

Questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil

Modalena Aparecida Silva Francelin*
Assistente Social do Cedalvi, HRAC, USP

Telma Flores Genaro Motti**
Diretora Técnica de Serviço, Cedalvi, HRAC, USP; Doutoranda em Educação Especial, UFSCar.

Resumo

O presente artigo enfoca questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil, refletindo e questionando sobre a atual conjuntura da educação regular, especial e do surdo em nosso país. As temáticas priorizadas são a descentralização da educação via municipalização, a inclusão, as leis e diretrizes que norteiam a educação especial no Brasil e o parecer de vários autores e especialistas no assunto. A contribuição dessas reflexões possibilita reelaborar questões sobre a inclusão que se pretende para o deficiente auditivo, quanto ao grau de acesso ao conhecimento, sem pretender uma resposta pronta e definitiva.

Abstract

The present article focuses actual questions about the teaching of auditory deficient persons, contemplating and ques-

tioning the actual conjuncture of the regular, special and deaf persons education in our country. The priority thematic is the decentralization of education by the municipalization, the inclusion, the laws and directives that direct the special education in Brazil and the opinion of several authors and specialists of the matter. The contribution of that contemplation makes possible the re-elaboration of questions about the inclusion pretended for the auditory deficient person as to the level of access to knowledge, without looking forward to a prompt and definitive answer.

Sobre a municipalização do ensino

Nosso trabalho em um centro especializado para diagnóstico da deficiência auditiva e adaptação de AASI (aparelho de amplificação sonora individual)

tem nos defrontado com a ansiedade de muitas famílias quanto às possibilidades escolares de suas crianças. Na busca de respostas que transmitam tranquilidade aos pais e não cerceiem o desenvolvimento global das crianças, realizamos um exercício de reflexão e questionamento sobre a atual conjuntura da educação regular, especial e do surdo¹ em nosso país.

Ao procedermos a um balanço do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, observamos que a descentralização via municipalização teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre a rede de ensino. Repercutiu em expansão e qualidade, não representando uma efetiva democratização do ensino. Parte dela realizou-se, inclusive, através da transferência de serviços, sem a necessária contrapartida simultânea de recursos.

O panorama das escolas públicas apresenta contrastes: algumas escolas com níveis eleva-

¹Surdo e deficiente auditivo são utilizados com o mesmo sentido.

dos de ensino e outras, da zona rural, com apenas um professor e instalações precárias. E é nas regiões mais pobres, onde se concentra a maioria dos alunos matriculados e de docentes não titulados, que o ensino é mais municipalizado. Isso demonstra que esse processo até hoje não representou a implementação de uma política que beneficiasse o sistema educacional brasileiro.

Desse modo, a municipalização do ensino fundamental, com exceção do ocorrido nas capitais dos estados, tem resultado numa falsa solução dos problemas educacionais.

O grande desafio a ser vencido é o de construir um sistema em que os três níveis governamentais atuem de forma integrada no setor da educação, com vistas a uma escola pública destinada a todos os cidadãos.

O município deve ser compreendido como parte integrante de um sistema mais amplo, mas articulado de modo a contemplar uma real e eficaz participação da população nas decisões e no exercício contínuo de fiscalização e controle sobre o serviço prestado, visando à garantia da qualidade do ensino.

Sobre a inclusão do aluno portador de necessidades especiais

A inclusão, assunto que vem sendo discutido desde a década de 90, se apresenta-se como outro gran-

...a inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade.

de desafio para a educação brasileira. Tradicionalmente, a sociedade vem discriminando e segregando o portador de deficiência². Há mais de duas décadas, mais precisamente a partir dos anos 70, a integração (*mainstreaming*) e a normalização surgiram para superar as práticas segregacionistas. A intenção era a de permitir que o deficiente participasse das atividades sociais e educacionais da comunidade. Nos EUA, o *mainstreaming* tinha por objetivo oferecer ao deficiente educação e reabilitação em ambientes regulares, com os apoios psicopedagógicos necessários. Surgiu o "sistema de cascata" com serviços paralelos ao sistema regular de ensino, para atender as crianças em suas necessidades, na escola ou em serviços especializados (NUNES et al., 1998). No Brasil, por essa época, surgiram as classes especiais que, para BUENO (1993), se constituíram em espaço de segregação pois passaram também a receber os alunos com problema de aprendizagem, considerados deficientes mentais leves.

