

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO**

**O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES SURDOS E AS PRÁTICAS DE
IN/EXCLUSÃO**

MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE

**FREDERICO WESTPHALEN, RS
MAIO 2016**

MARIA APARECIDA BRUM TRINDADE

**O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES SURDOS E AS PRÁTICAS DE
IN/EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cênio Back Weyh

**FREDERICO WESTPHALEN, RS
MAIO 2016**

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen

Direção do Campus

Diretora Geral: Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Clovis Quadros Hempel

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humana – Chefe: Professora Luci Mary Duso Pacheco
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Coordenadora: Professora
Doutora Edite Maria Sudbrack

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora abaixo
assinada, aprova a Dissertação de Mestrado em
Educação

**O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES SURDOS E AS PRÁTICAS DE
IN/EXCLUSÃO**

Elaborada por Maria Aparecida Brum Trindade como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cênio Back Weyh – URI - Orientador

Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco – URI

Membro Externo Dr.^a Maura Corcini Lopes -
UNISINOS

Frederico Westphalen, Abril de 2016

RESUMO

A presente dissertação intitula-se, O processo inclusivo de estudantes surdos e as práticas de in/exclusão e se propõe a investigar como está se constituindo a inclusão de estudantes surdos a partir das normativas, bem como o dualismo in/exclusão que tenciona as práticas docentes. A investigação é de cunho qualitativo, por se dispor a estudar as práticas que envolvem a sociedade contemporânea inclusiva, bem como os escolares que gestam as ações. Ela sustentar-se-á a partir de levantamento bibliográfico, do uso de livros, artigos científicos e normativas específicas a temática. Está dividida em dois capítulos, subdividido de modo a articular o eixo e fundamentar a discussão. A conclusão aponta algumas possibilidades que permitem o processo inclusivo tornar-se possível a todos e assim diminuir o dualismo inclusão/exclusão, no mesmo sentido aponta que é a partir do respeito as diferenças, que as práticas permitirão a constituição da sociedade inclusiva.

Palavras-chaves: Inclusão. Exclusão. Práticas. Surdos.

RESUMEN

Esta tesis se titula, el proceso de inclusión de estudiantes sordos y las prácticas de en/exclusión y pretende investigar cómo se constituye la inclusión de estudiantes sordos a partir de la normativa, así como el dualismo en/exclusión que propone las prácticas docentes. La investigación es de carácter cualitativo, de acuerdo para estudiar las prácticas que implican la sociedad contemporánea incluyente, así como la escuela que las medidas de gestión. Se mantendrá en estudio bibliográfico, el uso de libros, artículos científicos y normativos el tema específico. Se divide en dos capítulos, subdivididos a fin de articular el eje y fundamentar el debate. La conclusión sugiere algunas posibilidades que permiten que el proceso sea posible para todos y reducir así el dualismo de inclusión/exclusión, en el mismo sentido indica que es a partir del respeto de las diferencias, que las prácticas permitirá la constitución de la sociedad inclusiva.

Palabras clave: Inclusión. Exclusión. Práctica. Sordos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CAPÍTULO - O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES SURDOS E A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS	10
1.1A TERCEIRA REVOLUÇÃO EDUCACIONAL E SEUS ATRAVESSAMENTOS LEGAIS.....	10
1.2 EDUCAÇÃO PARA TODOS E A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO.....	15
1.3 ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DO PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO – PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIREITO À DIVERSIDADE	26
2 CAPÍTULO - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES INCLUSIVOS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS	32
2.1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES INCLUSIVOS – DESAFIOS ÀS PRÁTICAS COM ESTUDANTES INCLUÍDOS.....	32
2.1.1 Formação docente – Entre tensões e possibilidades.....	36
2.1.2 Reflexões sobre o currículo escolar para surdos e as práticas de in/exclusão.....	39
2.1.3 As faces da alteridade surda – Diferença e diversidade.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos os indivíduos. Embora este preceito esteja proclamado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), esse direito foi reafirmado no ano de 1990, na Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jontien, Tailândia em 1990. Ironicamente promovida pelo Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Desde então, essa ideia vem sendo implementada em âmbito mundial e instituída pelos governos como parte do que tem sido denominada Política de Inclusão.

Portanto, desde os anos de 1990, tem havido um movimento mundial de para que diferentes grupos sociais, entre esses, as pessoas que apresentam deficiências. Esse movimento constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica, articulada pelos direitos humanos, o qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e expressa o reconhecimento da dignidade inerente a todos enquanto direitos inalienáveis.

De acordo com Cury (2005, p. 14), as políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para universalização de direitos civis, políticos e sociais. As quais buscam pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situação de desigualdade. Tais têm como meta combater todas as formas de discriminação que impeçam o acesso a igualdade de oportunidades e condições dignas para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, as ações voltadas a universalização do acesso, provenientes da conferência mundial sobre a educação para todos, representam as bases do processo inclusivo. Assim, a presente dissertação intitulada “O processo inclusivo de estudantes surdos e as práticas de in/exclusão”, dividir-se-á em dois capítulos. O primeiro inicia com uma análise sobre a terceira revolução educacional, a partir das reflexões encadeadas por José Esteve, o qual afirma que essa é marcada substancialmente para a eliminação da pedagogia da exclusão, chamando à escola todos aqueles que por muito tempo formam excluídos e impedidos de

usufruir seus direitos, exemplo disso os surdos. O segundo capítulo centra na formação de educadores inclusivos e as práticas de in/exclusão de estudantes surdos, discorre sobre os desafios docentes no enfrentamento com estudantes incluídos. Nessa tessitura dá-se atenção às faces da alteridade do surdo, afim de marcar que esse apresenta diferença e não deficiência.

1 O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES SURDOS E A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

O processo de inclusão que se configura na atualidade é parte de um processo de longa data. O qual foi marcado pela exclusão e discriminação dos sujeitos diferentes dos padrões impostos pela sociedade. Nesse sentido, discussões, encontros, convenções e normativas foram e estão sendo criadas objetivando que todas tenham direito a educação e possam aprender e se desenvolver a partir das diferenças.

Esse capítulo acolhe Esteve como um dos interlocutores, por esse nomear e explicar de modo compreensível o que ele denomina de “terceira revolução”. A qual é marcada substancialmente pela eliminação da pedagogia da exclusão, que expulsava ou impedia que os estudantes que apresentavam diferenças de usufruir da educação institucionalizada. Analisar-se-á também a educação para todos e a constituição do processo inclusivo e o programa governamental, intitulado Educação Inclusiva: Direto à Diversidade um dos muitos programas desenvolvidos do Brasil com o intuito de eliminar a exclusão e os preconceitos.

1.1 A TERCEIRA REVOLUÇÃO EDUCACIONAL E SEUS ATRAVESSAMENTOS LEGAIS

O referido autor explica que a primeira revolução educacional acontece na época dos faraós, quando no Egito antigo, são criadas as primeiras casas de instrução, voltadas a formação dos escribas e da aristocracia daquela época. Nesse momento histórico são criados os primeiros espaços educativos destinados a instrução de uma determinada elite, religiosa e da nobreza. Esse movimento estende-se até o século XVIII, quando há a transferência de responsabilidade da religião para o Estado. A esse novo momento histórico Esteve (2004), chama de segunda revolução educacional, a qual é marcada pela assinatura de um decreto, do rei Frederico Guilherme II, da Prússia (1787), onde ele torna a educação pública e sob responsabilidade do Estado. O sentido dessa segunda revolução “consiste em resgatar a educação da aleatoriedade das iniciativas privadas e comprometer a

responsabilidade do Estado na criação e na manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a elas” Esteve (2004, p. 26).

E sob a responsabilidade do Estado os ideais de igualdade entre todas as pessoas afloram, impulsionando o surgimento da terceira revolução educacional. A qual tem como característica o chamamento de todas as diferenças para dentro do mesmo espaço e tempo escolar. Frente a essa nova realidade, cumpre refletir acerca das estratégias de inclusão que estão sendo desenvolvidas para essa nova demanda escolar. Ou ainda, se os cursos de formação docente estão reestruturando seus currículos, ou continuam formado educadores como se a população fosse homogênea e igual à da segunda revolução educacional. Para dar conta desse novo paradigma, aos educadores cabe a reestruturação de suas práticas, bem como o modo como esses relacionam-se com o conhecimento. Ou seja, o professor não é mais a única fonte de conhecimento, mas sim o mediador do processo ensino aprendizagem.

É inquestionável o fato de que a responsabilidade do Estado pela universalização do acesso à escola garantiu e vem garantindo àqueles que nunca estiveram a oportunidade de adentrar esse espaço, de agora fazê-lo. O que representa ganhos significativos a cidadania e a constituição de uma sociedade justa, equitativa e cidadã.

Esteve (2004) argumenta que muito embora, tal acesso ainda coexista com o fracasso escolar e os níveis de aprendizagem não corresponderem ao esperado, hoje pelo menos os níveis existem. Os estudantes estão na escola, muito diferente da maioria de seus familiares que não puderam ter acesso a essa instituição ou de lá foram expulsos. Aproximando o pensamento de Esteve a realidade brasileira, possível afirmar que em um país como o Brasil, no qual as desigualdades são imensas, a inclusão foi uma estratégia pensada para possibilitar outras condições para o acesso e a melhoria das condições de vida de uma parcela da população que vivia em situação de precariedade ou miséria absoluta.

