



POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL: ENTRE AS MARCAS POLIFONICAS E HERANÇAS PRESUMIDAS

Larissa Ferreira Ferro¹
Jailton Santos Silva²

GT6 - Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade.

RESUMO:

O presente artigo objetiva discutir a inclusão escolar da pessoa surda na rede regular de ensino do município de Palmeira dos Índios/AL. A discussão sobre políticas públicas se faz necessária, pois, além de possibilitar o resgate de algumas leis federais, decretos e portarias que assegurariam a inserção e a permanência das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, também possibilita estabelecer uma confrontação entre a realidade e os textos legais. Para tanto utilizamos como método de investigação a pesquisa bibliográfica e documental. Fazendo referência à educação do surdo e ao tortuoso percurso histórico que a construção e aceitação dessa educação esteve vinculada. Com isso observamos que a educação inclusiva não pode ser considerada como serviço, mas como um direito de todos e dever do Estado, porém isso só será possível quando todos os participantes estiverem de fato envolvidos na busca de uma educação de qualidade, condizente com o que a lei assegura.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Surdo, Políticas Públicas.

RESUMEN:

El presente artículo objetiva discutir la inclusión escolar de la persona sorda en la red regular de enseñanza del municipio de Palmeira dos Índios / AL. La discusión sobre políticas públicas se hace necesaria, pues, además de posibilitar el rescate de algunas leyes federales, decretos y decretos que asegurarían la inserción y la permanencia de las personas con discapacidad en la red regular de enseñanza, también posibilita establecer una confrontación entre la realidad y los textos legales. Para ello utilizamos como método de investigación la investigación bibliográfica y documental. Haciendo referencia a la educación del sordo y al tortuoso recorrido histórico que la construcción y aceptación de esa educación estuvo vinculada. Con ello observamos que la educación inclusiva no puede ser considerada como servicio, sino como un derecho de todos y deber del Estado, pero eso sólo será posible cuando todos los participantes estén de hecho involucrados en la búsqueda de una educación de calidad, conforme a lo que la ley asegura.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Sordo, Políticas Públicas.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: larissafferropsic@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: jailton-santos25@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema as políticas públicas de educação inclusiva, buscando compreender, a partir da Psicologia Sócio-Histórica, como essas políticas se desenvolvem na rede regular de ensino. Com o intuito de evidenciar as Leis que potencializam a plena igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros, iniciamos destacando a Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, com sanção do presidente da república na época, José Sarney. Registra-se que esse trabalho inicia sua cronologia a partir da referida Constituição por entender que está institui a democracia brasileira ao ponto de ser considerada uma constituição cidadã, pois garante a participação social nas iniciativas do governo.

Essa Constituição apresenta ao Estado suas responsabilidades enquanto promotor desses direitos, ao ponto de instituir a política brasileira como uma política de bem-estar social. Entendendo que o acesso a quesitos como saúde, educação e emprego é direto de todos e dever do Estado. Com isso, objetiva-se discutir a inclusão escolar da pessoa surda na rede regular de ensino. O interesse em discutir tal temática partiu, no primeiro momento, das discussões referentes às políticas públicas de educação inclusiva realizadas na academia e, posteriormente, da experiência no estágio, em que pude perceber mais diretamente como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais (doravante, nee).

O estágio também proporcionou reflexões sobre a distância entre o discurso legal e a realidade da inclusão escolar. A legislação brasileira busca assegurar os direitos da pessoa com deficiência, no entanto, nem sempre o que está disposto na lei se reverte em prática. Para tanto o método de investigação utilizado foi a pesquisa bibliográfica e documental. Por entender que documentos legisladores e reguladores de uma sociedade, se configuram como norteadores das práticas sociais. E são essas práticas que demonstram divergências entre os discursos legais e a realidade da educação inclusiva para surdos nas escolas.

