

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA MENEZES DE ARAÚJO

INCLUSÃO DE SURDOS NA CONCEPÇÃO DE
PROFESSORAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
ESPECIAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM ARACAJU.

SÃO CRISTÓVÃO

2011

PATRICIA MENEZES DE ARAUJO

**INCLUSÃO DE SURDOS NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESPECIAL DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO EM ARACAJU.**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal de
Sergipe, como requisito para a obtenção de
título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Msc. Margarida Maria
Teles

SÃO CRISTOVÃO

2011

PATRICIA MENEZES DE ARAÚJO

**INCLUSÃO DE SURDOS NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESPECIAL DE ENSINO EM
ARACAJU.**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia
da Universidade Federal de Sergipe como
requisito para obtenção do título de licenciatura
em Pedagogia.

Aprovado em ____ de _____ de 2011

BANCA EXAMINADORA

Profª Msc. Margarida Maria Teles

Profª Drª Verônica dos Reis Mariano

Profª Drª Marizete Lucini

Dedico este trabalho a meu filho Pedro Vinícius por ser sinônimo de compreensão e paciência nos momentos em que precisei estar ausente para a concretização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter sido o meu refúgio nos momentos de conflitos e incertezas que perduraram nessa jornada.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Maria Margarida Teles pela atenção, dedicação, seriedade e responsabilidade com que orientou esse trabalho, bem como pelos conhecimentos compartilhados ao longo desse processo os quais auxiliaram no meu aprimoramento pessoal e intelectual.

Aos docentes do departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe que se tornaram pedra fundamental na minha formação ao proporcionarem um enriquecimento ao meu conhecimento frente à realidade educacional.

À amiga Flávia Silva Santos pela sua amizade e companheirismo que se tornaram cada vez mais presentes em minha vida e a Rosângela Alves Silva pelas palavras de incentivo e perseverança que me deram forças para seguir nessa formação.

Agradeço também as amigas inesquecíveis que direta ou indiretamente fizeram parte da minha vida acadêmica dentre elas especialmente Elisângela Teles, Rejane de Jesus Santos, Susana Marília Barbosa, Viviane Oliveira e Ângela da Conceição Santos.

As minhas colegas de trabalho que compartilharam comigo as angústias, mas também as alegrias que ocorreram durante o curso: Maria de Lourdes Caetano e Maria José da Conceição Santos.

À equipe-técnica pedagógica da Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior por permitir que fosse possível a realização desse trabalho.

Às professoras de surdos que contribuíram para a concretização desse sonho ao disponibilizar seu tempo e espaço de trabalho para que eu pudesse ter bases sólidas para efetivar esse estudo. Serei sempre grata a vocês.

Ao aluno surdo Isac Vieira por ter me instigado a conhecer a língua de sinais e por ser uns dos motivos que me impulsionou na consolidação desse trabalho.

Ao meu filho Pedro Vinícius Barreto e o meu irmão Fabrício Araújo por ter partilhado comigo todos os momentos que foram primordiais na minha graduação.

E, finalmente a minha amada mãe que é fonte de sabedoria e amor e sempre acreditou em meu potencial, ajudando-me de forma incondicional a realizar meus sonhos, dentre eles a graduação. Somente com seu apoio e dedicação foi possível chegar até aqui. Serei eternamente grata.

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa eu aceitei a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a Língua de Sinais eu aceito o Surdo e é importante ter sempre em mente que o Surdo tem o direito de ser Surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser Surdos.”

Terge Basilie

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as concepções de professoras da educação especial acerca da inclusão de alunos surdos no ensino regular. O objeto de estudo para essa investigação foram três professoras de surdos que compartilharam e vivenciaram suas trajetórias no ensino especial, mas perpassam atualmente por um momento de transição, em que a escola especial que atuavam é desativada e seus alunos surdos são inseridos em escolas de ensino regular. É partindo da perspectiva do movimento de exclusão/ inclusão que essa investigação se respalda em busca de respostas que viabilizem os objetivos almejados. O procedimento metodológico utilizado para a obtenção das informações pertinentes a esse estudo foi baseado no método de estudo de caso, visto que, a investigação está centrada em uma contextualização de vida real. Para que a fundamentação teórica fosse refletida na realidade investigada, foi utilizada também a pesquisa bibliográfica dentro de uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi, inicialmente, realizada na Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior e, em um segundo momento, nas residências ou escolas em que se encontravam as professoras após a desativação da instituição. O instrumento de pesquisa foram dois questionários que intercalavam entre perguntas abertas e fechadas. Nos resultados encontrados, obtidos após análises das respostas, verificaram-se os posicionamentos divergentes das professoras quanto ao processo inclusivo e ao ensino especial, assim como um discurso, que inicialmente foi viabilizado na perspectiva da inclusão, mas posteriormente mostrou-se contraditório às reais concepções que apresentavam as professoras. Esse estudo mostra-se aberto a novas discussões, no intuito de aprofundar o processo de inclusão do aluno surdo e as contribuições para que seja encaminhada, o mais breve possível, uma inclusão responsável com reais princípios de igualdade e solidariedade em uma sociedade mais participativa para todos.

Palavras-chave: Concepção de professores. Educação especial. Educação de surdos. Inclusão.

ABSTRACT

The present study aimed to examine the conceptions of teachers education especially about the inclusion of deaf students in regular education. The object of study for this research were three teachers of the deaf that shared and experienced their trajectories in special education, but currently permeate by a time of transition, in the special school that acted is disabled and their deaf students are placed in schools regular education. It extends from the perspective of exclusion/inclusion movement that this research supports seeking answers that make possible the goals pursued. The methodological procedure used to obtain information pertinent to this the study was based on case study method, since the research is focused on a contextualization of real life. For the theoretical were reflected in reality investigated, was used also the bibliographic search within an approach qualitative. The field research was initially held in the Special education school João Cardoso do Nascimento Júnior, and in a second moment, in homes or schools they were the teachers after the deactivation of the institution. The instrument of research were two questionnaires that labirintic area between open and closed questions. In results found, obtained after analyses of responses, the divergent positions of the teachers about the inclusive process and teaching particular, as well as a speech, which was initially made viable in view of the inclusion, but subsequently proved contradictory to the real conceptions that had the teachers. This study shows is open to new discussions in order to deepen the process of inclusion of deaf student and the contributions to be forwarded, the more soon as possible, a responsible inclusion with real principles of equality and solidarity in a society more participatory for everyone.

Keywords: Conceptions of teachers. Special education. Education of the deaf. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

ASL - American Sign Language (Língua Americana de Sinais)

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CEESP- Centro de Educação Especial

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação e da Cultura

SAME - Serviço de Assistência e Movimento de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DA NEGAÇÃO À INCLUSÃO: BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	14
2.1 PERCURSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS NO MOVIMENTO DA EXCLUSÃO Á INCLUSÃO.....	15
2.1.1 Método gestual	16
2.1.2 Método oralista	16
2.1.3 Comunicação Total.....	19
2.1.4 Bilinguismo.....	20
2.2 PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO.....	21
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE: TECENDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO.....	26
3.1- AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL EM SERGIPE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	33
3.1.1 Situando a Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior.....	35
3.2 A FORMAÇÃO / ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE ÀS PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO.....	37
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	40
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES	52

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar o presente trabalho se fundamentou nas inquietações surgidas durante a convivência diária com alunos e professoras de uma escola de educação especial, quando em 2007 assumi a função de oficial administrativa na rede estadual de educação. O primeiro impacto com essa instituição denominada de Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, foi, de certa forma, desconcertante, pois até então não tinha o conhecimento da existência de uma escola estadual que atendia a crianças com deficiência.

Nesse mesmo espaço, tive os primeiros contatos com um grupo de crianças e de professoras que se comunicavam com um tipo de linguagem até então desconhecida por mim. O grupo eram crianças surdas que juntamente com suas professoras se comunicavam na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tendo em vista a minha futura formação docente, o contato com essas crianças propiciou essa incessante sede de conhecer e compreender o processo educacional dos surdos. Ao mesmo tempo, em minha trajetória acadêmica, iniciavam reflexões sobre um tema pouco discutido e compreendido nos espaços sociais e educacionais, mas não muito recente na sociedade atual, denominado de inclusão.

Outro aspecto que fomentou a realização desse trabalho foi o momento de transição em que passava a escola, já que ficou determinada em 2010, a extinção da escola especial e a imediata inclusão de seus alunos no ensino regular a partir de 2011. Assim, levando em consideração o movimento de inclusão e exclusão que permeia tanto os espaços sociais como os educacionais e a trajetória das professoras de educação especial no ensino dos surdos, o problema que norteou o presente trabalho está centrado em como três professoras da educação especial da Escola de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior, entendem o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é analisar as concepções de três professoras da educação especial acerca da inclusão dos alunos surdos na rede estadual de ensino. Esse estudo torna-se de grande relevância porque retrata a educação de surdos e sua inclusão na perspectiva de professoras que possuem experiências vivenciadas no contexto do ensino especial, e que ao mesmo tempo depara-se com o processo de inclusão. Tardif (2010), a respeito dos saberes dos professores enfatiza que:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 48).

É com base nesse saberes experienciais das professoras, que foram construídos ao longo de sua trajetória docente, que esse estudo se propõe a analisar as suas concepções sobre a inclusão dos surdos no ensino regular. Dessa forma, o objeto desse estudo são três professoras de educação especial que atuavam com o ensino dos surdos. O campo de pesquisa é a Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior.

A metodologia apresentada para essa investigação foi baseada em um estudo de caso em caráter qualitativo, que ao mesmo tempo se direcionou para uma abordagem quantitativa baseada também em uma pesquisa bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica, busquei aprofundar esse estudo a partir dos trabalhos de autores que muito contribuíram para o entendimento da realidade, dentre eles Souza (2007), Souza (2009), Mazzotta (2005), Dorziart (2004), Bueno (1993), Moura (2000), Tardif (2010), Botelho (2005), Sassaki (1997), Siems (2010). O instrumento para a coleta de dados foram dois questionários constituídos de perguntas objetivas e subjetivas aplicados em momentos diferentes da pesquisa.

O trabalho está dividido em cinco partes: Na primeira parte, em que se encontra a introdução, destaco os motivos que me influenciaram na realização desse trabalho, salientando os objetivos e sua relevância para o entendimento da realidade estudada; Na segunda parte, retratei brevemente o percurso que norteou da negação à inclusão, partindo da trajetória histórica de educação do surdo, retratei também alguns aspectos inerentes à educação dos surdos em diferentes épocas como os métodos e filosofias que repercutiram na construção dos caminhos aos quais levaram para diferentes visões sobre a educação do surdo atualmente, e posteriormente evidenciei os caminhos da inclusão e seus reflexos para a educação dos surdos.

Na terceira parte, identifiquei a necessidade de resgatar um pouco da história da educação especial no Brasil e em Sergipe, para poder entender como se configurou os reflexos dessa modalidade no campo de pesquisa. A educação de surdos em Aracaju foi estudada dentro desse contexto histórico para que fosse possível adentrar no processo de escolarização do surdo a partir das instituições que realizavam esse atendimento. Nesse contexto, fiz uma caracterização da Escola de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior para

entender o processo de transição por que passa a escola como também contextualizar o espaço de atuação das professoras. Em seguida, retratei a formação/atuação dos professores de educação especial com o intuito de entender os caminhos que perpassaram as três professoras pesquisadas.