Não há como negar os ganhos sociais encadeados pela invenção da inclusão¹,

¹ Invenção da inclusão, no sentido que Ludwig Wittgenstein (1979), pós-*virada* linguística, nos possibilita compreender, ou seja, inclusão como uma invenção produzida na/ pela linguagem. Nessa compreensão, a invenção da inclusão ganha *status* de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas,

e os desafios que essa submete os educadores e as instituições formadoras. Esteve (2004, p. 42) apud Sarramona (2002) destaca que “a história não anda para trás: para dar maior qualidade ao sistema educacional, a solução não é voltar ao sistema de exclusão, nem estabelecer guetos para os mais lentos”. O processo inclusivo é real, e como tal, os sistemas de ensino, bem como, os educadores e as instituições escolares precisam adequar-se as novas demandas, pois do contrário, as práticas pedagógicas, sejam essas discursivas ou não continuarão sendo permeadas e produzindo exclusão. Esteve (2004, p. 42) contextualiza afirmando que:

De fato, o conflito que existe em nossas salas de aula é gerado pela incapacidade de nossos sistemas educacionais de atender as novas dificuldades do trabalho dos professores, sem que tenham sabido modificar a tempo sua formação inicial, as estratégias didáticas e a organização do trabalho em sala de aula, pretendendo manter no atual sistema educacional as mesmas estruturas de trabalho do sistema seletivo próprio da etapa anterior.

Esse cenário alerta o quanto a terceira revolução educacional impacta no fazer pedagógico e demonstra a fragilidade estrutural dos cursos de formação de professores para a inclusão e intervenção pedagógica junto à diversidade que adentra diariamente as instituições escolares. Nesses termos, preocupa-nos como “as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a própria diferença” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007), contradizendo o discurso humanista e inclusivo posto em inúmeros artefatos legais nacionais e internacionais. Ou seja, “o Estado, quando reduz a diferença na diversidade, não está se comprometendo com mudanças políticas nas formas de ver e de construir a sociedade, apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico” (Lopes, 2007, p. 21).

Portanto, há ideologias subjacentes ao processo inclusivo, as quais indicam que “as políticas oficiais no Brasil são propostas tendo como referência imperativos de organismos internacionais” (Lopes, 2007, p. 176). Nessa perspectiva, é preciso

quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle, enfim, quando começa a produzir dados para alimentar médias estatísticas e fazer probabilidades de gestão de risco que a sua não-realização pode causar (Becker, 2006). Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal’Igna. In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

que os educadores compreendam “como os interesses políticos impactam o cotidiano da sua prática e interferem em toda e qualquer decisão educacional que eles fazem podem mais profundamente atingir os objetivos sociais da educação”, (IOSIF;SHULTZ, 2012, p.28).

A partir do exposto, é preciso admitir que existem ideologias neoliberais as quais utilizam-se de discursos democráticos e pró direitos humanos para sustentar em/ou conduzir as práticas educativas institucionais. Iosif; Shultz, (2012, p.29) ajudam-nos a compreender melhor esse cenário explicando que:

Desde os anos de 1990 até hoje, temos visto uma mudança significativa no modo como a educação é concebida em políticas educacionais globais e, depois, filtrada/expandida para as políticas educacionais em nível local. [...] conduzido pelas políticas do programa Education for All (o atual Learning for All, 2011) do Banco Mundial e disseminado pelos mecanismos institucionais da UNESCO e da OCDE (e várias organizações não governamentais internacionais), nos deparamos com a linguagem do “capital humano”, onde pessoas, quer nomeadas como cidadãos ou migrantes quer como adultos ou crianças, são deslocadas de suas localidades sociais, culturais ontológicas e epistêmicas e são vistas como indivíduos autônomos com graus de potencial e capacidade. O trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis.

Portanto, a educação é peça fundamental às mudanças sociais objetivadas por essas grandes instituições globais. Nessas tramas, como afirma Silva (2012, p.93) “as agências, organizações e instituições internacionais atuam num circuito supranacional, estão a serviço do capital e dos mercados, captam dados estatísticos, estabelecem um padrão de qualidade universal para a educação obrigatória”. Ou seja, o discurso de educação para todos sustenta-sena obrigatoriedade de acesso a todos na escola, sejam essas crianças, jovens ou adultos, deficientes ou não deficientes. O imperativo, todos na escola ainda hoje não garante qualidade de acesso e permanência, configurando essa realidade como um dos maiores desafios a superar.

A partir dessas tramas, rememora-se o discurso de Gadotti (1998, p. 72) acerca da não neutralidade do ato educativo. Nessa perspectiva, é interessante a postura de Gadotti (1998, p. 71) quando ele afirma que os profissionais da educação precisam ser desrespeitosos e questionar a realidade que a

eles apresenta-se, pois disso dependem as mudanças sociais necessárias à cidadania. Ele afirma que:

É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. [...]. Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade.

O desrespeitar, fomentado por Gadotti não é uma afronta alienada e inconsequente ao sistema, mas uma provocação inteligente no sentido de questionar o que está posto e como estão sendo conduzidas/geridas as práticas discursivas e não discursivas nas instituições escolares, que se dizem inclusivas. Questionar, indagar, contrariar, desconfiar são atitudes fundamentais a constituição digna da sociedade das diferenças.

VEIGA-NETO, (2002, p. 23) em um dos seus discursos também faz referência as desconfianças necessárias à educação. Ele diz:

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos.

Compreender que não há prática educativa neutra, que é preciso ser desrespeitoso com as práticas que não acrescentam a vida acadêmica e social dos estudantes, que desconfiar e criticar é parte do compromisso que se tem com os educandos. Nesse sentido Stumpf, (2008, p. 27) colabora e enfatiza que a:

[...] responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas.

Nesse sentido, as reflexões aqui encadeadas pretendem discutir não só a legitimidade do processo inclusivo para surdos, mas o quanto esse oferece, ou não condições para que a diferença espacial possa ser nomeada, visibilizada e respeitada nas instituições escolares, a partir do binômio in/exclusão.

1.2 EDUCAÇÃO PARA TODOS E A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO

O compromisso cidadão com a construção de uma sociedade justa e equitativa instiga-nos a desconfiar, no sentido empregado por VEIGA-NETO (2002), das estratégias governamentais derivadas da perspectiva de educação para todos, bem como das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores nas escolas comuns inclusivas. Com vistas, as práticas discursivas e não discursivas que fomentam o processo de in/exclusão, amarrado ao Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade como estratégia governamental inclusiva.

A década de 1990 é marcada pela “incumbência de implantar os direitos assegurados constitucionalmente”, alinhado ao discurso neoliberal. Nesse período, “o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista [...] marcada pela presença hegemônica neoliberal” (KASSAR, 2011, p.18-19). Mesmo sem aprofundar essa discussão, é preciso compreender que frente aos ideais da escola para todos estão atravessados de interesses governamentais, que objetivam conduzir a conduta de todos, nos termos mencionados por Foucault (1995, p. 243), ou seja, a inclusão captura os sujeitos e sob o discurso de igualdade em muitos casos violenta as diferenças dos indivíduos em meio ao todo inclusivo, instigam a reflexão acerca das práticas desenvolvidas em meio ao processo inclusivo, sejam essas discursivas ou não.

Nessa década foram acordadas muitas das importantes normativas que sustentam e conduzem as práticas escolares até os dias de hoje. Dentre essas, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (realizada em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990), a qual ganha significativa relevância por trazer ao discurso o princípio de universalização do processo a educação e a promoção da equidade, com vista a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Como metas principais da declaração destaca-se a universalizar dos países signatários do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade educativa (UNESCO, 1998).

Os eixos, universalização e igualdade de acesso, firmados nessa declaração, são princípios que atravessam as demais normativas subsequentes e desafiam as práticas educativas desenvolvidas nos sistemas de ensino.

No ano de 1994, na Espanha ocorre importante encontro, que dá origem a chamada Declaração de Salamanca, a qual introduz o conceito de necessidades educacionais especiais, afirmando que “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”; enfatiza que “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”; e assevera que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994). A mesma normativa reafirma o direito à educação de todos os indivíduos inscritos na Declaração Universal dos Direitos do homem de 1948 e revigora a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, Art. 205, certifica que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no Art. 206, já ratificados pelas emendas constitucionais nº 19/98 e nº 53/2006, assevera, entre outras disposições, que o ensino será ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que essa organizar-se-á a partir da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2012).

A fim de conhecer o processo inclusivo em meio as normativas que os sustentam, não há como desconsiderar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996). Pois esse importante artefato legal orienta legalmente as ações em/ou práticas desenvolvidas nas instituições escolares brasileiras. Nesse sentido, fica expresso no Art. 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que se refere especificamente a educação especial, o Art. 58, explica que essa compreende a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. E explicita no Art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A Educação Especial é posta pela LDB 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que atravessa todas as etapas e níveis de ensino, ou seja, explicita a transversalidade dessa, desvinculando-a de instituições a parte, tais como escolas ou classes especiais. Reitera a universalização do acesso acordado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, através do chamamento da diversidade à escola comum, salvo aquelas com razões que os obriguem a estar em outros ambientes.

A educação inclusiva é postulada, pelo Parecer CNE/CEB n.17/2001, como reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico- no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p.40).

Como parte dos avanços derivados da educação para todos, os anos dois mil adentram com significativas mudanças legais que objetivam beneficiar as múltiplas diferenças que compõem a diversidade brasileira. Dentre essas, é objeto desse estudo à comunidade surda, que a partir de muitos embates e resistência dessa minoria linguística as condições excludentes a que eram submetidos, os surdos e muitos ouvintes engajados nessa causa, conquistam legalmente com a Lei 10.436/2002 (Brasília, 2005). Esta, no Art. 1º postula que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Em parágrafo único especifica que “Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. No que tange aos sistemas de ensino, o Art. 4º assevera que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

É importante destacar que apesar de não ser suficiente a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, essa representa a possibilidade para que iniciar discussões e reflexões sobre a língua e a inclusão desses sujeitos das escolas comuns.

