma vez que o professor não tem conhecimento da Libras. Por isso, entendo que é necessária a presença de um intérprete dentro da sala de aula”. (2AOPF)

(Resposta à pergunta 7: Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

As escolas não estão preparadas para a inclusão porque quando os surdos vão para a escola regular muitos professores nem notam a presença do surdo – *“Verdadeiramente tenho observado que as escolas não estão preparadas. Os surdos saem daqui da nona série vão para o Ensino Médio numa escola regular e, os professores, às vezes, nem notam que ali existe um surdo e, acabam aplicando prova oral”.*

“Principalmente no turno em que trabalho, no qual a maioria dos alunos é de adolescentes ou adultos, nesse momento é que o trabalho aparece em suas vidas – quando as fábricas do distrito industrial começam a chamar para dar emprego, então, a escola fica em segundo plano, por conta das necessidades e da independência financeiras, às vezes estimuladas por suas próprias famílias. No contexto da escola pública, com uma clientela de bairros pobres, não percebo em nenhum deles, a vontade de fazer uma faculdade, de ser médico, de ser um advogado. Percebo que suas perspectivas se restringem apenas ao emprego, a ganhar dinheiro”. (2AOPF)

(Resposta à pergunta 5: Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Devido às necessidades financeiras, quando há oportunidades de trabalho para os surdos adultos, a escola fica em segundo plano e não há expectativas de continuidade na formação até o nível superior – *“Quando as fábricas do distrito industrial começam a chamar para dar emprego, então, a escola fica em segundo plano, por conta das necessidades e da independência financeiras, às vezes estimuladas por suas próprias famílias. No contexto da escola pública, com uma clientela de bairros pobres, não percebo em nenhum deles, a vontade de fazer uma faculdade, de ser médico, de ser um advogado. Percebo que suas perspectivas se restringem apenas ao emprego, a ganhar dinheiro”.*

“Sim, com certeza. (A língua de sinais) abre muito mais a visão deles. Quanto mais cedo eles iniciam o aprendizado da língua de sinais, melhor. Quando eu entrei no Instituto Filippo Smaldone a visão da escola era só oralista. Depois houve uma mudança no sistema educacional, para que a Libras fosse ensinada. O meu filho estudou aqui nesta metodologia que ensinava o surdo a falar. Mas hoje eu entendo o grande avanço que o meu filho teve depois que ele aprendeu a língua de sinais. É fato que ele adquiriu a Libras muito tardiamente, mas o que verifiquei é que ele teve um grande desenvolvimento depois que aprendeu a língua de sinais. Eu acredito que a língua de sinais para o surdo é muito importante, porque ajuda na compreensão lógica do pensamento, por isso vale à pena”. (9FOPR)

(Resposta à pergunta 2: Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?)

ANÁLISES:

A língua de sinais abre mais a visão dos surdos e quanto mais cedo aprendem, melhor é – *“(A língua de sinais) abre muito mais a visão deles. Quanto mais cedo eles iniciam o aprendizado da língua de sinais, melhor”.*

Há grande desenvolvimento quando o surdo aprende a língua de sinais – *“O que verifiquei é que ele teve um grande desenvolvimento depois que aprendeu a língua de sinais”.*

“Aqui no Filippo Smaldone a maioria dos surdos é fluente em Libras, mas os professores não são fluentes. Os surdos são mais ágeis na Libras, já desenvolveram linguisticamente, mas os professores nem entendem, muitas vezes, o que os surdos querem expressar”. (5FSPF)

(Resposta à pergunta 4: Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

Os professores muitas vezes não entendem o que os alunos surdos querem expressar porque a maioria dos professores não é fluente na Libras – *“Aqui no Filippo Smaldone a maioria dos surdos é fluente em Libras, mas os professores não são fluentes. Os surdos são mais ágeis na Libras, já desenvolveram linguisticamente, mas os professores nem entendem, muitas vezes, o que os surdos querem expressar”.*

“No cotidiano, um suporte que está deixando a desejar é o material didático, material que trabalhe a comunicação visual. Vemos na instituição que os materiais são todos parados; precisamos de materiais que utilizem tecnologia para materiais animados. É preciso um material didático que carregue o jeito surdo, que atinja o entendimento e a compreensão dos surdos, Entendo que falta um interesse na pesquisa deste material didático, que possa carregar em conteúdos de materiais animados, materiais que tragam contos, histórias, etc.”. (7FSPR)

(Resposta à pergunta 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Faltam materiais didáticos animados, que trabalhem a comunicação visual e carreguem o jeito surdo – *“No cotidiano, um suporte que está deixando a desejar é o material didático, material que trabalhe a comunicação visual. Vemos na instituição que os materiais são todos parados; precisamos de materiais que utilizem tecnologia para materiais animados. É preciso um material didático que carregue o jeito surdo, que atinja o entendimento e a compreensão dos surdos.”*

“Eu já trabalhei na SEMED, nas escolas pólos, que estão passando pelo processo de inclusão, e eu analisei algumas escolas para ver como era esse processo de inclusão. O que notei é que os ouvintes têm certa rejeição. Os ouvintes procuram os ouvintes e o surdo fica isolado. Eu vi que os surdos ficam isolados. Os ouvintes acham que os surdos são deficientes. Tive a oportunidade de analisar outro processo de inclusão que era totalmente diferente em outra escola: verifiquei que o professor ensinava língua de sinais para os surdos e para os ouvintes também. Cheguei a perguntar para um aluno surdo dessa escola: Você gosta do processo de inclusão? Ele respondeu: Eu gosto. Perguntei: Mas você gosta do professor ouvinte que não é fluente na Libras? Ele respondeu: Com relação ao professor não, mas eu espero que o professor melhore. O processo de inclusão de surdos em escolas regulares é muito mais complicado. Esse surdo disse que gostava da comunicação com os amigos para conversa informais, algo muito simples, mas ele disse que a escola não transmitia muito conhecimento, devido à falta de pessoas fluentes na língua de sinais. O que observei é que ele estava muitas vezes enganado com esta situação: o que a escola estava fazendo era convencer o surdo a aprender a escrita, mas aprender a escrita não significa conhecer conceitos, não significa que o surdo esteja realmente aprendendo”. (7FSPR)

(Resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Nas escolas regulares os surdos ficam isolados porque os ouvintes têm certa rejeição a eles e acham que surdos são deficientes – *“Eu já trabalhei na SEMED, nas escolas pólos, que estão passando pelo processo de inclusão, e eu analisei algumas escolas para ver como era esse processo de inclusão. O que notei é que os ouvintes têm certa rejeição. Os ouvintes procuram os ouvintes e o surdo fica isolado. Eu vi que os surdos ficam isolados. Os ouvintes acham que os surdos são deficientes”.*

Em escolas regulares, professores ouvintes não fluentes em Libras ensinam Libras para surdos e ouvintes – *“Tive a oportunidade de analisar outro processo de inclusão que era totalmente diferente em outra escola: verifiquei que o professor ensinava língua de sinais para os surdos e para os ouvintes também. Cheguei a perguntar para um aluno surdo dessa escola: Você gosta do processo de inclusão? Ele respondeu: Eu gosto. Perguntei: Mas você gosta do professor ouvinte que não é fluente na Libras? Ele respondeu: Com relação ao professor não, mas eu espero que o professor melhore”.*

Devido à falta de pessoas fluentes na Libras, em escolas regulares surdos conversam com ouvintes apenas assuntos sem complexidade – *“Esse surdo disse que gostava da comunicação com os amigos para conversa informais, algo muito simples, mas ele disse que a escola não transmitia muito conhecimento,*

devido à falta de pessoas fluentes na língua de sinais”.

“A utilização do bimodalismo aqui no Filippo Smaldone é muito forte, então como é que vão ensinar os surdos? Ou seja, até mesmo quando fazem uns ensaios de teatro, usam o microfone para surdo. Como é que pode? Como pode usar a fala e a língua de sinais ao mesmo tempo? Acredito que isto não é fácil, porque aqui na instituição muitos profissionais já estão perto da aposentadoria e não mudaram. Falta muita coisa”. (7FSPR)

(Parte da resposta à pergunta 18: Em sua opinião, há algum tipo de intérprete que atenderia melhor a educação dos surdos em geral? Por quê?)

ANÁLISES:

Professores ainda costumam usar o bimodalismo com os surdos, usando fala e língua de sinais ao mesmo tempo – “A utilização do bimodalismo aqui no Filippo Smaldone é muito forte, então como é que vão ensinar os surdos? Ou seja, até mesmo quando fazem uns ensaios de teatro, usam o microfone para surdo. Como é que pode? Como pode usar a fala e a língua de sinais ao mesmo tempo”?

“Os profissionais e professores preferem o que é mais cômodo para eles: que não tenham muitas dificuldades. Essa é a visão ilusória que tem o professor ouvinte: não querem ter trabalho nem ter dificuldades, por mais que a lei fale que entrando um aluno surdo devem sair dois – mesmo assim eles não querem”. (4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

Profissionais da educação preferem o que é mais cômodo para si, por isto preferem não ter alunos surdos – “Os profissionais e professores preferem o que é mais cômodo para eles: que não tenham muitas dificuldades. Essa é a visão ilusória que tem o professor ouvinte: não querem ter trabalho nem ter dificuldades, por mais que a lei fale que entrando um aluno surdo devem sair dois – mesmo assim eles não querem”.

“Já existe a visão de que a escola tem que estar aberta para os surdos, mas as escolas não estão preparadas para receber os deficientes – essa é a dificuldade maior para que as escolas regulares incluam o aluno surdo”. (4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Já foi aceita a visão de que a escola tem que estar aberta para os surdos, mas elas não estão preparadas para tal – “Já existe a visão de que a escola tem que estar aberta para os surdos, mas as escolas não estão preparadas para receber os deficientes”.

“Os professores de português ainda têm medo de avaliar o aluno surdo. Não estão preparados. Vejo que é passado um trabalho para os alunos surdos fazerem em casa e, quando chegam à escola, o professor dá notas, mas, na verdade não está avaliando se o aluno aprendeu ou não, porque não sabe quem fez aquele trabalho. Na sala eles até copiam, mas, não estão entendendo. É dessa maneira que está acontecendo. Há alunos que chegam ao quarto ou quinto ano e não sabem ler, porque são avaliados dessa maneira”. (4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 9: Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Os professores de português não estão preparados para avaliar o aluno surdo – *“Os professores de português ainda têm medo de avaliar o aluno surdo. Não estão preparados”.*

Não há efetiva avaliação da aprendizagem dos surdos porque os professores não avaliam se as atividades feitas em casa foram realmente realizadas pelos alunos surdos, os quais, geralmente, nem sabem ler – *“Vejo que é passado um trabalho para os alunos surdos fazerem em casa e, quando chegam à escola, o professor dá notas, mas, na verdade não está avaliando se o aluno aprendeu ou não, porque não sabe quem fez aquele trabalho. Na sala eles até copiam, mas, não estão entendendo. É dessa maneira que está acontecendo. Há alunos que chegam ao quarto ou quinto ano e não sabem ler, porque são avaliados dessa maneira”.*

“Na verdade existem poucos ou quase nenhum intérprete. O que temos são professores que não dominam a língua de sinais e o que o surdo tem para mediar a comunicação com os ouvintes e a língua portuguesa”. (6FSPF)

(Parte da resposta à pergunta 18: Em sua opinião, há algum tipo de intérprete que atenderia melhor a educação dos surdos em geral? Por quê?)