A quarta parte reside nos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa além da apresentação e análise dos resultados a partir da descrição minuciosa das respostas das professoras obtidas nos questionários e da fundamentação teórica que viabilizou os resultados obtidos.

Por fim, a quinta parte foi direcionada para a explanação dos resultados encontrados na pesquisa e as considerações as quais cheguei com a obtenção das respostas encontradas.

Esse trabalho sugere apenas uma pequena contribuição para que haja um estudo mais aprofundado na educação dos surdos como também para uma efetivação no processo de inclusão, por entender que esse estudo apenas está “engatinhando” nas reflexões sobre uma verdadeira educação de qualidade para todos.

2 DA NEGAÇÃO À INCLUSÃO: BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para entender como se estruturou a atual realidade da educação do surdo e o processo de inclusão que hoje permeia os diversos espaços, tanto sociais como educacionais, faz-se necessário compreender como se desenrolou o processo histórico da educação de surdos em diferentes momentos históricos. Não há, entretanto, um interesse em aprofundar tal trajetória histórica já que essa abordagem requer detalhes e estudos mais precisos. Assim, o intuito desse capítulo é proporcionar uma visão geral dessa história e entrelaçar os segmentos que nortearam o processo educacional do surdo.

Considera-se que, na antiguidade, segundo Moura (2000), os surdos não podiam ser educáveis porque não eram considerados seres humanos pela sociedade da época. Isso se devia ao fato de que, os gregos e romanos concebiam a linguagem como elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento. Conforme o pensamento aristotélico, a linguagem era a base para se ter a condição de humano. Dessa forma, era preciso ouvir e falar para pensar, conseqüentemente aprender. Partindo-se desse pressuposto, considera-se que os surdos não eram vistos como cidadãos, pois não possuíam direitos legais. Tal prerrogativa estava atrelada a qualquer indivíduo que não se enquadrava nos padrões de perfeição e “normalidade” da época.

Com o início da Idade Média, as atrocidades contra os surdos também eram aplicadas às pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, havendo abandono e muitas vezes extermínio por parte da família e da sociedade. No fim da Idade Média, há uma forte influência da Igreja Católica sobre a concepção da surdez que ainda estava atrelada, como afirma Moura (2000), a seres não-humanos que, não podendo profetizar os sacramentos, suas almas não eram consideradas imortais.

Contudo, inicia-se, a partir do fim desse período e início da Idade Moderna, um interesse pelo modo como o surdo poderia vir a falar e escrever. Lacerda (1998, p.69) enfatiza que “Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que eles não ficassem privados da fala e conseqüentemente dos direitos legais, [...]” Assim, a autora retrata que a educação de surdos se dirigia a uma ação mais preceptoral, direcionada a surdos pertencentes a famílias mais abastadas. Os surdos de classes menos favorecidas economicamente não tinham o privilégio de serem educados. De

fato, essa realidade não era exclusiva apenas do surdo, mas também de pessoas deficientes, pobres e abandonados.

Em meados da Idade Moderna, considerada o período de transição, com o surgimento do movimento renascentista, o homem passa a ser o centro das atenções. De acordo com Moura (2000), surgem na Espanha os primeiros educadores de surdos. A partir de então, estudos se remetem sobre a possibilidade de o surdo poder aprender a se comunicar, seja por sinais (gestos) ou pela língua oral. De acordo com a autora, esse fato teve início com os estudos feitos pelo advogado e escritor Bartolo della Marca d'Ancona, que apontava o fato de o surdo poder se expressar por diferentes formas. O médico italiano Girolamo Cardano, desmistifica a concepção dos gregos e romanos da antiguidade quando, a partir de suas pesquisas, revela que os surdos deviam receber instrução já que teriam a capacidade de aprender a ler e escrever mesmo sem a fala, linguagem oral.

Moura (2000) e Lacerda (1998) apontam o monge espanhol beneditino Ponce de Leon, como o primeiro educador de surdos reconhecido na história. Ele iniciou seu trabalho com os filhos surdos das famílias nobres e propôs o método de ensino voltado para a escrita, partindo da representação manual das letras do alfabeto e da oralização.

Outros educadores surgiram na trajetória educacional dos surdos com diferentes concepções de ensino, o que muito influenciou nos aspectos hoje existentes sobre a educação de surdos. Contudo, no final da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea, a educação de surdos inicia um novo percurso em sua trajetória que se direciona para a institucionalização.

2.1 PERCURSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS NO MOVIMENTO DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

O interesse e conseqüentemente a ênfase na institucionalização da educação dos surdos torna-se mais evidente em fins do século XVIII e início do século XIX quando surge no cenário histórico, o Abade Francês Charles de L'Épée. Nesse sentido, é importante enfatizar a observação feita por Goldfeld (2002):

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões. (GOLDFELD, 2002, p. 29).

De acordo com o que expõe a autora, esse século foi um marco relevante no processo de institucionalização das pessoas surdas. Destacou-se o trabalho do Abade L' Epée por ter incorporado feitos consideráveis para o crescimento intelectual e social dessa comunidade. Por essa razão, é considerado o primeiro a reconhecer os gestos como a base da comunicação e da educação para as pessoas surdas. Com propósitos religiosos, criou também um abrigo para acolher e “promover a salvação” dos surdos, sendo a primeira escola pública para surdos intitulada *Institute Royal des Sourdes-Muets* (Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris) criada em 1775, mas não sendo a única, já que o Abade fundou mais 75 escolas posteriormente.

2.1.1 Método gestual

Pelos levantamentos de Moura (2000), o Abade L'Epée é reconhecido por muitos como o inventor da língua de sinais, pois criou os “Sinais Metódicos” que conforme Goldfeld (2002) era uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Do mesmo modo, Lacerda (1998) considera o Abade Charles de L'Epée o primeiro a estudar os sinais com atenção às estruturas linguísticas, como também, o criador do método gestual.

Até 1870, esse método gestual, conhecido também como método francês, teve um destaque considerável. No ano de 1878, é realizado em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, que defendeu a importância para a criança surda da linguagem gestual/de sinais.

2.1.2 Método oralista

Entretanto, muitos contemporâneos de L'Epée defendiam um método direcionado à fala oral. Nesse contexto, surgem os defensores do oralismo, e quem mais se destacou nessa época foi o alemão Samuel Heinicke, considerado o fundador desse método. Ele desenvolveu a concepção de que só com a língua oral seria possível desenvolver o pensamento. Lacerda (1998) enfatiza que para Heinicke, a língua de sinais teria um efeito negativo para o surdo,

pois não permitiria o avanço na aprendizagem e, conseqüentemente, retrocederia seu desenvolvimento. É interessante observar que o ponto de vista de Heinicke é, ainda hoje, concebido por uma grande maioria dos profissionais que atuam com surdos.

Contudo, de acordo com Moura (2000), na história dos surdos, torna-se interessante apontar também a atuação do americano Alexander Graham Bell, um dos defensores acirrados do método oralista no final do século XIX. O objetivo desse método era, precisamente, enquadrar o surdo na sociedade ouvinte, negando por completo sua condição de surdo a partir do princípio de que o “déficit” auditivo deveria ser corrigido e curado a todo custo.

Apesar de Graham Bell ser casado com uma surda, ele defendia a ideia de que o surdo deveria se comportar como um ouvinte. Para integrar-se à sociedade, o único caminho seria a educação direcionada para a oralização, ou seja, “a oralização de surdos em nível institucional”. (MOURA, 2000, p. 41). Na verdade, os princípios dele remetiam à concepção de eliminação do uso da linguagem gestual pela comunidade surda. Não é por acaso que nos relatos históricos há preocupação de Graham Bell em evitar situações em que os surdos pudessem reunir-se e trocar experiências, e conseqüentemente formar uma “raça” diferente e indesejada pelo grupo majoritário, os ouvintes. (MOURA, 2000).

Graham Bell teve também grande influência nas decisões tomadas no II Congresso Internacional de Educadores de Surdos no Congresso de Milão em 1880, sendo considerado um marco histórico porque nesse congresso, se estabeleceu definitivamente o método oral como o mais adequado para a educação dos surdos, pois segundo a visão oralista, só com o desenvolvimento da fala oral é que seria possível a participação dos surdos na comunidade ouvinte majoritária.

A partir de então, o oralismo é amplamente divulgado em todo o mundo, partindo de uma concepção do modelo clínico-terapêutico da surdez, acreditando que só com a aprendizagem da língua oral é que seria possível integrar o surdo no meio social e conseqüentemente levá-lo a “normalidade”.

A partir de então são utilizados todos os recursos possíveis para que a criança surda passe a ser oralizada.

O Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral [...]. A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. (GOLDFELD, 2002, p. 33)

Assim, essa concepção tinha em vista a surdez como uma deficiência que devia ser corrigida plenamente com as práticas de aquisição da linguagem oral, a qual possibilitaria ao indivíduo surdo sua inserção na sociedade ouvinte.

Em decorrência do treinamento incessante para aquisição da oralização Goldfeld (2002) esclarece que a escolarização ficou relegada a segundo plano, ou melhor, não houve um interesse em estabelecer uma educação significativa para o surdo. Além do mais, a concepção oralista defende que o surdo só será bem-sucedido se conseguir, de certa forma, expressar-se oralmente. Aqueles que não atingissem os objetivos almejados eram vistos como incapazes, por não saber articular com êxito a prática da língua falada.

Com isso, por um longo período aprender a falar era prioridade e em contrapartida, aprender a ler e escrever era irrelevante naquele momento social. Assim, como resultado, observa-se uma longa história de fracasso dos surdos não só linguisticamente, como também nos aspectos culturais, históricos e políticos.

2.1.3 Comunicação Total

No decorrer do tempo, percebeu-se que a filosofia oralista não conduzia aos resultados esperados, ou seja, as tentativas de transformar o surdo em ouvinte não surtiram efeitos promissores. De acordo com Goldfeld (2002, p. 38), “a história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda”. Essa abordagem acentuou a exclusão da comunidade surda, perdurando com exclusividade no contexto da educação até a década de 1970 do século XX.

Conforme estudos da autora, ainda nessa década, foi publicado um artigo sobre a estrutura linguística da American Sign Language¹ (ASL) pelo pesquisador linguísta William Stokoe que trouxe uma visão mais aprofundada da ASL ao demonstrar que essa língua possuía características semelhantes às línguas orais.

Baseado nessa publicação surgiu diversas pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida do surdo, que, aliadas a uma grande insatisfação por parte dos educadores e dos surdos com o método oral, deram origem à utilização da língua de sinais e de outros códigos manuais na educação da criança surda. (GOLDFELD, 2002, p. 31)

¹ Língua Americana de Sinais

Surge nesse contexto, uma nova abordagem filosófica para a educação do surdo, denominada Comunicação Total. Segundo Moura (2000), essa filosofia permitia a utilização de qualquer forma de comunicação, sendo possível o uso de gestos naturais, alfabeto digital, sinais, tudo juntamente com a fala e o uso do aparelho de amplificação sonora, ou seja, qualquer artifício que promovesse a comunicação e que levasse em consideração o cognitivo e as relações emocionais e familiares do sujeito. Além do mais, conforme Goldfeld, (2002) a Comunicação Total atribuía à família a decisão de qual tipo de educação deveria ser proporcionada ao seu filho, não cabendo tal decisão ao profissional.