Por inspiração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, o conceito em relação ao deficiente foi alterado: não é o deficiente que tem que se adaptar à sociedade mas a sociedade tem

que se adaptar às pessoas "diferentes". A deficiência não é então um atributo do indivíduo mas está relacionada à forma como a sociedade o vê. O enfoque médico, da patologização, passa a ser social.

Esse processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seu contexto as pessoas com necessidades especiais é denominado inclusão (SASSAKI, 1997). Segundo esta proposta, as pessoas com necessidades especiais precisam ser preparadas para assumir seus papéis como cidadãos. Para isso faz-se necessária uma parceria – sociedade e pessoas especiais, com o objetivo de solucionar problemas.

Com um sentido mais humanitário, FOREST & PEARPOINT (1997) esclarecem que inclusão é "estar com", é aprender a viver com o outro, é a participação das pessoas (da família, da comunidade) em uma nova e enriquecedora proposta educacional que celebra a diversidade e as diferenças.

Portanto, a inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade.

Na educação, as escolas comuns devem adaptar-se à diversidade dos seus alunos (SASSAKI, 1997). Pode-se assim permitir o exercício da cidadania tanto para os alunos "incluídos" quanto para

²Portador de deficiência, deficiente, portador de necessidades especiais são utilizados com o mesmo sentido.

toda a comunidade escolar. Países como os EUA, Canadá, Espanha, Itália, foram os pioneiros na implantação de classes e escolas inclusivas. Na Declaração de Salamanca, em junho de 1994, uma assembléia com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais que assumiram a "Educação para Todos", surgiu a expressão "educação inclusiva".

De acordo com SASSAKI (1997), a abordagem ideal das instituições inclusivas através de seus profissionais e colaboradores é considerar seus usuários como cidadãos com direito a maior autonomia física e social, independência para agir, tomar decisões e mais espaço para praticarem o *empowerment*.

A inclusão tem o amparo do princípio de igualdade, defendido pela Constituição Federal em seu art. 5º, aliado ao direito à educação constante no art. 208. Este artigo também prevê a possibilidade de nem todos os indivíduos se beneficiarem com a inclusão, ao preconizar que o atendimento educacional dos portadores de deficiência deve se dar "preferencialmente" na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, em 1996, assegurou

que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58 que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado. Prevê também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. O art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar, a fim de atender às necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.1), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem mas levar em consideração as suas singularida-

des, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A qualidade do processo de inclusão está, portanto, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição.

No Referencial Curricular (1998, v.1) verificamos que a qualidade do processo envolve questões mais amplas implicadas às políticas públicas, às decisões orçamentárias, à implantação de recursos humanos, aos materiais adequados em termos de quantidade e qualidade e à adoção de medidas educacionais compatíveis em suas diferentes modalidades.

Dessa forma, defrontamos com o problema das políticas públicas de educação, que não são claras o suficiente no que diz respeito à integração dos alunos deficientes no ensino regular e dificultam uma ação mais efetiva diante da inclusão.

O aluno com deficiência auditiva

Um aspecto a ser comentado é a classificação da pessoa com necessidade especial, passível de crítica por levar o rótulo que tem a deficiência como uma desvantagem, um desvio da norma, ocasionando segregação e marginalização. Na perspectiva da inclusão, esse problema deixa de existir, pois todos estão sob o princípio da igualdade. Mas é inegável que cada aluno tem a sua própria história composta pelo seu ambiente

A qualidade do processo de inclusão está, portanto, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição.

...há o direito do indivíduo surdo de integrar-se e exercer sua cidadania e há sua potencialidade de realização, que se constitui em promessa na exata medida da condição socioeconômico-cultural da sua família.

familiar, social, econômico, emocional, além das suas condições orgânicas. Especialmente na deficiência auditiva, a "história" do aluno precisa ser conhecida para ser melhor aproveitada. Mais do que isso, é determinante quanto ao tipo de escola e recursos que podem proporcionar seu melhor aproveitamento.

COUTO-LENZI (1997) expõe muito claramente a condição do indivíduo com deficiência auditiva. Sua única limitação seria na percepção dos sons, que pode afetá-lo em diferentes graus. Mas o avanço científico e tecnológico é capaz de proporcionar dispositivos que favorecem sua capacidade de compreensão.

O grande obstáculo é o acesso a tais aparelhos e aos atendimentos especializados. Se o AASI hoje é oferecido pela rede pública a exemplo do serviço realizado no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais-USP, em Bauru-SP, o atendimento terapêutico está longe de ser uma realidade para a criança deficiente auditiva.