ANÁLISES:

Nas escolas existem poucos intérpretes e quem faz a mediação são professores que não dominam a Libras – *“Na verdade existem poucos ou quase nenhum intérprete. O que temos são professores que não dominam a língua de sinais e o que o surdo tem para mediar a comunicação com os ouvintes e a língua portuguesa”.*

“Com relação à rotina da escola vejo algumas mudanças que estão sendo feitas na construção do prédio: estão fazendo rampas de acesso, constantemente fazem manutenção no prédio adequando para os deficientes. Com relação à forma como é ensinado, existe uma dificuldade na didática: parece que não mudou muita coisa, pois é a mesma forma tradicional de ensinar – é uma Libras que parece que parou e que não se desenvolveu muito”. (6FSPF)

(Parte da resposta à pergunta 16: O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?)

ANÁLISES:

Estão sendo feitas adaptações na infra-estrutura, para pessoas com deficiência – *“Com relação à rotina da escola vejo algumas mudanças que estão sendo feitas na construção do prédio: estão fazendo rampas de acesso, constantemente fazem manutenção no prédio adequando para os deficientes”.*

Na área pedagógica continua a mesma maneira tradicional de ensinar: com uma Libras que não se desenvolveu – *“Com relação à forma como é ensinado, existe uma dificuldade na didática: parece que não mudou muita coisa, pois é a mesma forma tradicional de ensinar – é uma Libras que parece que parou e que não se desenvolveu muito”.*

“Nas escolas, às vezes, o professor quer ajudar o surdo e às vezes se interessam em aprender a língua de sinais, mas lamentavelmente não se tornam fluentes na Libras”. (6FSPF)

(Parte da resposta à pergunta 14: Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Diversos professores se interessam em aprender a Libras, mas não ao ponto de tornarem-se fluentes – *“Nas escolas, às vezes, o professor quer ajudar o surdo e às vezes se interessam em aprender a língua de sinais, mas lamentavelmente não se tornam fluentes na Libras”.*

“Existem muitos professores ouvintes dando aula para os surdos, mas eles usam muito mais a língua oral e menos a língua de sinais. Acredito que deveria intensificar a língua de sinais na educação dos surdos. Os professores preferem trabalhar mais a língua oral do que a língua de sinais e isto não é muito bom para os surdos”. (6FSPF)

(Resposta à pergunta 12: Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

Na educação de surdos, professores ouvintes usam muito mais a língua oral que a língua de sinais – *“Existem muitos professores ouvintes dando aula para os surdos, mas eles usam muito mais a língua oral e menos a língua de sinais. Acredito que deveria intensificar a língua de sinais na educação dos surdos. Os professores preferem trabalhar mais a língua oral do que a língua de sinais e isto não é muito bom para os surdos”*

“Na lei diz que tem que ser um ensino bilíngüe, mas o que eu vejo aqui é que nem o professor sabe Libras e nem o aluno surdo sabe; diante disto, os alunos são avaliados em português. Aí é complicado”. (4FOPR)

(Parte da resposta à pergunta 1: Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

Não há bilinguismo, porque nem o professor nem os alunos sabem a Libras e o estudante surdo é avaliado em português – *“Na lei diz que tem que ser um ensino bilíngüe, mas o que eu vejo aqui é que nem o professor sabe Libras e nem*

o aluno surdo sabe; diante disto, os alunos são avaliados em português. Aí é complicado”.

“Em parte, podemos dizer que sim porque ainda falta os profissionais entenderem e conhecerem melhor ainda, sobre a cultura. Até mesmo os surdos precisam conhecer melhor a cultura. Eu procuro pesquisar, mostrar, ensinar, para os surdos, o que é a cultura surda”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 4 – Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

Profissionais e surdos não conhecem bem a cultura surda – *“Em parte, podemos dizer que sim porque ainda falta os profissionais entenderem e conhecerem melhor ainda, sobre a cultura. Até mesmo os surdos precisam conhecer melhor a cultura. Eu procuro pesquisar, mostrar, ensinar, para os surdos, o que é a cultura surda”.*

“A Escola Augusto Carneiro foi fundada em 1982, desde lá muita coisa mudou. No início era o oralismo, depois veio a comunicação total – aquela metodologia que usava o português sinalizado. Agora não, eu vejo que a escola tem mais identidade, existe uma cultura surda aqui”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 10 – Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Atualmente a escola de surdos tem mais identidade porque existe nela a cultura surda – *“A Escola Augusto Carneiro foi fundada em 1982, desde lá muita coisa mudou. No início era o oralismo, depois veio a comunicação total – aquela metodologia que usava o português sinalizado. Agora não, eu vejo que a escola tem mais identidade, existe uma cultura surda aqui”.*

“O que acontece é que os professores chegam aqui e se surpreendem porque eles nem sabem Libras, então, é difícil para um professor ouvinte que não conhece a língua de sinais”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 12 – Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?)

ANÁLISES:

Professores ouvintes vão atuar em escolas de surdos sem saberem a Libras – *“O que acontece é que os professores chegam aqui e se surpreendem porque eles nem sabem Libras”.*

“No Ensino Médio o surdo tem que ter intérprete. Os diretores sabem que têm que ter intérprete, mas mesmo assim não respeitam esse direito que o surdo tem”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 14 – Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Gestores sabem que o surdo tem direito ao intérprete de Libras, mas este direito não é respeitado – *“No Ensino Médio o surdo tem que ter intérprete. Os diretores sabem que têm que ter intérprete, mas mesmo assim não respeitam esse direito que o surdo tem”.*

“Aqui no Augusto Carneiro não tem esse profissional, não. O intérprete tem que ser uma pessoa que se comunica bem. Às vezes a gente percebe uns que fazem um monte de mímica, caras e bocas, mas, realmente a gente percebe que contato com os surdos eles não têm. Na formação, um bom intérprete tem que passar três níveis: o básico, o intermediário e o avançado. Vejo que alguns precisam ter uma melhor expressão, outros precisam ter agilidade, precisam ter o surdo dentro de si, ter o conhecimento da cultura, saber o que é ser surdo. Precisam saber Libras, ter muita habilidade em Libras. Mas, eles pensam assim: se é ágil, se faz bem rápido a Libras, então está bom, mas, está faltando outros itens importantes: conhecer o surdo, saber a estratégia de como comunicar para surdo, e ter a experiência da cultura surda”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 18 – Em sua opinião, há algum tipo de intérprete que atenderia melhor a educação dos surdos em geral? Por quê?)

ANÁLISES:

Diversos intérpretes utilizam muitas mímicas e expressões, mas verdadeiramente não estabelecem contato com os surdos – *“Aqui no Augusto Carneiro não tem esse profissional, não. Às vezes a gente percebe uns que fazem um monte de mímica, caras e bocas, mas, realmente a gente percebe que contato com os surdos eles não têm”.*

Diversos intérpretes não têm expressão, agilidade e conhecimento da cultura surda nem estratégia para comunicar com os surdos – *“Vejo que alguns precisam ter uma melhor expressão, outros precisam ter agilidade, precisam ter o surdo dentro de si, ter o conhecimento da cultura, saber o que é ser surdo. Precisam saber Libras, ter muita habilidade em Libras. Mas, eles pensam assim: se é ágil, se faz bem rápido a Libras, então está bom, mas, está faltando outros itens importantes: conhecer o surdo, saber a estratégia de como comunicar para surdo, e ter a experiência da cultura surda”.*

“Algum tempo atrás eu fui ao interior, fui ao município de Silves, e eu vi muitos surdos que foram incluídos no ensino regular que nem sabiam Libras. E eu pensei: o que falta na escola? É tão simples: aprender a língua de sinais. O que acontece geralmente é que eles aprendem o alfabeto e pensam que estão prontos, mas não estão. Aprender o alfabeto não é aprender Libras”. (11ASPR)

(Resposta à pergunta 19 – Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Escolas têm tão pouco conhecimento da Libras que pensam que aprender o alfabeto equivale a aprender Libras – *“Algum tempo atrás eu fui ao interior, fui ao município de Silves, e eu vi muitos surdos que foram incluídos no ensino regular que nem sabiam Libras. E eu pensei: o que falta na escola? É tão simples: aprender a língua de sinais. O que acontece geralmente é que eles aprendem o*

alfabeto e pensam que estão prontos, mas não estão. Aprender o alfabeto não é aprender Libras”.

“Eu vejo que é um cotidiano bem satisfatório para todos, inclusive para as mães, que sempre permanecem no ambiente escolar porque a maioria mora em bairros distantes, então, não dá para as famílias irem e voltarem, então, elas acabam permanecendo aqui. Nós sempre procuramos conversar, e perguntamos quais são as dificuldades que as famílias estão encontrando, o que elas gostariam que a gente melhorasse no ambiente escolar, porque, de repente, alguém que está fora, como os pais, tem uma visão diferente da nossa, que estamos aqui trabalhando, e, com certeza, pode contribuir para a gente poder melhorar nosso trabalho. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 1 – Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?)

ANÁLISES:

As mães geralmente permanecem no ambiente escolar devido à distância de suas moradias – *“Eu vejo que é um cotidiano bem satisfatório para todos, inclusive para as mães, que sempre permanecem no ambiente escolar porque a maioria mora em bairros distantes, então, não dá para as famílias irem e voltarem, então, elas acabam permanecendo aqui”.*

“Os surdos, normalmente, encontram dificuldades, porque são filhos de pais ouvintes que não têm o conhecimento da Libras e, isso dificulta. Então, quanto mais cedo o surdo tiver acesso à língua de sinais, com certeza irá desenvolver mais rápido em todos os aspectos, tanto na comunicação com a família, quanto na escola. Esse acesso deveria ser desde bebezinho. Infelizmente não temos esta realidade por que a maioria dos pais dos surdos são ouvintes”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 1 – Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?)

ANÁLISES:

A maioria dos surdos tem dificuldades na escola porque são filhos de ouvintes que não conhecem a Libras – *“Os surdos, normalmente, encontram dificuldades, porque são filhos de pais ouvintes que não têm o conhecimento da Libras e, isso dificulta. (...) infelizmente não temos esta realidade por que a maioria dos pais dos surdos são ouvintes”.*

“Em verdade, nem todas as escolas que têm alunos deficientes incluídos têm sala de recurso. O que vejo é que as coisas não estão acontecendo como está determinado pela política. O desafio na educação dos nossos alunos é grande, pois eles chegam aqui com 12, 15 anos de idade e, muitas vezes, esses alunos não tiveram base, não são nem alfabetizados e, não sabem nem a língua de sinais, por isso eles não tem condições suficientes para freqüentarem uma escola regular”. (1AOPF)

(Respostas à pergunta 7 – Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?)