Na mesma década é sancionado o decreto 5.626/2005 (Brasília, 2005), importante artefato legal, constituído para fomentar o processo inclusivo e dar

visibilidade aos sujeitos surdos. Tal normativa acolhe a inclusão da Libras como disciplina curricular, trata da formação do professor de libras e do instrutor, do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor e intérprete de libras - língua portuguesa entre outras disposições.

No capítulo II, artigo 3º é reiterado a inclusão da Libras como disciplina curricular. Especificando no art. 10 que “as instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, [...] Fonoaudiologia, Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa”.

Na perspectiva de fomentar a disseminação da Libras, o Art. 12 orienta que:

[...] as instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Nesse aspecto ainda são tímidos os incentivos e investimentos, o que desfavorece a formação de educadores conhecedores dessa especificidade.

A referida normativa estabelece ainda que o professor regente de classe necessita conhecer acerca da singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos incluídos e ser bilíngue. Também determina que os mecanismos de avaliação sejam coerentes com aprendizado de segunda língua e que na correção das provas haja valorização do aspecto semântico, bem como da singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. O currículo da base nacional comum precisa ser complementado pelo ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. Especificando ainda, que as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Outrossim, equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação além de ser

proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo (Capovilla, 2001).

Tais políticas são significativas, porém apresentam-se ainda como desafios constantes a serem efetivadas, levando a crer que a educação inclusiva para surdos, ainda não está sendo considerada como perspectiva de igualdade de direitos contemplada em diversas normativas nacionais e internacionais. Muitas são as circunstâncias que impedem a concretização efetiva desses ordenamentos e impactam negativamente nas práticas desenvolvidas nos sistemas de ensino comum.

É sabido que os tempos são outros, mas é oportuno lembrar um dos marcos mais importantes e violentos da história dos surdos – o Congresso de Milão. Tal congresso aconteceu em 1880 e instituiu o oralismo como método de instrução e comunicação dos surdos, proibindo-lhes o uso da língua de sinais, por acreditar-se que essa limitava as capacidades cognitivas e os distanciava da normalidade ouvinte. Os surdos eram expostos a traumáticas práticas de ensino orofaciais, na tentativa de curá-los e reabilitá-los ao convívio da sociedade ouvinte (Karnopp, 2006, p. 15).

O poder dessa normativa perdurou por mais de cem anos, violentando e negando aos surdos o direito de construir sua cultura, língua e identidade. Portanto, ao instituir a universalização do acesso e a qualidade como um princípio educativo a serem constituídos, gestados e fomentados nas instituições escolares, se faz necessário trazer ao discurso e refletir criteriosamente sobre as determinações legais apresentadas, bem como suas práticas, pois essas tanto podem promover a constituição da cidadania, como invisibilizar o surdo em meio ao todo inclusivo, rememorando o congresso de Milão em contexto da contemporaneidade.

Diante as normativas afirmativas à inclusão de surdos e que proclamam essa como meio de acesso e constituição da cidadania, percebe-se que a grita não se refere normatização de direitos, mas a efetivação desses em práticas que respeitem a diferença surda. É isto que impele um olhar criterioso sobre as práticas discursivas legais e o quanto essas interferem na produção de sentidos pelos educadores. Entendendo que esses foram formados, ingressaram no sistema de ensino e desenvolveram em/ou desenvolvem suas práticas a partir da perspectiva integracionista que “baseia-se no processo de educar-ensinar crianças com e sem

deficiência, em uma mesma sala de aula, durante uma parte ou totalidade do tempo de permanência na escola” (DOTI, 2008, p. 13). Essa perspectiva foi superada pela compreensão de que estar de baixo do mesmo teto escolar não garante a aprendizagem e a promoção da cidadania, justificando a efetivação do paradigma inclusivo, que atravessado pelo compromisso acesso, permanência e equidade para todos tomou as práticas escolares, sejam essas discursivas ou não.

A crítica a essa prática consiste no fato de o acesso das crianças na rede comum de ensino não garante efetivamente o direito à educação de qualidade, além de retroceder sutilmente as bases integracionistas do modelo anterior de educação (DOTTI, 2008, p. 13-15). Assim está demonstrada a fragilidade das práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas e o contexto que envolve o acolhimento dos sujeitos que apresentam deficiência em/ou surdez.

Mesmo com os entraves, as normativas inclusivas representam avanços importantes rumo a uma sociedade justa e equitativa para todos, além de demonstrarem a movimento da educação especial.

Na tentativa de dar sustentação a proposta inclusiva a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), institui e o Brasil legitima nos Decretos 186/2008 e 6949/2009, a alteração no conceito de deficiência oriundo do paradigma integracionista, calcado no modelo medicamentoso, em que a “condição física, sensorial ou intelectual da pessoa caracterizava-se como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade”. Segundo tal normativa, não é o sujeito que deve se adaptar as condições do ambiente, mas sim esse e seus sujeitos às condições provenientes de suas múltiplas diferenças. No Art. 9º da presente normativa está posto que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

A mesma Convenção ao tratar da educação, no Art. 24, assegura entre outras disposições que os Estados Partes necessitam “reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação”, mediante sistema educacional inclusivo em

todos os níveis. E para concretização desse direito, cabe aos Estados Partes assegurar que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório” pela mesma alegação. Esse artigo estabelece ainda que as pessoas com deficiência “possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (PRODIDE, 2007).

Os eixos apontados pela referida convenção, visam criar possibilidades para que a inclusão transcenda as normativas e atravesse a vida dos sujeitos deficientes equitativamente, possibilitando-lhes pleno exercício da cidadania em uma escola inclusiva para todos. Assim, no ano de 2008, o MEC estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva “documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Cumpre esclarecer que tal política é oriunda de debates com a comunidade escolar: gestores, coordenadores pedagógicos envolvidos, desde 2003, no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Essa política instaura-se como:

[...] Novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MEC, 2003).

Tal política objetiva “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas Habilidades/superdotação”. Também determina que o atendimento desses estudantes deve ser oferecido nas escolas regulares, mediante a garantia de:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e,
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC, 2003)

Há portanto, um conjunto de linhas orientadoras e articuladas visando dar sustentação a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para efetivação da transversalidade da educação especial, o apoio pedagógico especializado e professores conhecedores das especificidades dos estudantes, é determinante para que os estudantes possam avançar aos níveis mais elevados de ensino e a vida cidadã. Nesse processo, a cooperação das famílias e da comunidade, que não só aceita, mas que se identifica com a causa da deficiência é fundamental, pois disso decorre as mudanças atitudinais e estruturais (MEC, 2008).

Magalhães (2011, p. 22), referindo-se ao artefato legal, explicita que esse:

Pode beneficiar não somente alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar por exemplo.

Portanto, essa normativa contempla a diferença como parte da diversidade, na tentativa efetivar as políticas de acesso em práticas constantes. E, atribui responsabilidades a todos pela inclusão, o que é perigoso e digno de atenção. Em primeiro lugar as condições postas para a permanência desses sujeitos no interior da instituição escolar, tendo em vista que em nome da inclusão, práticas excludentes não sejam desenvolvidas.

Dando continuidade ao movimento inclusivo e visando a implantação da Política Nacional de Educação Especial, significativas alterações são efetivadas no Ministério da Educação. Exemplo disso é a extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp), que até maio de 2011, foi o órgão específico do Ministério da Educação responsável pelo desenvolvimento de programas, projetos e ações. A mesma foi substituída pelo Decreto n. 7.480 de 2011 e deu origem Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da

recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto nº 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (BRASIL, 2011 a, 2012).

A Secretaria é formada por cinco diretorias, a saber: Diretoria e Políticas de Educação para a Juventude; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as Relações Étnicoraciais; e Diretoria de Políticas de Educação Especial. Se compararmos as duas secretarias, poder-se-á observar que a educação especial passou a ser interpretada pelo viés da diversidade, a diferença é invisibilizada em meio ao todo inclusivo. Isto representa uma denúncia que a fusão SEESP/SECADI, mediante cursos de formação de professores, generaliza a temática inclusiva e inviabiliza o aprofundamento acerca da deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Superdotação/Altas Habilidades abordados anteriormente pela SEESP.

A SECADI hoje responsabiliza-se pela área de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação escola indígena, quilombola, educação étnico raciais, do campo e dos direitos humanos MEC. Nesse sentido, a escola para todos proclamada na década de 1990, vê seus princípios revigorados pelo ideal inclusivo, não admitindo, pois, a negação de vaga sobre quaisquer circunstâncias nas redes comuns de ensino, sejam elas particulares ou públicas.

Cumpramos reafirmar que as instituições de ensino precisam romper os velhos paradigmas da escola, sustentados por formações deficitárias, por práticas descontextualizadas e distantes das especificidades dos estudantes. Na contemporaneidade, uma das mais fervorosas discussões foi fomentada pela Meta 4, do Plano Nacional de Educação (2011/2020). Tal Meta propunha a “universalização para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. (MEC, 2010). Esta meta é vista por muitos como uma proposta irresponsável e excludente e por outros,

muitos também, como a efetivação da educação para todos no sentido mais genuíno da palavra.

Como já foi dito, o texto é polêmico, e conta com a objeção de profissionais especialistas, pais e educadores, por esses entenderem que a escola inclusiva e para todos é precária e se mostra incapaz de acolher com dignidade a as múltiplas faces da diferença. De acordo com Dotti (2008, p.18) a inclusão nessa perspectiva, legitima a exclusão escolar dos grupos em desvantagem, pela falta de apoio e condições de permanência desses nas mesmas.

No mesmo sentido, Góes; Laplane, (2013, p. 17) questionam:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.

