

FORUM

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



F O R U M

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Executiva

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001

Telefax: (0xx21) 2285-7284 | 2285-7597 – ramal 111

E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanei dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Rio de Janeiro – Brasil

EDITORIAÇÃO
Virtual Publicidade

IMPRESSÃO
Expresso Gráfica

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA
Janete Mandelblatt
Monique Mendes Franco

Forum

vol. 17/18 (jan/dez) Rio de Janeiro

INES, 2008

Semestral

ISSN

1 – Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Índice

Editorial _____ 5

Escolarização do aluno surdo no Ensino Regular do Município do Rio de Janeiro

Mônica Astuto Lopes Martins _____ 7

Laura Jane Messias Belém _____ 11

Escolarização do aluno surdo no Ensino Regular no Estado do Rio de Janeiro

Eliane Villa Nova Barbosa _____ 15

Mônica Mazza _____ 19

Glauber de Souza Lemos _____ 24

Ensino Superior: acesso e permanência para os alunos surdos

Joselane Rosa V. Siqueira _____ 29

Solange Leme Ferreira _____ 35

Vera Lúcia Lopes Dias _____ 43

Formação Escolar e Atuais Demandas do Mercado de Trabalho

Maria Isabel D. Raposo Thompson _____ 48

Ana Cristina de Carvalho _____ 52

Rita de Cássia H. Nacajima Pinto _____ 56

Editorial

A edição unificada deste ano da Revista Forum registra a discussão que promovemos, em seis encontros no INES, sobre a escolarização do surdo em diversos contextos de aprendizagem. Profissionais surdos e ouvintes da rede municipal, estadual e federal, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, estiveram debatendo sobre os atuais desafios presentes na educação de surdos desde o ensino fundamental, médio e o acesso e permanência na universidade e a profissionalização, envolvendo crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, alguns projetos em curso foram apresentados revelando, através de seus conteúdos, a preocupação em construir condições ideais de escolarização para os alunos surdos.

Com a presença dos responsáveis pela política institucional, professores e intérpretes foi possível verificarmos como está sendo posta em prática a política de inclusão para os alunos surdos no Estado do Rio de Janeiro. Sem dúvida, já caminhamos bastante, mas temos a certeza que ainda há muito por fazer.

Desse modo, o INES tem buscado contribuir com as discussões que se travam hoje no Brasil acerca das oportunidades de educação, ensino e inserção na vida produtiva do surdo brasileiro.

Leila Couto Matos
Maria Inês Batista Barbosa Ramos
Solange Maria da Rocha
Rita de Cássia Nacajima Pinto

Escolarização do aluno surdo no Ensino Regular do Município do Rio de Janeiro

O Surdo e sua trajetória no Ensino Regular: uma experiência bilíngüe do Município do Rio de Janeiro

Mônica Astuto Lopes Martins¹

Na condição de pessoa surda e professora da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, possuo inúmeros relatos referentes à trajetória do aluno surdo no ensino regular.

No que diz respeito ao que verificamos nos dias de hoje quanto à importância da educação de surdos no Município do Rio de Janeiro, venho tratar da mobilização no entorno do novo paradigma bilíngüe.

Esses alunos teriam acesso a alguma abordagem que envolvesse a língua de sinais no espaço escolar. É válido lembrar que, na rede municipal do Rio de Janeiro, o Programa de Educação Bilíngüe passou por um processo de longos estudos, pesquisas, cursos de aprofundamento e por projetos com caráter experimental. Algumas escolas municipais das diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), isto é, em algumas regiões (3ª, 6ª e 8ª CRE), tornaram-se espaços de produção das práxis em que se buscava analisar e pesquisar a viabilidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Um outro aspecto relevante trata dos projetos experimentais de bilingüismo desenvolvidos a partir de 1998. Num primeiro momento, houve acompanhamento e orientação da equipe de supervisoras do Instituto Helena Antipoff (IHA) – Centro de Referência de Educação Especial do Município do RJ –, e em outro, do grupo específico de surdez, ambos buscando novos estudos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Fui um dos instrumentos na participação desse processo, atuando como professora surda, regente de uma classe especial de alunos surdos que estava inserida no projeto, naquela época.

¹ Professora e Pedagoga do Município do Rio de Janeiro – Instituto Helena Antipoff (IHA). Mestranda em Educação pela UNIMEP-SP. Professora responsável pela disciplina de LIBRAS no curso de Pós-Graduação da parceria ISERJ/INES. Professora do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ/FAETEC. Email: monastuto@ig.com.br

Mas a minha performance como professora surda na rede municipal ocorreu anteriormente, em 1994, quando os obstáculos eram maiores. Houve impedimentos durante o meu processo de admissão (perícia médica, posse, etc). Justamente naquele ano é que foi sancionada a primeira Lei de reserva de vagas (Lei n.º 2.111/94), nos concursos da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Foi essa Lei que permitiu a minha admissão e a constituição dos meus direitos como cidadã e como profissional. Após a minha posse como primeira professora surda, fui encaminhada para trabalhar com alunos surdos, nas diversas modalidades de atendimento: salas de recursos, tanto como apoio pedagógico a alunos surdos integrados, como para as práticas das línguas de sinais/conversação e como professora regente em classe especial. Não havia ainda uma mobilização real no uso da língua de sinais em nível de filosofia educacional; a maioria das escolas municipais baseava-se num paradigma oralista.

As dificuldades e limitações que o surdo carrega durante o seu processo de escolarização não devem ser vistas como deficiência, e sim mais como um obstáculo a ser vencido, com o uso e a valorização da língua de sinais durante seu aprendizado para então acessar à língua portuguesa como sua segunda língua. Tal ação reconhece o aluno surdo como um sujeito com identidade própria ou a se constituir nas interações pessoais e interlocuções que terá, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e uma auto-estima positiva.

Como afirmam os autores Góes (1999), Quadros (1997), Lacerda (2000), entre outros, o que vemos na realidade é que uma grande parte dos surdos são atingidos pelo atraso na aquisição da língua/linguagem, apresentando assim um insatisfatório desempenho lingüístico. Isso é muitas vezes provocado pela falta de interações sociais, ocorridas nas trocas e relações com o outro, situação essa na qual o surdo é vitimado, pois, se a língua é um fato social como afirmam Bakhtin e Vygotsky, as trocas dialógicas e as situações por ele vivenciadas são importantes e dão o *pontapé* inicial na aquisição dessa mesma língua.

Bakhtin (1988) afirma que a língua só se constrói através das situações dialógicas e nos aspectos históricos e culturais contidos em seus interlocutores, em que muitas das vezes os signos assumem diferentes sentidos, de acordo com o contexto em que vivemos e as situações em que ocorre a interlocução.

A orientação dada aos professores da rede municipal é não dispensar um tratamento homogeneizado aos alunos surdos durante as suas práticas e nem anular a formação de suas identidades. Isto é justificado porque na rede municipal há dez CREs com 1.084 escolas, dentre as quais apenas algumas (aproximadamente de duas a dez escolas) em cada CRE estão inseridas no Programa de Educação Bilíngüe. O atendimento aos alunos incluídos na rede regular de ensino acontece nas classes especiais bilíngües, nas salas de recursos e com professor itinerante, nos horários vespertino e noturno, e no PEJA².

Quando os alunos surdos são matriculados nas escolas da rede municipal, procura-se verificar as dificuldades inicialmente apresentadas como acesso à fonte (local

2 Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)

ideal) para atender às necessidades sociopsicolingüísticas, além de pressupostamente desenvolver material e metodologia diferente para o ensino e aprendizagem de duas línguas no contexto escolar do surdo. Não podemos deixar de destacar que muitos chegam à escola sem nenhuma língua ou desconhecem-na totalmente. Também é importante assinalar as dificuldades de aperfeiçoamento por parte dos professores envolvidos no programa bilíngüe.

O novo paradigma de bilingüismo na rede municipal é algo mais que o uso e o domínio de duas línguas: é um grande passo para a oposição dos discursos, dos estereótipos e para a ruptura com as práticas hegemônicas, repetitivas e/ou mecânicas. É o reconhecimento dos esforços e da diferença da subjetividade (sujeito) do aluno surdo. Um novo olhar sobre a surdez, a linguagem e as práticas pedagógicas.

“A surdez é não uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural” (Skliar, 1999, p.18), isto é, está relacionada aos discursos existentes entre os professores de surdos, aos preconceitos da sociedade, à auto-imagem e à imagem passada pela educação de surdos pelo Município do Rio de Janeiro.

Este é um momento em que os alunos surdos da rede municipal estão construindo a sua referência e definindo a sua representatividade e identidade, quando são chamados a se exporem como alunos surdos do município. Algumas escolas-pólos (que fazem parte do programa bilíngüe) municipais estão adquirindo denominações e sinais em LIBRAS, criados pelos próprios alunos surdos ou ex-alunos.

Para possibilitar que os professores e também os alunos jovens e as crianças surdas tenham um maior conhecimento e uso da língua de sinais, é preciso terem contato com membros de uma comunidade surda, que é um *“local de gestação da política da identidade surda”* (Perlin, 1998, p.69); ou que se crie um espaço onde possam vivenciar um intenso clima de *polinização* (Sacks, 1998) da língua de sinais. Com esse objetivo, em 2005 foi criado o Laboratório de LIBRAS no Instituto Helena Antipoff - Maracanã, logo após a implantação do Programa de Educação Bilíngüe na rede municipal do Rio de Janeiro.