ANÁLISES:

Nem todas as escolas que incluem alunos com deficiência incluídos têm salas de recurso – *“Em verdade, nem todas as escolas que têm alunos deficientes incluídos têm sala de recurso”.*

Surdos geralmente chegam à escola regular sem base não-alfabetizados e, sem conhecerem a Libras – *“O desafio na educação dos nossos alunos é grande, pois eles chegam aqui com 12, 15 anos de idade e, muitas vezes, esses alunos não tiveram base, não são nem alfabetizados e, não sabem nem a língua de sinais, por isso eles não tem condições suficientes para freqüentarem uma escola regular”.*

“Como a Política está determinando que os alunos estejam no ensino regular, obviamente, todos os gestores, todas as pessoas, deveriam estar muito mais preocupados com essa questão, porque sabem que a qualquer momento, eles podem estar recebendo vários alunos especiais. E eu não vejo essa preocupação, nem interesse. Até agora, quando fazemos, ou participamos na Secretaria de Educação, em qualquer evento para falar da Educação Especial os meus colegas gestores não dão importância, não vão, isto demonstra que eles não têm interesse pelo assunto. Como se qualquer coisa relacionada com a deficiência não fizesse parte da vida deles, como se nunca houvesse a possibilidade de qualquer pessoa também ficar deficiente”. (1AOPF)

(Respostas à pergunta 9 – Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

A despeito de que deveriam estar bem preparados, os gestores de escolas não têm interesse pelo assunto da educação especial – *“Como a Política está determinando que os alunos estejam no ensino regular, obviamente, todos os gestores, todas as pessoas, deveriam estar muito mais preocupados com essa questão, porque sabem que a qualquer momento, eles podem estar recebendo vários alunos especiais. E eu não vejo essa preocupação, nem interesse. Até agora, quando fazemos, ou participamos na Secretaria de Educação, em qualquer evento para falar da Educação Especial os meus colegas gestores não dão importância, não vão, isto demonstra que eles não têm interesse pelo assunto”.*

“O aluno ouvinte quando chega à escola regular, ele sabe falar, pode até não estar alfabetizado, mas tem uma língua estabelecida e, os alunos surdos não têm. Então, essa é a dificuldade que as pessoas lá fora não conhecem e querem cobrar. Fui questionada porque o resultado do Augusto Carneiro, de 67 baixou para 65. Tive que mostrar para a pedagoga do distrito, que não podemos dar respostas iguais às do ensino regular, é diferente, por mais que trabalhemos os nossos alunos. Aqui temos especificidades diferentes, temos que ainda desenvolver e dar uma língua, que é visual-gestual, para o surdo. O aluno chega aqui sem uma educação que a família deveria dar, mas não dá. Os alunos vêm para a escola sem limites. Além disto, temos que ensinar uma língua que eles não dominam, porque vêm de famílias que os pais são ouvintes. Diante disto, temos que ter estratégias metodológicas e didáticas diferenciadas, porque Libras é uma língua visual-gestual. O que acontece é que o aluno surdo chega à escola muito tarde, com uma idade avançada. Isso tudo complica”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 10 – Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Os estudantes surdos quando chegam à escola não têm uma língua estabelecida, ocasionando que tenham desempenho bem abaixo da maioria – *“O aluno ouvinte quando chega à escola regular, ele sabe falar, pode até não estar alfabetizado, mas tem uma língua estabelecida e, os alunos surdos não têm. Então, essa é a dificuldade que as pessoas lá fora não conhecem e querem cobrar. Fui questionada porque o resultado do Augusto Carneiro, de 67 baixou para 65. Tive que mostrar para a pedagoga do distrito, que não podemos dar respostas iguais às do ensino regular, é diferente, por mais que trabalhemos os nossos alunos”.*

Os estudantes surdos chegam à escola sem terem aprendido limites com suas famílias – *“O aluno chega aqui sem uma educação que a família deveria dar, mas não dá. Os alunos vêm para a escola sem limites”.*

A escola geralmente tem que ensinar a Libras aos surdos, pois estes vêm de famílias ouvintes – *“Além disto, temos que ensinar uma língua que eles não dominam, porque vêm de famílias que os pais são ouvintes”.*

A maioria dos estudantes surdos, chegam às escolas com idades avançadas – *“O que acontece é que o aluno surdo chega à escola muito tarde, com uma idade avançada”.*

“Não adianta a presença do intérprete e o professor batendo de frente com esse intérprete, dizendo que ele está passando a mão na cabeça do surdo, ajudando o deficiente auditivo. Eu já vivenciei isto. As pessoas ouvintes das escolas onde há alunos surdos incluídos, dizem: O que é que a Escola Augusto Carneiro tá fazendo? Esses meninos não estão preparados! Mas, eles não conhecem a realidade. Eles querem cobrar do surdo uma redação igual a de um ouvinte. Você tem que respeitar a língua do surdo, que é uma língua própria. Eles não conhecem isso. Então, é muito fácil dizer: A minha escola é uma escola inclusiva. Será que os alunos estão incluídos verdadeiramente, será que estão se sentindo bem? Estão se sentindo à vontade? Estão conseguindo aprender? Não estão”. (1AOPF)

(Resposta à pergunta 14 – Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?)

ANÁLISES:

Às vezes professores não aceitam o trabalho dos intérpretes e, interpretam-nos mal – *“Não adianta a presença do intérprete e o professor batendo de frente com esse intérprete, dizendo que ele está passando a mão na cabeça do surdo, ajudando o deficiente auditivo. Eu já vivenciei isto”.*

Ouvintes querem cobrar dos surdos o mesmo nível de redação que teria um ouvinte – *“As pessoas ouvintes das escolas onde há alunos surdos incluídos, dizem: O que é que a Escola Augusto Carneiro tá fazendo? Esses meninos não estão preparados! Mas, eles não conhecem a realidade. Eles querem cobrar do surdo uma redação igual a de um ouvinte. Você tem que respeitar a língua do surdo, que é uma língua própria. Eles não conhecem isso”.*

Surdos não estão conseguindo aprender em escolas inclusivas – *“Então, é muito fácil dizer: A minha escola é uma escola inclusiva. Será que os alunos estão*

incluídos verdadeiramente, será que estão se sentindo bem? Estão se sentindo à vontade? Estão conseguindo aprender? Não estão”.

“Antes era muito ruim porque a escola era oralista, mas hoje em dia a escola evoluiu muito. A escola já aceita a Libras, mas no quesito cultura surda ainda falta. Na parte de Libras, a escola já está bem, mas falta na cultura”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 4: Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?)

ANÁLISES:

A escola já evolui porque atualmente aceita a Libras, mas falta desenvolvimento no quesito “cultura” – *“Antes era muito ruim porque a escola era oralista, mas hoje em dia a escola evoluiu muito. A escola já aceita a Libras, mas no quesito cultura surda ainda falta. Na parte de Libras, a escola já está bem, mas falta na cultura”.*

“O que mudou foi a Libras. Antes a Libras não era tão divulgada, hoje a Libras foi mais difundida. A Libras ficava só dentro escola especial, mas com a lei, a Libras ganhou um espaço maior na sociedade”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 10: Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?)

ANÁLISES:

Com a lei, a Libras atualmente está mais difundida e ganhou maior espaço na sociedade – *“O que eu tenho observado que mudou foi a Libras. Antes a Libras não era tão divulgada, hoje a Libras foi mais difundida. A Libras ficava só dentro escola especial, mas com a lei, a Libras ganhou um espaço maior na sociedade”.*

“Para os surdos, no ensino superior, só tem o curso de Pedagogia em faculdades privadas. Não existem outros cursos nas faculdades para os surdos, porque o surdo só consegue acompanhar se tiver intérprete; o governo não investe em intérprete para as faculdades públicas. O surdo que consegue estudar só vai para a faculdade particular; eles se juntam para pagar o intérprete. Na verdade o surdo não tem liberdade de escolher o curso que quer fazer, ele vai fazer pedagogia, estudos sociais, porque ali tem intérprete”. (11FOPF)

(Resposta à pergunta 18: Em sua opinião, há algum tipo de intérprete que atenderia melhor a educação dos surdos em geral? Por quê?)

ANÁLISES:

Não há investimentos em disponibilização de intérpretes para diversos cursos do ensino superior; geralmente há apenas para algumas áreas específicas das licenciaturas – *“Para os surdos, no ensino superior, só tem o curso de Pedagogia em faculdades privadas. Não existem outros cursos nas faculdades para os surdos, porque o surdo só consegue acompanhar se tiver intérprete; o governo não investe em intérprete para as faculdades públicas. O surdo que consegue estudar só vai para a faculdade particular; eles se juntam para pagar o intérprete. Na verdade o surdo não tem liberdade de escolher o curso que quer fazer, ele vai fazer pedagogia, estudos sociais, porque ali tem intérprete”.*

“Tem intérpretes que não têm conhecimento de Libras. Se dizem intérpretes, mas na verdade são leigos. Começam a traduzir, mas errado. O que esses intérpretes precisam é de qualificação. Esse questionamento é muito importante porque eles dizem assim: É um novo campo! Está dando dinheiro trabalhar com surdo! Pode ser intérprete nas paróquias, tanto nas igrejas Católicas como Evangélicas, nos órgãos públicos, nas escolas, nas faculdades. Estão indo por aí e se oferecendo para ser intérprete. Parece mais com um negócio, como uma forma de ganhar dinheiro, mas, verdadeiramente eles não estão muito bem preparados para isto. Aqui chegam muitos que, quando vão passar uma informação para as crianças, observamos que estão passando errado”. (13ASPF)

(Resposta à pergunta 20: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Há intérpretes de Libras que não têm conhecimento da Libras, por isto precisam de qualificação – *“Tem intérpretes que não têm conhecimento de Libras. Se dizem intérpretes, mas na verdade são leigos. Começam a traduzir, mas errado. O que esses intérpretes precisam é de qualificação”.*

Pessoas desejam ser intérpretes porque visam o aspecto financeiro do novo campo, não porque estejam bem preparadas para a atuação profissional – *“Esse questionamento é muito importante porque eles dizem assim: É um novo campo! Está dando dinheiro trabalhar com surdo! Pode ser intérprete nas paróquias, tanto nas igrejas Católicas como Evangélicas, nos órgãos públicos, nas escolas, nas faculdades. Estão indo por aí e se oferecendo para ser intérprete. Parece mais com um negócio, como uma forma de ganhar dinheiro, mas, verdadeiramente eles não estão muito bem preparados para isto”.*

Há intérpretes de Libras que passam a informação errada – *“Aqui chegam muitos que, quando vão passar uma informação para as crianças, observamos que estão passando errado”.*

“Aqui temos alunos surdos implantados; uns concordam e outros discordam sobre o implante. O que tenho observado é que os surdos não são escutados, mas o que prevalece é a vontade dos pais, a vontade dos ouvintes. Se o surdo quer o implante, tudo bem. Mas eu acredito que é preciso haver uma troca de opiniões, não podemos impor algo sobre alguém”. (7FSPR)

(Resposta à pergunta 19: Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?)