Partindo desses pressupostos, é possível considerar que, diferentemente do oralismo que propunha a todo custo à inserção do surdo no mundo do ouvinte, a Comunicação Total aceita as diferenças, propondo, de acordo com Goldfeld (2002), processos comunicativos entre surdos/surdos e entre surdos/ouvintes a partir de recursos auditivos, manuais e orais e sendo também um espaço propício para a aceitação da língua de sinais que foi, durante muito tempo, reprimida pelo oralismo.

Contudo, para efeitos do presente estudo, a Comunicação Total entendia a criança surda em todas as suas particularidades, sejam elas, emocionais, sociais, familiares e cognitivas. Conforme Moura (2000), essa filosofia foi erroneamente tratada por muitos como um método, que aos poucos foi limitando o uso da língua de sinais, estabelecendo em seu contexto a língua oral como recurso principal, usado concomitante com outras formas manuais e visuais.

Nesse percurso histórico de negação do surdo e de sua educação, encontramos ainda as disputas acirradas entre os oralistas e gestualistas. Os gestualistas abordavam uma visão diferenciada frente à surdez, percebendo que os surdos eram capazes de desenvolver outro tipo de linguagem que se enquadrava adequadamente na comunicação, isto é, os gestos/sinais. Já os oralistas exigiam que os surdos se “curassem” de seu “defeito”, ou seja, exigiam que se reabilitassem de sua surdez e se comportassem como ouvintes, mesmo se utilizando de outros recursos.

A Comunicação Total surge em um período intermediário, o que significa que esse movimento não ocorreu de forma isolada. Assim, como precedido anteriormente, ela advém na década de 1970 devido aos estudos sobre a língua de sinais. Contudo, tendo em vista a decorrência de novas abordagens sobre a linguagem do surdo, os educadores perceberam que não havia êxito com o uso simultâneo das duas línguas (oral e de sinais) e que a língua de sinais poderia ser usada independente da língua oral.

2.1.4 Bilinguismo

Mediante a essa nova concepção, aparece no cenário educacional das pessoas surdas, a filosofia bilíngüe que diverge das filosofias acima discutidas, ao reconhecer a importância da língua, comunidade e cultura surda. Apesar de essa quarta filosofia apontar indícios a partir da década de 1970, ela só foi oficialmente reconhecida em 1981. O primeiro país que reconheceu e implantou o bilinguismo em seu sistema de ensino foi a Suécia. Para entender como se direcionou essa filosofia, recorri à definição proposta por Goldfeld (2002):

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

A partir do que expõe a autora sobre o bilinguismo, mais precisamente sobre a questão de se estabelecer na educação dos surdos a língua de sinais como língua materna e/ou primeira, e a língua do grupo ouvinte majoritário como segunda língua, entende-se que, diferentemente dos períodos Gestualista, Oralista e da Comunicação Total, a surdez não é mais vista como uma doença, mas como uma condição que precisa ser reconhecida e valorizada pela comunidade ouvinte.

Entretanto, o bilinguismo encontrou, em meio aos seus defensores, divergências quanto a sua definição. De um lado, defende-se a ideia de que a língua de sinais e a língua majoritária, de modalidade oral, do país de origem, precisam ser adquiridas pela criança surda. E que no período de alfabetização ela seja direcionada para a língua oficial de seu país. Por outro lado, outros bilinguistas defendem a ideia da aquisição, pela criança surda, da língua de sinais e da língua oral de seu país apenas na modalidade escrita. Porém, o enfoque primordial a que se deve ater-se é com relação ao fato de o bilinguismo estar direcionado para um modo diferente de perceber o indivíduo surdo. Ou seja, de proporcionar um caminho que leve a interação com a sua comunidade e com a comunidade ouvinte.

Essa proposta ganhou força e mais adeptos pelo mundo inteiro a partir da década de 1980 e permanece até os dias atuais, sendo um foco crescente de estudos e pesquisas como também de oportunidades para que a comunidade surda possa ver respeitadas a sua língua e sua cultura.

2.2 PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO

Em meados da década de 1990, um novo conceito de participação e integração de todos, independentes de raça, crença e situação física e intelectual, surge no contexto social, a qual foi denominada de inclusão.

Dentro da necessidade de reconhecer o processo de inclusão como peça fundamental para o entrelaçamento dos segmentos que nortearam o desenrolar da trajetória histórica de educação dos surdos, faz-se necessário retratar brevemente os caminhos que se delinearam nesse processo até a atualidade, tendo em vista que a opinião sobre a inclusão de surdos é parte importante a ser considerada neste estudo.

Diante das inovações que se abrem para a comunidade surda no tocante a língua de sinais e valorização de sua cultura com estudos sobre a filosofia bilíngüe, é de suma importância incorporar nas reflexões que se estabelecem nesse estudo, os caminhos que delinearam o processo inclusivo na atual realidade, considerando esses caminhos como parâmetros necessários para contextualizar as questões que norteiam não apenas a inclusão de surdos, mas também das minorias que apresentam em seus históricos marcas de negação e exclusão.

Para um conceito de inclusão, define-se como uma ação que combate a exclusão social de pessoas que não possuem oportunidades iguais na sociedade, como pessoas de classe social, pessoas com deficiência, idosos, pessoas que possuem baixo nível educacional, minorias raciais e étnicas ou outras pessoas que por alguma consequência diversa não tem uma participação ativa na sociedade, sendo os benefícios delegados a uma pequena camada da sociedade.

É sabido que compreender o real significado do processo inclusivo dentro do contexto atual é um desafio que não se limita apenas a educação por si só, mas a todos os segmentos que perfazem uma sociedade em geral. Nesse sentido, cabe-nos enfatizar o conceito de inclusão social para Sassaki (1997):

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (SASSAKI, 1997. p. 41).

Dessa forma, como aponta o autor, a inclusão social demanda a adaptação da sociedade às pessoas com necessidades especiais direcionando a sua estrutura social e sua

forma de pensar para a diversidade, efetivando a construção de uma sociedade para todos. A partir desse conceito, me direciono a inclusão dentro do contexto educacional, entendendo a escola como uma forma dinâmica da sociedade e ao mesmo tempo parte intrínseca dela.

Por certo, é de grande relevância destacar que a inclusão é uma questão recente, cujos procedimentos necessários para a sua concretização ainda não se realizaram com êxito. Nesse sentido, as concepções de Sassaki (1997) retratam os diferentes momentos históricos da educação das pessoas com deficiência cujos aspectos direcionam a um entendimento mais específico sobre como se fomentou o processo de inclusão.

Inicialmente, o autor ressalta que a história da educação de pessoas com deficiência encontra-se dividida em quatro fases. A primeira fase é denominada exclusão, período ocorrido anteriormente ao século XX que, como visto nos aspectos acima apontados, não permitia a educação escolar e o convívio social das pessoas com deficiência.

A partir do século XX, as instituições passam a realizar o atendimento às pessoas deficientes, sendo essa segunda fase denominada de segregação. É importante frisar que entre as décadas 1950 e 1960, devido ao movimento dos pais pelo direito de seus filhos frequentarem as escolas comuns, surgem às escolas especiais e mais tarde as classes especiais dentro da escola regular. Por entender que meu campo de estudo foi realizado em uma escola que durante muito tempo atuou na modalidade da educação especial, essa questão será retomada com mais atenção no capítulo seguinte.

Para tanto, é válido considerar que, na década de 1970 destaca-se a terceira fase conhecida como integração, ou seja, as escolas comuns passam a aceitar crianças e adolescentes deficientes. É o que o autor especifica de educação integradora². No entanto, não houve uma mudança significativa no sistema educacional, pois não havia um entendimento por parte da escola em se adaptar aos alunos, cabendo a estes a responsabilidade de enquadrar no sistema. A perspectiva de integração foi pautada no princípio da normalização conceituada como:

Normalização: princípio que representa a base filosófica ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas de normalizar o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária os mais parecidos possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. Isso implica adaptação dos meios e das condições de vida às necessidades dos indivíduos portadores de deficiência, condutas típicas e de altas habilidades. (BRASIL, MEC/ SEESP, 1994)

² É importante enfatizar que Sassaki (1997) retrata um movimento que ocorreu no contexto geral, mas especificamente na Europa. No Brasil e em Sergipe a concepção de integração surgiu tardiamente, já que na década de 1970 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial que implantou classes especiais em Sergipe e em todo o Brasil.

Assim, a fase da integração retratou um período em que a sociedade atribuiu grande relevância à convivência social de todas as pessoas, possibilitando que todos participassem da comunidade da qual fazem parte. Como consequência dessa visão, surge a quarta fase que se inicia na segunda metade da década de 1980, ganha espaço a partir dos anos 90 e tornando-se mais evidente agora no século XXI considerada como a fase da inclusão.

Dentro desse contexto, é válido enfatizar que:

O movimento de inclusão começou incipiente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países. (SASSAKI, 1997, p.17)

Esse fato remete ao que especifiquei anteriormente acerca dos estudos sobre a filosofia bilíngüe, cujos indícios já se apontavam na década 1980 e ganharam força após a década seguinte. Em síntese, de acordo com Sassaki (1997) a educação das pessoas com deficiência foi articulada nos processos de exclusão, advindos com a segregação e mais tarde com a integração, tentando, dessa forma, trilhar os caminhos da inclusão. Infere-se que, a inclusão dos surdos apresenta respaldos significativos nesses períodos, fomentando novas perspectivas sobre a educação dos surdos.

Essas recentes perspectivas acerca da inclusão de surdos (não só dos surdos, mas de todos, que de certa forma, são excluídos e segregados pela falta de oportunidades), tornaram-se mais evidentes com o evento que norteou na Espanha, em 1994, denominado de Conferência Mundial sobre a Educação Especial, na qual foi elaborado um documento que passou a viabilizar estratégias para que todos participassem de forma igualitária da sociedade e da escola. O documento a que estou me referindo é a Declaração de Salamanca tendo em seu bojo procedimentos e ações que viabilizam uma Escola para Todos. É notório destacar que as necessidades educativas especiais não são centradas apenas nas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, intelectuais ou físicas. As escolas devem atender todos os que, de alguma forma, não se enquadram no sistema, ou seja,

O princípio que orienta esta Estatuta é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 07).

É válido considerar que a partir da Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão se amplia e ganha respaldos mais significativos por abordar em seu contexto, pessoas deficientes e não-deficientes como parte de um conjunto complexo e dinâmico que é a escola. Dessa forma, esse documento permitiu aos governos que se propuseram a assumir esse compromisso, uma viabilização de estratégias como políticas, programas e ações voltados para a construção de uma sociedade para todos.

Dentro dessa perspectiva, busquei discorrer sobre o processo inclusivo da educação de surdos com o propósito de enfatizar as inovações que surgiram no decorrer dos tempos e que muito contribuíram (e contribuem) para um melhoramento gradativo na educação das pessoas surdas, ao considerar, no contexto histórico, os entraves que se perpetuaram na história da surdez, desde o percurso de negação às novas demandas da inclusão.