DIREITO SOCIAL X MARCAS HISTÓRICAS

Iniciamos sublinhando o artigo 5º da Constituição que ressalta os direitos e deveres individuais e coletivos. Este é um dos principais artigos, visto que, rompe com a ideia de superioridade de determinadas classes, colocando todos os cidadãos na mesma posição, ou seja, traz a equidade como princípio fundamental nas relações humanas, possibilitando a



igualdade de direito e o respeito entre todos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 2017a, p. 5).

Com base no capítulo III, seção I, artigo 205 do referido documento, salienta-se a responsabilidade do Estado e da família para com a educação, assegurando não apenas a inserção do sujeito na rede regular, mas garantindo a sua permanência. Entende-se com esta lei que o Estado e a família fornecerão os recursos necessários para minimizar a evasão escolar e proporcionarão uma educação de qualidade: “Educação, como direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 34).

Ou seja, entende-se que o Estado atuará como provedor dos recursos pedagógicos e humanos necessários na educação escolar dos cidadãos brasileiros. Percebe-se a notória presença do Estado e da família neste artigo como responsáveis pela educação de qualidade, porém, acompanhamos Prieto (2003) no questionamento: quando um destes ou os dois deixam de cumprir seu papel na educação, como garantir o cumprimento desta lei? De quem exigir a efetivação? A Constituição Federal de 1988 configurou-se como o principal norte jurídico para o país, no entanto, Kassar pondera que

Essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo. Constitucionalmente implicado, o Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. No entanto, também a partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista (KASSAR, 2011, p. 69).

Nota-se, pois, que embora o Brasil constitucionalmente comprometa-se com os direitos sociais, nos quais saúde e educação são direito de todos e dever do Estado, percebe-se instituída uma política neoliberal mascarada, que compromete as políticas sociais. Isso fica evidente quando atentamos ao fato do Brasil seguir as diretrizes tanto na saúde como na educação dos modelos neoliberais.

No que tange aos direitos da pessoa com deficiência, a Constituição Federal também “abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação de



direitos civis e sociais. A ela, seguem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em (1996)” (SOUZA, 2006, p. 230).

Observa-se, portanto, que esta Constituição foi o documento federal norteador que possibilitou a construção destes e dos demais documentos que defendem a proposta da inclusão, visando garantir o atendimento a todas as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência. Como mencionado no primeiro capítulo, o artigo 208, inciso III, explicita o dever do Estado na garantia de: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2017a, p. 121).

Nestes termos, sabe-se que a educação se configura como um dos mais importantes pilares de uma nação e o Estado deveria ser o agente garantidor dessa educação. Todavia, pensar em educação é pensar nos aspectos físicos e humanos necessários para a construção de uma educação de qualidade. Ou seja, escolas bem estruturadas, com amplo espaço, professores capacitados, merendas de qualidade, recursos pedagógicos, acesso a todas as dependências, bem como ao ensino aprendizagem de forma igualitária e justa. Propiciar o acesso à educação sem atentar para tais fatores não se configura uma educação, não uma educação eficaz destinada ao aluno, capaz de formá-lo para o exercício da sua cidadania.

Para fins de contextualização, ressaltamos que muito antes da promulgação dessa Constituição, as reformas educacionais e o olhar para o sujeito com deficiência já haviam iniciado seu percurso histórico, instituindo resoluções com foco na promoção dos direitos a esses sujeitos, adotando, no entanto, orientações divergentes das atuais. Mencionamos dois importantes momentos referentes à educação especial. O primeiro corresponde ao período entre 1854 e 1956, quando se deu início às primeiras ações oficiais e particulares isoladas. Destaca-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 e a criação da Pestalozzi em 1932. E o segundo, datado de 1957 a 1993, relaciona-se às iniciativas oficiais de âmbito nacional. Neste período, ressalta-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro em 1957 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão em 1958, entre outras ações de âmbito nacional (MAZZOTTA, 2005).