Sob este aspecto, há o direito do indivíduo surdo de integrar-se e exercer sua cidadania e há sua potencialidade de realiza-

ção, que se constitui em promessa na exata medida da condição socioeconômico-cultural da sua família.

Historicamente, segundo SOARES (1999), a educação do surdo voltou-se mais ao desenvolvimento da comunicação do que à transmissão de conhecimentos, situando-se no âmbito da caridade e filantropia, desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade. Manteve assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir.

Ainda hoje, o trabalho com o deficiente auditivo é controverso. Existem duas grandes linhas: a oralista, com métodos que utilizam o treinamento oral, e a Língua de Sinais. De acordo com BUENO (2001), o século XIX caracterizou-se pelo domínio da linguagem gestual sob influência do Instituto de Surdos de Paris, criado pelo Abade de L'Épée. Em 1880, o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, em Milão, considerou o oralismo como o método mais adequado, pela possibilidade de integração do indivíduo à sociedade.

No entanto, o sistema educacional com classes e escolas especiais favoreceu a segregação e

o surgimento das comunidades surdas. Nos anos 70, a partir dos EUA, movimentos favoráveis à Língua de Sinais como uma língua mais completa, que permitia o desenvolvimento global dos surdos, culminaram na proposta bilíngüe que defende o acesso à Língua de Sinais, da comunidade surda, e à oral e escrita, do grupo majoritário.

A Declaração de Salamanca promulgada nessa época, reconhece a Língua de Sinais e a possibilidade de sua utilização para a educação dos surdos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino como classes e escolas especiais (BUENO, 2001).

No Brasil, a maioria dos deficientes auditivos que tem acesso à escola e atendimento especializado tem sido tratada por métodos que visam à comunicação oral. Se por um lado muitas crianças apresentam bons resultados com este método, outras, devido à perda auditiva profunda ou a dificuldades próprias, não conseguem o mesmo aproveitamento.

Em se tratando de aluno com deficiência auditiva, o que parece certo é que não se deve pautar pelo maniqueísmo; não há uma regra ou uma receita que garanta o bom resultado. Cada criança tem sua história e, sem dúvida, o professor e a escola terão papel decisivo no seu desempenho.

De qualquer forma, por uma ou outra opção, poucos são os casos bem sucedidos. O motivo

real do fracasso não parece estar pois, nessa escolha, feita pela família ou imposta pela conjuntura onde a mesma se insere. Parece lícito supor que o desenvolvimento insatisfatório dos surdos sofreu até agora as mesmas conseqüências da falta de uma política educacional democrática efetiva que extrapolasse os muros escolares e permeasse a construção dos futuros cidadãos, sem os preconceitos até agora arraigados.

Uma pesquisa que ilustra as dificuldades enfrentadas pelos deficientes auditivos na escola foi realizada por GATTI (2000), em Bauru-SP. A autora, analisou 27 deficientes auditivos com 7 a 14 anos, matriculados em escolas regulares ou não. Constatou que 92,5% freqüentavam o ensino regular, porém o sistema educacional não oferecia um atendimento adequado pois os alunos com perda auditiva grave (22,2%) necessitavam de recursos que não estavam disponíveis. As famílias adotaram procedimentos paralelos, tais como terapia fonoaudiológica e reforço pedagógico, para que esses alunos, principalmente os que apresentavam perdas graves, tivessem meios para um processo de reabilitação mais eficaz e com possibilidades de sucesso.

Dentre os indivíduos pesquisados, 70,3% freqüentavam a rede pública de ensino e 14,8%, a rede particular. Dos que se encontravam na rede particular, 48,1% faziam também reforço pe-

dagógico. Em relação aos alunos da rede pública, somente 7,4%, com perdas auditivas de severa a profunda freqüentavam a classe especial.

A pesquisa mostrou também que os indivíduos com perda de audição de grau leve a moderado não encontraram grandes obstáculos para o processo de escolarização e freqüentavam séries compatíveis com a faixa etária (40,8%). Já nos 22,2% dos indivíduos com perdas severa a profunda, ficou evidente a dificuldade acadêmica diante da incompatibilidade da faixa etária com a série escolar.