Foi quando me requisitaram para trabalhar no Centro de Referência, juntamente com outra professora e intérprete de LIBRAS, em atividades ligadas à proficiência da língua de sinais. Esse atendimento era realizado em dois turnos, com grupos diferentes de alunos e professores, objetivando assegurar a integração da LIBRAS no espaço escolar, para garantir a compreensão, comunicação e transmissão de conteúdos pedagógicos, numa mediação de valores psicossocioculturais. Também havia o interesse de incentivar as trocas entre alunos e professores intra-CREs, além de favorecer estudos e pesquisas sobre os modos de constituição e aprendizagem da Língua de Sinais por eles.

É importante lembrar que o Laboratório de LIBRAS não é só um curso de língua de sinais com propósito de certificar alunos, e sim um espaço de vivências, atividades e oficinas para o autoconhecimento e aprimoramento lingüístico entre os participantes, que em sua maioria são professores da rede ou profissionais de outras áreas ligadas à surdez. Também é um espaço que proporciona oportunidade de contato com ex-alunos surdos do Município do Rio de Janeiro.

Os participantes nesse Laboratório de LIBRAS experimentam de forma ativa, não sendo apenas meros espectadores, receptáculos de informações ou repetidores de sinais. Tornam-se investigadores, questionadores, desenvolvendo suas habilidades de raciocínio e percepção visual, na compreensão e entendimento das nuances que perpassam os movimentos da língua de sinais, durante a dialogia praticada.

O contato do aluno surdo com as manifestações culturais é muito importante dentro da sua trajetória escolar, na aquisição de conhecimentos e conteúdos. E é necessário que o seja de forma socializada entre eles e entre os ouvintes também.

Perlin (1998, p. 24) afirma que, “*caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de auto-identificar como diferente e como surdo*”. Não é eliminando ou reduzindo conteúdo, mas trabalhando a qualidade e a forma como se ensina a esses alunos o que hoje as escolas municipais do Programa de Educação Bilíngüe se empenham em realizar.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- LACERDA, Cristina B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *Surdez, processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- _____. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 2, 1999.

Escolarização do aluno surdo no Ensino Regular do Município do Rio de Janeiro

O Surdo e sua trajetória no Ensino Regular: uma experiência bilíngüe do Município do Rio de Janeiro

Laura Jane Messias Belém¹

Um tema muito em voga nos espaços escolares que contenham surdos em suas classes é o papel do intérprete de Língua de Sinais, doravante referenciado ILS, cuja profissão confunde-se com a própria história da surdez. A solicitação desse profissional nas áreas educacionais foi aumentando à medida que os surdos evoluíam na conquista de seus direitos.

Reverendo a trajetória das pessoas surdas no âmbito escolar, especificamente no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro, observamos que as escolas, diante das filosofias aplicadas nos últimos cem anos, com idéias de normalização, onde os surdos adequavam-se aos currículos e metodologias numa perspectiva ouvintista², não previam o ILS, nos seus planejamentos como sujeitos partícipes no processo educacional.

Com as deliberações, declarações e leis, objetivando a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas, o resultado foi a mudança de paradigmas. As escolas viram-se obrigadas ao compromisso de atender às diversidades a fim de garantir o acesso aos conceitos e conteúdos escolares, e, isso se aplicava também ao aluno surdo.

Contratar ILS ainda não é uma realidade na educação do município do Rio de Janeiro. As alternativas que visam um atendimento diferenciado aos alunos surdos que ingressam na Rede são:

- Classes Especiais, com um professor especializado, cuja capacitação continuada é garantida em seu horário de trabalho;
- Salas de Recursos, para atender aos alunos surdos que se encontram integrados em classes regulares;
- Professor Itinerante, que visita regularmente classes onde alunos surdos que não freqüentam Salas de Recursos possam beneficiar-se dos recursos e estratégias pedagógicas.

1 Mestranda em Educação pela UNIMEP-SP. Professora de surdos e surdo-cegos do Município do Rio de Janeiro. Intérprete de LIBRAS pela FAETEC.

2 Termo que denomina as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos: percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998 apud CORSINI, 2004, p.30)

Essas ações foram sendo implementadas, de forma a proporcionar uma inserção desses sujeitos num ambiente onde o direito a uma educação de qualidade lhes possibilitasse alcançar uma autonomia intelectual, moral e social. Sendo assim, após vários anos empreendendo e desenvolvendo estudos e projetos quanto às questões pedagógicas dos surdos – que já se organizavam num movimento crescente e de grande amplitude, autodenominado “minorias lingüísticas”, o Instituto Helena Antipoff, centro de referência em Educação Especial do Rio de Janeiro, em 2005 iniciou um Programa de Educação Bilíngüe em algumas escolas, das 10 CRE’s (Coordenadorias Regionais de Educação).

Tal prática consiste na capacitação e formação continuada dos profissionais envolvidos com classes e alunos surdos, para troca de experiências das práxis, em encontros mensais, que acabaram tornando-se quinzenais, tamanha demanda e necessidade de aprofundamento.

Além desse empreendimento, foi criado um espaço nomeado Laboratório de Libras, visando ofertar aos professores, familiares e alunos um contato maior com a LIBRAS³, no intuito de difundir a língua dos surdos. Esse lugar, segundo Sacks (1998), resultaria numa “*polinização, num ir e vir das idiossincrasias e forças, numa linguagem cada vez mais refinada e generalizada*”. Seria a língua de sinais circulando, propagando-se de forma natural, servindo-se de “*experiência prévia para aquisição de uma segunda língua*” (Skliar, 1997). Mas para que o Programa de Educação Bilíngüe dê certo, tem-se a consciência de que a aquisição e o domínio de uma língua, e a LIBRAS se encontra neste precedente, requer tempo, disponibilidade e prática, para seu domínio.

Há ainda uma outra situação de muita relevância, que Fernandes (2005) aponta: a contratação de intérpretes, “*baseada na seleção de pessoas que saibam ‘conversar’ com os surdos e se façam entendidos por eles*”. Lacerda (2002, p.122) refere que as escolas envolvidas em suas pesquisas “*receberam a idéia da presença do intérprete em sala de aula como uma panacéia – ou seja, um remédio para todos os problemas da inclusão de um aluno*”.

Que tipo de profissional, então, seria apropriado para atuar nesse atendimento diferenciado, sem ser um mero instrumento? Qual seria sua formação? O que o torna qualificado para tal desempenho? O PROLIBRAS? Uma faculdade? As associações e/ou federações? O surdo?

Segundo Souza (1998), a língua é o produto de um trabalho entre pessoas organizadas socialmente, buscando construir idéias, conhecimentos. Tais exercícios de compreensão do mundo se fazem através da mediação da língua.

O agente mediador na compreensão das línguas tem se tornado cada vez mais peça imprescindível nas práticas pedagógicas, devido à complexidade dos conteúdos programáticos aos quais os alunos surdos estão sujeitos. Quem ocupa esse papel hoje nas escolas da rede municipal e tem mostrado resultados bastante expressivos é o Pro-

3 LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, reconhecida oficialmente em nível federal no dia 24/04/2002.

fessor Itinerante, bilíngüe, que acompanha mais amiúde o aluno que já se encontra com ele na Sala de Recursos, num outro horário alternativo.

Essa Sala de Recursos, no contexto do Programa de Educação Bilíngüe, é um espaço de desenvolvimento da Língua de Sinais, com um objetivo de preparar o aluno para ‘vôos maiores’, onde se diz um NÃO a um bilingüismo fraco, NÃO a uma identidade ouvinte e um NÃO à normalização.

Esse mesmo profissional participa de uma série de atividades junto a outros professores, num trabalho de cooperação que remete às práticas da pedagogia formativa, que Perrenoud (2002) tanto cita em suas obras sobre Ciclos de Formação. Como exemplo de ações com sucesso, vale citar o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) que funciona num CIEP da 1ª CRE, no Centro do município, para o qual foram encaminhados surdos com idades e tempo de permanência muito elevados nas Classes Especiais.

Mas, uma pergunta que não quer se calar: o que é ser intérprete? Segundo o Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Ed. Civilização Brasileira), é a pessoa que interpreta, que serve de língua ou de intermediária para fazer compreender indivíduos que falam diferentes idiomas; hermeneuta; exegeta. Em minha opinião, o que se torna marcante num intérprete é o fato de ele servir de língua e ser um elemento de fazer compreender a palavra.

Interpretar e traduzir os sentidos das línguas diferentes, que trazem em seu bojo as marcas de uma cultura e seus diferentes matizes, faz do intérprete um mediador das significações, sintaxes e semântica do que é dito e escrito. O intérprete realiza a função de traduzir sentidos e interpretar, da língua falada para a língua de sinais e vice-versa, observando os preceitos éticos que encerram todas e quaisquer relações cabíveis no âmbito profissional.

O relato de uma mulher surda para uma pesquisa de Lebedeff (2006, p.50) torna pungente a situação que surdos experimentam em suas vidas escolares. Nesse relato, afirma que *“desde o 1º Grau até o 2º Grau professores me ajudavam pouco, era difícil, eu não entendia nada, porque não tinha intérprete”*.

A responsabilidade desse profissional que ainda apura sua real identidade no âmbito escolar reside nas habilidades que o levem a se tornar um especialista não só nas questões lingüísticas, como também nas questões pedagógicas, alinhando-se junto à escola, fazendo parte do grupo de estudos, na elaboração dos programas e atividades didáticas, pois, apesar dos avanços tecnológicos, sempre será necessário um *cérebro humano* para diferenciar os termos pertinentes a LIBRAS.

Se o ILS ainda não é uma realidade nas escolas do Município do Rio de Janeiro, é porque talvez isso esteja atrelado ao desempenho no que irá realizar, assim como e na forma com que se nomeará esse profissional: professor-intérprete? professor especializado? intérprete educacional?