Ao serem apontadas tais fraquezas do sistema educacional, o discurso pró escolas e classes especiais se revigora como alternativa de atendimento a estudantes que apresentam deficiência. Porém, não soluciona os problemas derivados do processo inclusivo, os quais são tomados de significados muito maiores que o acesso ou não a escola. É importante compreender, que tal processo não é um por vir, ele é real e seus efeitos implicam na vida de todos os sujeitos, querendo esses, ou não.

O que se quer com isso é colocar em discussão a timidez com que é tratada essa temática nas escolas, o quanto ela atravessa o fazer escolar, o quanto ela é negada e o quanto se faz necessário rigor teórico-metodológico na efetivação das práticas pedagógica inclusivas. Por mais efetivo que sejam as estratégias de ressignificação da inclusão escolar, ainda permanece, entranhado nos discursos e nas práticas de muitos educadores que “a ideia subjacente é diagnosticar e encaminhar o aluno para a modalidade de atendimento adequada, e depois realizar a sua integração na sala de aula regular. Assim a escola fica imune a críticas e reformulações de sua proposta curricular”. Ao remeter tal responsabilidade às instituições a parte, como as APAES, por exemplo, os sistemas de ensino, representados principalmente pelos educadores, acabam descomprometendo-se

com o fazer inclusivo e com o acolhimento da diversidade em/ou diferença (MAGALHÃES, 2011, p. 17).

A partir do movimento inclusivo, muitos programas pró-inclusão foram criados, porém nesse momento analisar-se-á o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, por compreender que esse é um dos programas que mais aproxima as discussões sobre inclusão da escola, pois disponibiliza formação à professores e gestores.

1.3 ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DO PROCESSO DE IN /EXCLUSÃO – PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

A inclusão enquanto imperativo do Estado traz a escola todos os sujeitos, sejam esses deficientes ou não, objetivando contemplar a todos igualmente, sem diferenciações. Isto acaba fomentando o processo de in/exclusão, pois as especificidades dos sujeitos são homogeneizadas.

Nesse sentido, diversas ações do governo estão sendo articuladas para que a inclusão seja significativa, e contemple os sujeitos a partir de suas diferenças. O que dá origem ao Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade.

O Programa foi implementado em 2003, pelo MEC/SEESP, e disseminado a todos os Estados e o Distrito Federal. O Programa distingue-se do modelo anterior, dos anos de 1990, que não priorizava ações com as redes municipais que, assim, permaneciam sem acesso à informação e aos subsídios pedagógicos que orientam a inclusão educacional.

O MEC (2005) esclarece que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, contempla todos os estados o Distrito Federal, envolvendo, 106 municípios-pólo, os que atuam como multiplicadores para municípios de sua abrangência, compreendendo 1.869 municípios. O objetivo do programa é:

A formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005, p. 09).

O Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, caracteriza-se por sua plurianualidade e pela prerrogativa de “disseminar a política de construção de

sistemas educacionais inclusivos e apoiar e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros”. (BRASIL, 2004, p.26).

Para compreender o histórico do programa, o MEC (2005, p. 09) argumenta que em 2003, “os dirigentes de educação especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios-pólo participaram, em Brasília, do I Seminário Nacional Formação de Gestores e Educadores do Programa”. Já no ano de 2004, “cada município-pólo realizou um curso de formação de gestores e educadores para a sua rede de ensino e outro para os municípios de sua área de abrangência, totalizando a participação de 23 mil educadores”.

Em 2005, foi instituído o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação. Ainda no referido ano foi oferecido o Curso de Formação de Gestores e Educadores dos municípios-pólo.

A implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado é parte do incentivo dado do Programa ao processo inclusivo. Nesse sentido, “o material de formação docente “Educar na Diversidade”, será disponibilizado para todos os educadores das escolas relacionadas pelos dirigentes em 2004”. (MEC, 2004). Tal material é parte da formação continuada fornecida as escolas. Para bem utilizar tal material nas escolas, foi “realizando uma oficina nacional, a partir de junho de 2005, nos 106 pólos multiplicadores para atuar com os municípios-pólo e secretarias estaduais”.

Considerando que o objetivo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade é apoiar e estimular a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, a formação tanto de gestores quanto de educadores é parte determinante para atingir esse objetivo e assim garantir o direito de acesso digno e de qualidade a todos. Para tanto, as parcerias firmadas para o desenvolvimento desse Programa são determinantes. Vejamos:

- a) Os municípios-pólo deverão estabelecer relações de parceria com as suas respectivas secretarias estaduais de educação, para atuação conjunta no fortalecimento da política de educação inclusiva.
- b) Os municípios-pólo deverão organizar seu trabalho de forma a estabelecer relações que envolvam as esferas municipais, estaduais,

federais e particulares, construindo uma rede de inclusão educacional e social.

c) Os municípios-pólo deverão estabelecer parcerias para o planejamento e a execução do Curso de Formação de Gestores e Educadores, garantindo a oferta de vagas para professores das redes federal, estadual, municipal e particular de ensino.

Segundo o MEC (2005), dentre as competências do Ministério da Educação/SEESP, consiste divulgar o Programa em rede nacional, junto aos meios de comunicação, disponibilizar aos municípios-pólo orientações para continuidade do Programa, bem como materiais instrucionais do Curso de Formação de Gestores e Educadores, apoiar financeiramente a formação desses 106 municípios-pólo, monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, realizar o II Seminário Nacional de Formação para os dirigentes dos municípios-pólo e das secretarias estaduais de educação e desenvolver outras ações compartilhadas com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão educacional.

Na linha de competências cabe aos municípios pólos (MEC, 2005), a implementação da política da educação inclusiva, a divulgação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. É de competência desses também, a função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores. Cabe-lhes ainda coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a sua realização, o incentivo e a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação, bem como a articular de ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.

O processo de multiplicação foi escolhido por oferecer vantagens quanto ao alcance geral de maior abrangência de municípios. Esta estratégia de multiplicação está presente no documento, “A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito” elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos

Humanos (SEDH) junto com a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência (CORDE). O documento assinala que o efeito multiplicador é efetivo ao garantir a reprodução de conteúdo é mais econômico, na medida em que forma uma pessoa que deverá multiplicar a informação para muitos. (BRASIL, 2008).

Por meio de uma ação compartilhada, o Programa propôs disponibilizar equipamentos, mobiliários e publicações específicas para os cursos de formação, além de material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais para organização da oferta de atendimento educacional especializado nos municípios, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino. Também o material de formação docente “Educar na Diversidade”, foi disponibilizado para todos os educadores das escolas relacionadas pelos dirigentes em 2004.

Além disso, a partir de 2004, foram efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Os dados oficiais apontam que o avanço da educação inclusiva nos últimos anos está demonstrado nos números do Censo Escolar/INEP, que registram o crescimento da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados demonstram que “entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640%, das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas especiais”. O Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas em Escolas Regulares/Classe Comum de 43.923 alunos em 1998 para 325.136 alunos em 2006. (BRASIL, 2008).

Dando continuidade à trajetória do *Programa*, em abril de 2005, foi realizado o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores; nesse mesmo ano os municípios disseminaram os cursos, contemplando a temática da formação docente, priorizando áreas específicas da educação especial. Ainda em 2005, o número de municípios do Programa passou para 144, abrangendo 2.496 municípios de abrangência e a formação de 31.158 professores, em todo país e, em 2006, foi realizado o III Seminário Nacional do *Programa*, com a participação dos 144 municípios, que promoveram a formação local para gestores e educadores de 2.496 municípios de abrangência, envolvendo 21.110 participantes. Neste ano, foram disponibilizados para os cursos de formação as

coleções Saberes e Práticas de Inclusão da Educação Infantil e do Ensino fundamental. (BRASIL, 2009, p. 3).

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constituído de ações que abrangem todas as áreas de atuação do MEC, todos os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. Para implementação do PDE foi instituído pelo Decreto 6.094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, inaugurando, segundo estes documentos, um novo regime de colaboração, buscando concertar a atuação dos entes federados, no entanto sem propiciar-lhes autonomia efetiva. Esses por sua vez, envolvem-se primordialmente com decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Entre outras medidas, esse plano estabelecia metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

O Programa foi desenvolvido nos municípios-pólo, por meio de curso anual que acontece em uma única ação presencial, com carga horária de 40 horas e com eixos temáticos definidos pelo MEC por meio da SEESP. O curso contemplava duas vagas para cursistas de cada município da área de abrangência e 20 vagas para cursistas do município-pólo. O curso estava destinado aos gestores municipais de educação equipe de educação inclusiva e professores dos municípios-pólo e municípios de abrangência. Após a realização do Curso de formação de gestores e educadores o município-pólo deverá enviar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNED) a prestação de contas, e à SEESP o relatório final das atividades desenvolvidas, conforme orientação e normas estabelecidas. (BRASIL, 2009, p.6-9).

Compreende-se que nem bom, nem mal, o sistema educativo inclusivo está sendo uma alternativa a todos aqueles que sempre estiveram à margem do processo e excluídos de seus direitos básicos – a educação. Ou como afirma Veiga-Neto (2008, p. 11) “não se pode dizer que algo é bom ou ruim, necessário ou desnecessário, sem examinar as condições a partir das quais tanto se está falando acerca desse “algo”, quanto se está emitindo algum julgamento sobre ele”.

O desafio, portanto, é construir e pôr em prática na escola uma pedagogia comum e válida para todos os estudantes e que seja capaz de atender aqueles cujas situações pessoais e característica de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Livre de “demarcações preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização consciente dos direitos de cada um”, (BEYER, 2006, p. 76). É isto que dá relevância às reflexões acerca da formação de educadores inclusivos e as práticas de in/exclusão de estudantes surdos que se constituem em meio ao processo inclusivo.