Mesmo com as primeiras ações em prol da pessoa com deficiência, estes alunos não eram aceitos na rede regular de ensino. Compreendia-se, na época, que a educação para esse público deveria ser oferecida de forma segregada, pois se defendia a homogeneidade nas salas de aula, acreditava-se que a aprendizagem ocorreria de modo bem-sucedido com a separação



entre alunos “anormais” e “normais” (com e sem deficiência), o que seria benéfico para todos no processo educativo, posto que todos os alunos estariam dentro do mesmo parâmetro cognitivo (KASSAR, 2011).

Sucedendo o período de segregação institucional, iniciou-se o período de integração, que corresponde a uma prática seletiva, onde o aluno com deficiência deverá se adaptar, ou melhor, se enquadrar aos parâmetros concebidos como normais. Caso ele não se adapte, será colocado no ensino especial (MRECH, 2017).

Este modelo de educação integradora falhou, sendo alvo de diversas críticas, uma vez que a integração estava arraigada ao modelo médico de deficiência, em que toda responsabilidade frente ao sucesso ou insucesso na educação era exclusivamente do aluno deficiente, estes inseridos nas escolas sem as mínimas condições de permanência e aprendizagem. Segundo Sasaki,

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência (SASSAKI, 1999, p. 34).

Nota-se que o período de integração reflete nos dias atuais, tendo em vista a forte herança dessa compreensão de deficiência como inerente do sujeito, atribuindo a este a responsabilidade quanto ao seu desenvolvimento na rede regular. Isso fica evidente quando atentamos para a não oferta de condições que garantam a participação ativa dos sujeitos frente a realidade escolar. Inserir a pessoa com deficiência na rede e não oferecendo as condições necessárias para que este sujeito se desenvolva de forma efetiva é responsabilizá-lo pelo (in)sucesso no seu desenvolvimento. Essa compreensão de inserir sem condições de permanência repete a lógica malograda do movimento de integração.

Objetivando uma educação que respeitasse as diferenças, iniciou-se por volta da década de 1990 o movimento de inclusão. Dentre os documentos que representam tal movimento, mencionamos a Declaração de Salamanca, de 1994, que se configura como um dos principais documentos que defende a construção da escola inclusiva, aberta a todos os educandos, sustentando a ideia de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (BRASIL, 2017c). É notória a defesa as propostas inclusivistas que garantam a aprendizagem dos alunos de forma justa e



equitativa, respeitando as diferenças existentes. Contudo, faz-se necessário evidenciar os desencontros existentes nos discursos formais e a realidade vigente, por perceber que a inclusão não se efetiva da forma que esta posta nos documentos legais.

Registra-se ainda que, apesar da inclusão já se fazer presente nos textos legais brasileiros, como a CF de 1988, a hegemonia de um modelo de educação segregada perdurou até meados de 1996. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN nº 9.394/96, houve uma maior visibilidade para a educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para todos os educandos que apresentassem ou não necessidades educacionais especiais. Vale observar as datas aqui expostas, bem como refletir sobre o longo percurso histórico que esta nova compreensão de educação especial esteve subordinada: desde a compreensão de educação especial como algo segregado até o entendimento desta como forma de inclusão, oferecida a todos independentemente de suas diferenças significativas.

Na LDBN, há ainda o artigo 59, que assegura aos educandos com necessidades especiais, “a criação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2017b, p. 19). Diante desta lei, surge o seguinte questionamento, quantos currículos são construídos na rede regular, para atender/minimizar as dificuldades dos alunos com deficiência?

Um outro documento importante que corrobora a inclusão é a Lei de nº 10.098/2000, que trata da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2017d). Na mesma, sublinha-se a responsabilidade do poder público em seu capítulo VII, especificamente no artigo 17 que determina que o “poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação [...]” (BRASIL, 2017d, p. 3).