ANÁLISES:

Há concordâncias e discordâncias sobre o implante coclear, mas sempre prevalece a vontade dos pais ouvintes – *“Aqui temos alunos surdos implantados; uns concordam e outros discordam sobre o implante. O que tenho observado é que os surdos não são escutados, mas o que prevalece é a vontade dos pais, a vontade dos ouvintes. Se o surdo quer o implante, tudo bem. Mas eu acredito que é preciso haver uma troca de opiniões, não podemos impor algo sobre alguém”.*

Fonte: Pesquisa de campo junto a professores e profissionais da educação na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e no Instituto Filippo Smaldone, 2010.

3.4 O panorama atual das interferências da Política Nacional de Educação Especial na cidade de Manaus.

Esta categoria destaca o panorama da realidade educacional inclusiva na cidade de Manaus. Considera-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 é o mais recente documento emanado do Ministério da Educação, com a finalidade de reformar a Educação Especial e o atendimento educacional a pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas, no Brasil. Este documento tem provocado reflexões e reações entre os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Atitudes como essas foram detectadas no processo da pesquisa de campo, deixando transparecer **pressões** para a efetiva implementação da Política Nacional, **resistências** contra diversos itens e determinações postulados no documento e, **consequências** no quadro da **realidade** cotidiana educacional de surdos.

Analisado os resultados dos atores (professores e dos profissionais da educação) que atuam em escolas de surdos na cidade de Manaus (Amazonas), o estudo traz uma “fotografia” interessante do momento histórico pós-Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e mostra os movimentos e as contradições de um cotidiano escolar, altamente influenciado pelas políticas públicas. A seguir, apresenta-se o atual panorama da Educação de Surdos no município de Manaus.

3.4.1 Pressões para a implementação das determinações da Política Nacional de Educação Especial.

No que se refere a pressões que professores de surdos e profissionais da educação sofrem para que se cumpram as determinações da referida Política Nacional, apontam-se **pressões** para que:

- Os profissionais da Educação se submetam às determinações da Política Nacional sob pena de serem demitidos.
- As escolas de surdos sejam fechadas, visto que a política Nacional não traz em seu texto a determinação de as “fechar”, mas da forma como foi redigida, em nenhum trecho contempla uma escola específica para surdos.

- As escolas específicas de surdos sejam fechadas ou descontinuadas porque a Política Nacional, não se referindo a essas escolas no texto oficial, as impedem de serem destinatárias de recursos.
- Os professores aprendam a Libras e preparem melhor os alunos, pelo fato de que o destino deles é a escola regular, na qual o trabalho da escola anterior será avaliado.
- Sejam criados grupos heterogêneos, em detrimento dos grupos homogêneos, como se imagina que seriam os grupos de surdos.
- As escolas de surdos alcancem, no IDEB, notas iguais às do ensino regular.
- Todos os professores em formação passem obrigatoriamente, pela disciplina Libras nos cursos de licenciatura.

Em relação aos **estudantes surdos**, estes sofrem pressões para que:

- Aceitem a inclusão escolar como algo natural e inevitável.
- Aprendam a cultura ouvinte na escola, trocando os marcos de sua cultura pelos da cultura ouvinte comum.
- Considerem a cultura ouvinte como se fosse à melhor e insubstituível.

3.4.2 Resistências à Política Nacional de Educação Especial.

Nos enunciados de professores de surdos e profissionais da Educação, coletados por esta pesquisa, surgiram dados sobre as resistências aos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008). Segundo estes, resistem às determinações da Política Nacional porque:

- A inclusão generalizada não é adequada.
- O sentimento que fica é o de que se está vivenciando uma inclusão forçada.
- A Política Nacional suscita sentimentos de desconforto, indefinição e perplexidade.
- A inclusão é um direcionamento alheio, não assumido verdadeiramente pelos professores.
- Há o sentimento de que Política Nacional de Educação Especial não vai dar certo.

- O Governo Federal está usando esta diretriz política com o objetivo primordial de cortar gastos na educação.
- Na prática a Política Nacional é uma catástrofe.
- Os surdos não foram suficientemente representados na construção da Política Nacional, pois esta se mostrou bastante diferente dos anseios da comunidade surda brasileira.

3.4.3 Resistências contra a inclusão de surdos em escola regular defendida pela Política Nacional de Educação Especial.

No que diz respeito às resistências contra a inclusão de surdos em escola regular que é defendida pela Política Nacional de Educação Especial, na ótica dos professores e profissionais da educação, ouvintes e surdos, percebeu-se as seguintes:

- Os surdos querem uma escola específica para eles.
- Na inclusão, os surdos acabam isolados nas escolas regulares.
- Parece que o jeito surdo está sendo arrancado com a inclusão.
- A Política Nacional está fortalecendo a exclusão educacional e social de surdos.
- Na escola regular, há dificuldade do encontro surdo-surdo, ou seja, há maior dificuldade de inter-identificação.
- As escolas específicas de surdos produzem maior competência de leitura e escrita que as escolas regulares.
- Os surdos são expostos a situações de comunicação oral-auditiva sem a presença de um intérprete.
- Na escola regular, muitos surdos sofrem discriminações.
- Os professores não estão dando conta nem dos alunos ouvintes, muito menos dos surdos.
- A Política Nacional excluiu a possibilidade de criação e, manutenção de classes específicas para surdos.
- Alguns surdos preferem evadir da escola do que serem transferidos para a escola regular.

- A atual Política Nacional não representa a opinião dos surdos sobre o processo educacional que lhe diz respeito.
- Os surdos sentem como se a Política Nacional fosse uma imposição à qual eles devem completa obediência sem questionamento.

O que se percebe é que existe uma disputa por poderes e saberes e, que a educação de surdos continua sendo orquestrada intensamente por ouvintes que resistem em ceder espaço para os professores surdos.

3.5 Avanços e Retrocessos da Política Nacional de Educação Especial.

As interferências da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no cotidiano escolar trouxeram movimentos, modificações, alegações, discursos, enfim, avanços e retrocessos nas escolas de surdos na cidade de Manaus, bem como na educação dos surdos brasileiros em geral. Por meio dos dados coletados na presente pesquisa, podem ser ressaltados os avanços, os retrocessos e a realidade do cotidiano escolar pós-Política Nacional.

3.5.1 Avanços da Política Nacional de Educação Especial.

Entre os avanços citados na fala dos professores e profissionais da educação ouvintes e surdos, destacam-se:

- A Libras está mais difundida atualmente e, ganhou maior espaço na sociedade.
- Está estabelecido que as escolas devam proporcionar uma perspectiva bilíngüe para os surdos, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.
- Os responsáveis pela Educação Especial, nas instâncias superiores, estão possibilitando que os professores tenham algum conhecimento de Libras, algum conhecimento de Braille, alguma especialização na área, visando a que as escolas da rede pública prestem atendimento a todo tipo de pessoas com deficiência.

- Muitos professores, após a divulgação da Política Nacional, se sentiram responsabilizados e inclinados a se prepararem melhor para atuarem na educação de surdos.
- Está havendo maior abertura para a presença de professores surdos nas escolas onde estudam surdos.
- A escola está atendendo melhor aos estudantes surdos porque há surdos incluídos na equipe de professores.
- A escola tem se desenvolvido mais na área da cultura surda porque atualmente há professores surdos transmitindo a cultura surda para os professores, para os alunos e para os professores ouvintes.
- LIBRAS está sendo ensinada, em diversas escolas, para estudantes, professores e familiares.
- Atualmente há salas de recursos em diversas escolas regulares.
- As faculdades estão mais inclusivas, contratando intérpretes para acompanhar os estudantes surdos nos cursos superiores.
- Há escolas que estão sendo equipadas e para as quais estão sendo contratados intérpretes de Libras, visando à criação de classes específicas, contrariando a orientação da Política Nacional.
- A oralização foi colocada no lugar em que deve estar: na área da saúde.
- Há crianças surdas que estão tendo acesso à Libras e à oralização.
- A disciplina Libras foi implantada nas escolas de surdos.
- Antigamente o estudante era integrado nas escolas comuns, atualmente a visão que prevalece é a de que as escolas são as que têm que se adaptar ao estudante.

3.5.2 Retrocessos da Política Nacional de Educação Especial.

Em relação aos retrocessos, foi possível perceber através da fala dos professores e profissionais da educação que:

- As escolas de surdos estão sendo tidas como espaço de exclusão.
- As escolas de surdos estão sendo fechadas.
- Os estudantes surdos estão sendo espalhados numa infinidade de escolas regulares despreparadas.

- Os surdos têm perdido importantes espaços históricos e sócio-políticos que são/eram as escolas de surdos.
- Escolas de surdos estão sendo transformadas em espaços de AEE – Atendimento Educacional Especializado, ainda que sem clareza daquilo que o caracteriza.
- Escolas de surdos estão lutando por uma sobrevivência de alguns anos esperando que alguma coisa melhore.
- Escolas de surdos passaram a receber crianças ouvintes, sendo descaracterizadas como escola específica de surdos.
- Há maior preocupação com a inclusão que com o efetivo aprendizado dos estudantes surdos.
- A escola de surdos perdeu a força para lutar pelos surdos.

Observou-se ainda que os pais não estão sendo requisitados a formalizar sua opção ou preferência pela educação sem o uso da Libras (como determina o Decreto 5626/2005, Artigo 14, parágrafo 3º) (BRASIL, 2005), mas, seus filhos estão sendo incluídos em escolas regulares sem o uso da Libras.

3.6 Realidade cotidiana educacional pós-Política Nacional de Educação Especial.

3.6.1 Realidades quanto às escolas

Nesta parte do estudo, apresenta-se a real situação educacional de surdos obtidas dos enunciados dos professores e profissionais da educação, surdos e ouvintes:

- As escolas específicas de surdos estão sendo fechadas.
- Há uma defesa pela continuidade das escolas específicas de surdos baseada nos principais argumentos abaixo mencionados: a) é o mais adequado espaço para a criação de um espaço lingüístico natural para a aquisição precoce da língua gestual-visual natural aos surdos; b) oferta o conforto lingüístico necessário; c) é um excelente espaço para difusão da cultura surda.
- Escolas de surdos têm sido fechadas ou descaracterizadas para assegurar o recebimento dos recursos do FUNDEB em dobro por criança

matriculada no turno principal e no turno complementar em Atendimento Educacional Especializado - AEE.