2 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES INCLUSIVOS E AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Quando se fala em terceira revolução e na eliminação da pedagogia da exclusão mediante incisivas políticas públicas, logo questiona-se acerca das práticas desenvolvidas nas escolas e o discurso dos professores para com o processo inclusivo. Acredita-se que tais discursos enquanto produções históricas tomam as práticas a partir da ordem do conhecimento e dos saberes ou a partir do fazer não do dizer. Para compreender tais práticas faz-se necessário lembrar que os educadores de surdos, em sua grande maioria foram instruídos a partir do viés clínico, onde o surdo era concebido como um “ouvinte com defeito”, patologizado e submetido a tratamentos com vistas à reabilitação e a cura. Assim encontra-se justificativas para o fato de muitos educadores resistem em acolher os surdos nas salas de aulas e proporcionar-lhes ensino adequado a suas especificidades.

Analisando a perspectiva inclusiva, percebe-se que cada vez mais os governos investem na formação docente através de cursos sequenciais de capacitação, pós-graduações e seminários, objetivando fomentar as práticas inclusivas nas escolas comuns. Esses investimentos são muito significativos, no entanto, observa-se que tais formações não se configuram em práticas inclusiva efetivas, e que o direito de acesso, de educação para todos, de igualdade e cidadania coexistem com o binômio in/exclusão, indicando que a escola, ainda não é um espaço para todos.

2.1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES INCLUSIVOS – DESAFIOS ÀS PRÁTICAS COM ESTUDANTES INCLUÍDOS

O que representa ser um educador inclusivo? Todos os estudantes por ingressarem nas escolas comuns não são sujeitos de inclusão? Porque o currículo em/ou as práticas precisam ser diferenciadas? A escola inclusiva respeita as fases do desenvolvimento dos estudantes e os diferentes ritmos de aprendizagem? Essas questões representam desafios que precisam ser superados, pois ainda hoje os cursos de formação de professores ensinam para o trabalho homogêneo, aquele que os estudantes sentam em suas classes, ouvem as informações, absorvem

essas e as reproduzem nas avaliações. É certo que não se pode generalizar esse contexto, mas a grande maioria dos sistemas de ensino preservam esse formato, confrontando assim, com uma demanda cada vez mais diversificada e exigente.

Nesse sentido, refletir sobre a formação de educadores inclusivos, bem como seus desafios, é determinante a constituição de práticas mais humanas e específicas as necessidades dos sujeitos contemporâneos. Para Baptista:

[...] o desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos na educação como processo de mudança e de transformação. (2011, p. 227).

Pensar a formação de educadores inclusivos inspira desconfiança, pois ao que tudo indica, há falhas em/ou descompassos significativos que desafiam as práticas docentes com estudantes incluídos, pois os espaços de inclusão são tomados pela exclusão, seja essa velada ou explícita nos discursos dos educadores. Veiga-Neto, (2002, p. 23), faz a seguinte reflexão:

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos.

O compromisso com a educação e com os sujeitos que são chamados a compartilhar dela, instiga pensar acerca da qualidade das políticas de formação docente e o quanto essas colaboram ou não com a superação do excludente.

Especificando nosso objeto de estudo, Almeida; Vitaliano (2011), argumenta que “embora o currículo da formação de professores para atuar com surdos tenha um enfoque antropológico, ele continua sendo construído sob a nomenclatura e saberes que caracterizam a Educação Especial”. Ou seja, o surdo continua sendo interpretado pelo discurso clínico-terapêutico e medicamentoso, o qual lhe afasta das múltiplas possibilidades que a capacidade viso-espacial lhe proporciona. Por compreender a importância da formação inicial e continuada enquanto investimento, Almeida; Vitaliano (2011) explicam que:

Investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de contribuir com o processo educacional inclusivo, visto que quase todos os fatores que atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática do professor ou às relações sociais do professor para com os alunos ou às que ele pode mediar entre os mesmos.

No entanto, muitos dos professores que atualmente estão nas salas de aulas com estudantes surdos tem pouco ou nenhum conhecimento da Libras ou das especificidades dos sujeitos surdos. Isto contribui significativamente à produção da escola e inviabiliza o processo inclusivo. Assim sendo, os professores precisam apropriar-se de saberes múltiplos, os quais lhes possibilitem atuar com os sujeitos surdos nas salas de aula e com esses desenvolver práticas significativas que lhes permitam aprender e desenvolver-se em iguais condições aos sujeitos ouvintes.

Um dos principais mitos a ser desmistificado, diz respeito a perda sensorial. Ou seja, é determinante compreender que essa não limita o desenvolvimento das crianças surdas, mas sim, a falta de interlocutores sinalizantes e um ambiente rico em estímulos visuais que potencializem a capacidade viso espacial natural dos surdos.

Na mesma perspectiva, é preciso o educador ter consciência de que a criança surda nasce com capacidades para desenvolver-se linguisticamente, habilidade que empalidece ao não encontrar respaldo no ambiente que está inserida. Seja no ambiente familiar ou na escola inclusiva, permite concluir que a falta de estímulos visuais e interlocutores conhecedores da língua de sinais prejudicam a comunicação dos surdos, de modo que esses acabam desenvolvendo uma espécie de linguagem rudimentar para se comunicar. Essa comunicação é pautada em gestos e apontamentos que visam representar objetos e eventos cotidianos pela forma ou aparência. Essa estratégia na maioria das vezes resulta no atraso de linguagem, fazendo com que a criança surda tenha menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior, elementos determinantes a apropriação e domínio de vocábulos e a generalização das palavras em contextos diversos (KARNOPP, 2005).

Portanto, os educadores precisam apropriar-se desses conhecimentos, além de compreender a importância da formação/conhecimento da língua de sinais para

intervenção com estudantes surdos. Desse modo é oportuno destacar que os educadores de surdos atuam como modelos linguísticos que podem auxiliar esses na aprendizagem da língua de sinais, e no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

É importante que pais e educadores de crianças surdas tenham claro que os primeiros anos de vida dessas são determinantes à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Brasil (2005) explica que as crianças surdas e as crianças ouvintes atravessam os mesmos estágios do desenvolvimento linguístico. Enquanto uma criança, ao ser exposta à língua de sinais, ela começa a sinalizar. Já, a outra, ao ser exposta à língua oral auditiva, começa a oralizar.

No entanto, o desenvolvimento linguístico das crianças surdas não se dá de modo natural. Ao contrário, ele é adverso pela falta de interlocutores sinalizantes e recursos imagéticos adequados às especificidades desses sujeitos. O que conseqüentemente, não lhes permite ter uma língua estruturada, prejudicando-os na qualidade e quantidade de informações apreendidas, além dos assuntos abordados serem muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Nessas condições, os surdos só conseguem expressar e compreender assuntos do “aqui e agora”. Tudo isso torna quase impossível a fala sobre eventos passados, lugares diferentes e assuntos abstratos (GOLDFELD 2002, p. 62).

Diante desse contexto, Fernandes (2008, p. 18) enfatiza que “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento”. Do contrário, esses indivíduos desenvolverão um pensamento mais concreto e menos generalizante, o que comprometerá o desenvolvimento das funções organizadoras e planejadoras da linguagem.

Enfim, por muitos anos, os ouvintes relacionaram a surdez à deficiência mental, julgando os surdos como seres incapazes de aprender e se desenvolver como a maioria ouvinte. No entanto, hoje se sabe que o déficit cognitivo que muitos surdos apresentam é decorrente do atraso de linguagem desenvolvido pela precariedade do ambiente sociocultural que esses são expostos, o que responsabiliza pais e educadores. Nesse sentido, (GOLDFELD apud CHOMSKY, 2002, p. 35), destacam que “estas crianças, como todos os seres humanos, têm

uma propensão biológica para dominar uma língua e, se receberem o atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem”.

Dessa forma entende-se que a aquisição de uma língua resulta da interação entre as habilidades mentais do aprendiz e o ambiente linguístico em que ele se encontra, justificando a importância das crianças surdas contarem com um ambiente linguístico estimulante e com interlocutores sinalizantes. Portanto, o nível de desenvolvimento de uma criança surda ou ouvinte está intimamente atrelado ao quanto a mesma foi ou não exposta a situações significativas mediadas pela linguagem, que a permitiram compreender o mundo ao seu redor.

Frente ao exposto, é determinante que os educadores desenvolvam estratégias para assegurar os direitos dos surdos e possibilitar que esses possam compartilhar o mesmo território linguístico dialogicamente. Por isso, é preciso que pais e educadores conheçam as características de cada estágio do desenvolvimento linguístico dos surdos, para então gestar ações pedagógicas efetivas e adequadas às especificidades desses estudantes. Estas fazem parte de um currículo e como tal, é atravessado por discursos governamentais, intencionalidades, aspirações ideologias, preconceitos, valores, oriundo de práticas socialmente reproduzidas por entre os tempos e as quais tomadas pelo viés da “normalidade”, limitam a existência e/ou desenvolvimento da diferença nos espaços sociais – principalmente na escola comum.

A normalidade, como parte das produções discursivas articuladas em diversos tempos, formata os surdos a partir de regras e normas que os distanciam dos ouvintes devido à perda sensorial – patologizado-os e os impedindo de *ser mais*. Nesse sentido, analisar as faces da alteridade do surdo é determinante às práticas inclusivas.

2.1.1. Formação docente – Entre tensões e possibilidades

As enormes tensões encadeadas pelo processo inclusivo colocam em dúvida a formação docente, e/ou a qualidade deste processo para o enfrentamento com a diversidade impulsionada pelas políticas públicas de inclusão. Os educadores sentem-se despreparados para tal função e angustiados, muitas vezes, negam a

possibilidade da efetivação de tal proposta em práticas efetivas. Nesse contexto, culpar os educadores pelas visíveis falhas e erros que marcam esse processo não é a melhor estratégia, no entanto, é preciso compreender que a terceira revolução representa um processo sem volta, e como tal, cabe aos cursos de formação de professores e os programas governamentais de formação continuada, instrumentalizarem melhor os acadêmicos/cursistas com saberes significativos, relevantes e pontuais as necessidades de cada realidade. Nessa perspectiva, retoma-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, (Tailândia/1990), por essa intensificar as discussões acerca da formação de educadores especiais com vistas a dar suporte à proposta inclusiva.