Especificamente em relação ao surdo, destacamos o artigo 18: “o poder público implementará a formação de profissionais intérpretes [...], linguagem de sinais e de guias intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2017d, p. 3) a fim de suprimir todos os tipos de barreiras existentes.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta como objetivos “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, [...] nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às



necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2017e, p. 1). O documento ainda ressalta que é responsabilidade dos sistemas de ensino organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de forma a oferecer as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades especiais, em atividades de apoio, tais como: higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2017e).

Nesta mesma perspectiva, vale salientar um breve discurso com base no censo escolar de 2011 com a antiga Coordenadora de Educação Especial do município de Palmeira dos Índios que informou que até o ano de 2011, o município possuía em seu quadro um total de 11 estudantes com surdez, divididos entre a zona rural (cinco alunos) e a zona urbana (seis alunos). No entanto, no ano de 2011, a rede municipal contava com a presença de um intérprete afim de suprir as necessidades das escolas, porém essa carência de profissionais intérpretes se agravou em 2012 e se estende até os dias atuais, devido a cidade não possuir em seu quadro de funcionários nenhum profissional com qualificação para atender esse novo número de alunos surdos. Mais uma vez se percebe a desconexão das legislações federais com a realidade vivenciada nas escolas.

Diante de tantos documentos oficiais, surgem diversas inquietações, visto que há mais de duas décadas fala-se constitucionalmente em igualdade de direitos, então, por que essas falas entoadas em 1988 ainda ecoam nos documentos atuais? Há que se refletir sobre tal realidade, desta forma, o presente trabalho busca fomentar essa discussão a partir do estudo das políticas públicas de inclusão em um município alagoano, tendo como norteadores alguns questionamentos, a saber: De que maneira essas leis estão sendo efetivadas no cotidiano escolar? A quem essas políticas se destinam? Quantas barreiras comunicacionais foram quebradas nas nossas escolas atualmente? Os professores possuem formação adequada para lecionar em escolas ditas inclusivas? As adotam em seus currículos uma educação bilíngue, condizente com o modelo inclusivista de educação do surdo?

Não é o caso de questionar a existência da inclusão, ela existe, mas de forma perversa e divergente do que está previsto nos documentos legais. O modelo de inclusão exposto nas nossas escolas assemelha-se a um modelo neoliberal mascarado, em que a lógica que impera converge com os princípios capitalistas, orientados pelo Banco Mundial que inscreve as reformas educacionais dentro da lógica do mercado.

Nesse modelo, o foco maior tanto para os financiadores das políticas educacionais, quanto para o governo brasileiro são índices quantitativos, ou seja, o número de alunos



matriculados na rede. Assim, os financiadores internacionais investem menos em qualidade de ensino e o governo cumpre com os seus acordos internacionais que visam 'garantir' a inserção dos alunos com deficiência na rede regular, primando apenas pelos números de matrículas realizadas na rede. Observa-se que a educação oferecida a esse público com deficiência é por vezes tratada como serviço de responsabilidade do próprio sujeito e não como direito constitucional de responsabilidade do Estado, o que reforça mais uma vez a lógica neoliberal existente, pois esse modelo se fundamenta em políticas econômicas que provocam de forma intencional uma inclusão precária, instável e marginal (SOUZA, 2006).

Ferreira e Ferreira (2007) salientam que o discurso da inclusão, em alguns momentos, diverge da realidade educacional brasileira caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação não fornece suporte às demandas. Essas condições levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insere alunos nos contextos escolares já existentes. Neste sentido, percebe-se que essa realidade promove o distanciamento dos alunos com necessidades especiais de uma educação que teria como propósito a justiça social.

Com o intuito de trazer essa comparação de educação nos documentos e a realidade, de uma forma mais clara, buscou-se dados colhidos por projetos de extensão realizados na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. Destaca-se o projeto “Trilhando caminhos da inclusão escolar em Palmeira dos Índios/AL”, desenvolvido entre 2009 e 2011 e que contou com a participação de 19 escolas, dentre essas 9 estaduais e 10 municipais.