Desse modo, há de se considerar as crescentes abordagens no campo educacional dos surdos ao se levantarem consideráveis estratégias de programas, planos de implementação de políticas e leis que viabilizam o reconhecimento da cultura surda assim como a importância dos surdos como sujeito atuantes na sociedade.

No Brasil, destacam-se leis e decretos que contribuem para a divulgação, e conhecimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que institui a língua de sinais como a língua oficial de uso da comunidade surda; o Decreto Governamental Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que institui o ensino aos surdos na língua de sinais, a presença de intérpretes nas escolas, bem como a capacitação de professores para aprendizagem da LIBRAS; a Lei Nº 11.796 de 29 de outubro de 2008 que institui o Dia Nacional dos Surdos e a Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Apesar de haver mudanças importantes no tocante a educação e participação social dos surdos, com a promulgação e aprovação de leis, decretos e implementação de políticas de ações afirmativas que estabelecem e regularizam os direitos inerentes ao sujeito surdos, cabe salientar que ainda não é suficientemente válido considerar que estejamos diante de um verdadeiro processo inclusivo.

No entanto, essas abordagens foram um grande avanço no sistema educacional, pois permitiram que fossem produzidos novos estudos e pesquisas, principalmente fazendo emergir na sociedade a ideia de que a inclusão é o caminho para uma sociedade igualitária precisando urgentemente ser conduzida para a realidade. Entender a trajetória histórica e o processo de inclusão de surdos tornou-se parte necessária neste estudo, por levar em

consideração as concepções de educação dos surdos ao longo da história, e dessa forma auxiliar na compreensão do processo de implantação da escola de educação especial. Do mesmo modo, permitiu um olhar mais centrado nas professoras de educação especial que se constituíram nesse processo, visto que atuaram com alunos surdos em uma escola especial.

No capítulo a seguir, discutirei a questão sob a Educação Especial, fazendo um contraponto entre os movimentos dessa modalidade de educação no Brasil e as influências em Sergipe. Da mesma forma, destaco aspectos relevantes acerca do surgimento do atendimento educacional dos surdos em Aracaju no contexto histórico das instituições que se destacaram nesse atendimento, enfatizando, em particular a Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, sem esquecer, contudo, de abordar como se construiu a formação e atuação dos professores de educação especial no contexto geral.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE: TECENDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Nos caminhos que gradativamente se formam para a construção de uma sociedade inclusiva, apreende-se um constante movimento de exclusão e inclusão permeado por práticas e saberes reproduzidos historicamente. Com interesse de debruçar sobre este movimento, será retratada, neste capítulo, uma breve abordagem do processo histórico da educação especial no Brasil, ao mesmo tempo em que direciono para um recorte sob o enfoque da educação dos surdos em Aracaju/Sergipe.

Em busca desse recorte histórico, recordo o capítulo anterior que detalha a construção do processo de educação dos surdos constituído por olhares de exclusão, ignorância e preconceito, para posteriormente delinear a ideia de uma sociedade para todos a partir da concepção de inclusão.

Dentro dessa perspectiva, propõe-se um engajamento entre o caminho percorrido pela Educação geral e especial no Brasil e em Sergipe, pelo viés da educação dos surdos, como também das instituições de atendimento, além do processo de formação e atuação de professores de educação especial, para assim tecer caminhos que levem a compreender a inclusão não utópica.

No entanto, é oportuno lembrar que, a história da educação em Sergipe, seja ela geral ou especial, não repercutiu de modo isolado.

[...] a educação em Sergipe se deu, em muitos aspectos, completamente acoplada aos mesmos propósitos das elites que dominavam o país, distinguindo-se em aspectos não muito significativos da educação e das particularidades locais. (SOUZA, 2009, p. 27)

O reflexo do movimento sócio-econômico e político ocorrido no contexto brasileiro em diferentes épocas foi desencadeador para a concretização do processo histórico da educação, cujos aspectos repercutiram em Sergipe e firmou-se, mesmo que tardiamente, na concepção da educação especial, o que veio a contemplar na criação, dentre outras instituições, da Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Junior, que será abordada posteriormente.

Como constatado no capítulo anterior, o atendimento às pessoas com deficiência, até no início do século XVIII, era permeado por violência e negação contra o indivíduo que fugia dos padrões de normalidade exigidos pela sociedade da época. É no final deste século que o

atendimento às pessoas com deficiência, mais especificamente aos surdos, começa timidamente a tomar outros rumos, fato que está ligado com as transformações ocorridas na época, principalmente com a nova ordem capitalista que se assenta cada vez mais na sociedade contemporânea, como também às novas perspectivas sobre o sujeito em si, que ganha respaldos significativos no contexto social.

Nesse sentido, inicialmente a assistência às pessoas com deficiência era dirigida por precursores e exclusivamente para filhos da burguesia em ascensão. A partir do século XVIII, Bueno (1993) nos lembra que a educação especial na Europa tem um marco definitivo, pois passa a institucionalizar a educação direcionada a cada tipo de deficiência, apesar de não atingir a um grande número de pessoas.

A institucionalização desse atendimento surge na Europa com as primeiras instituições públicas, mais especificamente em Paris, intitulada de Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (fundada por Charles Michel d' L' Épée em 1760 como destacado na segunda parte) e o Instituto dos Jovens Cegos em 1787. (Mazzotta, 2005, p. 29)

Podemos destacar que, os acontecimentos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos sobre a educação de pessoas com deficiência criaram significativos respaldos aqui no Brasil que, como consequência repercutiu posteriormente em Sergipe. Porém, para estabelecer com veemência a questão da educação especial aqui no país, é válido ressaltar os dois momentos históricos evidenciados por Mazzotta (2005) para melhor assimilar os acontecimentos que desencadearam essa questão. Segundo o autor, os períodos que representam a evolução da educação especial no Brasil são, em um primeiro momento, de 1854 a 1956, e em segundo momento de 1957 a 1993.

Nesse primeiro período (1854 a 1956), Mazzotta (2005) destaca as iniciativas oficiais e particulares isoladas no atendimento aos deficientes. O período determinado pelo autor proporciona um panorama geral do atendimento às pessoas com deficiência a partir de um enfoque voltado para o surgimento das principais instituições, tanto oficiais como particulares, que se dirigiram para o atendimento aos cegos, surdos, mentais e físicos. A visão panorâmica que o autor proporciona às instituições situa-nos no contexto da evolução da educação especial e suas especificidades no processo sócio-econômico e político.

Tendo como base no que aponta Mazzotta (2005), o atendimento educacional especial iniciou-se no Brasil na década de cinquenta do século XIX, precisamente, em 1854 com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro por D. Pedro II, e em 1981 passou a ser conhecido como o Instituto Benjamin Constant. Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, posteriormente denominado de Instituto Nacional de Educação

de Surdos (INES), designação que permanece até os dias atuais. Essa primeira iniciativa de atendimento aos surdos no país deve-se, de acordo com o estudo de Souza (2007), ao professor surdo francês Ernest Huet que antes da fundação do Instituto já realizava trabalhos com dois surdos no Brasil. A iniciativa de Huet favoreceu a criação desse instituto por D. Pedro II e consequentemente a sua participação na direção do instituto. No entanto, tais instituições eram apenas de cunho assistencialista não apresentando nenhuma inovação na esfera política para uma melhora na educação dos surdos.

Por certo, o Brasil Império não apresentava grandes interesses pela educação especial, como também, pela educação popular, e um exemplo a se destacar é o ensino primário que sofria fortes indícios dessa falta de estímulo por parte da Corte:

No ensino elementar, a situação é ainda mais caótica. O modelo econômico brasileiro, predominantemente agrário, sofre algumas alterações na segunda metade do século XIX em função do incremento do comércio e, mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização. Esse modelo não favorece a demanda da educação, que não é vista como meta prioritária em face da grande população rural analfabeta composta, sobretudo por escravos. (ARANHA, 1996. p.155)

Devido ao contexto econômico que predominava no Brasil, a educação não possuía destaque na sociedade. Contudo, é interessante ressaltar que não havia diferença entre o que repercutia em âmbito nacional com relação à educação e o atendimento as pessoas com deficiência na então província de Sergipe. Com base em Souza (2007), infere-se que a educação popular em Sergipe caminhava a passos lentos, não sendo encontrada nesse período influência significativa da educação institucionalizada já que a primazia na época voltava-se para o ensino primário, sendo criadas para a elite algumas cadeiras para o ensino das primeiras letras. Continua Souza (2007, p. 113), “[...] a educação em Sergipe, nos anos oitocentos, foi marcada pela criação de uma rede de colégios particulares em várias cidades [...], verificando-se, ainda, uma boa distribuição de aulas públicas, do ensino elementar.”

A autora nos relata que com relação à educação dos surdos, nesse período, também não havia institucionalização, já que eles encontravam-se em seus domicílios ou então sob as orientações jurídicas, a partir da interdição e curatela, para ficarem sob a guarda de parentes ou por outras designações determinadas pela justiça. No tocante ao atendimento a educação nos institutos de cegos e surdos no Brasil, é possível perceber que eles se direcionavam mais para uma ação de aprendizagem de ofícios:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

A atuação destes Institutos era, portanto, voltado principalmente, para a prática profissionalizante, o que me fez perceber a preocupação em possibilitar que as crianças e jovens tivessem um ofício para a vida futura. Infere-se que a educação, inicialmente, não apresentava valor significativo para a sociedade da época, sendo relegada a segundo plano.

Mazzotta (2005) nos lembra que, apesar dos institutos apresentarem precariedade com relação ao processo educacional, é notória a importância apresentada por sua atuação, já que, algum tempo depois da sua fundação, algumas iniciativas com relação à educação de cegos e surdos foram impulsionadas, como por exemplo, a abertura do 1º Congresso de Instrução Pública em 1882, que trazia a discussão sobre a educação de portadores de deficiência.

Siems (2010) enfatiza que, de modo geral, a origem, a criação e a direção das instituições tiveram forte indício na medicina já que os profissionais que atuavam no atendimento aos deficientes tinham uma formação na área médica, o que remete a ideia da concepção de educação especial paulatinamente associada ao campo da medicina. Souza (2009) reforça essa concepção ao afirmar que “A educação do deficiente partiu da iniciativa dos médicos, trazendo-os da França o pioneirismo de Jean Marc Itard, que fez a primeira tentativa de educação com o jovem Vitor, o selvagem, assim tratado na época”. (SOUZA, 2009, p. 55),

Cabe ressaltar a importante participação na história da educação dos surdos, de Tobias Leite, médico sergipano e diretor do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que fez uma ampla divulgação dos trabalhos desenvolvidos nesse instituto nos jornais da província de Sergipe. Souza (2007) retrata a trajetória de Tobias Leite destacando que “De 1868 em diante, com Tobias Leite à frente do instituto, a educação dos surdos no Brasil, passou a ser sistematizada e divulgada, especialmente através de suas obras [...]” (SOUZA 2007, p. 86). Será, então com a morte de Tobias Leite, em 1896 que, de acordo com a autora, Sergipe passa a não ter mais notícias do instituto.