- Há uma rejeição, ou uma incompreensão, ou uma insatisfação, quanto ao AEE (Atendimento Educacional Específico), que é o *lócus* para onde, a partir da Política Nacional de Educação Especial (2008), a educação específica de surdos está sendo destinada.
- Falta acolhimento lingüístico aos surdos nas escolas regulares.
- Ainda há resquícios da hegemonia das práticas clínicas no espaço pedagógico das escolas regulares.
- Ainda há uma inadequada base político-pedagógica para a educação de surdos, mesmo em escola de surdos.
- Algumas escolas de surdos, por desconhecimento das descobertas científicas e das lutas históricas dos movimentos surdos, ainda não se configuram como espaço privilegiado para a língua e a cultura surda.
- Atualmente inclui-se na escola, mas, já antevendo que os surdos só “aprenderão” no AEE.
- Diversas escolas aceitam crianças surdas apenas porque a escola não pode negar a escolaridade.
- Ocorre a deslegitimação da cultura surda nas escolas regulares (e até mesmo em algumas escolas de surdos).
- Nas escolas regulares há um contexto de artificialidade comunicativa e limitação de universos discursivos.
- As escolas ditas inclusivas geralmente não utilizam a Libras como língua de instrução, negando à criança surda a possibilidade de ter uma língua natural como língua materna e dificultando as aprendizagens metalingüísticas.
- A escola regular inclusiva não consegue garantir em plenitude a língua de sinais e a cultura surda.
- Está havendo uma simplificação das providências: dando curso de língua de sinais e contratando intérpretes como se estas duas atitudes resolvessem a demanda da educação de surdos.

- Em diversas escolas acontece a improvisação da figura do intérprete de Libras, utilizando-se na função estudante que, numa sala de surdos, conseguem ouvir um pouco ou pessoas não-profissionalizadas
- As escolas melhoraram no aspecto físico, com rampas, com banheiros adaptados, mas os profissionais estão despreparados.
- A escola regular geralmente constrói suas práticas a partir do português e os conhecimentos são aferidos sempre pela escrita.
- Há uma aceitação aparente da língua de sinais na escola, mas tudo fica como está: vencendo a língua da maioria, a língua do professor, a língua da escola.
- A escolarização de surdos não contém artefatos culturais nem elementos para a identidade surda, a história cultural e a experiência visual.
- Nas escolas regulares não existe interação aluno surdo-professor ouvinte.

3.6.2 Realidades quanto aos surdos

Quanto à realidade dos alunos surdos, evidenciaram-se por meio das falas dos professores e profissionais da educação, ouvintes e surdos os aspectos a seguir:

- Os surdos estão em escolas inclusivas numa proposta vista como angustiante perversa e, degradante do sujeito surdo.
- Os surdos nutrem sentimentos de exclusão e de solidão, mesmo estando incluídos fisicamente em escolas regulares.
- A maioria dos surdos ainda chega às escolas com idades avançadas.
- Para a maioria dos surdos a inclusão é traumática e impositiva.
- Os surdos sentem temor diante da forma como está acontecendo à inclusão escolar do seu grupo.
- Os surdos pensam que a inclusão educacional é uma forma de opressão.
- A consequência mais comum da aplicação da política de inclusão é o baixo rendimento e o fracasso escolar dos surdos.
- Surdos aprendem menos em escolas regulares.
- Surdos sentem que seus direitos estão sendo violados sem que possam interferir.

- Escolas particulares resistem quanto ao direito que os surdos têm de receber a educação bilíngüe.
- Surdos sentem-se seguros nas escolas de surdos.
- Surdos se alfabetizam mais e melhor em escolas bilíngües específicas do que em escolas regulares.
- Nas escolas regulares a maioria dos surdos gasta o tempo pedagógico em cópias de textos e aprendem muito pouco.
- Não há unanimidade entre os surdos quanto à escolarização de surdos.
- Há surdos em escolas regulares que conseguem acompanhar as aulas sem intérpretes, porque foram preparados para a leitura labial e porque as famílias dão reforço em casa.
- A sociedade não reconhece nem aceita com facilidade que existe a cultura surda.
- Surdos se sentem mais seguros e participam mais quando os professores sabem a Libras.
- Estudantes surdos se desenvolvem melhor em escola de surdos.
- Atualmente o surdo não tem o direito de escolher onde quer estudar.
- Muitas famílias de surdos não reforçam nem acompanham o trabalho realizado pela escola.
- Os surdos conseguem melhores resultados com professores surdos.
- Os surdos estão sendo levados a terem atendimento paralelo à escolarização no contraturno.
- Os surdos estão sendo passados de ano escolar sem o conhecimento relativo à série, apenas para cumprir metas.
- Não há efetiva avaliação da aprendizagem dos surdos porque os professores não avaliam se as atividades feitas em casa foram realmente realizadas pelos alunos surdos, os quais, geralmente, nem sabem ler.
- Devido à falta de pessoas fluentes na Libras, em escolas regulares surdos conversam com ouvintes apenas assuntos sem complexidade.
- Ainda há a visão equivocada de que os surdos precisam da língua na modalidade oral como primeira língua. Também em escolas de surdos ainda existe esta visão. O que se observa é que a inclusão acontece sem

levar em consideração a cultura surda, fazendo com que o aluno surdo tenha como objetivo de igualar-se à cultura ouvinte.

3.6.3 Realidades quanto aos professores

Quanto à realidade dos professores, evidenciaram-se por meio das falas dos professores e profissionais da educação, ouvintes e surdos os aspectos a seguir:

- Falta aos professores de escolas regulares, formação específica para atender à educação de surdos.
- A maioria dos educadores ouvintes não tem proficiência na língua de sinais.
- A maioria dos educadores ouvintes não compreende a problemática identitária e cultural que envolve os surdos, nem compreendem a experiência visual que os caracteriza.
- Diversos professores desconhecem a especificidade da educação de surdos.
- Professores sentem que estão diante de um processo de inclusão forçado.
- Professores pensam que a inclusão de surdos é uma utopia e que não chegará a se tornar realidade.
- Diversos professores apresentam sentimentos negativos quanto à pressão pela aprendizagem da língua de sinais.
- Há diversos professores ouvintes em escolas de surdos sem conhecimento aprofundado sobre a problemática da surdez.
- Diversos professores em escolas regulares não estão preparados para atender à demanda dos estudantes surdos.
- Diversos profissionais da educação preferem o que é mais cômodo para si, por isto preferem não ter alunos surdos.
- Educadores de surdos sentem-se desprestigiados, com maior valorização, por parte do MEC, das opiniões de profissionais de diversas áreas, mas não as de profissionais e pesquisadores que se dedicam à área da surdez.

- Não há interesse governamental em capacitar todos os professores reservando horários para a necessária aprendizagem da língua de sinais.
- Diversos professores sentem-se amedrontados quando se diz que as escolas específicas irão fechar e que serão transformadas em espaços de AEE.
- Diversos professores ouvintes se interessam por aquilo que é mais fácil para eles e não pelo que é mais fácil para os surdos.
- Ainda há resistências quanto aos pressupostos da educação bilíngüe para surdos por parte de professores.
- Diversos professores ainda costumam usar o bimodalismo com os surdos, usando fala e língua de sinais ao mesmo tempo.
- Professores ouvintes ainda vão atuar em escolas de surdos sem terem proficiência em Libras.
- São pouquíssimas as escolas em que se pode encontrar um professor que saiba profundamente Libras.
- Há professores que acreditam que a criança surda não pode ter contato com Libras na educação infantil, senão terá dificuldades na aprendizagem da oralização.
- Há professores que têm dificuldades de entender os surdos principalmente porque têm apenas cursos básicos de Libras.
- Atualmente a maioria dos professores de surdos, em escolas de surdos, se esforça para aprender a Libras, mas muitos ainda não são fluentes, por isto ensinam apenas de forma básica, sem nem conseguirem contextualizar um tema.
- Há gestores e professores que não conhecem Libras e que não estão preparados para atenderem os estudantes surdos.
- Na educação de surdos, professores ouvintes usam muito mais a língua oral que a língua de sinais.
- Diversos professores ao enviar crianças surdas para o ensino comum despreparado têm o sentimento de que não estão fazendo a coisa certa.
- Há a preocupação em dar cursos de Libras para os professores, como se cursos básicos de uma língua fossem o suficiente para a inclusão de surdos em escola regular.

- Em diversas escolas regulares, professores ouvintes não fluentes em LIBRAS ensinam essa língua para surdos e ouvintes.
- Os professores em geral ainda apresentam resistências em receber pessoas com deficiências sensoriais, físicas e intelectuais em suas classes.
- Ainda há muito desconhecimento sobre como ensinar a língua portuguesa para surdos.
- Raros são os professores que utilizam, na correção das provas escritas, mecanismos de avaliação coerentes com a singularidade linguística dos surdos.
- Há poucos intérpretes para atenderem aos surdos nas escolas regulares e os que existem são limitados em conhecimento da língua de sinais.
- Os poucos intérpretes de Libras que existem, têm sido responsabilizados para interpretar todas as matérias.
- Alguns gestores não sabem que a lei exige que intérpretes sejam providenciados para os surdos que deles precisam.
- Muitas pessoas acham que após aprenderem um pouco de LIBRAS já podem entrar em sala de aula para atuarem como intérprete, mas são raros os intérpretes que conhecem com profundidade a cultura e, a identidade surda e, que têm vivência com a comunidade surda.
- Há falta de recursos pedagógicos que explorem a visualidade e há falta de intérpretes de Libras.

4. UM OLHAR CRÍTICO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ DE QUALIDADE PARA OS SURDOS

Esta pesquisa pretendeu trazer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 para o centro do debate acadêmico, bem como, de certa forma, tornar presente a comunidade surda nas análises sobre a educação dos surdos.

O estudo abordou o importante o confronto entre políticas públicas e realidade educacional, tendo como foco o período pós-Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, do final de 2008 até a data atual.

Durante o trajeto de pesquisador em formação, percebeu-se o que acontece com os surdos: a atenção é colocada em ‘sua deficiência auditiva’, mas não nas práticas discursivas e condições sociais que os tentam definir e controlar. Percebeu-se, ainda, que há muita incompreensão e incompetência dentre os profissionais, porém nem sempre são os culpados da situação, pois muitas vezes, são colocados na educação de surdos sem escolha e sem preparo.

A partir das análises das respostas dos professores e profissionais da educação, fica evidente que a problemática da surdez geralmente, é tratada sem muitas expectativas – como se para os surdos servisse qualquer professor, qualquer escola, qualquer proposta – (visto que eles são “deficientes”, o que combina com propostas “deficitárias”). Esquece-se, porém, a cientificidade da Educação.

Fica evidente também que hoje, é necessário ouvir, ou ver, o que os surdos têm a dizer. Parece interessante, inusitado, óbvio, afirmar “que os ouvintes e os governantes têm que ouvir”. A grande verdade é que nós, ouvintes, não estamos dispostos a procurar entender e ouvir quem são os surdos. Somente compreendendo a cultura surda e a pedagogia surda é que, certamente, se pode acertar na escola ideal para eles, ou melhor, errar menos. É necessário, pois, admitir que a história dos surdos foi/é carregada de erros absurdos na sua educação, porque nós, ouvintes, nunca aceitamos como eles são, pensam e vivem. A luta foi sempre querer transformar um surdo em um ouvinte de segunda classe.