O projeto mapeou as matrículas dos alunos com deficiência, bem como observou aspectos pertinentes à inclusão, como a acessibilidade espacial. Durante as visitas, observou-se que nenhuma escola estava adequada aos padrões de acessibilidade, o que nos distancia da legislação sobre a inclusão escolar. O único aspecto que contemplava a acessibilidade referia-se às rampas de acesso, pois 10 escolas apresentavam rampas, porém, percebeu-se que boa parte das rampas estava fora dos padrões de Desenho Universal. Quanto à sala de recursos – outro aspecto necessário à proposta inclusivista -, constatou-se que 18 escolas informaram não possuir salas de recursos e 1 não respondeu. Já com relação aos recursos diferenciados, 9 indicaram não possuir nenhum, 5 não responderam; 4 informaram que possuem algum tipo de material de apoio: alfabeto em LIBRAS, jogos e laboratórios (NÓBREGA et al, 2012). Refletindo sobre as políticas de inclusão e o cotidiano escolar, Ferreira e Ferreira (2007, p. 37) reconhecem que:

[...] Vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com



deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.

Essa falta de recursos faz prevalecer a concepção de que a educação para o sujeito com deficiência não se aplica na rede regular, pois a todo momento o olhar de estranheza à deficiência é acentuado no processo educativo. Desta forma, os alunos com deficiência frequentam as escolas regulares, mesmo que sua inserção não esteja em sua maioria, amparada nos princípios da acessibilidade.

Diante de tantos questionamentos em contraponto com a realidade nas escolas, percebe-se que as leis que deveriam assegurar os direitos das pessoas com deficiência não se efetivam na prática, considerando os vários obstáculos associados aos rumos das políticas públicas de inclusão, tais como falta de professores capacitados, de recursos didáticos que minimizem os obstáculos para a aprendizagem desses alunos, de intérpretes nas escolas, de acessibilidade espacial. Enfim, faltam diversos aspectos que proporcionariam uma educação justa, democrática e que possibilite de fato a inclusão e permanência do aluno com deficiência na rede regular, tal como aquela defendida pela Constituição Federal de 1988 e pelos demais documentos que defendem a inclusão. A seguir, trataremos especificamente da educação do surdo, resgatando trechos sua trajetória e discutindo as principais características que essa educação apresentou.

EXCLUSÃO E MARGINALIZAÇÃO DO SURDO FRENTE À ORALIDADE

Desde de seu início, a educação do surdo esteve atrelada a uma concepção excludente e marginalizada, visto que por anos perdurou a ideia de superioridade dos ouvintes em relação ao surdo. Salles et al (2004, p. 54) evidencia alguns aspectos históricos da educação dos surdos. Segundo os autores, “nas civilizações grega e romanas, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhes a vida”.

Sublinha-se nesta época a presença de filósofos como Platão e Aristóteles e a forte ênfase no mundo das ideias, “[...] o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender” (MOURA, 2000, p. 16 apud CAVALCANTI, 2017, p. 88). Essa concepção de aprendizagem atrelada à fala/oralização refletiu por um longo tempo na educação do surdo,



visto que a imposição de uma condição orgânica, que os surdos não poderiam compartilhar, ter perdurado por um longo tempo.

Um marco histórico na educação do surdo foi o Congresso Internacional de Surdo Mudez que aconteceu em Milão no ano de 1880. Considerado como o evento de maior impacto, nele fora declarado a superioridade do método oral puro em relação ao uso de sinais. Defendia-se a ideia que o sujeito surdo só poderia se desenvolver integralmente através da fala (SALLES et al, 2004). A partir deste momento, o método oral passou a ser considerado como legítimo na educação do surdo. E quanto à língua de sinais? Restou o repúdio da maioria dos presentes. Segundo Skliar, naquela época:

A língua de sinais passou a ser considerada um símbolo de repressão física e psicológica; qualquer outro objetivo, fosse ou não pedagógico, como a aquisição da língua escrita, a aprendizagem dos conteúdos escolares ou a interpretação igualitária ao mundo do trabalho, etc., constituíam um problema de segunda ou terceira ordem, e se condicionavam a um hipotético futuro educativo, posterior ao saber da língua oral, um saber tão improvável como impossível (SKLIAR, 2006, p. 78).