De acordo com dados do Censo Escolar do MEC até 1999 (BRASIL, 2001a), os deficientes auditivos constituíam 12,8% dos alunos matriculados com necessidades especiais. A grande maioria (31.825 de um total de 47.810) estava no ensino fundamental. Apenas 899 tinham chegado ao ensino médio. A pré-escola, essencial para o desenvolvimento da criança deficiente auditiva, contava com apenas 6.618 alunos matriculados. Tais números mostram o insucesso do deficiente auditivo no sistema mantido até então, apesar dos recursos disponíveis: ensi-

no itinerante, sala de recursos e classe especial.

Considerações finais

A proposta inclusiva tem se mostrado irreversível; de 1998 a 2000 o número de alunos portadores de necessidades especiais atendidos em classes comuns passou de 41,2 mil para 75,3 mil, com aumento mais significativo na região sul (Brasil, 2001b). O grande desafio é dar-lhe sustentação. De acordo com MARTINS (2001), as barreiras enfrentadas são inúmeras devido às atitudes preconceituosas que permeiam as práticas sociais, difíceis de serem modificadas e, a legislação, por si, só não garante as mudanças. As escolas carecem de investimentos, precisam ser equipadas para atenderem a clientela portadora de deficiências e os professores precisam ser preparados. Poucos são os professores que passaram por cursos na área do ensino especial.

A simples transferência do aluno portador de deficiência para a sala de aula comum só vai garantir a convivência com os colegas. Para o sucesso acadêmico, por menor que seja, são necessárias mudanças estruturais, peda-

Tais números mostram o insucesso do deficiente auditivo no sistema mantido até então, apesar dos recursos disponíveis: ensino itinerante, sala de recursos e classe especial.

gógicas, até para que o professor não se sinta responsável por falhas que não lhe dizem respeito diretamente.

A escola inclusiva depende de adaptações de grande e médio porte. As de grande porte são de responsabilidade dos órgãos federais, estaduais e municipais de educação; as pequenas mudanças competem aos professores, que devem procurar recursos para especializarem-se.

Os princípios norteadores da educação em nosso país ainda são baseados na normalização e integração que não priorizam o respeito às diferenças. A realidade tem demonstrado que os direitos de todos os deficientes só vão se efetivar se houver na sociedade mudanças de atitudes que estão enraizadas em valores fortemente construídos.

Se houve um avanço na democratização do acesso à educação – embora a grande maioria dos deficientes ainda não frequente as escolas – a política educacio-

nal ainda é frágil, a ação conjunta da educação regular e especial ainda não é consistente, os professores ainda sofrem pelo despreparo, o apoio de equipes especializadas que auxiliem no esclarecimento das potencialidades dos alunos ainda não é uma realidade.

Ao oportunizar o acesso ao sistema regular de ensino aos indivíduos com necessidades especiais e estes não conseguirem se adaptar, devido à escola não estar pronta para recebê-los, o processo pode contribuir mais uma vez para a segregação.

Por fim, a contribuição dessas reflexões é reelaborar questões: qual a inclusão que se pretende para o deficiente auditivo: a frequência à classe regular ou o acesso ao conhecimento compatível com seu potencial cognitivo e faixa etária? Qual o caminho que trará a necessária independência que o mundo atual exige de todos os seres humanos? Para cada situação surgirá uma ou mais respostas possíveis, mas o importante é manter o indivíduo em primeiro plano, carregando sua história, cercado pela sua família e sua comunidade.

Ao oportunizar o acesso ao sistema regular de ensino aos indivíduos com necessidades especiais e estes não conseguirem se adaptar, devido à escola não estar pronta para recebê-los, o processo pode contribuir mais uma vez para a segregação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição Federal de 1988.
- BRASIL. Lei 9.394 de 24 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V.1 e v.2 Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Resultados do Censo Escolar*. <http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Relatório de Gestão 2000*. <http://www.mec.gov.br/seesp/relat/gestao.shtm>, 2001b.
- BUENO, J.G.S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.
- BUENO, J.G.S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Integração*, nº 23. p.37-42, 2001.
- Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.
- COUTO-LENZI, A. A integração das pessoas surdas. *Espaço*, v.7 (jan./jun.), pp. 22-25, 1997.
- FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Unimep, 1994.
- FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: Mantoan, M.T.E. (org.) *A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon, 1997.
- GATTI, G. G. *Situação escolar e familiar das crianças e adolescentes deficientes auditivos*. Bauru. 2000. Trabalho de conclusão de curso - Faculdade de Serviço Social de Bauru.
- MARTINS, L.A.R. Por uma escola aberta às necessidades do aluno. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.10, nº 55, pp. 28-34, 2001.
- NUNES, L.R.O.P.; GLAT, R.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.