A integração desse profissional a uma instituição pública deverá ocorrer mediante concurso público, para o qual estejam claramente definidos cargo e funções, de modo a permitir que ele, como *persona-grata* em seu meio de atuação, contribua para um melhor fluir das relações e competências do ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LACERDA, Cristina B. F de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- _____; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *Surdez, processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
- LEBEDEFF, Tatiana B. Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Porto alegre: In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs.). *A invenção da surdez II*. Santa Cruz do Sul/SC: Editora EDUNISC, 2006.
- LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana da Silva (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Santa Catarina: Editora EDUNISC, 2004.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

A escolarização do aluno surdo no Ensino Regular no Estado do Rio de Janeiro

Colégio Estadual Stella Matutina: uma história de cuidado

Eliane Villa Nova Barbosa¹

“Mais importante que saber é nunca perder a capacidade de sempre mais aprender. [...] O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado [...] uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro.”

Leonardo Boff

A política educacional de inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, assumida mundialmente como tarefa fundamental da educação pública, é sempre um tema polêmico, atual e preocupante, pois, inúmeras vezes, na tentativa de viabilizá-la, caracterizando-se emergencialmente como fruto do cumprimento de uma obrigação meramente política, submete esses sujeitos a um processo de escolarização pouco responsável.

Nesse contexto, evidencia-se, em função de inúmeras variáveis (espaços inadequados, superlotação das salas de aula, desconhecimento de informações, etc.), na rede regular de ensino, uma falta de cuidado e de “com-paixão” (BOFF, 1999), que justificam o distanciamento, a incompreensão, a difusão de visão e a colocação de obstáculos no estabelecimento de uma relação afetiva com uma realidade diferente e significativa.

Não se percebe que o combate à insensibilidade, ao desrespeito, à falta de solidariedade e à apatia só pode ser travado pelo afeto, isto é, não se quer reconhecer que:

em um mundo onde se atingiram patamares de excelência na robótica e na ciência, na evolução cibernética e na revolução da informação, mas não se conseguiu entender o humano, a solução está no afeto. (CHALITA, 2004, p. 260)

Considerando-se, portanto, o cotidiano do educador dentro e fora da sala de aula, verifica-se que a análise de sua prática docente possibilita-lhe o efetivo desempenho de seu papel e que a reflexão de situações vivenciadas nesse espaço – consideradas, então, incomodativas, por vezes, geram ações, as quais fomentam a percepção

¹ Graduada em Letras: Português-Literaturas pela UFRJ. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela UES. Professora Regente da Rede Estadual de Ensino. E-mail: deifilius@ig.com.br

de que “cuidar é mais que um ato; é uma atitude” (BOFF, 1999) e, por isso, buscar respostas torna-se algo tão fundamental para sentir-se humano.

O processo ensino-aprendizagem exige um comprometimento do educador (FREIRE, 1996), que precisa estar atento à relação estabelecida entre o seu pensar e o seu agir, pois, quando o educando percebe a existência de uma coerência entre essas atitudes, maiores são as possibilidades de estabelecimento de um processo de aprendizagem dialético.

As considerações mencionadas justificam-se na medida em que a experiência de educação inclusiva desenvolvida no Colégio Estadual Stella Matutina (CESM), unidade escolar regular da rede estadual de ensino, foi desencadeada em decorrência de uma situação vivida há alguns anos. Em uma turma de terceira série, comportando um grande número de alunos, alguns professores designados, naquele ano, a trabalhar com a referida turma se surpreenderam com a presença de um aluno surdo, então denominado pelo grupo com o codinome “Mudinho”.

A presença desse aluno – Graciliano Edinaldo Candeia – na época, criou situações inusitadas e/ou embaraçosas, mas também provocou, apesar de toda a falta de conhecimento, uma pequena mudança de atitude na prática docente de alguns e, por conseguinte, outras e, talvez, novas competências, a partir daí, passaram a ter ressonância.

O trabalho não foi fácil, porém, ele, com mais ajuda do grupo do que com a do corpo docente, segundo a fala de alguns, iria, dali a algum tempo, concluir o seu curso, afinal de contas era inteligente, esperto, capaz e, como todos os outros, apenas, carecia de estratégia adequada a sua condição.

Tendo em vista que não era oralizado e que, também, não tinha um domínio básico da L2 (Língua Portuguesa), foi fundamental, em seu processo de escolarização, a ajuda de um colega de turma, Glauber de Souza Lemos, que, com seu conhecimento de LIBRAS, voluntariamente, passou a prestar assistência a esse aluno surdo.

A partir, então, da inserção de alguns desses educadores nessa realidade marcada por experiências instigantes e frustrantes, a Educação Inclusiva passou a ter significado e houve a percepção de que jovens com necessidades educacionais especiais, por vezes, eram matriculados em turmas regulares, sem que lhes fosse dado um apoio ou tivessem direito a uma adaptação curricular.

Em decorrência disso, avaliou-se a quantidade de vezes que determinados alunos eram taxados de desinteressados, vitimados pelo preconceito e, conseqüentemente, excluídos na própria escola. Isso causou um incômodo.

O reconhecimento de que havia uma falta de cuidado no trato com aquelas questões, suscitado no íntimo de alguns, gerou emoção e, a partir desta, outros foram sendo envolvidos e mobilizaram-se.

Considerou-se, também, como outro dado fundamental nesse processo de implementação da educação inclusiva no CESM, a sensibilidade da então Coordenadora Pedagógica, Vera Regina Bricídio Cardoso, que, em parceria com Glauber, vislumbrou a possibilidade de envolver toda a escola num movimento sério de inclusão

de alunos, em especial os surdos, os quais já estavam matriculados na escola ou chegariam em breve.

A atuação de uma das diretoras da unidade escolar, Prof^a. Dilma Santos, responsável pela parte pedagógica, também foi bastante significativa, pois, tendo anteriormente contato com alunos surdos, em virtude de sua prática docente na rede municipal de ensino, viabilizou o processo, apresentando-se como mediadora entre aquilo que se idealizava – um projeto de Educação Inclusiva - e a direção geral do Colégio. Agora, todos eram co-responsáveis por muitos outros passos fundamentais nessa jornada produtiva e sedutora.

Passado algum tempo, o intérprete voluntário teve conhecimento de que o aluno surdo tinha direito, de fato, ao apoio de um intérprete, o qual o acompanharia regularmente nas aulas. Essa informação foi imediatamente repassada à direção do Colégio; entretanto, com a proximidade do final do ano letivo, pouco havia por fazer e Graciliano, conforme foi mencionado antes, concluiria o seu curso de formação geral no Ensino Médio sem receber a atenção merecida.

Todavia, a coordenadora e o então ex-aluno continuaram a nutrir esperanças de que era possível um trabalho sério e organizado com alunos surdos. Esse sentimento de cuidado e de “com-paixão” para com esses alunos com necessidades educacionais especiais foi tomando forma e, como a emoção mobiliza as pessoas, contagiou o grupo de educadores, que ansiava pela possibilidade de desenvolver um trabalho novo e instigador.

Depois de algumas reuniões e inúmeros contatos, dentre eles com o próprio INES e o Instituto Helena Antipoff, o Colégio começou a delinear um “projeto personalizado de inclusão”. A cordialidade, ou seja, “aquele modo de ser que descobre um coração palpitando em cada coisa, em cada pedra, em cada estrela, em cada pessoa” (BOFF, 1999) seria, por assim dizer, algo que nortearia essa busca séria e responsável por informação, para o desenvolvimento de um trabalho consciente, isto é, pautado no cuidado que é a característica singular do ser humano.

Após várias investidas e pesquisas em busca de uma diretriz, chegou-se ao NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) Caxias, localizado no município de Duque de Caxias, um dos primeiros a fazer adaptações curriculares para alunos surdos.

A fim de dar continuidade ao trabalho, formalizando o que naturalmente já havia sido iniciado, foi encaminhado um ofício à SEE (Secretaria Estadual de Educação), aos cuidados da Coordenação de Educação Especial, solicitando a presença do intérprete. Além disso, houve o que se pode chamar de uma verdadeira caça aos surdos de Jacarepaguá, bairro no qual o Colégio está situado, pois naquele momento a imagem constituída era a de que a estrutura básica tinha sido montada, porém faltavam os alunos surdos.

Com muito cuidado e grande expectativa, professores foram sondados quanto ao interesse no trabalho com esses alunos, pois o processo estava sendo delineado em consonância com o desejo de participação de cada um dos envolvidos. Foram, também, recrutados novos intérpretes, e os referidos alunos alocados em salas de aula juntamente com alunos previamente avaliados.

No desenvolvimento direto do trabalho, percebeu-se que o elemento desencadeador de todo o processo foi a sensibilidade – o cuidado essencial considerado por cada qual em sua justa medida e sinalizado, nas relações estabelecidas, por uma ternura vital pelo outro, a qual gera a carícia essencial e a cordialidade fundamental.

O que se buscou e continua a ser buscado é a convivialidade entre todos, diferentes e ricos em significados, ultimando na compaixão radical, na opção por “compartilhar a paixão do outro e com o outro” (BOFF, 1999), que se poderia traduzir por um caminhar junto com ele e, assim, construir uma história de vida dialética.

Referências bibliográficas

- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. 13. ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 257-280, 2007.

Caminhos do Coração

Mônica Mazza¹

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas”
(Gonzaguinha)*

A prática docente inclusiva, ainda hoje, pode ser considerada um grande desafio para os educadores pertencentes a qualquer esfera educacional: educar respeitando as diferenças. Até há pouco tempo, a prática era homogeneizar os educandos, formando-os da mesma maneira, sem vê-los como seres únicos, individuais e singulares, cada um com a sua especificidade. Considera-se excludente essa prática tradicional, já que não identificava as diferenças de seus educandos e os excluía por não estarem em níveis iguais.