Há a necessidade também de reconstruir diversos aspectos das políticas públicas para surdos, pois a ênfase na inclusão de surdos na escola regular não garante a participação plena e significativa dos surdos na educação dos próprios surdos (alguns diriam: muito pelo contrário!). No entanto, a garantia de uma escola

específica para surdos também não garante a qualidade do processo educacional, a despeito de ser o tipo de escola preferida pela maioria deles, como se sabe.

Fica claro que a participação da comunidade surda nos processos educativos para os surdos tem sido dificultada e, até impedida. Alguns não consideram os surdos porque a representatividade deles ainda é pequena, nos fóruns considerados da intelectualidade, na academia, fato que está sendo mudado, pois hoje vários surdos estão fazendo mestrado e outros já chegaram ao doutorado. No entanto, muitos deles continuam sendo menosprezados, não são levados em conta, são hoje meros professores de Libras por causa das Diretrizes Educacionais e o sentimento que eles têm é de que não são muito bem-vindos.

Fica evidente, ainda, que os ouvintes, facilmente desenvolvem um conjunto de concepções e práticas que precisa ser confrontado, modificado, caso se deseje que a educação significativa alcance também os estudantes surdos e, que a escola não seja um mero lugar para estar, como se fossem figuras decorativas, mas um lugar para efetivamente aprender e se desenvolver plenamente.

Compreendeu-se que os encaminhamentos dados na primeira década do século XXI, principalmente com o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) como segunda língua oficial do Brasil, trouxeram grandes mudanças porque esta língua ganhou visibilidade. Libras foi regulamentada em 2005. E o encaminhamento mais recente ocorreu em 2008, quando o MEC divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Com tais movimentos, o paradigma mudou do ensino oralista para o ensino bilíngue. Com isso, a dificuldade não está mais em convencer as pessoas sobre a importância de usar a Língua de Sinais no ensino a surdos, mas em conseguir professores (e intérpretes) que sejam proficientes nesta língua. No entanto, no desenrolar deste movimento, desprestigiando as escolas de surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 as obriga que sejam transformadas apenas em espaços de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Conclui-se que esta Política Nacional, a despeito de manter diversos avanços promovidos, principalmente pela Lei de Libras, está sendo implantada de modo autoritário por parte dos órgãos públicos e contém diversos equívocos. Quando até os possíveis “beneficiários” de uma política pública rejeitam seus pressupostos,

certamente este fato demonstra que a tal política pública está na contramão dos anseios dos envolvidos.

Nos espaços das escolas investigadas, observaram-se evidências de incertezas e tensões por imposição da referida Política Nacional. O grupo dos surdos – que se define como um grupo linguístico e, culturalmente diferenciado -, tem sido obrigatoriamente, mantido no contexto da Educação Especial, ou seja, no contexto da Educação das Pessoas com Deficiências. E, como resistência às suas determinações, diversas escolas se mantêm atendendo especificamente aos surdos, mesmo diante da “orientação” governamental de incluir os surdos em escolas comuns. Observou-se também que por temor de represálias, escolas de surdos estão efetuando uma radical transformação, passando a receber estudantes ouvintes.

O que se percebe é que há pressões de cima (advindas dos órgãos que regem o sistema educacional), há resistências de baixo (da parte dos destinatários – estudantes e profissionais da Educação), configurando um movimento de verdadeira disputa de poder. Nesta medição de forças, apresenta-se a força das instituições governamentais, a dos professores e profissionais da Educação, em geral, a dos estudantes e a força da comunidade surda organizada.

Pelo texto da referida Política Nacional, imagina-se que se quer transformar todas as escolas, onde houver um surdo, em escolas bilíngües, no entanto, não são feitas grandes movimentações neste sentido, a não ser a oferta de cursos ligeiros de Libras (quando muito, uma pós-graduação de cerca de 360 horas) e a inclusão desta disciplina nos cursos de formação de professores. No geral, pouco tem sido feito para reverter o quadro da pedagogia que inferioriza os surdos e os trata como deficientes. Infelizmente, por força da orientação governamental, deixou-se de se perseguir o ideal: escola bilíngue específica de surdos, com professores proficientes na língua de sinais, com um ambiente linguístico rico, com a competência técnico-educacional que caracteriza as escolas significativas.

O que não se vê claramente explicitado é que: ou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 entende que qualquer professor pode trabalhar em sala de aula com qualquer tipo de estudante (o que envolve diversos tipos de problemáticas no mesmo espaço), ou a Política Nacional entende que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) dará conta

de todas as incompletudes da escola regular. No entanto, as duas orientações causam desconforto.

Verificou-se, por meio dos relatos dos participantes, que no meio destes embates, órgãos da sociedade civil são chamados para arbitrar, como o Ministério Público, por exemplo. Porém, nem sempre as pessoas que atuam nestes órgãos têm o conhecimento e a vivência necessária para dar o veredito final, considerando a perspectiva da minoria. Geralmente, na frieza da Lei, há interpretações não interessantes que priorizam o texto da referida Política Nacional, quando esta mesma contraria aspectos do próprio Decreto lei que regulamentou a Lei de Libras, prejudicando os interesses dos surdos.

Verificou-se ainda, que o Ministério Público poderia arbitrar a questão de que a Política Nacional está obrigando os pais a descumprirem o Artigo 22, § 3º, do Decreto 5.626/2005, o qual fala da responsabilidade imposta aos pais “e” aos próprios surdos, quanto a optarem por não seguir a orientação governamental de se usar a Libras. No entanto, ao serem colocados em escolas comuns sem o ambiente linguístico natural necessário, deveria ser requerido do MEC esta mesma responsabilização.

Percebeu-se que, com a garantia postulada pela LDBEN/96 vigente, em seu artigo 4º, quanto ao “atendimento educacional especializado” voltada aos educandos com necessidades especiais para educandos com necessidades especiais, altas habilidades ou com algum tipo de deficiência, criou-se um novo paradigma. Na recente política, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser uma espécie de “política de governo”, uma política para dar suporte à inclusão. No entanto, o que esta política faz é “fechar”, “transformar”, “descaracterizar” as escolas e as classes de surdos, escudando-se no AEE.

Atendimento Educacional Especializado – AEE significa atendimento diferenciado, específico, feito por especialistas, não significa atendimento realizado por profissionais não especializados nas salas de recursos das escolas comuns. Mas, o que está acontecendo na realidade cotidiana, é que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, quando existe, acontece numa sala multifuncional, com surdos misturados com outros “alunos com deficiência”, ou numa sala para surdos, com atendimento uma ou duas vezes por semana e, muitas vezes, sem professor bilíngue ou intérprete.

Considera-se que o surdo sentirá dificuldades, mas se imagina artifícios para ajudá-lo a vencê-las no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Infelizmente, só não se imagina uma proposta educacional onde a dificuldade não exista, uma proposta educacional em que sejam focalizadas estratégias pedagógicas, a partir dos surdos para a escola de surdos.

Com a Política Nacional, discutida neste estudo, percebeu-se que a priorização da língua oral insiste em retornar, visto que a língua oral é a língua da escola comum e da ampla maioria dos professores e dos estudantes, é a língua mais fácil para os professores. Assim, um neo-oralismo está à espreita quando se obriga o fechamento das escolas de surdos – espaços privilegiados de aquisição lingüística natural – e se insiste em colocar os surdos em escolas cuja língua é a língua oral.

A Política Nacional de Educação Especial que defende a perspectiva da inclusão em escolas regulares, não tem levado em conta os anseios e preferências da maioria dos estudantes surdos – daqueles que são o objeto da inclusão. Parece que não se está levando em conta os problemas pelos quais passa a escola brasileira, como índices altíssimos de insucesso, de repetência e de evasão escolar, mesmo entre estudantes que não apresentam qualquer diferença ou deficiência.

A despeito de tudo, os estudantes surdos, que têm língua natural e cultura própria, são levados a esquecer-las nas escolas comuns, repletas que são de graves problemas não resolvidos. Estudantes com vários tipos de deficiência são pulverizados nas classes, sem que a escola ou os professores tenham sido minimamente preparados para recebê-los. Por imposição da Lei, obriga-se professores e gestores a receberem em suas classes, sem preparo e materiais adequados, aqueles estudantes que, na melhor das hipóteses, serão acolhidos com afeto, mas certamente, pouco ensinados com competência.

Ficou clara a banalização da formação necessária para a mudança de perspectiva educacional para estudantes surdos, com uma oferta de cursos aligeirados de nível básico de Libras, o que é um perigo e, fatalmente, haverá de gerar frustrações de ambos os lados (por parte de professores e dos estudantes).

A questão que não quer calar é que aos surdos e suas famílias não é oferecida outra opção a não ser a da escola inclusiva. Certamente, que há, entre as pessoas surdas, aquelas que, em determinado momento da escolaridade, querem o desafio de participar numa sala de aula de ouvintes. A inclusão, nestes casos, deve

ser um direito facultativo. No entanto, a opção pela escola de surdos ou pelas classes de surdos são opções legítimas tanto em termos pedagógico-científicos como em termos legais – mas isto não é amplamente divulgado.

Evidenciou-se, através deste estudo, o sentimento mais comum: o está diante de uma obrigação à qual se deve obediência irrestrita sob pena de ser penalizado. Enunciados que aparecem bastante, nas vozes dos professores e dos profissionais da educação, diante da força do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 é o “ter que cumprir”, “ter que fazer”, “ter que obedecer”, denotando a imposição. Nesta questão, portanto, a obrigatoriedade está vindo antes do convencimento, a imposição, está vindo antes do diálogo, a determinação está vindo antes da negociação.

No contraponto, os órgãos superiores não concordam com a visão de que se está “enviando surdos para as escolas regulares”; dizem que se está enviando para as escolas “bilíngues”. Mas as escolas bilíngues ainda são raríssimas no Brasil, devido, principalmente, à falta de formação adequada para professores e intérpretes de Libras e, por outro lado, as escolas e classes específicas de surdos são os espaços mais adequados para as propostas bilíngues e, estas estão sendo negadas, fechadas, desaconselhadas.

Nesse sentido, as mudanças na educação de surdos – algumas até interessantes, como a aprendizagem de Libras por parte dos professores – têm sido colocadas de forma autoritária. Diz-se que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, todos os professores são obrigados (por suas “disciplinas obrigatórias”) a aprender, ou a conhecer, a língua de sinais. No entanto, sabe-se que os professores, em geral, não farão uso da Língua de Sinais na ministração de suas aulas, pois não é possível ao professor usar duas línguas, ao mesmo tempo, numa sala de aula. Se não ficarem esclarecidas as intenções pelas quais se coloca a disciplina Libras como disciplina obrigatória na formação de professores, certamente, este fato gerará frustrações, desentendimentos e perdas para o lado mais fraco – o do estudante surdo.