Com base nessa concepção da língua oral, Skliar (2006) evidencia o processo de medicalização da surdez, ou seja, neste modelo, toda atenção está voltada à correção do problema auditivo e dos defeitos da fala. O autor aponta que esse modelo considera a surdez como doença e que este reflete no sistema educativo, bem como na sociedade em geral, visto que essa é a representação que a sociedade ouvinte construiu sobre o surdo. Decorrente dessa concepção, observa-se as tentativas pedagógicas que, segundo Skliar (2006, p. 81), “são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala”.

A visão clínica médica da surdez estendeu-se até o início do séc XX. Essa ideia buscou destacar a deficiência, evidenciando que os sujeitos surdos estavam em situação de inferioridade em relação à comunidade “ouvinte” (SKLIAR, 2006). Daí, decorreram as várias tentativas de salvar o surdo através da cura, pois se entendia que restaurando a audição, a fala também seria restaurada. Nota-se que por um longo período a educação do surdo esteve encarcerada a essa perspectiva clínica médica que é oralista e excludente, na medida em que eram impostas aos surdos uma cultura e uma língua que não poderiam compartilhar, além do que não se pode negar a existência do déficit auditivo pela simples determinação de uma cultura oralista.

Skliar (2006, p. 92) afirma que “as crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas nem estar imersas dentro da língua oral; existe de fato um obstáculo



fisiológico para que isso ocorra”. A língua oral não é a primeira língua para esses alunos, embora por vezes seja a primeira língua (e quiçá única) oferecida a esse público nas escolas. A língua oral ensinada a crianças surdas se configura como ineficaz, como uma língua morta, posto que esta assume um movimento didático contrário ao que se entende como processo de aquisição de qualquer língua. Skliar (2006) ainda evidencia que, no ensino tradicional, é necessário que as crianças surdas conheçam, em primeiro lugar, os modos estruturalmente corretos das frases para que posteriormente avancem em direção a outros domínios da língua oral, atribuindo desta forma sentido e significado ao que lhe é ensinado na escola.

O fato é que por anos fora utilizado o método da oralização dos surdos e atrelado a este havia o fracasso escolar. No entanto, após diversos episódios de frustração utilizando esse método, os estudiosos renderam-se ao fato de que os surdos podem ser educados através da língua de sinais, que ganha espaço na educação do surdo e associada a ela, há a proposta do bilinguismo. Essa proposta de ensino prega o acesso as duas línguas: a língua de sinais como primeira e mediadora da segunda, ou seja, da língua portuguesa. Sublinha-se que desde o início da educação do surdo, vários ajustes foram feitos as legislações a fim de contemplar essa educação de todas as formas. No entanto percebe-se, que por mais que sejam feitos ajustes práticos, a LIBRAS continua sendo tratada como uma língua marginal na escola, na qual privilegia o domínio da Língua Portuguesa. Isso nos leva a refletir sobre a possibilidade ou não do estabelecimento de condições concretas para uma educação bilíngüe de surdos numa escola feita por e para ouvintes (SANTOS; GÓES; LACERDA, 2008).

Diante de tal cenário, recorremos novamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende a ideia de uma educação bilíngüe, como método de ensino nas escolas.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2017e, p. 11).

Essa proposta de ensino resgata o direito do surdo de ser ensinado na sua língua primeira (língua de sinais), considerando-se agora no processo educacional o meio social em que este sujeito está inserido (SALLES et al, 2004). Segundo Kubaski e Moraes, “O



bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda” (2017, p. 3114). A política de educação especial ainda aponta, uma maior liberdade em relação ao desenvolvimento do aluno:

Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade do aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2017e, p. 9).