E como os educadores conseguirão ensinar inclusivamente, apesar de todas as adversidades enfrentadas, principalmente aqueles pertencentes à rede pública de ensino? Nas turmas da rede estadual, por exemplo, há em torno de cinquenta alunos em sala de aula. As condições físicas de trabalho são precárias, portanto, a inclusão poderia tornar-se mais um fator complicador.

Com a chegada dos educandos com necessidades especiais à escola, mais precisamente às salas de aula, foi possível perceber mais nitidamente as diferenças entre estes e os demais educandos, pois os mesmos se autorizaram a mostrar suas diferenças. E é justamente quando as diferenças estão mais claras que cada educando é visto como realmente é, como ele aprende; que se estabelece o vínculo facilitador, o fio condutor da prática docente.

Para Enrique Pichon-Rivière, “o vínculo é uma estrutura complexa de interação, não de forma linear, mas em espiral, fundamento do diálogo operativo, em que a cada giro, há uma realimentação do ego e um esclarecimento do mundo.” O vínculo se constitui durante o desenvolvimento infantil do educando e relaciona-se aos vínculos primários, ou seja, com a família. Ele inclui o sujeito e o objeto, sua interação, momento de comunicação e aprendizagem.

Em uma relação, há a presença de vínculos: os bons estão relacionados às situações agradáveis, de prazer, vivenciadas anteriormente, e o vínculos maus, às situações de frustração.

Através do vínculo, toda personalidade se comunica. Se existe um vínculo bom, há um tipo de conduta; se existe um vínculo mau, outra conduta. Conseqüentemente, é importante para o docente saber o tipo de vínculo de seu educando – ou ser cognos-

¹ Professora de Língua Portuguesa e Psicopedagoga do Colégio Estadual Stella Matutina.

cente, como é denominado na psicopedagogia – com o objeto do conhecimento, para compreender as condutas desse educando em relação a esse objeto e saber qual será o signo de mais fácil aprendizagem para esse educando.

Na prática docente de inclusão, foi importante não só o vínculo entre os educadores e a administração da escola, como também o vínculo entre a instituição de ensino e os familiares. Isso gerou uma motivação para as famílias dos educandos com necessidades especiais, mas também para os educadores, pois constitui-se uma parceria entre todos eles.

Uma conduta ou um comportamento pode ou deve ser motivado por um educador. As atitudes corporais, a capacidade de expressão podem ser criativas se representarem fonte de prazer. E o educador precisa ser assim para motivar a aprendizagem. Um bom educador deveria indagar-se de como seus educandos podem ser motivados e quais seriam as melhores estratégias para isso. Não se pode esquecer de que toda conduta é motivada e motivante.

Descobrir o que motiva algumas ações humanas e compreendê-las pode ser um facilitador para educadores, pois assim estes se tornam capazes de desempenhar melhor suas funções, à medida que a motivação gera uma ação.

O porquê de uma ação estaria diretamente ligado ao fator direcional de uma determinada ação: o desejo. O temor também seria outro fator direcional determinante de uma ação. Além disso, há de se investigar também outro fator característico da ação: a persistência. Por que uns desistem mais facilmente que os outros?

Há outro fator que não pode ser excluído da motivação: o fator biológico, pois o ser humano reage ante os estímulos externos de acordo com sua formação biológica e poderíamos afirmar que isso gera um metabolismo de seus processos internos.

Não se podem excluir os fatores emocionais, os quais agem de forma entrelaçada, às vezes, conflituosamente, proporcionando uma extensa gama de outras ações.

Impulso e objetivos mudam continuamente ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Há, portanto, uma organização progressiva em torno do *eu*. Esse *eu*, incluído em um grupo, utiliza sistemas de referência cada vez mais adequados, gerando uma aprendizagem social, quando existe uma relação de pertença ao grupo com o qual, através de um sistema de auto-avaliação, enfrenta e discrimina valores, instrumentalizando-se através de uma contínua aprendizagem.

Certamente, são muitos aspectos a serem observados acerca da motivação; contudo, este também pode ser um fator de motivação para outros, possibilitando uma relação de pertença em função da pesquisa e do que é observado.

A partir das motivações, pode-se estabelecer uma relação educador-educando. A relação, na verdade, deveria ser entre educador ensinante-aprendente e educando aprendente-ensinante. Essas posições podem ser simultâneas e estão presentes em todo vínculo.

A presença de educandos com necessidades especiais na escola possibilitou uma postura mais reflexiva em relação ao papel do educador e, conseqüentemente, uma mudança no seu modo de ensinar, o que gerou dois efeitos: recuperou-se o prazer de aprender e, a partir disso, modificou-se o modo de ensinar. E frente aos educandos,

houve um investimento no caráter pensante dos alunos, tornando-os sujeitos pensantes, capazes de aprender.

Torna-se necessário, para ser um bom ensinante, conectar-se com o aprendiz que também é.

O educando está situado na articulação da informação, do conhecer e do saber, porém, particularmente entre o conhecer e o saber. Ele articula o ser desejante com o ser cognoscente, fazendo-se corpo em um organismo individual e corpo em um organismo-sistema social instituído.

Para se aprender, é necessário colocar em diálogo os conhecimentos e os saberes com novos conhecimentos. E o educador deve pôr em jogo esse saber. Ele deve proporcionar um espaço saudável de aprendizagem no momento em que consegue apelar para o ensinante do educando.

A aprendizagem se dá quando se vai do saber à apropriação de uma informação dada a partir da construção dos conhecimentos, processo pelo qual intervêm inteligência e desejo.

Amor e sustentação são condições necessárias para que a aprendizagem seja possível. É necessário dar um lugar a ambos na teoria. A aprendizagem não acontece somente porque há inteligência, mas em função, também, da interferência afetiva. Ela é dramatizada no corpo a partir da experiência do prazer da autoria.

Segundo Alícia Fernández:

“Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos possíveis.”

Os educadores têm, realmente, um grande desafio: aprender como ensinar, utilizando signos que teriam algum significado para os educandos e gerando novas aprendizagens. Será possível alguma teoria dar conta do espaço entre ambos? Não seria mais importante a autoria dos educadores a partir do que lhes é dito pelos educadores?

A possibilidade de ser livre no trabalho criativo surge quando um substrato teórico permite descobrir, decidir e escolher quais são as técnicas utilizadas. Se não fosse desse modo, as técnicas transformar-se-iam em novos mandatos geradores de submissão do ensinante, o qual não poderia, possivelmente, transmitir ao aprendiz um espaço de criatividade.

Não é possível buscar na prática uma pura aplicação da teoria; o que realmente é necessário, é a produção de um método de investigação, o qual permita escutar a riqueza do saber dos educandos, não sendo possível sistematizá-lo ou criar estatísticas sobre esse saber, pois são seres diferentes.

A rede teórica do educador deve ser construída por ele a partir do conhecimento de seus educandos, de modo individual, exercendo a autoria. Através da teoria é possível pensar e refletir, para que o educador descubra e invente o que fazer em cada circunstância.

Os educadores erram quando tentam transmitir o conhecimento em bloco. O conhecimento deve ser transmitido através de um signo. É preciso um modelo,

um emblema do conhecimento. Na verdade, não se transmite conhecimento, mas sinais desse conhecimento para que o sujeito possa, transformando-o, reproduzi-lo. O educador que escolhe uma situação faz um recorte na realidade, pode conseguir transmitir algum conhecimento, mas também transmite ignorância. O conhecimento é o conhecimento do outro, porque é o outro que o possui. Se não se conhece o outro, como se pode ensiná-lo e colocá-lo no lugar de ensinante? Não se aprende com qualquer um, mas com aquele a quem se outorga confiança e direito de ensinar.

Uma grande falha da educação é endeusar o conhecimento e desqualificar o saber. Entende-se que em determinados sistemas é conveniente que circule o conhecimento, mas não o saber, que seria o poder de uso sobre os conhecimentos. O saber tem o poder do uso; o conhecimento, não.

Pensa-se, erradamente, que o bom educador é aquele que fala demasiadamente, o que seria um conceito de ensino como atividade oracular, complementado pela passividade auricular dos educandos, porém o conhecimento pode instalar-se no entre-ato. O silêncio também fala. Isso foi possível perceber nitidamente, com a entrada dos portadores de necessidades especiais. A redução do excesso de falas possibilitou maior aprendizagem, inclusive para os ouvintes, no caso das turmas onde a inclusão era a de surdos. Enriquece-se o saber quando se combate o poder que ele aparenta.

Para enriquecer-se o saber, seria também necessário desenvolver a linguagem verbal, que se estrutura através do desenvolvimento da palavra e seu significado, o que acontece a partir de trocas com o contexto social e psicológico. Portanto, torna-se importantíssimo manter o educando se reconhecendo como autor de seu pensamento, para que este sujeito continue a se desenvolver.

O pensamento não é autônomo. Ele está vinculado ao desejo e à história de vida daquele ser cognoscente. O pensar permite desejar. E o desejo permite novos movimentos. A autoria de pensamento é que torna aquele sujeito autor. O principal papel do educador é favorecer a autoria do pensar a seus educandos.

Deve-se disseminar a idéia de pensar e entrelaçá-la com a experiência, a ação e a transformação. Só assim será possível a construção de seres criativos, capazes, interessantes e apaixonados.

Ao se colocar o educando em condição para o conhecimento, é necessário situá-lo frente ao objeto, portanto, em condição de ação frente a ele.

A inclusão social possibilitou a uma camada da sociedade perceber que é viável conviver com as diferenças. Se o diferente pode amedrontar, é sinal de que há algo desorganizado dentro de sociedade.

Será que a sociedade continuará estereotipada e formadora de guetos? Talvez a inclusão social tenha vindo para isto: para questionar e organizar o caos social.