No contexto brasileiro, no início do século XX, a higienização da população torna-se uma preocupação constante para o governo da época. A higiene pública seria o caminho para civilizar a população em tempos de desenvolvimento e “modernização”. No atendimento educacional ao deficiente a atuação médica-pedagógica constituía a separação das

“anormalidades” físicas e mentais em que cabia a medicina o tratamento, a reabilitação e a cura dessas enfermidades. A ideia pode ser interpretada com o sentido de isolar, ou seja, segregar o diferente com o intuito de normalizá-lo.

Souza (2009) enfatiza que em Sergipe, os jornais destacavam também uma crescente preocupação com a higienização, difundindo a vacinação, saneamento, assistência médica e serviços de desinfecção. Contudo, ainda era incipiente, nesse período, o atendimento educacional aos deficientes, pois de acordo com a autora, em Sergipe predominava ainda o medo e a repugnância como também a caridade e o assistencialismo, desacelerando assim, uma preocupação maior com essa área do conhecimento. O atendimento era pautado nos laudos médicos que diagnosticavam os surdos como idiotas e/ou esquizofrênicos.

A educação do “anormal”, assim como era conhecida na época, tem o atendimento direcionado para asilos, hospitais e abrigos. Souza (2009) enfatiza que essa educação era compreendida no sentido do cuidar, dar assistência e atenção. Com isso, apreende-se de modo geral, que a visão médica e assistencialista frente ao atendimento dos deficientes foi marcante.

Porém, nas primeiras décadas do século XX, Souza (2009) lembra que o deputado sergipano Carvalho Neto, contribuiu para educação especial no estado por ter, principalmente elaborado um projeto voltado para um plano educacional no país, apesar de não ser concretizado, devido, sobretudo, aos aspectos econômicos e políticos da época. Carvalho Neto (*apud* SOUZA, 2009, p. 90) em suas palavras demonstra a preocupação com o atendimento às pessoas com deficiência quando afirma que:

A educação dos anormais é um importante e vastíssimo tema social de intensa atualidade. [...] Inscritos na legislação dos povos cultos, constitui de presente, frondoso ramo da pedagogia moderna, orientado pela ciência, visando a um elevado escopo social e econômico. Restitui à sociedade com elemento de economia e trabalho algumas parcelas abandonadas a inércia, senão o caminho da loucura e do crime seria sua finalidade.

Com o advento da República, o Brasil encontra-se em um momento de crescente evolução social e educacional, que advêm dos ideais de modernidade dos países europeus.

[...] uma ampla difusão do discurso sobre a “modernização” da sociedade, de exaltação a “livre concorrência” e de valorização das iniciativas privadas. Nesse contexto, a concomitância entre os serviços públicos e privados é comum, inclusive no setor de serviços gerais. (KASSAR, 1999. p. 21)

Diante das transformações ocorridas no século XX advindas dos ideais de liberalismo, sobretudo como a valorização de mercado e a livre concorrência, a atuação do Estado para com a educação, de um modo geral, não apresenta respaldo significativos. Esse novo panorama econômico não favorece a expansão da educação especial como também da educação popular no Brasil já que não há um interesse em se investir nesse setor da sociedade. Com isso, aumenta a demanda de instituições de atendimento aos deficientes de cunho particular.

Na educação especial, a concomitância dos dois setores está presente desde o início do século XX, propiciando o estabelecimento de uma tênue linha entre os limites e os papéis dos serviços de atendimento “público” e “privado”, resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesse dos segmentos sociais. (KASSAR, 1999, p. 20)

Com isso, há uma crescente demanda de classes especiais e instituições privadas para o atendimento especializado às pessoas deficientes em meados do século XX. Com os aspectos até então apontados, correlacionei esse momento histórico da educação especial com o primeiro período, 1854 a 1956, destacado por Mazzotta (2005), o qual retrata a evolução do atendimento especial no Brasil a partir, principalmente de iniciativas particulares cuja situação não se assemelhava a Sergipe.

O segundo período de 1957 a 1993, que abrange o segundo momento da educação especial no Brasil, é caracterizado, segundo Mazzotta (2005), como as iniciativas oficiais de âmbito nacional, ou seja, é o período em que o atendimento educacional aos excepcionais é estendido em âmbito federal. Há, portanto, nesse momento um considerável avanço nas Campanhas que direcionam as suas ações para o incremento do atendimento aos deficientes.

Destaco também, algumas campanhas do contexto histórico brasileiro que tinham como intuito visualizar o panorama do atendimento educacional aos deficientes e a repercussão dessas campanhas para a história da educação especial. Assim, de acordo Mazzotta (2005), a primeira Campanha a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, dirigida pela Professora Ana Rímoli de Faria Dória Diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, devido algumas questões orçamentárias, a Campanha foi desativada. Posteriormente, foram instituídas outras campanhas como a Campanha Nacional de Educação e de Reabilitação de Deficientes da Visão que mais tarde foi denominada de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Além do mais, outros órgãos oficiais foram implantados para orientar as ações de atendimento educacional aos deficientes, a exemplo do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual foi transformado na Secretaria de Educação Especial e posteriormente extinta para criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Em Sergipe, Souza (2007) destaca que esse atendimento silenciou-se no período de 1920 a 1960, não havendo assim políticas e instituições ligadas a educação da pessoa com deficiência:

A falta de uma legislação específica para a educação do deficiente contribuiu para que, até o final da década de 1950, em Aracaju e todos os municípios sergipanos, não existissem escolas dispostas, muito menos preparadas, para dar atendimento às pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais. Portanto os surdos e todos aqueles considerados deficientes permaneceram à margem do processo educativo. (SOUZA, 2007. p. 60)

A partir da década de 60, em Sergipe, novas perspectivas com relação à educação especial criam significativos respaldos no contexto social e para a educação dos surdos não foi diferente. Neste momento histórico, a educação especial e consequentemente a educação dos surdos em Sergipe, se estabelecem nitidamente em instituições e políticas públicas que têm como referência o contexto nacional.

3.1- AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL EM SERGIPE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Ao retratar o processo histórico de educação especial em Sergipe, verifiquei que poucas iniciativas foram tomadas para o atendimento aos deficientes e, do mesmo modo, com relação à educação dos surdos. Por certo, a partir das observações constatadas no decorrer desse capítulo, é possível apontar a importância de algumas figuras sergipanas que, de certa forma, apresentavam-se muito aquém do seu tempo devido aos seus ideais e concepções acerca da educação dos deficientes como, o médico Tobias Leite por sua dedicação a educação dos surdos e por ter contribuído, na imprensa e na sociedade sergipana, com

informações referentes ao Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro e o deputado Carvalho Neto, ao elaborar um projeto que se direcionava para educação dos “anormais”.

Com base nos levantamentos de Souza (2007), destaca-se que até 1950 não havia indícios de atendimento educacional as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Entretanto, Souza (2007) lembra que a influência da CESB, ocorrida em âmbito nacional em meados da década de 1950, foi um forte indicativo para desencadear prenúncios sobre a educação especial como também sobre a educação dos surdos.

Os primeiros passos para o atendimento educacional aos deficientes surgem na década de 1950, com a escola de cegos, instituição pioneira no atendimento aos deficientes. Esta escola funcionava no Serviço de Assistência e Movimento de Educação (SAME), de cunho filantrópico dirigida pela Igreja Católica. A instituição deixa de funcionar após a morte de uma professora de cegos, sendo reativada na década de 60, com a inauguração do Centro de Reabilitação Ninota Garcia. (SOUZA, 2007)

O Centro de Reabilitação Ninota Garcia foi inaugurado em 24 de junho de 1962, de acordo com Antônio Garcia Filho, “[...], já a 1º de Julho do mesmo ano iniciava as suas primeiras atividades”. Sua fundação deu-se graças ao governador do estado Luiz Garcia cujas investidas foram traduzidas nas palavras do seu filho Antônio Garcia Filho como:

A História da Reabilitação em Sergipe é simples: um governo que se propoz a promover o bem estar do povo, incluiu no seu programa de Educação e Saúde Pública, o cuidado com os deficitários... Fui encarregado do mister, como Secretário de Educação, Cultura e Saúde, do então governo LUIZ GARCIA no ano de 1961. (GARCIA FILHO, 1966. P.12)

O “Ninota Garcia” era uma instituição que recebia parte de seus recursos do governo para o seu funcionamento. De cunho médico-terapêutico, apresentava uma visão de reabilitação. A sua equipe era constituída, segundo Garcia Filho (1966), por educadores, médicos, fisioterapeutas, terapeutas-ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais, orientadores vocacionais, foniatras e protéticos. Tornou-se uma importante referência para o atendimento aos deficientes em Sergipe, por ser uma instituição que retratou a reabilitação como uma questão a ser pensada pelo governo e pela sociedade civil.

Souza (2007) acrescenta ainda que a instituição estava voltada para o atendimento dos deficientes mentais, cegos e surdos. Para este último, o atendimento representou um

significativo valor histórico, por apresentar em suas rotinas e atividades pedagógicas, caminhos que de certa forma foram sendo reconstruídos ao longo dos tempos.

De acordo com Souza (2007), a década de 1970 é o período em que o processo de integração tornou-se presente no contexto educacional brasileiro, principalmente porque oferecia espaços para a educação especial. Como observado na segunda parte, a integração visa a inserção do indivíduo com deficiência nas escolas regulares, cabendo a esse aluno a sua necessária adequação ao sistema educacional. Surge em Aracaju/Sergipe em meio a essas novas perspectivas a Escola de 1º Grau 11 de Agosto criada pelo Decreto nº 3.017 a 14 de janeiro de 1970, inaugurada em 21 de janeiro de 1975. Esta escola buscava atender os alunos excedentes das escolas vizinhas, como também, instituir classes especiais. A determinação de instituir a criação das classes especiais nas escolas regulares era oriunda das diretrizes básicas do CENESP.

Souza (2007) ressalta que a Escola de Primeiro Grau 11 de Agosto foi a primeira do estado a possuir classes especiais. Considera-se que as classes especiais, que surgiram dentro das classes comuns, se estruturaram inicialmente, para o atendimento daqueles que não conseguiam acompanhar a classe regular, especificamente os deficientes mentais. O “11 de Agosto” recebe seus primeiros alunos surdos quando a classe especial é criada posteriormente a sua inauguração, sendo estruturada com salas de recursos que ofereciam fonoaudiólogos e uma equipe com cursos de formação no INES.

O Centro de Reabilitação Ninota Garcia e a Escola de Primeiro Grau 11 de Agosto, que demarcaram a história da educação dos surdos no contexto da educação especial, foram fundamentais no entendimento desse estudo por permitir compreender os espaços sociais que se conjugaram na realidade do atendimento dos deficientes em Sergipe. Dentro dessa perspectiva, nos direcionamos a abordar a Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, campo de estudo dessa investigação, por entender que essa instituição não está desligada do processo histórico da educação especial em Sergipe.

3.1.1 Situando a Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior

A educação especial em Sergipe entre as décadas de 70 e 80 estava pautada para o atendimento à política nacional, com avanços e regressos que se configuravam no contexto social. Para entender o panorama que se encontrava a política nesse período, retomei a

Mazzotta, (2005), que delineia as políticas públicas para a educação especial em âmbito nacional. Cabe enfatizar que o período de 1972 a 1985, retrata de acordo com o autor, políticas mais centradas na educação dos deficientes, com o intuito de ampliar as oportunidades de atendimento especializado a partir de um atendimento médico - psicossocial, a fim de promover a integração social.