Ainda sobre a língua de sinais, sublinha-se que em abril de 2002, a LIBRAS, foi oficializada no Brasil através da lei nº 10.436 no seu artigo 1º: “entende a LIBRAS como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2017f, p. 1).

Observa-se que esta lei federal, possibilitou de forma indireta o reconhecimento do profissional intérprete. Contudo, foi somente em setembro de 2010, através da lei 12.319, que o profissional interprete foi reconhecido oficialmente. No Brasil, a presença de intérpretes iniciou-se por volta dos anos 1980, a partir de trabalhos religiosos. Todavia, em 1988, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) promoveu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, que propiciou a troca de experiência entre alguns intérpretes brasileiros e a avaliação sobre a ética destes profissionais.

Em 1992, fora novamente realizado o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (BRASIL, 2017i) e se registra ainda outros encontros estaduais com estes profissionais, que contribuíram para o reconhecimento da profissão. Salientamos também que por um longo período a língua de sinais esteve atrelada a práticas assistencialistas, porém quando os surdos começaram a conquistar os seus espaços dentro da sociedade, bem como o direito ao exercício da cidadania, o trabalho do intérprete teve o seu reconhecimento enquanto atividade laboral dotada de um código e postura ética (BRASIL, 2017h).

Todavia, só após a lei de nº 10.436/2002 é que se visualizou de forma mais clara a profissão de intérpretes. Pois agora a LIBRAS se tornou oficial, sendo necessário garantir a acessibilidade dos sujeitos surdos, em que o profissional intérprete configura-se como o principal agente mediador da relação entre o surdo e o mundo “ouvinte” (BRASIL, 2017h).

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais atentou para o ensino desta na rede



regular, bem como da modalidade escrita da Língua Portuguesa, entendendo o ensino de LIBRAS como primeira e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa – como segunda língua para alunos surdos. Nota-se que embora haja a proposta da LIBRAS como primeira língua na educação do surdo, pouco se identifica na prática, considerando os diversos problemas nessa educação em que na maioria das vezes a língua de sinais deixa de ser reconhecida como primeira, ou não é nem reconhecida como língua para os surdos na rede regular. Foi o que encontramos ao longo de nosso estudo.

Diante desta discussão, observa-se outro fator que impossibilita o êxito na educação do surdo: a formação docente. A portaria nº 1.793/94 explicita a necessidade de complementar os currículos de formação docente, bem como dos demais profissionais que atuam com portadores de necessidades especiais. O artigo 1º recomenda “a inclusão da disciplina Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas Licenciaturas” (BRASIL, 2017g, p. 1).

No entanto, nota-se que por vezes é tirado da LIBRAS esse viés obrigatório para a formação docente, sendo ofertada por vezes em caráter eletivo/optativo. As heranças históricas que atingem a educação especial e inclusiva perduram no cenário atual, uma sociedade do capital, trabalha para manter e sustentar as desigualdades sociais, uma sociedade de contradições que “atendem” um interesse social, por força de Lei. Haja vista a existência da CRF/88, porém traz marcas presumidas que demonstram a “mão forte” do capital e conseqüentemente uma cesta de faltas que impossibilita a efetivação dessas legislações e a promoção de uma educação de qualidade, gratuita e verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

Nota-se que o pouco investimento na educação especial acarreta as diversas problemáticas na educação do surdo. A efetivação de propostas educacionais para este público ainda é recente e exige investimentos e incentivos, como a formação de profissionais habilitados (professores e intérpretes) e a presença de professores surdos que dominem as duas línguas (português e LIBRAS). Acrescentamos que se faz necessário estratégias que fomentem a aprendizagem da LIBRAS na rede regular por parte da criança surda em idade precoce, bem como a aprendizagem por parte da família e da comunidade escolar. Ou seja, o investimento se faz relevante tanto nas instituições, desde as séries iniciais, quanto na comunidade em geral.