*“É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”
(Gonzaguinha)*

Referências bibliográficas

- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Tradução de Izabel Cristina Petraglia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. *Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs) – 4. ed – São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2007.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *A teoria do vínculo*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *O processo grupal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Maria Cecília Almeida E. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O intérprete de língua de sinais na Rede Regular de Ensino no Estado do Rio de Janeiro

Glauber de Souza Lemos¹

Introdução

O meu interesse pela língua de sinais começou quando cursava a 5ª série do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino – Escola Municipal Sobral Pinto. Em contato com o surdo Graciliano e um livro de língua de sinais, procurei aprender alguns sinais, que possibilitaram uma interação.

Quando cursava o 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Stella Matutina (CESM), em 2004, eu completava o curso de LIBRAS pela Associação de Pais e Amigos de Deficientes da Audição (APADA), passando, então, a desenvolver trabalhos voluntários na área de interpretação de língua de sinais em comunidades surdas.

Para minha surpresa, no 3º ano, eu reencontrei Graciliano, que era conhecido como o “Mudinho” – um surdo perdido numa turma de ouvintes e, portanto, disperso. A fim de ajudar meu colega, comecei a fazer voluntariamente interpretações de algumas aulas, facilitando-lhe a compreensão de alguns conteúdos. Este, naquele contexto, era considerado por muitos como falso surdo, pois acreditavam que, por ser surdo, Graciliano deveria ser calado, quieto. Contudo, ao contrário do que se esperava, ele era sempre muito agitado, buscando interagir com os que estavam a sua volta.

Eu, então diretor do jornal da Escola, tinha contato freqüente com a direção pedagógica da unidade escolar, onde encontrei, em certa ocasião, a nova Profª. Vera Cardoso. Curiosa com minha articulação, a Prof.ª Vera sempre questionava a respeito dos meus planos de vida, após a conclusão do Ensino Médio. Eu lhe respondi que já trabalhava na área da língua de sinais e objetivava me especializar em interpretação. Vera expôs, então, que estava ciente da presença de um aluno surdo na Escola e que gostaria de prestar-lhe atendimento especializado, porém não tinha conhecimento de como fazê-lo. Eu me propus ajudar a escola a desenvolver, naquilo que fosse possível, um trabalho sério na área da surdez, semeando, desse modo, a história de inclusão do/no CESM.

Busquei informações com amigos intérpretes, atuantes no Município de Caxias, os quais estavam desenvolvendo um trabalho pioneiro na área de inclusão de alunos surdos no Rio de Janeiro. Lá, fui informado de que havia uma professora responsável

¹ *Intérprete de LIBRAS. Graduando em Língua Portuguesa/Literatura/Inglês – Faculdades Integradas Simonsen.*
 glauber_libras100@yahoo.com.br

pelo processo de avaliação e contratação de intérpretes de língua de sinais. Era a Prof.^a Norma, Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Caxias), que, com muita simpatia, transmitiu a informação de que, para o Colégio começar a desenvolver um trabalho consciente com alunos surdos, deveria solicitar, através de ofício à Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, aos cuidados da Prof.^a. Roseni Silvado Cardoso, a liberação de verba, destinada ao custeio de despesas com o intérprete de LIBRAS.

De posse dessa informação, a Coordenadora Vera se dirigiu à Direção Pedagógica do CESM, especificamente, à Prof.^a. Dilma Santos, enfatizando que, para que aquele espaço fosse considerado, de fato, democrático, era necessário se realizarem, urgentemente, transformações. A Prof.^a Dilma, já tendo alguma experiência, não pensou duas vezes, apostando no trabalho que viria a ser desenvolvido naquela Unidade Escolar, por isso solicitou que a Prof.^a Vera pesquisasse todas as informações necessárias para se iniciar um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Em contato com a Coordenação de Educação Especial, a Prof.^a Roseni deixou claro que a verba só seria liberada se a Escola tivesse alunos surdos matriculados, pois Graciliano já tinha concluído o curso.

Nessa ocasião deu-se uma verdadeira caçada a alunos surdos. Eu e Vera começamos a procurar, pessoalmente ou através de telefonemas, em todas as escolas públicas municipais e particulares de ensino fundamental da região, alunos surdos interessados em fazer parte do corpo discente do Colégio. Em alguns lugares a que íamos, pessoas conhecidas, quando nos viam entrar, diziam: “Chegaram os Catadores de Surdos”.

Os primeiros frutos dessa busca foram duas alunas surdas, que moravam perto da escola. Entretanto, de início, elas não quiseram estudar no CESM, pois já haviam sofrido muito, no decorrer de sua vida escolar, com experiências inclusivas, estando muito traumatizadas. A conquista da confiança dos pais e das próprias alunas só foi alcançada após várias visitas domiciliares – dez – que foram feitas por mim e nas quais apresentava e reiterava a proposta educacional da escola.

Soube-se, também, que numa escola particular, o Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL), havia duas alunas surdas, as quais gostariam de continuar os seus estudos da educação básica numa escola inclusiva.

Na ocasião o grupo já estava constituído por quatro alunas, o que possibilitou à Secretaria de Educação a liberação de verba para a contratação de um intérprete de LIBRAS.

Legislação

“A maior prestação de serviço de uma escola é formar cidadãos.”

(Prof. Mario Henrique Fonseca)

A proposta de Educação Inclusiva foi elaborada e ratificada pelo Ministério da Educação em 2001, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos

(PNAES), que promoveu capacitações para profissionais intérpretes de língua de sinais, visando a inserção de alunos surdos na rede regular de ensino.

A legislação estabeleceu, de acordo com o art. 12, § 2º, da Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001, que “deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais”. Sendo assim, faz-se necessária e obrigatória a presença de intérpretes de língua de sinais em sala de aula.

Posteriormente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a importância e a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais, tornando obrigatório o ensino da Libras nas universidades em diferentes cursos, tais como Fonoaudiologia e Pedagogia, e aos estudantes de magistério e de especialização em Educação Especial.

Para regulamentar essa Lei, foi criado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no qual consta que as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa/Libras em sala de aula e em outros espaços educacionais (Art. 23), tornando, então, reconhecida no Brasil a profissão de intérprete de língua de sinais.

O intérprete na rede estadual

Com vistas à inclusão do aluno surdo de 5.ª a 8.ª série e do Ensino Médio, a Secretaria Estadual de Educação iniciou, em 2003, o projeto de contratação de intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa/Libras. A rede estadual de ensino possui, hoje, um total de 140 intérpretes exercendo suas funções em sessenta escolas da rede estadual. Estima-se que mais de **1.100 alunos surdos sejam beneficiados** com a mediação desses intérpretes na comunicação com as pessoas ouvintes, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento e o conseqüente avanço na escolarização.

O intérprete de libras em atuação no Colégio Estadual Stella Matutina

Quando a escola contrata um intérprete de língua de sinais para atuar em sala de aula, a direção abre ao aluno surdo a possibilidade de receber informações e construir conhecimentos através de sua língua materna (L1).

O intérprete de língua de sinais da área da educação muitas vezes é sobrecarregado pelo desempenho de uma série de funções, tais como: ensinar a língua de sinais ao surdo e atender, como educador, na sala de aula. Para evitar esse acúmulo de funções, a direção da instituição deve determinar as atribuições do professor bem como as do intérprete de Libras.

A promoção de curso de Libras (níveis I, II, III e IV) facilitará ao professor regente de classe conhecimentos da língua de sinais e aproximará a relação professor regente / intérprete de Libras / aluno surdo.

Segundo Ferreira (2002), umas das dificuldades que a maioria dos intérpretes de língua de sinais enfrenta é a falta de conhecimentos teóricos das diversas disciplinas, dificultando, assim, a aprendizagem do aluno surdo. No CESH, a relação estabelecida entre professor e intérprete é de parceria, pois, quando o intérprete tem dúvidas em como passar determinado conteúdo para a língua de sinais, o professor pára sua aula, troca informações, tornando aquele ponto compreensível para o intérprete e, desse modo, facilitando o trabalho do próprio professor, do intérprete e do público-alvo, o surdo. Muitos professores, preocupados com o aluno surdo, preparam suas aulas e fornecem ao intérprete, com antecedência, o material a ser utilizado, a fim de que possa ser facilitada a atuação do intérprete no momento da aula.

Os intérpretes do CESH dinamizam as relações entre alunos surdos e ouvintes, e os professores deixam o profissional à vontade para tirar dúvidas, recapitular pontos que ficam difusos, em função de algum dado perdido durante o ato da interpretação, ou dar dicas que facilitam a compreensão do conteúdo, de forma que o aluno surdo alcance o entendimento. São elaborados, também, materiais específicos, com o intuito de se realizar uma avaliação diferenciada, como foi o caso da prova de Português sinalizada (em Libras) em DVD, elaborado entre os professores conhecedores de Libras e os intérpretes do CESH.

Segundo Quadros (2004), o intérprete, quanto à sua postura, seu comportamento em relação às línguas e às respectivas culturas, deve:

- conhecer as línguas envolvidas;
- entender as culturas correspondentes;
- ter familiaridade com o assunto.

Conclusão

Segundo Arriens (2006),

[...] o bom tradutor-intérprete, no mínimo ético, consciente e honesto, deve dedicar muito tempo ao estudo das línguas envolvidas, da literatura, das histórias, cultura, da sintaxe, da semântica, da pragmática, da morfologia etc., pois o grande inimigo é a própria arrogância, o achar que já sabe tudo e que não precisa mais aprender e/ou se reciclar. (ARRIENS, 2006)

Em conjunto com os profissionais da área da surdez, os professores e funcionários do CESH têm buscado informações, visando compreender questões, desvendar situações e repensar suas ações, a fim de que novos instrumentos sejam utilizados para que aquele espaço possa se tornar, de fato, inclusivo, possibilitando o acesso de todos à educação.