Dessa forma, entendemos que no contexto social, as décadas de 70 e 80 emergiam lutas por direitos sociais, pela cidadania e também pela institucionalização da educação especial em âmbito nacional, com o intuito de integrar os deficientes no sistema educacional, o que desencadeou como visto anteriormente, o atendimento especializado nas instituições e nas classes especiais. A partir da década de 80 e 90, cresce a necessidade de concretizar os direitos sociais aos deficientes como educação e trabalho, o que favoreceu nas crescentes iniciativas em instituir políticas públicas voltadas para o atendimento aos deficientes.

Em Sergipe, em meio aos entraves de uma política de educação especial descaracterizada, devido, sobretudo, aos desencontros com a real necessidade dos deficientes, e com a imposição da política nacional em estabelecer atendimento especializado para esse seguimento social:

A Educação Especial aparece contemplada, desde os programas mais abrangentes até em projetos específicos, e aparece um plano aparentemente inédito, da Secretária da Educação para a Secretária de Educação Especial que foi submetida a SEESP/MEC, cuja proposta básica envolvia estabelecer convênio com a CELAEE (Centro de Educação Latino-Americano de Educação Especial) de Cuba, para implementar três centros de referências em Educação Especial, no âmbito do Estado a saber: “Centro de Referência das Classes Especiais”, “Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Junior”, e o “Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe”. (MATOS, 2007, p. 85).

Dentro desse contexto, no final de 1980, é criado o Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior (CEESP) pelo Decreto nº 10.313 de 07 de março de 1989, para o atendimento especializado às crianças com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, este Centro integrante da rede estadual de ensino, oferecia os serviços na modalidade de educação infantil nas turmas de Estimulação Precoce, Infantil, Pré alfabetização e Alfabetização e atendendo crianças entre 2 a 12 anos de idade. O Centro prestava atendimento a crianças cegas, surdas como também aquelas que apresentavam paralisia cerebral, autismo, síndromes e “dificuldades” de aprendizagem. As crianças diagnosticadas com déficit de aprendizagem eram encaminhadas pela escola de ensino regular para ser atendida, por não conseguirem acompanhar o desenvolvimento dos demais alunos regulares.

A partir da Resolução 226/CEE de 18/12/2003, fica alterado o nome do CEESP para Escola de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior. Essa mudança não acarretou mudanças na estrutura nem na atuação. O nome do CEESP ainda encontra-se gravado no prédio da instituição até os dias atuais e o atendimento continuou nesse mesmo panorama até o ano de 2010. Apenas houve a modificação com a nomenclatura das turmas que passaram a ser denominadas de turmas de Estimulação Precoce (para alunos com alto grau de comprometimento motor, intelectual e físico), turmas de deficiência mental que a partir de 2009 era denominada de deficiência intelectual (para alunos com algum distúrbio de comportamento, mental, Síndrome de Down, déficit de aprendizagem e autismo), turmas de deficientes visuais, deficientes auditivos e de deficiência múltipla (para alunos que apresentavam leve e moderado comprometimento motor, intelectual e físico). Por ser reconhecida como escola, a mudança proporcionou o recebimento de recursos da Secretária da Educação e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Isso porque, enquanto centro de atendimento, não era possível receber verbas da educação, apesar de seus funcionários serem da Secretaria de Educação do Estado.

É sabido que após a década de 90, a concepção de inclusão ganha espaço no contexto social e educacional, principalmente com a Declaração de Salamanca de 1994, cujo documento estabelece metas para os países que assinaram o acordo comprometam-se a adequar seus sistemas educacionais a inclusão de todos. Não obstante, com as ações e políticas públicas para o encaminhamento do processo inclusivo, é determinado, no final do ano de 2010 o encaminhamento dos alunos da Escola “João Cardoso” para a escola regular e assim seja dado início ao processo inclusivo, não mais sendo permitida a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nessa instituição.

Por determinação do Ministério Público de Sergipe, a escola está em atividade até o final do ano de 2011, atendendo 81 alunos que apresentam alto grau de comprometimento físico, motor e intelectual diagnosticados por uma equipe da Secretaria de Educação composta por médicos e psicólogos. A partir de 2012, a instituição não será mais denominada como escola.

O presente estudo delimitou-se para um olhar sobre a inclusão dos alunos surdos que estavam matriculados na Escola Especial “João Cardoso” tendo como parâmetro a concepção das professoras que atuavam com os surdos nessa instituição. Tornou-se de suma importância retratar aqui o histórico da instituição bem como a sua realidade atual para situar o campo de pesquisa. Com isso, farei uma abordagem direcionada ao processo que envolveu a formação e atuação do professor de educação especial.

3.2 A FORMAÇÃO / ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE ÀS PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

O professor é visto como sujeito atuante na sua própria história, na construção dos seus saberes tendo um papel fundamental na transformação social. Diante de uma nova demanda educacional, que se estabelece não só para a sociedade e a escola, mas também para o professor que a todo o momento depara-se com o desafio da exclusão/inclusão, farei uma breve retrospectiva da formação do professor na educação especial, que foi se estruturando na realidade da sua atuação, para assim compreender o seu pensar diante da inclusão, e em particular na inclusão dos surdos esclarecendo que:

O pensar acerca da história da formação dos professores para a Educação Especial no Brasil, precisa necessariamente ser feito considerando condicionantes como as concepções acerca da deficiência e o conseqüente “olhar” social acerca dos sujeitos com deficiência, a história da educação desses indivíduos e a própria história da formação de professores, perspectiva na qual esses profissionais funcionam como categoria específica. (SIEMS, 2010, p. 25)

A autora registra a necessidade de se pensar a formação de professores para a educação especial, partindo-se de uma perspectiva histórica que norteia as concepções sobre os deficientes, e condicionam esses sujeitos à sua história como coadjuvantes nesse processo.

No que tange a formação de professores, Tardif (2010) enfatiza que os saberes do professor são constituídos de diversas formas e uma delas é o saber transmitido pelas instituições de formação. No entanto, ao reportar aos primórdios da educação das pessoas com deficiência, constata-se que a formação daqueles que atuavam para o atendimento aos deficientes tiveram outras especificidades como observado no decorrer desse trabalho.

Percebi-se ao longo desse trabalho que os primeiros educadores que surgiram na história foram ligados a Igreja Católica, que se interessaram na educação dos surdos. O interesse em sua educação tinha o sentido de “salvação das almas” dos que não se comunicavam. Siems (2010) retrata que na década de 1920, é marcante a influência da medicina e da psicologia na educação dos deficientes, já que as atuações desses profissionais se voltavam para um tratamento terapêutico. A autora enfatiza que essa tendência médica-pedagógica foi a primeira perspectiva na formação de professores no Brasil, já que eles tinham um papel secundário no atendimento aos deficientes. Em seguida surgem, entre as

décadas de 50 e 60, as tendências psico-pedagógica e a pedagógica-psicológica, e por fim a tendência integralmente pedagógica viabilizada a partir da década de 1970.

Entre as décadas de 1950 e 1960, como constatado nos estudos de Mazzotta (2005), o atendimento educacional aos deficientes é abordado em âmbito nacional. A partir das Campanhas Nacionais de Educação, a formação de professores é direcionada nas áreas específicas para surdos, cegos e deficientes mentais com as CESB, CNEC e CADEME. De acordo com Siems (2010), diversos cursos vinculados a essas campanhas foram criados como: Curso de Especialização no Ensino de Cegos em 1955, Curso de Formação de Professores de Deficientes Mentais em 1958, Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Especializado de Crianças Mentalmente Retardadas em 1960 e Curso de Especialização no Ensino de Surdos em 1965.

A preocupação com a formação do professor intensifica-se entre as décadas de 1970 a 1990, devido às mudanças de concepção sobre as pessoas com deficiência. Ampliam-se as considerações sobre normalização e integração no contexto educacional, e consequentemente a necessidade do professor reconhecer a área específica de sua atuação. Entende-se que, no processo histórico de concepção de formação, os professores estiveram vinculados a uma separação do professor geral e do professor especialista, assim como os conhecimentos atribuídos para a sua prática na educação especial e sua formação.

Diante das vicissitudes para a inclusão, que surgem após a década de 90, a formação do professor se evidencia nas políticas direcionadas para a inclusão. Mas não ocorrem diferenciações pertinentes quanto à formação do professor geral e específico, como pode ser observado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão:

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 na área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, MEC/ SEESP 2007)

A partir dessas considerações, percebe-se que a formação do professor, encontra-se ainda atrelada a especialidade da área que atua na educação especial, não havendo conexão dos saberes inerentes a sua formação. Cabe mencionar que é de grande valia que o professor tenha na construção dos seus saberes, ao longo da sua prática docente, uma formação inicial e/ou continuada, que esteja dentro de uma perspectiva globalizante, engajada na diversidade.

Dessa forma, ao destacar as três professoras de surdos da Escola “João Cardoso Junior”, que ao longo de suas vivências construíram experiências significativas na sua prática dentro da modalidade de educação especial, tentei mencionar suas concepções diante da educação de seus alunos surdos, de acordo com o paradigma da educação inclusiva.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Diante da necessidade de compreender o processo educacional do aluno surdo a partir de uma perspectiva inclusiva, procurei analisar as concepções de três professoras de uma escola de educação especial, sobre o processo de inclusão dos surdos na escola regular da rede estadual de ensino. Cabe destacar que as professoras de educação especial selecionadas para participar desse estudo, trabalhavam apenas com alunos surdos e se enquadravam em faixa etária entre 40 a 57 anos de idade.

Para essas análises é válido considerar que no contexto educacional, tem sido considerado cada vez mais importante retratar em que aspectos gerais, o movimento inclusivo e os reflexos da exclusão surgem no cenário educacional.

Assim, sendo o foco dessa pesquisa a concepção de professoras que estão situadas em um determinado contexto real, frente a situações pertinentes ao cotidiano educacional, a proposta metodológica que norteou o presente trabalho esteve pautada no tipo de pesquisa vinculada ao método de estudo de caso. De acordo com YIN (2010), esse método proporciona ao pesquisador a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real. O estudo de caso se tornou favorável a essa pesquisa porque o problema em questão é apresentado na forma “*como*”, que é uma estratégia decorrente desse método.

O estudo também foi pautado na pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa por contribuir no entendimento do fenômeno pesquisado, a partir da coleta de dados e dos sujeitos de pesquisa que viabilizam a investigação, auxiliando na interpretação dos dados coletados. Dessa forma, “Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam do projeto são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.” (CHIZZOTTI, 2005, p. 83). De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 66), no que tange a pesquisa bibliográfica, afirmam que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Tanto as pesquisas bibliográficas quanto a qualitativa trazem bases teóricas que enriquecem o trabalho do pesquisador, pois proporcionam uma visão ampla sobre o tema a ser estudado, já que é possível confrontar e interligar concepções diferentes a partir de estudos de autores que abordam o assunto.

A pesquisa de campo foi pautada no intuito de coletar dados sobre a concepção de professoras acerca da inclusão de alunos surdos no ensino regular, ambos egressos da escola especial. Os participantes da pesquisa foram três professoras de surdos que lecionavam em

uma escola da rede estadual denominada Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, caracterizada no capítulo anterior.