A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no que tange ao recrutamento e treinamento de educadores especifica que a “preparação apropriada de todos os educadores se constitui um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. Ressalta a importância “do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida”. Estabelece que deveria haver “treinamento pré-profissional [...] aos estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário [...]”.

A Declaração esclarece que o “conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito [...] à prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino [...]”. Nas escolas deve ser dada “à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos [...]”.

Outro ponto interessante desse documento refere-se a importância dos sistemas educacionais investirem no “recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos [...]”.

A Declaração de Salamanca refere-se também “as habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores”.

Bem como, investir em “materiais escritos [...], seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apoiar e treinar pessoal menos experiente”. Conforme essa Declaração (1994) o “treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas”. Nesse sentido, “o treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial”.

A declaração de Salamanca atribui papel determinante à universidade no que se refere ao processo inclusivo. Vejamos:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração. (UNESCO, 1994).

Estabelecer parcerias e redes de interlocução entre as universidades e as instituições de base é uma das mais fecundas estratégias colaborativas com vistas a fomentar o processo inclusivo. No entanto, na maioria dos estados brasileiros essa parceria não existe, ou é efetivada de modo muito pálido e pouco significativo. Esse exemplo agrava-se em instituições localizadas no interior dos estados, isso não se deve a demanda menor de sujeitos que apresentam deficiência, mas sim, ao interesse nesse tipo de pesquisa e ainda o baixo nível de conhecimento para esse fim.

Investir nesse tipo de parceria é uma das possibilidades à superação do processo inclusivo. Por isso entende-se que trazer o currículo à esse discurso é preciso, pois enquanto parte do fazer pedagógico conduz, determina, fundamenta e dá vida as ações e intenções no ambiente escolar.

2.1.2 Reflexões sobre o currículo escolar para surdos e as práticas de in/exclusão

Franco (1990) enfatiza que a distância entre o currículo em ação e o currículo formal compromete a garantia de acesso dos estudantes surdos a conhecimentos mínimos. Seja por falta de conhecimento, má formação ou intencionalidade dos professores que trabalham neste ambiente especial. Muitas vezes os professores fazem suposições equivocadas, limitando o número de informações transmitidas e a qualidade dessas por subentender que o aluno surdo não irá aprender que ele é limitado ou apresenta problemas mentais. Há ainda professores que “sentem pena” dos alunos por esses não ouvirem e assim, “dão as respostas em avaliações”, fazendo com que o surdo adquira uma falsa e distorcida ideia de saber. Nesse espaço há também professores que não toleram a presença da diferença surda na escola, ignorando-os e os excluindo de todas as possibilidades de aprendizagem e interação social.

Ao predispor que o estudante surdo não irá aprender ou que esse ou aquele conteúdo é relevante à vida e ao desenvolvimento cognitivo do surdo, o professor está cometendo um ato de extrema violência, reavivando o discurso medicamentoso proferido pela educação especial, que visava reabilitar, curar, regular e/ou incluir com vistas a normalização. Souza, (1998, p. 111) relembra os aspectos clínicos e terapêuticos que envolviam o processo escola no século XIX. A saber: “a escola passa a ser um lugar de práticas e técnicas subsidiadas pelos saberes da medicina e, na segunda metade do século XIX, com a liberação da Psicologia, também por ela.” Tal perspectiva, com a virada do século, foi empalidecido pela ideia de educação para todos e de que ser diferente “é normal”. De modo que hoje, são poucas as instituições escolares a parte da grande rede inclusiva. Não acredita-se que as práticas docentes e os currículos em ação tenham sofrido grandes alterações. Porém, acredita-se que houveram sim, mudanças de um sistema para outro, de modo muito superficial, conservando de modo sutil, e porque não dizer perverso, práticas normalizadoras, excludentes e segregacionistas nas práticas, discursivas e não discursivas dos educadores.

Lopes (2007, p. 31,32) ao se referir ao currículo explica que:

Quando falo em um outro currículo, penso não só em algo estruturado, mas também em ações construídas a partir de um campo tencionado, no qual todos que estão nele possam estar dizendo de onde falam e o que esperam da escola. [...] o currículo pode estar sendo visto como um espaço construído cotidianamente por aqueles que, de muitas formas, estão presentes na escola.

Dessa forma o autor entende que um currículo para “a diferença não pode ser pensado com data de início e de término de um processo decretado de reformulações”. [...] “não pode ser pensado como simples processo adaptativo”. Pois essas “pressupõe manter uma estrutura que hoje está alicerçada em bases epistemológicas excludentes”.

Observa-se que muitos dos erros, equívocos e práticas adaptadas, tem sua origem na formação superficial dos cursos de formação de professores. Por exemplo, o Decreto 5.626/2005, outras disposições garante a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. No entanto, não deixa claro a questão da carga horária, relativizando as “necessidades” das instituições formadoras.

Cumprir questionar a qualidade da formação dos futuros educadores, bem como a proficiência desses para o ensino dessa disciplina aos surdos incluídos, já que aos mesmos será conferido o título de licenciados, título que os habilita a prestar concurso público para o exercício do magistério em diferentes níveis.

A partir do exposto, bem como das análises articuladas em com os estudantes nas salas de aula, fica claro que tal oferta não garante qualidade à intervenção pedagógica dos futuros educadores com estudantes surdos. Ou seja, “hoje a inclusão está mais presente, seja para nos amedrontar, seja para nos desafiar em nosso trabalho e dia-a-dia” (Lopes, 2007, p. 14).

Lopes (2008, p. 43), ao analisar a prática de docentes que atuam com surdos faz uma síntese profunda de como esses realmente estão sendo incluídos, colocando em dúvida tal a efetivação do Decreto mencionado anteriormente. Ao fazer referência a aprendizagem dos alunos surdos, explica que essa:

Fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na língua portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como um instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem.

A face da inclusão de surdos é perversa, pois inviabiliza o aprofundamento de aprendizagens múltiplas, bem como o desenvolvimento cognitivo e social. Ou seja, o currículo das escolas inclusivas é excludente e ainda não consegue dar conta da demanda que recorre a ela.

Maura Corcini Lopes (2007, p. 27) afirma que:

O processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diferentes vozes possam dizer de si. Todavia, os processos de inclusão fomentados no país falam de adaptações curriculares de formação rápida de docentes (quando existem). Diante de tanta pressão para a inclusão, os professores sentem-se pressionados e desencorajados a dizer que não sabem desencadear tal processo. Ao mostrarem-se receosos a inclusão, os professores deixam explícitos não só a falta de condições que estão vivendo nas escolas para que esse processo aconteça, como também o despreparo para tal trabalho. Talvez valesse perguntar: o que é estar preparado para desencadear a inclusão escolar?

As respostas se constituem a partir do fazer docente de cada professor e professora comprometido com o ser humano, com a construção de uma sociedade digna e acessível a todos. Bem como com a disponibilização de curso de formação de professores de qualidade e com uma equipe multidisciplinar a disposição para apoiar a inclusão escola.

Para Foucault são as relações discursivas, com os níveis materiais que determinam a realidade. Ou seja, é preciso interpretar o discurso como parte em/ou totalidade da prática. Essas por sua vez constituem a realidade objetiva dos sujeitos, que por sua vez são história e fazem história através das práticas discursivas e não discursivas determinadas pela época em que vivem. Por exemplo – nos dias de hoje somos parte do processo inclusivo, e como tal, nossos discursos nos possibilitam intervir e produzir práticas.

Foucault (1986, p. 56), sugere que:

[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Ao fazer referência às práticas discursivas, Foucault (1969, p. 136) enfatiza que essas representam:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

A partir de tais práticas, é possível analisar as ações articuladas pelos educadores frente aos estudantes surdos, bem como referendar os encaminhamentos dessa no que tange a superação do processo de in/exclusão. O que encaminha essa discussão as faces da alteridade surda, em meio a diversidade que o chama a ser todo e a diferença que lhe identifica enquanto sujeito uno.

2.1.3 As faces da alteridade do surdo – diferença e diversidade

Como afirma Pizzi (2006, p. 22) “o princípio da desigualdade natural é o princípio da negação da alteridade do outro”. A partir dessa percepção, desenvolver-se-á nesse ponto a temática da alteridade do surdo vinculada à questão da In/exclusão, à qual é compreendida como resultante da negação do outro, do diferente, do *Ser*.

A alteridade clama a diferença, reivindica-a e reinventa-a a partir do respeito ao outro, mediante ações relacionais dialógicas e não homogeneizante. Para Derrida (1995), o pensamento da diferença é o da singularidade do acontecimento e da existência do devir que acontece a partir do outro, remete ao outro e a outro que não devo predeterminar, ao outro que não pode nem deve permitir ser determinado.

Frente a essa tessitura, se faz coerente à diferença surda que luta contra a captura de sua diferença, imposta pela lógica ouvinte da cura, reabilitação e normalidade. É oportuno sublinhar a compreensão de SANTOS (2011) apud

OLIVEIRA (2004), os quais concordam que *Ser o Outro Surdo na diferença* evidencia a exclusão, a perda e o sofrimento descritos nas histórias desse modo de ser surdo, enquanto que o *Ser o Outro Surdo na alteridade* evidencia a diferença cultural que marca a luta contra essa fixação de fronteiras desse modo de ser surdo.