Referências bibliográficas

ARRIENS, M. A. Tradução-Português: uma questão relacional. In: Surdez: família, linguagem, educação. *Anais do V Congresso Internacional do INES*, 27-29 de setembro de 2006.

- BRITO, L. F. *Por uma Gramática de língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.
- FONSECA, Mário Henrique. *Institucional: inclusão é ação*. Colégio Estadual Stella Matutina. Rio de Janeiro, 2008.
- LACERDA, Cristina B. F. de; POLITTE, Juliana E. *A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais*. UNIMEP.
- LEITE, Emeli Marques Costa. *Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.
- QUADROS, Ronice Müller. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Pereira. *Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

Ensino Superior: acesso e permanência para os alunos surdos

Joselane Rosa V. Siqueira¹

O ingresso no ensino superior ocorre por meio de um processo seletivo, consequentemente, discriminatório e excludente por natureza. A acessibilidade a esse grau de estudo requer do indivíduo competências e habilidades específicas que lhe possibilitem ampliar o conhecimento e a capacidade crítica, além de produzir informações e de influenciar de forma positiva o seu meio, expandindo as experiências adquiridas aos demais membros da sua comunidade. Por outro lado, é fato que tais competências e habilidades, muitas vezes, encontram-se distantes da realidade do aluno egresso do ensino médio, especialmente dos alunos com deficiência auditiva. A finalidade, portanto, deste trabalho é levantar algumas hipóteses acerca da educação do surdo, considerando a sua inclusão e a sua permanência nessa etapa da aprendizagem.

É verdade que o deficiente auditivo, geralmente, apresenta problemas lingüísticos, cognitivos, sociais e emocionais que, certamente, interferem nos vários segmentos do processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, contribuem para a evasão e o atraso escolar. Pesquisas relatam que um quantitativo reduzido dessa população tem apenas o ensino básico; alguns não concluem o ensino médio e pouquíssimos conseguem concluí-lo. Além disso, uma pequena parcela freqüente ou concluiu o ensino superior. Diante dessa realidade, é possível que, além desses fatores inerentes ao surdo, outros devam contribuir para o “fracasso escolar”.

[...] apenas 10 a 15% da população deficiente em idade escolar conseguem receber alguma forma de atendimento educacional; considerando-se apenas o acesso ao mínimo conhecimento básico, deixam muito a desejar, pois a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e, dentro dela, mal consegue se apropriar do conhecimento matemático básico e da linguagem escrita.

O número de deficientes auditivos incorporados ao ensino regular é irrisório, embora já se tenham acumulado evidências de que a deficiência auditiva não acarreta, em si, qualquer prejuízo intelectual.

(BUENO, 1993.)

Está claro que a defasagem no processo de ensino-aprendizagem do surdo se deve à falta de uma política educacional própria, voltada para atender às demandas e aos desafios de uma educação que seja significativa para a sua formação e atenda

¹ *Pedagoga (UERJ). Licenciada em Letras (UFRJ). Especialista em Língua Portuguesa (UFRJ). Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, e Coordenadora do NEA (Pré-Vestibular/Ines – RJ). Professora do Ensino Fundamental (SME-RJ). joselanerosa@uol.com.br*

às suas reais necessidades. A presença irrisória dessa clientela no ensino superior, embora seja considerada um avanço, retrata a falta de um atendimento específico, iniciado na educação infantil e estendido por todo o ensino médio. Estudos comprovam a importância de uma adequação curricular, de uma metodologia de ensino apropriada, o uso de recursos oportunos, estratégias de atuação em sala de aula e, principalmente, procedimentos de avaliação adequados, que valorizem o potencial do aluno.

Em função dos entraves que ocorrem na aprendizagem durante o fluxo da escolarização, urge a necessidade da realização de um trabalho de apoio/reforço que, além de suprir a carência de conhecimento do educando, sirva de elo – “um sistema de transição” – entre o ensino médio e o superior. O Núcleo de Estudos Avançados (NEA), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), se propõe desempenhar esse papel, promovendo um acompanhamento de estudos aos alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Instituto e àqueles que já o concluíram e pertencem à comunidade surda. Essa ação pedagógica – pré-vestibular para surdos – surgiu em 2003 e, em função da demanda, em 2006 esse espaço foi designado ao NEA, “pois é impossível apreçoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação” (Revista Brasileira de Educação Especial – UEP)

Certamente, o acesso à universidade está diretamente vinculado à qualidade de ensino que o surdo obtém durante todo o processo de aquisição da linguagem. É evidente que, enquanto minoria lingüística, ele tem o direito de utilizar-se da Libras (língua natural) e da Língua Portuguesa escrita (língua oficial do país). Respeita-se, assim, a sua língua, a sua cultura e a sua identidade; além de permitir-lhe o acesso à língua majoritária. Além disso, pressupõe-se que, para a obtenção do êxito nessa etapa, o aluno surdo necessita da atuação de educadores bilíngües (surdos e ouvintes), de intérpretes (Português/Libras – Libras/Português), como interlocutores de uma educação que o ajudará a prosseguir os estudos em condições de igualdade com os demais alunos do sistema educacional.

Sabe-se, todavia, que é preciso desenvolver uma proposta de educação bilíngüe que, em consonância com o projeto político-pedagógico, possa promover o desenvolvimento lingüístico do surdo e inseri-lo no contexto da classe trabalhadora, tanto no campo da educação profissional como no mercado de trabalho. A apropriação do saber é relevante na medida em que o conhecimento seja transformado em instrumento de luta e de reflexão sobre as condições socioeconômicas, lingüísticas e culturais dos surdos. Impõe-se, dessa forma, a necessidade de um planejamento curricular adequado, em que se valorizem as potencialidades do surdo, enquanto construções artísticas, lingüísticas e cultural-visuais; de uma metodologia apropriada, de instrumentos de avaliação e até mesmo da organização do espaço da sala de aula.

Além disso, é de suma importância a produção e a adequação de recursos que explorem a acuidade visual como, por exemplo, o projetor de imagens (*data show*), o *Tv-out*, material didático; além de atividades realizadas em grupo, em dupla, individual, entre outros.

O mais importante, porém, é a atenção do professor às situações em que a aprendizagem se desenvolve; se atende ou não às necessidades individuais de cada aluno. Ao professor cabe observar as dificuldades que os alunos apresentam e procurar ajudá-los a superá-las, incentivando-os, elogiando seus trabalhos, estimulando-os a buscar o conhecimento de forma prazerosa e, ainda, traçar novas estratégias que possam despertar no educando o seu interesse para a aprendizagem. (SIQUEIRA, Forum n.13)

Incentivar, animar e potencializar a auto-estima do aluno, estimulando-o a aprender cada dia mais. E isto não significa que devemos esconder o que cada um é capaz de fazer, já que um dos objetivos do ensino é que cada menino e menina consiga conhecer profundamente suas possibilidades e suas limitações. (ZABALA, 1999)



Figura 1 – Produção de texto.



Figura 2 – Leitura e avaliação.



Figura 3 – Projeto Época na Educação.



Figura 3a – Projeto Época na Educação.

As figuras (1 a 3) mostram momentos distintos da construção do saber. Através de uma relação interativa professor/intérprete/aluno; aluno/aluno; aluno/professor; teoria/prática – sociointeracionismo –, o professor organiza as situações de apreensão do conhecimento, levando o aluno a “aprender a aprender”, desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências, despertando, assim, a capacidade de abstração, a criatividade, a curiosidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a capacidade de apontar a solução de um problema; enfim, o aluno, ao exercitar essas habilidades, adquire grandes competências como a capacidade de buscar o conhecimento, do saber comunicar-se.

O conhecimento construído e adquirido ocorre por meio da negociação em que as avaliações constituem um processo interativo onde se busca o consenso entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se, porém, as dissensões. (SIQUEIRA, Forum n.13)

As produções textuais realizadas pelos surdos, certamente, estão distantes daquelas tidas como padrão, uma vez que as suas idéias são organizadas de forma lógica e gramaticalmente estruturadas em língua de sinais, a qual apresenta uma organização semelhante à da língua oral, estruturando-se da mesma maneira que as línguas faladas. Dessa forma, o professor/avaliador precisa ter a sensibilidade e o conhecimento de perceber se a informação contida no texto escrito pelo surdo está coerente e adequada ao tema, embora a estrutura frasal se afaste da norma padrão da Língua Portuguesa, utilizada pelo ouvinte.

As atividades de elaboração de texto, no NEA, ocorrem por meio da negociação. É uma atividade coletiva, em que as informações acerca do assunto partem dos alunos e, com a ajuda do professor, as idéias vão se articulando, na disposição de frases, orações, períodos, com vistas à construção do parágrafo e, por extensão, dos parágrafos na produção do texto. Nesse processo de construção, prioriza-se a seqüência lógica dos fatos – coerência textual –; o aspecto semântico da língua; a conexão estabelecida pelos elementos marcadores do texto, uma vez que respondem pelo elo entre as idéias construídas ou pela coesão textual. Na medida em que a informação é negociada, juntos, o professor e o aluno, constroem e adquirem o conhecimento. Assim, o professor pode perceber os desvios e os avanços obtidos quanto aos objetivos, procedimentos e metodologia empregados no processo de aprendizagem e, ainda, rever as estratégias utilizadas (ver critérios para avaliação de textos dos surdos. Fórum, n. 13, p.29).