Para atingir essa finalidade, o instrumento a ser utilizado na obtenção da coleta de dados foi o questionário. O questionário foi um aspecto preponderante para essa investigação, pois de acordo com Gil (1987):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1987, p. 124)

Esse instrumento de coleta de dados permite que o pesquisador tenha conhecimento dos anseios e concepções de seu objeto de estudo para interpretar a realidade que o circunda. Os dados foram coletados a partir de dois questionários aplicados em momentos diferentes da pesquisa: em um primeiro momento o questionário I (Apêndice A), foi aplicado ainda na escola especial; em um segundo momento o questionário II (Apêndice B), foi aplicado em suas residências ou local de trabalho em que se encontravam.

As perguntas dos questionários foram redigidas em perguntas abertas, fechadas e perguntas duplas. Gil (1987) classifica as perguntas nessas três categorias e define:

Perguntas abertas são aqueles em que o interrogado responde com suas próprias palavras, sem restrição [...]; perguntas fechadas são aquelas para as quais as respostas possíveis são fixadas de antemão [...] e perguntas duplas reúne uma pergunta fechada e outra aberta sendo esta última geralmente enunciada pela forma “por quê?” (GIL, 1987, p. 125)

O questionário I foi formulado com oito perguntas abertas e o questionário II foi elaborado com seis perguntas fechadas, dez perguntas abertas e uma pergunta dupla.

Assim, após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, fiz uma análise das respostas dos questionários respondidos pelas professoras. Em seguida, utilizando-se da fundamentação teórica abordada durante o percurso de elaboração e estudos desse trabalho, confrontei as concepções registradas pelas professoras na pesquisa de campo e suas relações e divergências, para assim correlacionar a teoria com a realidade estudada.

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados juntamente com a apresentação dos resultados, buscando, nesse processo, intercalar as concepções das professoras com os autores que serviram de base teórica para fundamentar esse estudo. A partir de uma articulação da teoria com os dados obtidos, busquei encontrar resultados que permitissem compreender a realidade acerca do processo inclusivo, na visão de professoras que desenvolveram um longo trabalho na área da educação especial, mais especificamente com a educação dos surdos. Algumas questões serão subsidiadas teoricamente para que haja clareza e precisão na apresentação e análises dos dados.

O perfil das participantes da pesquisa apresenta pontos em comum. Todas possuem formação superior em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial e experiência entre 21 a 25 anos na docência. O tempo de trabalho desenvolvido com os surdos difere apenas com uma das professoras, que possui entre 3 a 5 anos de atuação, enquanto as outras possuem de 15 a 20 anos nessa área.

De acordo com a narrativa das professoras, a formação continuada não foi satisfatória, mas auxiliou no trabalho com crianças em estágio inicial de aquisição de linguagem, o que nos remete a Siems (2010, p. 12) quando destaca que: “Essa distinção na perspectiva de formação dos professores em capacitados e especialistas, conserva a dicotomia historicamente construída entre Educação Especial e o Ensino Regular”. Essa formação fragmentada que se pauta na divisão do professor geral e do professor especialista está claramente elucidada nas leis que regem a educação básica e as políticas de inclusão. É evidente que uma formação que não esteja apta a lidar em um contexto de sala de aula voltada para a diversidade, não contribui para um processo inclusivo.

Com exceção de uma das professoras que está em processo de aposentadoria, observei que, com o fechamento da escola especial, as duas professoras serão encaminhadas para salas de recursos para prestar atendimento especializado ao aluno em um horário diferente do ensino regular, o que reporta mais uma vez a Siems (2010):

Esses profissionais atuam não só nas escolas especializadas, como também são chamados a encaminhar os processos de transição dos educandos em processo de integração, e a dar apoio aos professores das classes comuns, quando do encaminhamento de alunos ao ensino regular. Ou seja, também na perspectiva da Integração das pessoas com deficiência em turmas do ensino regular, o foco permanece na formação de um conjunto de professores especialistas nas diversas situações de deficiência. (SIEMS, 2010, p. 14).

Está claro que, em tempos de inclusão, a dicotomia entre professores especializados e professores de ensino regular está cada vez mais presente no contexto educacional. O fato das professoras serem “aproveitadas” nas salas de recursos devido a sua vasta experiência com crianças com surdez, representa a atual situação nas escolas.

Em suas representatividades acerca da LIBRAS, as professoras foram claras em evidenciar que o domínio dessa língua apenas pelo professor, não permite o desenrolar do processo inclusivo. Mas consideram como necessário a presença do intérprete. É sabido que a LIBRAS e o intérprete são direitos adquiridos por lei, e devem ser valorizados e reconhecidos pela sociedade. Contudo, no processo educacional, o intérprete é um co-adjuvante que serve de ponte entre surdos e ouvintes. Não cabe ao intérprete a função de concretizar o processo inclusivo pelo simples fato de ser fluente na língua de sinais. Damázio (2007) esclarece que o processo de aprendizagem do aluno é responsabilidade do professor e não do intérprete.

Dorziart (2004) também interpreta essa concepção ao enfatizar que:

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é, a meu ver, uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam no ensino. A exclusão social só pode ser enfrentada, através de uma educação engajada e atenta, que busque entender, além de fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade. (DORZIART, 2004, p. 03)

No contexto do aluno surdo, no processo de inclusão, como também diante das concepções sobre o ensino especial e o ensino inclusivo, as professoras tiveram posições diferenciadas que refletiram, ao mesmo tempo, em concepções contraditórias já que ao me reportar ao conceito de inclusão, observei que algumas não diferem entre integração e inclusão. Obviamente, a divergência dos conceitos deve ao surgimento recente da perspectiva inclusiva e da forte presença da integração no meio social.

A inclusão, por certo, não é apenas inserir o aluno surdo nas salas de aulas de ensino regular. A inclusão vai muito além da matrícula e permanência de alunos na escola. Esse processo demanda a adequação dos sistemas escolares às peculiaridades das pessoas com ou sem deficiência, o que se encontra muito distante da realidade. Mas é comum, nas esferas sociais e educacionais, a integração ser confundida com “inclusão”. Nos depoimentos das professoras se destacaram concepções diferenciadas, que se resumem nas palavras de Sassaki (1997):

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos – a integração significando a ‘inserção das pessoas deficientes preparada para conviver na sociedade’ e inclusão significando modificação da sociedade com o pré-requisito para pessoas com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. (SASSAKI, 1997, p.42)

Da mesma forma, nos espaços em que se estruturaram as concepções das professoras sobre a inclusão do aluno surdo, é possível apontar os meios que norteiam as suas inquietações e representatividade sobre seu contexto de vida real, quando Siems (2010) constata formações ideológicas e discursivas na concepção dos docentes:

[...] outros defendem a **integração** apenas de alunos aptos à inserção no sistema regular de ensino como ele se apresenta atualmente e outros ainda encontram-se preponderantemente inseridos no paradigma da **inclusão**, que defende a reestruturação dos sistemas escolares para o atendimento educacional de todos os indivíduos, considerados em sua diversidade. (SIEMS, 2010, p. 13)

Assim, a autora resumidamente, fundamenta o que ficou caracterizado nas concepções das professoras diante do movimento de inclusão/exclusão, vivenciadas a partir dos saberes experienciais concebidos ao longo de sua trajetória como professoras especialistas.

Nas problemáticas que interferem na concretização de uma inclusão verdadeira, as professoras relataram como evidentes a aquisição da LIBRAS por parte do aluno, o modo de avaliar, levando em consideração as condições e peculiaridades do surdo, a importância da LIBRAS no contexto escolar, o intérprete e o Atendimento Educacional Especializado. Esses são alguns fatores já apontados por estudiosos e pesquisadores como necessários para que se estabeleça a inclusão. De acordo com Damázio (2007):

Inúmeras polêmicas tem se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao Atendimento Educacional Especializado. (DAMÁZIO, 2007, p. 15).

As professoras apresentam visões diferenciadas sobre o ensino especial e inclusivo. Uma das professoras percebe a escola especial como segregativa, reconhecendo que a inclusão propicia a interação e o desenvolvimento do aluno. As outras duas, apesar de reconhecer a limitação do ensino especial, não o descarta por completo. Elas entendem que a inclusão está longe de acontecer, mas atribuem a importância do ensino especial para o surdo à questão da aquisição da linguagem. Bueno (1999) discute a relação ensino regular-ensino especial e os entraves para a inclusão e esclarece essa questão:

O que tantos uns (os defensores da divisão estanque, ensino regular-ensino especial) quanto outros (os arautos da inclusão) não consideram é que tanto a nossa escola regular como o ensino especial têm uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico [...]. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, [...]. (BUENO, 1999, p. 11)

E Bueno (1999) acrescenta que:

Com relação ao ensino especial, parece-me que a defesa, em princípio, de sistemas segregados de ensino, pouco tem servido para a melhoria da qualidade e da ampliação de oportunidades de inserção social do alunado que a ela tem sido encaminhado. Nesse sentido, a educação inclusiva, como meta, como norte de uma política de educação especial, não merece ser contestada. (BUENO, 1999, p. 13)

A partir das discussões do autor, percebi que o ensino inclusivo não é uma realidade concretizada e que o ensino especial como o regular tem entraves semelhantes, ou seja, é segregativa, excludente e sem subsídios para a melhoria da aprendizagem.

As professoras revelam que não há mais sentido em se manter escolas especiais, mas enfatizam a necessidade de se repensar quanto ao processo de inclusão, que está ocorrendo de forma desenfreada, e ao mesmo tempo, defende para os surdos, as classes especiais, em escolas regulares, pelo menos no início de sua escolarização. A preocupação das professoras se respalda na aquisição da linguagem por entender que o surdo, de pais ouvintes, não adquire sua linguagem no meio familiar mais sim interagindo com a sua comunidade. Para Botelho (2005),

Ainda que na escola especial encontrem outros pares de surdos e com isso adquiram competências na comunicação através da língua de sinais, escolas especiais para surdos estão a quilômetros de distância da oferta pedagógica necessária, quando há alguma. (BOTELHO, 2005, p. 18).

Mas a preocupação das professoras se reflete nessas observações quando a autora destaca que: “É sugerido que os surdos podem fazer o mesmo caminho dos ouvintes. A realidade mostra que não, a menos que os surdos tenham língua de sinais compartilhada na sala de aula e na escola, entre outras condições” (BOTELHO, 2005, p.19)

Após as análises dos questionários, ficou evidente que as professoras de educação especial apresentam uma visão ampla e ao mesmo tempo diferenciada sobre a inclusão do surdo. Acreditam no processo inclusivo do seu aluno, contudo de forma gradativa e responsável. Preocupam-se com os possíveis entraves que norteiam o surdo, devido, sobretudo a aquisição da linguagem, já que é o caminho para interagir com a sua comunidade e assim se firmar em sua cultura. Mas divergem quanto a esse processo de transição entendem e defendem o processo inclusivo, mas, no caso dos surdos, é preciso levar em consideração alguns condicionantes pertinentes para que realmente o surdo faça parte do processo inclusivo, o que não está sendo observado nas escolas. Assim, as professoras retrataram em suas falas, necessidades de mudanças urgentes no processo inclusivo para os alunos de modo a favorecer a uma aprendizagem de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que nortearam esse trabalho, assim como os caminhos percorridos por essa investigação, tiveram o propósito de elucidar questões pertinentes ao processo inclusivo do aluno surdo, a partir dos “olhares” de três professoras que se dedicaram por um longo período à educação dos surdos. A partir das análises das experiências e vivências dessas professoras no contexto da educação especial, tive a oportunidade de perceber os emaranhados perpassados tanto na educação especial como no processo educacional dos surdos, sem perder de vista os anseios de uma proposta educacional inclusiva.