Dentro do discurso da alteridade que evidencia a diferença cultural pode alojar-se a diversidade, que em nome do todo elimina a parte e essa enquanto todo passa a “criar um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença” (SKLIAR, 1998, p. 13). O estudioso afirma que a diferença, pelo contrário, não é um mero espaço retórico, antes, sempre está baseada em representações e significações que geram práticas e atitudes sociais. A surdez é, portanto, uma diferença, que se constitui enquanto “construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (ibid, p. 13).

A partir do exposto, acredita-se que compreender as especificidades que constituem o ser surdo, implica em uma mudança de paradigma, implica compreender que o outro enquanto um eu, é diferente do mesmo do outro, o que o torna uno, um indivíduo com capacidades e potencialidades de aprender e se desenvolver a partir de sua diferença. Perlin (1998, p. 57) enfatiza que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural”.

Por certo, para que o processo de inclusão seja posto em prática é necessário preparar o território escolar com todos os elementos que possibilitem sua efetivação. Contrário ao que estamos vendo e vivenciando, pois parece que a educação inclusiva mesmo sendo parte da Educação Básica não segue o mesmo fluxo, ou seja, essa parece “nadar contra a corrente do processo”. Os alunos surdos são incluídos na rede regular de ensino, sem que os educadores tenham formação adequada para atendê-los. O que chama a atenção mais uma vez ao processo de formação de professores e sua fragilidade frente à prática, pois, quando a formação não existe, clama-se por ela e quando ela existe é inadequada e insuficiente.

Para atender as novas demandas e realizar um trabalho educativo de qualidade é necessária a revisão de paradigmas. É preciso romper com o princípio

de permanência do idêntico e ir ao encontro da compreensão que se tem do eu alter. É preciso romper com as amarras da escola inclusiva que sob a ótica neoliberal homogeneizante e excludente, dissimula uma falsa liberdade e a sensação de pertencimento ao abrir a escola a Todos. Nesse sentido, Lopes (2009, p. 26), acredita que:

Todos tenham o direito de circular e aprender na escola regular, alunos com e sem deficiência. Todos, enquanto ilusão antiga com muitos significados e desdobramentos continuam sendo alimentados pelo viés da diversidade, pois todos podem se considerar iguais/normais sendo diferentes e diversos uns dos outros.

Lopes apud Veiga-Neto (2005); Lopes, (2009, p. 112) enfatizam com muita propriedade que, “o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. Realidade posta à grande maioria dos surdos, os quais nascem em famílias ouvintes, que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, o que acaba naturalmente excluindo-os de atividades importantes e necessárias como a constituição de vínculos afetivos, linguísticos e cognitivos.

Portanto, se a igualdade de acesso não garante a inclusão e não afasta a sombra da exclusão, a escola enquanto instituição social precisa ser ressignificada e dar respaldo legítimo aos alunos que recorrem a ela. As ações gestadas na escola precisam implicar em conhecimento e respeito acerca do indivíduo surdo e de sua cultura espaço visual. Assim, romper com a polarização teórica e prática que distancia os surdos da possibilidade de aprender e se desenvolver como os demais cidadãos, é necessário a constituição da sociedade inclusiva. Do contrário, incorrer-se-á no erro e na violência de formar “crianças analfabetas, com déficits cognitivos e sociais, que não terão condições de exercer plenamente sua cidadania” (GOLDFELD 2002, p. 112).

Vale salientar que as estratégias de ensino somente terão sentido se os educadores e os familiares de crianças surdas adquirem conhecimentos acerca do desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural. É determinante que o surdo seja concebido como um indivíduo em desenvolvimento e com plena capacidade

para aprender e apreender o mundo a partir de sua capacidade viso espacial, para tanto, a mediação bilíngue é determinante.

Desse modo, compreender as especificidades que constituem o ser surdo, implica em uma mudança de olhar para com o sujeito surdo, implica compreender que o outro enquanto um eu, é diferente do mesmo que o observa, o que torna o surdo uno, um indivíduo com capacidades e potencialidades de aprender e se desenvolver a partir de sua diferença viso espacial.

Por certo, para que o processo de inclusão seja posto em prática é preciso preparar o território escolar com todos os elementos que possibilitem sua efetivação. No entanto, o cenário que se configura, parece não dar conta das especificidades dos surdos o que os impede de aprender em iguais condições aos ouvintes. Com relação a isso, infere-se que mesmo a educação básica sendo atravessada pela educação especial, esta não consegue incluir e atender os requisitos mínimos do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, é notório que os estudantes surdos são incluídos nas redes comuns de ensino, sem que os educadores tenham formação adequada para atendê-los. O que chama a atenção mais uma vez ao processo de formação de professores e a fragilidade desse, frente à prática, pois, quando a formação não existe, clama-se por ela e quando ela existe é inadequada e insuficiente. Cabe aqui questionar: É possível ensinar o que não se sabe? Como aprender se não há mediadores bilíngues que possibilitem a aprendizagem? É possível alguém significar o mundo, as pessoas, os sentimentos, as aprendizagens, se não há interlocução?

Tais questionamentos são desafios a superar rumo a educação de qualidade para todos. Desafios esses que, precisam ultrapassar o cumprimento legal do acesso e se configurar em práticas bilíngues. Nessa perspectiva Dorziat (2009, p. 23) retoma a questão dos ordenamentos legais que deram maior visibilidade a cultura surda em âmbito nacional, porém advertindo que a:

A aceitação da LS nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas surdas de terem melhores oportunidades de participação social. No entanto, considerando as ambiguidades e contradições inerentes a uma cultura erigida sob os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a Libras toma corpo apenas de um aparato legal,

de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais. Desse modo, se acata a diferença, mas mantém-se o mesmo tipo de submissão dos indivíduos às estruturas existentes.

A aceitação/inclusão da língua de sinais nos diferentes espaços sociais a partir de tais dispositivos legais criou no imaginário popular a ilusão de que a inclusão permitiria aos alunos surdos incluídos na escola regular, usufruírem em iguais condições de todas as ações pedagógicas e sociais que circundam esse ambiente. Porém, esses dispositivos na prática, não conseguem incluir a todos com qualidade, o que retoma a questão os desafios a superar.

De modo mais incisivo, infere-se que o processo inclusivo com estudantes surdos tem colaborado para o apagamento das diferenças e da cultura surda, a qual violentada em nome do todo, é relativizada em meio ao diverso e o todo enquanto parte por “estar junto” reforça os índices de inclusão escolar. Nesse sentido, ironicamente a comunidade surda vê suas conquistas e avanços serem ironicamente solapados e reduzidos a uma pretensa garantia de acesso à escola, o que se distancia do tão almejado projeto inclusivo de educação para Todos, referendado em diversos documentos. Assim, “a redução da diferença na diversidade, portanto, banaliza o potencial político da diferença, não creditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada” (LOPES, 2007, p. 21). A mesma pesquisadora ressalta que o:

Estado, quando reduz a diferença na diversidade, não está se comprometendo com mudanças políticas nas formas de ver e de constituir a sociedade, apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico. Somente promover a inclusão sem se responsabilizar efetivamente com a integração não basta (Lopes, 2007, p. 21).

Logo, o processo de in/exclusão passa a fazer parte da realidade das escolas inclusivas e nos demais espaços sociais, marcando os surdos a partir da alteridade negativa que vê na diferença – o menos, o não aprendente, o deficiente, o incapaz, o que exige cuidados médicos e terapêuticos reabilitacionistas. Assim, nega-se em/ou negligencia-se a diferença visível e as múltiplas possibilidades do surdo aprender e se desenvolver.

Lopes (2009, p. 112) desenvolve juntamente com Veiga-Neto; Lopes (2007) uma profunda reflexão, chamando atenção à universalização do acesso escolar e o

quanto essa falha, ao não respeitar a alteridade dos surdos. Apontam que as instituições inclusivas são permeadas por mecanismos que excluem e não colaboram com a igualdade de acesso e permanência na escola.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includente, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Nessas tramas, Lopes (2007, p. 13) diz que “tanto a escola quanto os cursos de formação de professores, através de seus currículos, se movimentam na intensão de criar posições específicas capazes de traduzir a todos”. Ou seja, tais traduções se reconfiguram em exclusão do não igual – do outro/surdo.

O lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela. Diante da democratização da escola, os sujeitos passam a ser promotores de si, ou seja, passam a ser responsáveis tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso na aprendizagem e no comportamento/disciplina. Os profissionais passam a ser pessoas dedicadas, abertas, tolerantes, amorosas (Lopes, 2007, p. 31).

Ressignificar esse processo desumanizante, resgata o que Paulo Freire registra no livro *Pedagogia do Oprimido*, quando argumenta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (2011, p.108-109). O que colide, com os valores deterministas e autoritários da velha escola remodelada a partir do viés inclusivo, onde o direito do surdo dizer sua palavra se restringe a interações orofaciais, a interpretações fragmentadas e alternadas em dias determinados da semana ou ainda na simples integração junto à normalidade ouvinte, negando a esse sujeito o direito de dizer sua palavra em sinais de aprender e significar o mundo a partir dela.

Ao fazer uma intersecção entre o processo inclusivo e as ideias de Freire (2011, p. 109), cabe dizer que:

É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Desse modo, conquistar o direito a palavra, é o primeiro passo rumo a transformação inclusiva capaz de acolher os surdos a partir de suas diferenças e com dignidade propiciar que esses aprendam enquanto cidadãos de direitos. O que implica em mudanças estruturais significativas no currículo, pois esse enquanto prática discursiva precisa abrir-se a possibilidades de acolhimento da diferença surda em meio a diversidade, sob pena de continuar materializando preconceitos e discriminações em meio as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Góes e Laplane (2009, p. 19) questionam a produtividade da proposta inclusiva frente as múltiplas adversidades encontradas nas escolas.