[...] o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. (PCN - Ensino Médio)

Sabe-se que o domínio de conhecimentos, o “saber fazer”, é que levará à aquisição de competências e habilidades. Entende-se *habilidades* como o conjunto de ações realizadas pelo aluno no processo de aprendizagem, como, por exemplo, a capacidade de relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, correlacionar, dentre outras, que, harmonicamente desenvolvidas, irão promover a capacidade de mobilização dos conhecimentos que ele possui para desenvolver respostas criativas e inéditas na resolução de problemas. Desse modo, a construção do saber, em sala de aula, deve ocorrer por meio de uma ação pedagógica interdisciplinar, em que as atividades realizadas devam estar articuladas e contextualizadas, visando à apropriação do saber pelo aluno, na busca pela competência. Somente assim, por meio de um contexto democrático, se possa contribuir para o exercício da cidadania.

As cinco competências apontadas pelas diretrizes do MEC são:

- domínio de linguagens;
- compreensão de fenômenos;

- construção de argumentações;
- solução de problemas e
- elaboração de propostas.

Algumas competências/habilidades:

- respeitar as identidades e as diferenças;
- utilizar-se das linguagens como meio de expressão, comunicação e informação;
- inter-relacionar pensamentos, idéias e conceitos;
- desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual;
- adquirir, avaliar e transmitir informações;
- compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras;
- entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos;
- desenvolver a criatividade;
- saber conviver em grupo;
- aprender a aprender.

Quanto à permanência do aluno surdo no contexto do ensino superior, no curso de graduação eleito, provavelmente seja essa a etapa mais complexa, uma vez que requer o envolvimento de todos os que compõem a comunidade acadêmica – professores, alunos, funcionários e a direção – mormente, o comprometimento das IES em atender as necessidades educacionais especiais. Para isso, urge a adaptação curricular às necessidades desses alunos, quanto aos objetivos a serem atingidos, à metodologia, aos recursos de ensino, aos instrumentos de avaliação; enfim, a adequação da estrutura física e acadêmica que atenda àquelas necessidades específicas. Desse modo, é possível cumprir uma das finalidades do ensino superior, que é produzir, sistematizar, refletir, construir e socializar o saber científico, tecnológico, cultural e artístico, ampliando e aprofundando a formação do aluno para o exercício da profissão e o desenvolvimento da capacidade moral e intelectual.

Referências bibliográficas


- BARREIRA, Sônia. Planejar, Avaliar e Documentar: competências profissionais do professor reflexivo e autônomo. *Dois Pontos*: informativo de férias do Centro de Estudos da Escola da Vila, São Paulo, Ano I, n.2, p. 6, jul. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. As Novas Diretrizes Curriculares que mudam o Ensino Médio Brasileiro. Brasília, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: PUC, EDUC, 1993.
- COLL, César et.al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB/CNE de 1 de junho de 1998. Documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora Guiomar Namó de Mello, jun. 1998.
- DEVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. In RODRIGO, M.T.; ARNAY, J. (Orgs.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1997, p. 15-35.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- O NOVO ENSINO MÉDIO. *Jornal do MEC*, Brasília, jul. 1998.
- RODRIGO, María J.; ARNAY, José. *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança: a construção do conhecimento escolar 1*. São Paulo: Ática, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SIQUEIRA, Joselane R.V. Processo Avaliativo do aluno surdo: avaliação educacional. *Revista Fórum*, vol. 13 (jan/jun), Rio de Janeiro, INES, 2006.
- ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos: necessidades de instrumentos para análise da prática. In COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.


Acessibilidade no ensino superior: ainda uma questão de equiparação de oportunidades para os estudantes com deficiências ou limitações

Solange Leme Ferreira¹

Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina. Integrante do PR  ENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. solpsy@yahoo.com.br

Sendo a surdez e o aluno surdo os focos principais do Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez², e sendo o *Ensino Superior: acesso e permanência para os alunos surdos* o tema deste evento³, torna-se indispensável, inicialmente, explicitar que a nossa atuação não tem sido realizada nesta área específica. Embora façamos parte do Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais PR  ENE, ainda estamos em processo de construção da trajetória que abrange o acesso a nossa instituição pelos alunos surdos e sua permanência nela.

Não obstante esse fato, aceitamos o convite do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), para expor nossa experiência, que não tem se concretizado tão somente pela mera reprodução do que é feito em outros programas similares. Temos sempre considerado a necessidade de inovação, pois Ciência não é produto; é um processo constante de substituição ou aprimoramento de informações e isso pressupõe, sim, o estudo e a pesquisa, mas também o seu compartilhamento com os pares ou demais interessados. Qualquer inovação é gradual, para que durante a progressão seja possível a identificação de erros e as pertinentes reformulações para minimizá-los. Assim, compartilhar a experiência que gradualmente vamos construindo no PROENE é uma oportunidade para a busca das respostas mais apropriadas às demandas cotidianas e eventuais com as quais nos deparamos. Sobretudo, compartilhar a nossa prática significa submetê-la ao debate crítico para que possamos evitar a concretização da

1 *Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina. Integrante do PR  ENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. solpsy@yahoo.com.br.*

2 *Realizado em 30 de maio de 2008.*

3 *Demais integrantes do Fórum: Joselaine Rosa Valente Siqueira (pós-graduada em Língua Portuguesa/UFRJ), professora do INES e da Secretaria Municipal de Educação – RJ) e Vera Lúcia Lopes Dias (doutoranda em Educação Especial pela UERJ, professora da Faculdade Estácio de Sá e funcionária do INES).*

“achologia”⁴, abrindo espaço aos interlocutores para a contra-argumentação, a fim de que o conhecimento que temos construído nesta modalidade de atuação se revista o máximo possível de lógica, sobreviva ao confronto e não sucumba aos dogmas. Afinal, conforme as sábias palavras do Prof. Pedro Demo (1992): “... na prática, nenhuma teoria se sustenta inteiramente. Por isso, em Ciência não existe a última palavra; deve sim existir a discussão constante da última palavra”.

Com este esclarecimento inicial, gostaríamos de dizer que, embora exista o risco de frustrarmos as expectativas dos participantes que vieram em busca de respostas às questões direcionadas ao surdo e à surdez, esperamos de alguma forma contribuir para a implementação de suas práticas que, igualmente às nossas, têm o intuito de propiciar a equiparação de oportunidades aos estudantes com deficiências ou limitações, para que possam manifestar plenamente o seu potencial humano e acadêmico.

Caracterização do PROENE – Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais

Criado na Universidade Estadual de Londrina em 31 de outubro de 1991, sob o nome de Comissão Permanente de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (CODE), é composto atualmente por cinco integrantes⁵. Exceto a secretária e psicóloga, os demais elementos da equipe atuam com carga horária parcial de oito ou 20 horas semanais, por serem oriundos de diferentes órgãos da instituição, onde exercem outras funções. O PROENE tem o objetivo de orientar e acompanhar os estudantes que apresentam, de modo temporário ou permanente, *condições especiais* interferentes no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, por isso demandando *apoios institucionais específicos* que lhes possibilitem êxito na trajetória acadêmica.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 2008, as definições do público-alvo dos serviços direcionados ao seu atendimento devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Assim, atualmente, em nossa atuação temos considerado como *condições especiais* as seguintes situações: deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, doença crônica física, doença crônica emocional, transtornos funcionais específicos⁶,

4 *Expressão pessoal, não autorizada, que costumamos utilizar para nos referir às considerações derivadas do achismo. Segundo Houaiss (Dicionário Eletrônico, de dezembro/2001), achismo é uma teorização fundada no subjetivismo do “eu acho que”.*

5 *EQUIPE 2008: Berenice de Souza Ferreira Barbosa (Técnica em Assuntos Educacionais; Secretária do Programa), Elaine Teresa Gomes de Oliveira (Assistente Social; Coordenadora), Ingrid Caroline de Oliveira Ausec (Psicóloga), Maurênia Nielsen (Pedagoga) e Solange Leme Ferreira (Representante do Departamento de Psicologia Social e Institucional).*

6 *Dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.*

transtornos globais do desenvolvimento⁷ e altas habilidades/superdotação. Os *apoios institucionais específicos* para o acompanhamento dos estudantes que apresentam essas condições especiais referem-se a tecnologias, procedimentos, recursos humanos e materiais destinados à acessibilidade ao processo acadêmico, à locomoção, à comunicação e às interações sociais na instituição.

Ações desenvolvidas pelo PR ENE

Segundo a PNEEPEI (2008), na educação superior a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Tal política dispõe também que essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade no contexto arquitetônico, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Sobre essas bases, o PROENE tem construído sua forma de atuação, que se inicia⁸ quando o estudante solicita o acompanhamento do programa, ou é encaminhado pelo Coordenador do Colegiado de Curso.

Após essa formalidade, ele é recebido para o acolhimento institucional e uma avaliação inicial da sua condição especial, a fim de que se verifique a localização das dificuldades ou limitações no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, nas formas de comunicação, no ambiente físico e no contexto atitudinal. Frente às informações obtidas nessa primeira avaliação, os apoios institucionais específicos àquele estudante são identificados e, se for o caso, as ações educacionais pertinentes são sugeridas aos colegiados de curso e docentes envolvidos. Eventualmente orientações podem ser estendidas aos familiares que se tornam parceiros na execução da proposta delineada. A partir daí, para o acompanhamento do estudante, o programa torna-se o mediador na concretização das ações necessárias para a sua acessibilidade ao processo acadêmico e aos espaços físicos e relacionais da instituição.

Conforme já tivemos oportunidade de afirmar (FERREIRA, 2003), por mais semelhantes que possam parecer as situações dos estudantes que solicitam o nosso acompanhamento, cada uma delas requer avaliação e intervenção única. Toda intervenção deve ser delineada e efetivada com a necessária cautela para que, sob nenhuma hipótese, constitua alguma forma de privilégio, tendo-se sempre em mente a manutenção da compatibilidade entre o real aprendido e o correspondente diploma a ser concedido. Ou seja, é filosofia do programa jamais negligenciar a proposta de formar, em nossa universidade, profissionais competentes e aptos a desempenhar suas funções na sociedade, a despeito das deficiências ou limitações que os estudantes possam apresentar.