Desta forma, ressalta-se que a proposta inclusivista e os documentos federais asseguram não só a inserção dessas pessoas com deficiência nas escolas, como garantem também a sua permanência na rede regular. Então se esses documentos asseguram todos os direitos de inserção e permanência nas escolas, por que tantas disparidades com a realidade? Tantos documentos legislativos repetidos com o passar do tempo e tantos fracassos na educação das pessoas com deficiência?

Porque o que se percebe desde o momento de construção e efetivação destas políticas na rede regular é que elas não são feitas visando às pessoas com deficiência, de forma a minimizar as dificuldades existentes, com fim a garantir sua permanência nas escolas. Em uma visão macrossocial, percebe-se que essas políticas são construídas para atender aos critérios mercadológicos, de um neoliberalismo brasileiro mascarado. Essa concepção de educação fadada ao fracasso é a educação que está presente nas escolas, ou seja, uma educação amparada apenas nos números de matrículas. Talvez construir mais leis/decretos/portarias com as mesmas questões não seja o caminho. Mas efetivar aquelas que já foram referendadas a partir da constituição, utilizar os números como norte, como dados, a fim de possibilitar a esses alunos um ensino de qualidade, com todos os recursos e estratégias necessários para efetivação destas políticas educacionais resguardadas nos documentos federais.

Atenta-se para o fato que a educação não pode ser considerada como serviço, mas como um direito de todos e dever do Estado, porém isso só será possível quando todos os participantes estiverem de fato envolvidos na busca de uma educação de qualidade, condizente com o que a lei assegura. Nenhuma política que vise atender as minorias sociais, deverá ser concebida como caridade ou assistencialismo, uma sociedade que exclui o diferente, e volta seu olhar para o lucro e a manutenção do mercado, tem uma dívida com as minorias e estas precisam ter suas necessidades atendidas, diante da responsabilidade que o Estado possui com esses grupos. Somente a consciência crítica é capaz de descortinar as contradições nas políticas de educação inclusiva e visibilizar as barreiras construídas intencionalmente, porém em forma presumida.

Através da participação na construção de políticas públicas direcionadas para esse público e atuando no controle social, empoderando-se dos seus direitos e exigindo que os mesmos se efetivem na realidade. A realidade poderá ser transformada, a partir da força dos movimentos sociais. Quem sabe assim alcançaríamos de fato a inclusão referendada nos documentos federais?



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017c.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017d.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017e.

_____. **Decreto 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 set. 2017f.

_____. **Portaria 1.793/94 de dezembro de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017g.

_____. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 12 de ago. 2017h.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Fundamentos da educação de surdos**. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/fundamentos_da_educacao_dos_surdos_133035_0971.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, n.41, p. 61-79, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia-&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17> Acesso em 01 dez. 2017.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da et al. **Trilhando caminhos da inclusão escolar em Palmeira dos Índios/AL**. Relatório do Projeto de Pesquisa Ação. Palmeira dos Índios: o autor, 2012 (reproduzido).



PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas públicas de inclusão:** compromissos do poder público, da escola e dos professores. 2003. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/bocanotrombone/bocanotrombone4.htm>>. Acesso em 02 de jun. 2017.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. vol. 1

SANTOS, Lara Ferreira dos. GÓES, Maria Cecília Rafael de. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O papel do instrutor surdo em projetos de inclusão escolar e de educação bilíngüe. In: ALMEIDA, Maria Amelia. MENDES, Enicéia Gonçalves. HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (orgs). **Temas em educação especial:** deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, SP: CAPES – PROESP, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão:** Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial, Editora Mediação, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, Lygia de Souza; ANGELUCCI, Carla Biancha. (orgs). **Políticas Públicas em Educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.