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência o mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

O contexto adverso e com tentativas frustradas de implementação instalam um clima de suspeita sobre a proposta inclusiva. Na mesma linha de pensamento, Freitas (2004, p. 152-153) enfatiza que:

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada.

Responsabilizar os estudantes por seu fracasso não é a melhor alternativa, frente ao processo que se quer digno e humano. Assim, avaliar a trajetória inclusiva

e seus atravessamentos discursivos é determinante à manutenção desse projeto que hoje se faz realidade na maioria das escolas brasileiras.

Stumpf, (2008, p.27) auxilia de maneira elucidativa pontuando que “[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...]”. Esse movimento, enquanto prática discursiva concreta em/ou efetiva dos sujeitos de nossa sociedade, não se articula com os fazeres, com as ações e com as práticas, pois em meio ao processo inclusivo, materializam-se preconceitos, discriminações, e intolerância a diferença surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação propôs-se a investigar o processo inclusivo de estudantes surdos e as práticas de in/exclusão, a partir das normativas afirmativas a essa perspectiva, bem como o dualismo que garante o acesso dos sujeitos na escola, mas não possibilita os meios que garantam a permanência e a aprendizagem dos incluídos. Frente a esse cenário, é possível afirmar que a escola comum ainda não consegue incluir os estudantes surdos e atender as suas especificidades, pois não dispõe de professores bilíngues, conhecedores da língua de sinais, da cultura surda, das múltiplas identidades, além de intérpretes tradutores da LIBRAS para mediar as interações dialógicas.

Neste contexto adverso, a inclusão configura-se como uma prática excludente que deve ser resignificada e superada, com vistas a garantir o direito de ensino de qualidade e possibilidades reais de aprendizagem aos sujeitos. O referido contexto, põe em dúvida a eficácia do processo inclusivo frente as classes especiais e as escolas especializadas extintas, gerando incertezas quanto a aplicabilidade do mesmo efomentando posições contrárias à sua efetivação.

Diante disso, a única certeza que se tem, é a impossibilidade de retorno, de reabertura das classes especiais ou de escolas especializadas. Tal certeza justifica-se pela inclusão ser tomada como um imperativo do Estado, firmada através de acordos nacionais e internacionais, no qual o Brasil é signatário. Bom ou mau o processo inclusivo,entre muito atravessamentos,surge como uma invenção pensada como estratégia de acesso e melhoria das condições de vida de uma parcela da população que vivia em situação exclusão, precariedade ou miséria absoluta.

É oportuno mencionar que o presente texto se delimitouao estudo da inclusão dos sujeitos surdos, porém é oportuno registrar que a inclusão um processo abrangente e não se restringe ao acolhimentodos sujeitos deficientes.Ou seja, ela acolhe todas as diversidades, como por exemplo ascrianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas, crianças superdotadas, trabalhadoras, marginalizadas, as que vivem nas ruas, que sofrem violências diversas, entre outras.

A proposta inclusiva materializa-se em normativas e práticas após os anos dois mil e derivado ideário de educação para todos, a qual sob ideologias governamentais, objetiva trazer todos para de baixo do mesmo teto escolar. Nesse ponto da discussão, reflete-se objetivamente sobre a in/exclusão, argumentando que o problema de acesso à escola foi superado e que todos hoje têm o direito de lá estar, independentemente de suas diferenças ou singularidades. Porém, a escola e sua formatação não dispõe das condições necessárias à inclusão, e de modo específico, não conta com os recursos mínimos para a permanência e ascensão intelectual de todos, o que produz a exclusão.

A exclusão materializa-se através da não oferta de educação bilíngue para surdos, de práticas pedagógicas descontextualizadas com ensino dos conteúdos curriculares em português oral, com a não interlocução linguística, com o desconhecimento dos educadores acerca da língua de sinais e da comunidade surda. Ou seja, em meio a esse contexto as chances de aprendizagem são limitadas, o que reforça os índices alarmantes de estudantes surdos semianalfabetos e exclui as possibilidades de tais sujeitos ascenderem intelectualmente.

Diante disso, compreende-se que o processo inclusivo para estudantes surdos exige a articulação de ações que deem conta das especificidades dessa comunidade, pois do contrário, em nome da inclusão, a exclusão atravessará o processo escolar, eliminará a alteridade surda e a dignidade que todo cidadão tem direito. Nesse sentido, questiona-se a formação de professores inclusivos, haja visto que a maioria dos educadores não estudou nos cursos de formação docente sobre a educação especial ou as especificidades dos sujeitos surdos de modo mais aprofundado. Uma das implicações observadas é a carga horária mínima dispensada ao ensino dessa disciplina, pois ela é insuficiente para a aprendizagem da LIBRAS e de todas as peculiaridades referentes à língua, à comunidade surda, às múltiplas identidades, ou as especificidades que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e cidadão.

Nesse sentido, compreende-se que muitas das práticas excludentes gestadas na escola, se dão em decorrência da insuficiente formação dos professores nos cursos de licenciatura, bem como da não oferta de formação continuada. Porém, é preciso compreender que apesar de não ser suficiente, a

inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, representa a possibilidades para se discutir e refletir sobre a língua e a inclusão dos surdos nas escolas comuns, bem como sobre a exclusão.

Tamanho a amplitude do processo inclusivo e as dificuldades de reconhecer e intervir significativamente com cada sujeito na escola, cumpre novamente dizer que a exclusão é um desafio a ser superado. Por isso, concordo com aquilo que Bueno afirma quando ressalta que a “projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo”. “[...] É nesse contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática” (2008, p. 13). Ou seja, mesmo com a coexistência da in/exclusão, é preciso articular ações que potencializem o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos surdos, que para além dos índices de acesso, também sejam computados índices de surdos bem-sucedidos academicamente.

Dentre as muitas normativas, o presente texto analisou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por compreender que esse enquanto formação continuada, aproxima os educadores das discussões sobre inclusão e mobiliza no Brasil cerca de 106 municípios-pólo, mais o Distrito Federal. Tal programa objetiva disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros, através de quarenta horas de formação, afim de pôr em prática na escola uma pedagogia comum e válida a todos os estudantes e que seja capaz de atender aqueles cujas situações pessoais e característica de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada.

Nesse sentido, compreende-se que a proposta é abrangente, significativa e contempla as múltiplas diversidades, no entanto, não é eficaz devido as falhas nas estratégias de disseminação articuladas pelos multiplicadores, somada a não abertura de espaço nas instituições escolares para o debate e a socialização, além da diferença surda, ser tomada enquanto diversidade e invisibilizar-se em meio as palestras e debates.

Ao fim da presente reflexão fica a certeza dos múltiplos desafios a superar. Pois, do contrário a sensação em ou a realidade de estar vivenciando uma pseudo-inclusão, inviabilizará o processo inclusivo como um todo e não conseguirá

corresponder às expectativas básicas de ensino e de respeito às diferenças na escola para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; Vitaliano, Célia Regina. *A disciplina de LIBRAS na formação inicial de pedagogos: Experiência dos graduandos*. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>> Acesso em 2012.

BEYEER, Hugo Ottho. *Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In. BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, 1990*. Universidade de São Paulo. Disponível em:
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/dec%20laracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>> Acessado em: 2015

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*. Ed 35. Brasília: Câmara dos Deputados, edições da câmara, 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 25.06.2014

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em:
<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acessado em 25.06.2014

CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Vol. I, São Paulo: EDUSP, 2001.

CURY.C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de pesquisa* (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, volume 35, p. 11-32, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: *Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO*.

Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

DERRIDA, Jacques; FOUCAULT, Michel. *Três tempos sobre a história da loucura*. Textos organizados por Maria Cristina Franco Ferraz. Rio de Janeiro:1995.

DOTI, Marcelo Micke. *Sociedade, natureza e energia: condições estruturais e superestruturais de produção no capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2008.

ESTEVE, JOSE M. *A Terceira revolução educacional: A educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna 2004.

FERNANDES, Eulália; org. *Quadros, Ronice Muller de. Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FRANCO, Monique. *Currículo e Emancipação*. In. SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.2011

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2004.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócia internacionalista*. São Paulo: Plexus, 2002.

IOSIF, RANILCE (ORG). *Política e governança educacional contradições e desafios na promoção da cidadania*. Universa, Brasília 2012.

KASSAR, M.C.M; ARRUDA. E; SANTOS. M. *Políticas de Inclusão: O Verso e o Reverso e práticas*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. *A língua na educação do surdo*. Volume 2. Secretaria de Educação/Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial. Porto Alegre, 2005.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHDO, Rosângelo. Inclusão: *Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial*. V.6, n.1 (jan/jun) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva. *Educação Inclusiva e escolarização: políticas e formação docente*. Brasília: Liber, 2011.

PERLIN, G. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 1998.

PIZZI, Jovino; Pires Cecilia. *Desafios éticos e políticos da cidadania: ensaios de Ética e Filosofia Política II*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Santa Catarina. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2004.

SANTOS, Hermínio Tavares dos. *Diferença, surdez e educação*. Revista do Diferê - ISSN 2179 6505, v. 1, n. 1, jun/2011. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D%20Herminio%205.pdf>> Acessado em: 2014

SOUZA, Regina Maria de. Intuições "linguísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. DELTA vol.19 no.2 São Paulo 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010244502003000200005>> DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - Intuições "lingüísticas"... dx.doi.org> Acessado em: 2015

STUMPF, Mariane Rossi. *Mudanças estruturais para uma inclusão ética*. In: QUADROS, Ronice. Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças / Porto Alegre: Mediação, 1998.*

UNESCO. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acessado em: 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.