Verificou-se que as propostas educacionais para surdos não estão considerando a subjetivação cultural dos surdos nem a sua condição linguística diferenciada. A exclusão está travestida de inclusão, nos dias atuais. Só seria viável a inclusão de surdos em escolas regulares se estas, todas, se tornassem em ambientes linguísticos, o que se sabe que não acontece. Um ambiente linguístico

natural é criado num espaço comunitário de contatos constantes – não acontece num espaço fortuito com poucos indivíduos proficientes na língua-alvo e atendimentos com hora marcada.

Verificou-se que número de intérpretes de Libras no Brasil é ínfimo, e é completamente inadequada a suposição de que cada pessoa surda incluída em escola comum terá garantido o seu direito a ter um intérprete de Libras para garantir que esta língua seja a língua de instrução nas escolas regulares. Também a oferta de cursos básicos de Libras para os professores não é o suficiente para a inclusão de surdos em escola regular. Só é suficiente quando se pretende o mínimo, ou seja, a mera inclusão física, ou, quando o que se pretende é uma mera economia de recursos (o que, também é uma ilusão, pois a duplicação dos ganhos para as escolas inclusivas, com a cessão do dobro de recursos relativos aos estudantes surdos ou com deficiências, é duplamente onerosa).

Este paradigma da inclusão de surdos em escolas comuns, a despeito de ser uma idéia defendida pelo Ministério da Educação e de ser estabelecida como política pública, não tem a irrestrita concordância deste grupo minoritário. As políticas são emanadas de órgãos centralizadores e nem sempre as equipes que as criam apreciam amplamente, as opiniões dos grupos minoritários e as dos especialistas na área. Dever-se-ia procurar aperfeiçoar as escolas e classes de surdos antes de fechar as suas portas, pelo temor de que propostas históricas e bem sucedidas atrapalhem o avanço daquilo que caracteriza políticas de governo, e não políticas de Estado. Esta é uma postura política irresponsável que vem sendo adotada ao arrepio da evidência científica.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, está excluindo uma possibilidade legítima – a das escolas e classes de surdos. Tal postura é antidemocrática, anticientífica e antipedagógica, e sofre resistências no chão da escola e nos movimentos sociais surdos. Em muitos casos, a postura tomada, diante das pressões emanadas da Política, é a de fingimento: finge-se que se aplica a política, finge-se que os resultados estão satisfatórios, finge-se que se ensina e finge-se que se aprende. A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 está distante dos movimentos sociais surdos e diversos educadores surdos, e educadores de surdos, sentem-se afrontados com seus posicionamentos.

É importante que se diga que o insucesso atual na história educacional de surdos, principalmente os retrocessos, não é tão somente decorrente das falhas na formação de professores, mas e, principalmente, da falta de um ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais, da falta de professores verdadeiramente bilíngues, da falta de profissionais tradutores e intérpretes capacitados e devidamente contratados para o acompanhamento nas salas de aula, da falta de escolas e classes bilíngues, específicas para surdos.

As perspectivas dos surdos precisam ser consideradas por aqueles que decidem. Mas, em verdade, as questões próprias dos grupos minoritários surdos e o projeto que os surdos têm para a educação de surdos, têm sido desconsiderados, numa postura política que facilita os processos de opressão. Levanta-se a bandeira da Educação Inclusiva para referendar ações de fechamento de tipos legítimos de escolas e classes que interessam às comunidades surdas, e que são espaços importantes de fortalecimento de sua língua, cultura e história, com a desculpa de que se o faz porque há uma premente “necessidade” de todos estarem no mesmo espaço como forma de demonstrar equidade. No entanto, o não se considera é que o tipo de atendimento imposto agride o direito de as pessoas surdas estarem em espaços mais adequados para elas. O discurso da inclusão é bonito e emocionalmente interessante, mas, por trás, está o desrespeito à individualidade e à cultura surda.

O autoritarismo da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sugou diversas forças de resistência que se colocavam a favor do indivíduo surdo e de suas demandas individuais e específicas.

Se as escolas remanescentes de surdos forem fechadas ou descontinuadas, isto trará perdas enormes para o desenvolvimento cognitivo, cultural e linguístico dos surdos, com entraves para sua inclusão social. O foco deveria ser deslocado da inerte pedagogia para a inclusão de surdos, para a pedagogia de surdos, ou a pedagogia surda. É fato que estar juntos com os ouvintes nas escolas enriquece o ambiente escolar com a convivência na diferença, mas isto não é mais importante que aquele que é diferente ser atendido em suas necessidades prementes.

O problema não está com os princípios e pressupostos da escola inclusiva, visto que a inclusão plena (social) é um direito de todo cidadão. A questão é que há um direito mais necessário: o de que o sujeito surdo seja considerado em sua

individualidade e especificidade estando no espaço educacional mais adequado ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social – menos que isto é uma discriminação às avessas.

Percebe-se que é muito mais fácil resolver questões de acessibilidade física que resolver questões de acessibilidade ao conhecimento. Uma “virada educacional” aconteceria se houvesse a compreensão de que não se trata de proporcionar “acessibilidade para” surdos, mas, de fazer uma escola “de surdos”, ou seja, uma escola onde seus artefatos culturais se manifestem, visto que a diferença está em que o que os surdos demandam são considerações linguísticas e culturais, antes que qualquer outra providência.

Insistem em manter surdos em escolas regulares, mas não se confessam os motivos econômicos e logísticos que “obrigam” a isto. Caso não se queira esta confissão, que ao menos não se diga que a inclusão escolar é a situação desejável para os surdos, normal, natural, necessária e benéfica. Que haja a lembrança de que as consequências deste processo são a maior frustração educacional dos estudantes surdos e dos professores de surdos. Surdos não podem ser considerados nas mesmas condições de deficientes visuais, intelectuais ou outros, porque seu caso envolve, antes de tudo, uma identidade linguística e cultural que os diferencia das demais pessoas com as chamadas necessidades educacionais especiais.

O encantamento com o direito à proximidade física esconde a negação do primordial direito ao conhecimento. O foco está sendo colocado na preparação que as escolas devem fazer para receber surdos e pessoas com outros tipos de diferença, bem como na preparação dos professores, no entanto, o foco deveria estar nas condições facilitadoras para a efetiva aprendizagem e conseqüente desenvolvimento linguístico-cognitivo dos estudantes surdos.

Diante do quadro analisado, este trabalho aponta itens imprescindíveis para o desenvolvimento educacional de surdos em escolas que mais adequadamente atende às necessidades educacionais dos surdos foram:

- Criação de ambiente linguístico com a língua de sinais sendo usada de modo natural pelo maior número possível de pessoas no espaço escolar.
- Garantia da hierarquia das línguas, privilegiando a Libras como língua de instrução.

- Proficiência dos professores na língua de sinais.
- Procedimentos metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.
- Garantia de aspectos diferenciados de avaliação da escrita da segunda língua.
- Garantia de intérpretes de Libras.
- Garantia da presença de modelos identitários e culturais surdos desde a infância.
- Professores com conhecimento sobre os aspectos identitários e culturais dos surdos, e em constante aprendizado com os surdos.
- Currículo vivenciado em uma perspectiva visuo-espacial, com materiais que explorem a característica da experiência visual.
- Atividades de valorização e desenvolvimento da cultura surda.
- Presença de professores surdos na elaboração dos projetos pedagógicos e no cotidiano escolar.
- Divulgação da Libras para as famílias dos estudantes surdos.

Diante destes itens, vê-se a dificuldade/impossibilidade de garantir todas estas características numa escola regular comum. O acesso precoce à Libras deve se dar num ambiente linguístico natural, que há de ser, principalmente, uma escola ou uma classe, específica para surdos. A escola de surdos compõe um contexto diferenciado no qual, além do ambiente lingüístico que se forma, há também uma cumplicidade com a comunidade surda e com as causas sociais e culturais específicas dos surdos.

A especificidade da educação de surdos, em espaços linguístico e cultural privilegiados, têm que ser garantida pelo menos até que os surdos adquiram e estudem a língua natural aos surdos (assim como os ouvintes estudam a sua Língua Portuguesa em disciplinas específicas) e que aprendam a Língua Portuguesa numa perspectiva bilíngue. Participando de uma escolarização nestes termos, os estudantes surdos podem se tornar bilíngues e podem participar de qualquer tipo de escolarização inclusiva posterior.

Necessário é, ainda, que sejam feitos estudos sobre a evasão dos surdos das escolas regulares e sobre os motivos de suas recusas em participar do processo de ensino em escolas inclusivas. Também urge propor que as instâncias

governamentais considerem os avanços apresentados pelo Decreto 5.626/2005) e os consolide, bem como considerem elaborar grupos de trabalho composto por representantes dos diversos grupos afetados pela Política Nacional de Educação Especial, ora vigente e, pelos especialistas estudiosos das questões que dizem respeito a estes grupos, para que estes apresentem os aspectos que precisam ser modificados.

Minhas expectativas são as de que este trabalho contribua para que os surdos ampliem a compreensão de si mesmos e, sobre o mundo, pois que há tantos, como eu, que entendem os surdos e os seus professores, como cidadãos diferentes, mas não deficientes. Também espero, com este trabalho, oportunizar o fortalecimento do discurso dos surdos e incentivar novas abordagens desafiadoras e alternativas, visando o sucesso pleno deste grupo inusitado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, Omar Barbosa; REBOUÇAS, Larissa Silva. A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da LIBRAS. In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Teimo Mourinho Baptista. Porto: Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. Plano Nacional de Educação (2000–2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

_____. **Lei 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

_____. **Instituto Nacional de Educação Especial – INES**. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM. Acesso em 02 de julho de 2010.

_____. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. **Decreto 6571/2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 10.02.11.

_____. **Declaração de Salamanca**, necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em debate**, vol. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.

CAPOVILLA, Fernando C. Carta aberta ao Ministério da Educação sobre a especificidade lingüística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais (p. 293-296). In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011a.

_____. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status lingüístico especial da população escolar surda(*) (p. 77-99). In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011b.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D., & MAURICIO, A. C. **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, Volume: 1 e 2. São Paulo, SP: Edusp, 2009.

CAPOVILLA, Fernando C. e RAPHAEL, Walquíria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: EDUSP, FEPESP, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom. Volume II: Sinais de Ma Z. 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORREA, Claudio Manoel de Carvalho; FERNENDES, Eulália. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem. In: **Surdez e Bilinguismo**. FERNENDES, Eulália. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2005.

FAVORITO, Wilma. O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. **Tese de doutorado**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007.

_____. O difícil são as palavras: discursos e práticas na escolarização de jovens e adultos surdos. In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer/ Edua, 2011.