O principal objetivo deste trabalho foi desenvolver uma análise das concepções das professoras de educação especial sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular da rede estadual de ensino. Os caminhos que me propus a seguir para ir em busca das respostas pertinentes a essa pesquisa, se respaldaram nas fundamentações teóricas revistas no processo de construção desse trabalho, assim como no reconhecimento e na representatividade destacadas pelas professoras através da pesquisa de campo. Essas fundamentações serviram de base para confrontar com a realidade apresentada nos dois questionários aplicados às professoras para que fosse possível atingir os objetivos almejados.

Após as análises dos questionários, ficou evidente que as professoras de educação especial, apesar de revelar em seus discursos um posicionamento favorável à inclusão e demonstrar clareza quanto ao que propõe esse processo no contexto social, admitiram a necessidade da presença das classes especiais dentro das escolas regulares no processo inicial de educação do surdo, sendo que a criança surda deveria iniciar a escolarização nos primeiros anos de vida. Esse posicionamento deve-se a vasta experiência das professoras com crianças surdas em estágio inicial de aquisição da linguagem. Isso porque, em suas narrativas, as professoras demonstraram preocupação de como se efetivaria a aquisição da linguagem e a comunicação do surdo em uma escola regular, já que a maioria de seus membros são ouvintes. De fato, as professoras não descartam a inclusão de seu aluno, contudo admitem que essa inclusão deve ser feita com cautela para que não se perca de vista que os surdos pertencem a uma comunidade e uma cultura com língua própria.

Analizando as narrativas das professoras com relação à escola regular e o aluno surdo, constatei que seus discursos apontavam para o despreparo da escola diante do aluno surdo e ao mesmo tempo suscitava alguns pontos que direcionavam para sanar essas dificuldades. As professoras enfatizavam que as escolas deveriam adequar-se às necessidades

peculiares dos surdos disponibilizando materiais e recursos, bem como cursos de aperfeiçoamentos para os professores e, por unanimidade, destacaram a presença de intérpretes nas salas de aula. De fato, os intérpretes são uma conquista dos surdos nos espaços sociais, mas percebo que as professoras carecem de um aprofundamento teórico sobre o que realmente demanda uma verdadeira transformação social na perspectiva da inclusão. A efetivação do processo inclusivo não se respalda exclusivamente no intérprete. Não há como considerar que o problema em não se incluir alunos surdos no ensino regular se depara com a falta de intérpretes em sala de aula. O professor deve ter consciência do seu papel como educador e não atribuir essa função a esse profissional. O intérprete é apenas o mediador da aprendizagem e da comunicação entre alunos, professores e demais membros da escola.

Os aspectos inerentes a inclusão do aluno surdo, na opinião das professoras, mostraram-se distantes da realidade. Em suas concepções, inferem-se incertezas diante de uma educação de qualidade para o aluno surdo na escola regular. A visão, por vez excludente na prática de ensino do aluno surdo, por parte das professoras, se reverte em um conceito de conscientização para com um grupo minoritário que busca se estabelecer em um mundo de ouvintes.

No entanto, pelas aferições percebidas no decorrer desse estudo, a escola de ensino regular não se manifesta em direcionar suas ações para viabilizar uma metodologia que seja pertinente às condições e peculiaridades próprias do surdo como também não acarreta em um ensino de qualidade para os “ditos” normais que não se enquadram no modelo escolar dominante. Da mesma forma, a escola especial não se posiciona como o caminho mais adequado para estabelecer uma educação favorável às pessoas surdas nem as demais pessoas com deficiência, porque como esclarecido pelas professoras de educação especial, o ensino especial é limitado e não possibilita avanços ao aluno. As escolas especiais se encontram pautadas ainda em uma perspectiva assistencialista advindas de uma formação histórica excludente, permeada por concepções segregativas e paliativas.

É evidente que a inclusão é um processo que cada vez mais se configura no contexto social, emergindo sua ação para a transformação da sociedade, em busca de uma qualidade de vida para todos. Mas é de fundamental importância questionar que tipo de “inclusão” é esse que se propõe ao surdo. O fato de ter e ver surdos frequentando escolas de ensino regular não é necessariamente inclusão. No mínimo, é um processo de exclusão tanto quanto se presencia em escolas especiais.

Acredito que a inclusão, por possuir aspectos complexos quanto a sua real concretização, deve se respaldar gradativamente, no decorrer do contexto escolar. Nas

especificidades da educação do surdo, é necessário que haja procedimentos viáveis para que a sua língua não fique “às escondidas” em classes e escolas especiais. É fundamental que se torne de conhecimento de todos que o surdo faz parte de uma comunidade e tem uma língua que precisa ser conhecida e valorizada nos espaços sociais educacionais.

Dessa forma, a inclusão do aluno surdo vai muito mais do que ter professores que dominam LIBRAS e a presença de intérpretes na sala de aula. É preciso que a escola reconheça que suas metodologias de ensino não se configuram com as reais condições dos surdos, impossibilitando-o de adquirir o ensino sistematizado. Além do mais, é pertinente a necessidade que os sistemas educacionais têm em rever suas ações aos insistir em dividir a formação dos professores em geral e especializados, pois, pela fala das professoras de educação especial, com o fim da Escola Especial “João Cardoso”, seus destinos serão as salas de recursos, por terem especialização na área de educação dos surdos, enquanto os professores das salas regulares continuarão a ter alunos surdos apenas nas carteiras escolares e sem o compartilhar com as vivências e anseios de seus alunos.

A partir dessas considerações, percebi que as concepções das professoras de educação especial acerca da inclusão do aluno surdo estão voltadas para uma inclusão gradativa, que leve em consideração as peculiaridades inerentes ao surdo, sendo necessário repensar nas classes especiais, com o intuito desse aluno adquirir sua linguagem. Após esse primeiro processo, seria possível a inclusão nas salas regulares com o suporte necessário para efetivar essa inclusão com consciência e responsabilidade.

Com as análises, observei que o processo de inclusão de surdos situa-se em um patamar que não se configura com a realidade que se propõe nas ações e políticas educacionais, nem com o verdadeiro sentido da inclusão, que é participação de todos em uma sociedade justa e igualitária.

No entanto, esse pequeno espaço proporcionado para as discussões de um tema tão complexo e ao mesmo tempo instigante, não acaba por aqui. Deixo minhas contribuições com relação à educação dos surdos, resultantes das minhas inquietações como futura educadora frente às perspectivas de inclusão, e a possibilidade para que outras pesquisas se aprofundem nessa área e assim favoreçam ao enriquecimento de estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEESP. **Desafios da Educação Especial**. Brasília, 1994.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007.
- _____. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2010.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores**: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba: Unimep, v.5, 1999. Disponível em: http://www.abpee.net/homepagea04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf.> Acesso em: 14 mai.2011.
- _____. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado a pessoa com surdez**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.
- DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular**: inclusão ou segregação? Revista do Centro de Educação, v.24, p.1-7, 2004. Disponível em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/midiateca_artigos/inclusao_educacao_surdos/texto.pdf> Acesso em: 12 mai. 2011.
- GARCIA FILHO, Antônio. **A reabilitação em Sergipe**. Aracaju: Gráfica Aracaju, 1966.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed: Atlas, 1987.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, set. 1998, v.19, n° 46, p.68-80.

LAKATOS, Eva Maria de Andrade; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2003.

MATOS, Nelson Dagoberto. **A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001)**, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a06v13n1.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**, São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIEMS, Maria Edite Romano. **Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva: Identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. Salvador: UFBA, 2009. 196 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Salvador: UFBA, 2007. 193 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell, Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II**

QUESTIONÁRIO I- ALUNOS SURDOS E INCLUSÃO

- 1) Sabendo que libras e educação inclusiva são disciplinas recentes no currículo de alguns cursos de licenciatura, como você obteve a sua formação em libras?
- 2) O curso de formação foi satisfatório no domínio da libras? Por quê?
- 3) Por que se interessou em aprender libras?
- 4) Nos cursos de formação continuada de professores no tocante a inclusão, houve uma abordagem mais ampla e detalhada da prática bilíngüe como mecanismo necessário para aprendizagem do aluno surdo? Quais cursos você já participou para auxiliar seu trabalho com crianças surdas?
- 6) De que forma seu conhecimento e prática em libras facilitaria seu trabalho em uma classe regular com alunos surdos?
- 7) O que você entende por inclusão?
- 8) Como você avaliaria seu aluno surdo no processo de inclusão?
- 9) Em sua opinião, trabalhar com um número reduzido de alunos surdos em classe heterogênea surtiria efeitos promissores da aprendizagem do aluno surdo? Por quê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

QUESTIONÁRIO II- ESCOLA E INCLUSÃO

1. Assinale a alternativa que melhor descreve o seu nível de escolaridade:
☐ ensino superior - pedagogia
☐ ensino superior – licenciatura em _____
☐ pós – graduação em _____
2. Você está vinculado (a) a qual rede?
☐ federal ☐ estadual
☐ municipal ☐ particular
3. Há quantos anos você está lecionando?
☐ de 1 a 5 anos ☐ de 16 a 20 anos
☐ de 6 a 10 anos ☐ de 21 a 25 anos
☐ de 11 a 15 anos ☐ há mais de 25 anos
4. Você trabalha em:
☐ sala regular ☐ sala de recursos
☐ sala regular e sala de recursos ☐ classe especial
☐ sala multifuncional ☐ escola especial
5. Quanto tempo trabalha nesta modalidade de educação?
☐ há menos de um ano ☐ de 6 a 9 anos
☐ de 1 a 2 anos ☐ de 15 a 20 anos
☐ de 3 a 5 anos ☐ há mais de 20 anos
6. Quanto tempo trabalha com alunos surdos?
☐ há menos de um ano ☐ de 6 a 9 anos
☐ de 1 a 2 anos ☐ de 15 a 20 anos
☐ de 3 a 5 anos ☐ há mais de 20 anos
7. Em sua opinião, quais as dificuldades da escola para com o aluno surdo?

8. O que a escola pode fazer para minimizar as dificuldades?
9. Qual a forma de comunicação que utilizava com os alunos surdos?
10. Qual a importância da língua de sinais para a educação da pessoa surda?
11. O domínio da LIBRAS garante o processo inclusivo no ensino?
12. Como você analisa a política nacional de inclusão?
13. Qual a sua opinião sobre a política inclusiva implantada pelo estado de Sergipe?
14. Como você analisa o processo de ensino da escola especial e da escola inclusiva?
15. Como você analisa o fim das escolas especiais?
16. Marque o que você considera importante no processo inclusivo de ensino. Justifique:

() flexibilidade
() mediação
() suporte
() a escuta

() diversidade
() determinismo
() acessibilidade
() interação

Justifique: _____

17. Onde você está lecionando atualmente?