FELIPE, Tânia Amara. Por uma tipologia de verbos em LSCB. In: Encontro Anual da ANPOL, 1992, Porto Alegre. **Anais do encontro anual da ANPOL**, Porto Alegre: ANPOL, v. 7, 1992.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios, 2ª Ed, São Paulo: Loyola, 2004.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÔES, Maria Cecília Rafael de (Org.) **Surdez: procedimentos educativos e subjetividades**. Cap. 4. São Paulo: Lovise, 2000.

LIMA, Helena; SPINK, Mary. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) **A Invenção da surdez II**: espaços

e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos e metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 18-32, mai./jun./jul./ago. 1996.

MENEGON, Vera; SPINK, Mary. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MIRANDA, Wilson; PERLIN, Gladis. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

MOURA, Maria Cecília de. A escola bilíngue para surdos: Uma realidade possível. In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PERLIN, Gladis. **Ser e Estar Sendo Surdos: Alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Porto Alegre, 2003.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, Ronice Muller. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. In. **Surdez e Bilinguismo**. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROSA, Emiliana Faria. Educação de surdos: Entre a realidade e a utopia. In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SÁ, Nídia Regina. As diferentes práticas pedagógicas com estudantes surdos. Caderno de estudos. Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas. **Curso de Formação Continuada para professores**. PROESP/ MEC/ UFAM, 2009a. (no prelo)

_____. O professor de LIBRAS no ensino superior: reflexões sobre seleção e atuação. Anais do 6º **Congresso Internacional de Educação**. N1, 2009. São Leopoldo: Casa Leiria, UNISINOS, 2009b.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo, Editora Paulinas, ed. 1ª, 2006.

_____. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

_____. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. In: **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, 1997.

_____. **Palestra apresentada no Congresso Nacional sobre Educação de Surdos**. Bahia, 2007. (diapositivos).

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo, Editora Paulinas, ed. 2ª, 2010.

_____. (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem aos mundos dos surdos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SACCONI, Luiz Antônio, **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. 11º Ed. São Paulo, Editora: Nova Geração, 2009.

SCHMIDT, Saraí. (Org.). **A Educação em Tempos de Globalização**. Rio de Janeiro, ED. DP & A, 2001.

SCHWARTZMAN, José Salomão. A inclusão da pessoa com deficiência. In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II.** Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Dr. Nietzsche, curricularista – como uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elisabeth Fernandes. (Orgs) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto/Portugal: Ed Porto, 2002.

SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3 ed. Porto alegre: Mediação, 1998.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos.** São Paulo: Estilos da Clínica, vol. 7, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis, EDUFSC, 2008.

THOMA, A. da Silva. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (org.) **A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto. SANTOS, Rafael (Orgs). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. In: **Contrapontos**. Revista de Educação. Universidade do vale do Itajaí. Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação, 2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Lavro Editora, 2007.

VILHALVA, Shirley: http://www.surdofoz.com.br/home/?page=dia_do_surdo. Acesso em, 02 de julho de 2010.

_____. A ameaçada escola de surdos. In: SÁ, Nídia de (Org.). **Surdos qual é a escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington, Gallaudet University Press, 1996.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANEXO I - ENTREVISTA A PROFESSORES E A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nome:
Escola:
Função:
Escolaridade: () Ensino Médio () Graduação () Mestrado () Doutorado
Data: ___/___/2010 () Surdo () Ouvinte

1. Como é o cotidiano da escola onde você trabalha?
2. Você acha importante que os surdos tenham acesso precoce à língua de sinais?
3. Você acha importante para o desenvolvimento do surdo ter o conhecimento da cultura surda? Como?
4. Você acha que a escola onde você trabalha favorece a aquisição e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda?
5. Você acha que os surdos estão verdadeiramente aprendendo e se desenvolvendo na escola onde você trabalha?
6. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)?
7. Na sua opinião, quais as principais diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a educação de surdos?
8. Você acha que esta escola está cumprindo ou não a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
9. Você acha que alguma coisa mudou nas escolas regulares em geral, após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
10. Você acha que alguma coisa mudou na educação de surdos após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
11. Em sua opinião, há algum tipo de escola que atende melhor às especificidades culturais e lingüísticas dos surdos?
12. Em sua opinião, há algum tipo de escola para surdos que atende melhor às preferências dos professores e dos profissionais da Educação ouvintes?
13. Em sua opinião, que itens são inegociáveis para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?
14. Quais as conseqüências da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na vida cotidiana dos surdos?
15. Em sua opinião, quais são/foram os motivos pelos quais a escola onde você trabalha se mantém ou se afasta das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
16. O que a escola na qual você trabalha tem de correto? E o que falta na escola para que a educação de surdos tenha mais sucesso?
17. Em sua opinião, há algum tipo de professores que seriam mais adequados e eficientes para a educação dos surdos? Por quê?
18. Em sua opinião, há algum tipo de intérprete que atenderia melhor a educação dos surdos em geral? Por quê?
19. Olhando para o contexto geral da educação em Manaus, o que é necessário para que aconteça o sucesso educacional dos surdos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Manaus, 15 de setembro de 2010

A Ilma. Sra. Diretora da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos

Prof^o. Haydêe dos Santos Carneiro

Prezada Senhora,

Venho solicitar a V. Senhoria que autorize o desenvolvimento da pesquisa relativa ao projeto “ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE, Telefone - 3305 4597), da Faculdade de Educação (FACED) – Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no recinto dessa Instituição.

A referida pesquisa será realizada com professores e profissionais da Educação (intérpretes, assistente social, instrutores, monitores e/ou pedagogos) surdos e ouvintes. Informamos ainda que serão utilizados gravador e filmadora nas entrevistas para levantamento de dados e que a referida pesquisa não trará ônus para a Instituição e apenas será realizada após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM.

Cordialmente,

Nelson Pereira de Sá
Mestrando do PPGE/FACED/UFAM
CPF: 409570637-68



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Manaus, 15 de setembro de 2010

A Ilma. Sra. Diretora da Instituto Filippo Smaldone

Prof^o Edleuza Damaceno Vidal

Prezada Senhora,

Venho solicitar a V. Senhoria que autorize o desenvolvimento da pesquisa relativa ao projeto “ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE, Telefone - 3305 4597), da Faculdade de Educação (FACED) – Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no recinto dessa Instituição.

A referida pesquisa será realizada com professores e profissionais da Educação (intérpretes, assistente social, instrutores, monitores e/ou pedagogos) surdos e ouvintes. Informamos ainda que serão utilizados gravador e filmadora nas entrevistas para levantamento de dados e que a referida pesquisa não trará ônus para a Instituição e apenas será realizada após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM.

Cordialmente,

Nelson Pereira de Sá
Mestranda do PPGE/FACED/UFAM
CPF: 409570637-68



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO EM CUMPRIR
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 196/96 do CNS

Pesquisa: “ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES”

Eu, NELSON PEREIRA DE SÁ, comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 196/96 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Nelson Pereira de Sá
Mestranda do PPGE/FACED/UFAM
CPF: 409570637-68



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS
COLETADOS.

Eu, NELSON PEREIRA DE SÁ aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade Federal do Amazonas, portador do RG: 0832719-0 SSP/Am declaro que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a realização da pesquisa apresentada sob o título: "ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES"

Nelson Pereira de Sá
Mestranda do PPGE/FACED/UFAM
CPF: 409570637-68



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

DECLARAÇÃO PROPRIEDADE DE INFORMAÇÃO

Eu Nelson Pereira de Sá, portador do RG: 0832719-0 SSP/Am, declaro para os devidos fins, que os resultados desta investigação serão tornados públicos tão logo sejam consistentes, sendo estes favoráveis ou não.

Nelson Pereira de Sá
Mestranda do PPGE/FACED/UFAM
CPF: 409570637-68



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DESTINADO AOS
PROFESSORES**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar do Projeto de Pesquisa, com o título: “ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES” do mestrando Nelson Pereira de Sá, orientado pelo Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFAM.

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo geral: Analisar as interferências da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para o cotidiano escolar, para os professores e profissionais da Educação, no contexto das escolas que trabalham com surdos do estado do Amazonas.

Declaro que recebi a explicação do pesquisador: Nelson Pereira de Sá, de que serei um dos **PROFESSORES** ou **PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO** a participar desta pesquisa que será realizada no município de Manaus – AM – na **ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS**, sendo que minha participação é absolutamente voluntária. E, estou disposto (a) participar de entrevistas e prestar relatos, falando sobre minha experiência docente.

Esta pesquisa contribuirá para apresentar sugestões para se pensar nessa construção de uma escola ideal para a comunidade surda.

Minhas respostas gravadas em áudio, vídeo ou manuscritas, deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento.

Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa. Serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderei contatar a instituição responsável pelo projeto de pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) –

Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situada à AV: Cel. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário, Setor Sul, Bloco L – Coroado I – CEP: 69077- 000 – telefone (92) 3305 4597. Tenho o direito de retirar minha participação a qualquer momento e poderei entrar em contato com o pesquisador pelo celular (92) 8817 0008 e pelo endereço: Rua: Amancio de Miranda nº 244, Educandos, Manaus, AM.

E, por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo livremente expresse meu consentimento para minha inclusão, como sujeito, nesta pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração pela minha participação.

Assinatura do professor (a)

data

Assinatura do pesquisador responsável

data



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DESTINADO AOS
PROFESSORES**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar do Projeto de Pesquisa, com o título: “ESCOLAS DE SURDOS: AVANÇOS, RETROCESSOS E REALIDADES” do mestrando Nelson Pereira de Sá, orientado pelo Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFAM.

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo geral: Analisar as interferências da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para o cotidiano escolar, para os professores e profissionais da Educação, no contexto das escolas que trabalham com surdos do estado do Amazonas.

Declaro que recebi a explicação do pesquisador: Nelson Pereira de Sá, de que serei um dos PROFESSORES ou PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO a participar desta pesquisa que será realizada no município de Manaus – AM – no **INSTITUTO FILIPPO SMALDONE**, sendo que minha participação é absolutamente voluntária. E, estou disposto (a) participar de entrevistas e prestar relatos, falando sobre minha experiência docente.

Esta pesquisa contribuirá para apresentar sugestões para se pensar nessa construção de uma escola ideal para a comunidade surda.

Minhas respostas gravadas em áudio, vídeo ou manuscritas, deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento.

Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa. Serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderei contatar a instituição responsável pelo projeto de pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situada à

AV: Cel. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário, Setor Sul, Bloco L – Coroado I – CEP: 69077- 000 – telefone (92) 3305 4597. Tenho o direito de retirar minha participação a qualquer momento e poderei entrar em contato com o pesquisador pelo celular (92) 8817 0008 e pelo endereço: Rua: Amancio de Miranda nº 244, Educandos, Manaus, AM.

E, por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo livremente expreso meu consentimento para minha inclusão, como sujeito, nesta pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração pela minha participação.

Assinatura do professor (a)

data

Assinatura do pesquisador responsável

data