⁷ *Alterações qualitativas das interações sociais e na comunicação; repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Exemplos: Síndrome de Asperger, Síndrome do autismo.*

⁸ *O programa não desenvolve, de modo direto, ações destinadas ao ingresso dos estudantes na instituição; no entanto, em qualquer etapa do processo seletivo dos candidatos pode colaborar com orientações pertinentes.*

Para desempenhar o papel de mediador na garantia das condições de acesso contínuo ao espaço acadêmico e relacional, o programa desencadeia e/ou efetiva vários procedimentos (FERREIRA, 2003; 2007), dentre os quais podem ser citados: a) avaliação das ações propostas mediante visita aos locais em que são desenvolvidas, contato com os profissionais que assistem o estudante, intercâmbio com outras instituições de ensino superior na busca de sugestões de estratégias, recursos e conhecimento dos resultados obtidos; b) encaminhamento às instâncias competentes de solicitações referentes à adaptação de mobiliário, à remoção de barreiras físicas, à aquisição de tecnologia assistiva ou à adaptação de recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação específicos para a condição especial do estudante; c) disponibilização de um “Espaço Docente” para orientação e sugestões que possam minimizar as dificuldades ou limitações dos discentes sob sua responsabilidade.

Embora, por si só, as leis não bastem para garantir ao universitário com deficiências ou limitações a equiparação de oportunidades de acesso às condições que lhe propiciem formar-se um profissional competente, elas são indispensáveis para nortear e respaldar as ações que devem ser empreendidas na instituição. Por isso, nossa equipe também tem se empenhado na proposição de criação ou alteração das normas internas da universidade – estatuto, regimento e resoluções – para atender as demandas emergidas durante o processo de acompanhamento desse alunado (Anexo 1).

Uma outra constatação em nosso trabalho, ao longo destes anos de existência do programa, é a de que o êxito acadêmico está também vinculado ao ajustamento pessoal no que se refere às tensões (equilíbrio intrapsíquico) e ao bem-estar social (equilíbrio da pessoa em seu meio). Quando se trata de estudantes com deficiências ou limitações, este segundo fator deve também ser alvo de nossas ações, visto que o seu bem-estar social está diretamente ligado às barreiras atitudinais que eles enfrentam. Neste ponto, é preciso lembrar Carvalho (2005, p.26), ao afirmar não só que as mudanças não ocorrem no vácuo, nem de um dia para o outro, como também precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos. E, certamente, o conjunto de mudanças necessárias para este tipo de transformação, segundo Ferreira (2007), deve envolver o âmbito administrativo, estrutural e político da instituição, mas, sobretudo, o relacional, sendo que, para alterar este último, é preciso que se promova uma modificação na concepção que se tem de homem – um processo indispensável à eliminação das barreiras atitudinais.

Além disso, conforme sustenta Ferreira (2002), qualquer transformação social que se pretenda passará, necessariamente, por um trabalho de informação, pois não são as deficiências e limitações em si de um indivíduo, intrínsecas à sua pessoa/corpo, que explicam a sua forma de ser e estar num determinado contexto, mas sim a leitura social, ligada ao conceito de incapacidade e desvantagem, que é feita de sua condição. Ou seja, a uma dada condição de um indivíduo se sobrepõem as significações afetivas, emocionais, sociais e intelectuais atribuídas pelo grupo no qual se encontra inserido. Por conseqüência, é essa leitura social de uma dada condição que determina as atitudes, preconceitos e estereótipos direcionados à pessoa que nela se encontra. Daí a importância de um trabalho de mobilização e informação, pois o desconheci-

mento relativo ao fato em si, às emoções geradas e às reações subseqüentes, delinea o lugar de fato – e não de direito – dos indivíduos que apresentam uma condição subavaliada socialmente.

Atento a estas questões, e com o objetivo de participar da construção da sociedade inclusiva (FERREIRA, 1999), o programa tem empreendido na comunidade universitária ações destinadas a alterar a situação, muitas vezes hostil, em que se encontram aqueles que apresentam deficiências ou limitações. Tais propostas têm se desenvolvido por meio de cursos, campanhas e da produção/distribuição de material informativo sobre as deficiências e limitações que podem demandar apoios institucionais específicos, com sugestões práticas ao seu gerenciamento. São ações que têm instigado a comunidade a assumir que a deficiência do outro é um problema de todos nós, e que é possível uma convivência harmoniosa com o dessemelhante, quando deste outro não se cobra a adequação aos moldes preestabelecidos de normalização, tampouco dele se espera uma performance de heroicidade ou vitimização.

Proceder dessa forma, segundo Amaral (1994), não é uma questão de *psicologia* da deficiência, mas sim de *política* da deficiência. Basta estar atento à singularidade de cada indivíduo, permitindo a ele ser uma pessoa comum, apesar da deficiência ou limitações características de sua condição e, então, oferecer-lhe múltiplas experiências e oportunidades para expressar suas reais possibilidades – estratégias indispensáveis para a construção ou reconstrução da dignidade desse outro perante si mesmo, a família e a sociedade.

Assim, visando implementar as ações de mobilização e a construção da sociedade inclusiva, o programa também tem desenvolvido estudos, como, por exemplo, sobre o uso de vagas especiais nos estacionamentos da instituição (OLIVEIRA; FERREIRA; AFONSO, 2007), e propostas de intervenção, como foi o caso do curso de capacitação ministrado, sobre este tema, a todos os agentes de segurança interna da instituição.

Gostaríamos de ressaltar que a prática que vimos construindo no PROENE só tem sido possível porque cada profissional de nossa equipe, em sua maioria técnicos e oriundos das mais diferentes áreas do conhecimento, assume o seu papel de educador – aquele que se propõe e efetiva a criação e/ou oportunização de condições para que o outro atinja o seu melhor grau de desenvolvimento pessoal e social. Tal postura tem ensejado também algumas reflexões e discussões, das quais selecionamos uma questão, particular desta autora, para encerrar a presente exposição: diz respeito à função de um serviço destinado a garantir o acesso à instituição de ensino superior pelos estudantes com deficiências ou limitações e sua permanência nela.

Temos, pessoalmente, pensado que este tipo de serviço poderá ser extinto quando, num sistema de ensino evoluído, não precisarmos mais falar em Educação Regular e Educação Especial no Ensino Superior, mas simplesmente em Educação – ampla⁹, geral¹⁰, e irrestrita¹¹ neste âmbito de formação acadêmica.

9 *Ampla = de grandes dimensões*

10 *Geral = que abrange o total*

11 *Irrestrita = ilimitada*

E como será esse evoluído sistema de ensino? Sob este nosso vislumbre, será aquele capaz de atender todas as especificidades do estudante, mediante a readequação dos recursos humanos metodológicos e tecnológicos destinados à Educação. Simples? Não!

O nome bem o diz: EVOLUÍDO, e este termo, embora se relacione ao conceito de algo melhor, também remete ao conceito de transformação gradual, que, por sua vez, demanda tempo, aperfeiçoamento e empenho político. É interessante atentar para o fato de que, nesta nossa conjectura de sistema de ensino evoluído, afirmamos que serão atendidas as *especificidades* do alunado e não as suas *necessidades especiais* (NE) ou as suas *necessidades educacionais especiais* (NEE).

Isso significa que, pelo novo sistema projetado, os estudantes não mais apresentarão NEE ou NE? Por que não? Diante de tal evolução, ninguém mais precisará ser identificado pelo rótulo das necessidades especiais, pois os recursos para o seu suprimento estarão *rotineiramente* – e não *especialmente* – disponibilizados pelo sistema de ensino, mediante a existência de pessoal capacitado, metodologias avançadas e tecnologia assistiva.

Então, por não mais serem concebidas e percebidas como pessoas com NEE ou NE, não mais existirá o *aluno especial*? Sim, nesta perspectiva ele não mais precisará ser assim considerado, pois as suas especificidades apenas o qualificarão como um ser dotado de singularidade – composta por especificidades – como na realidade é cada um de nós: apenas um indivíduo componente do amplo espectro que é a diversidade humana.

Quando subjetiva e coletivamente for incorporada esta nova forma de conceber e perceber as especificidades meramente como uma característica hominal e, paralelamente, existir um sistema de ensino no qual metodologias e recursos educacionais sejam delineados segundo um modelo de aplicação universal, também não mais será preciso falar em procedimentos para equiparação de oportunidades visando os acessos às mais diferentes formas e meios de ser e estar no contexto acadêmico.

Este enfoque significará a extinção de serviços de acompanhamento aos estudantes com deficiências ou limitações nas instituições de ensino superior? Não, simplesmente deixarão de ter o caráter de *serviço especial*, na medida em que farão uso de recursos e procedimentos que estarão normalmente à disposição da população discente geral. Devem continuar a existir para velar pela otimização das propícias condições de acesso, adaptação inicial e trajetória do estudante na instituição, que, sem barreiras físicas, didáticas, pedagógicas, de comunicação e atitudinais, resultarão na exitosa formação do universitário que apresenta especificidades devidas à sua deficiência ou limitações.

Para encerrar, vamos nos reportar ao percurso histórico das pessoas com deficiências que, segundo análise de Amaral (1994), teve como ponto de partida o extermínio; como escala, a segregação e como chegada, a integração. Mais recentemente, tem sido possível verificar esforços e inúmeras tentativas de transformar esta última em inclusão e, atualmente, a palavra norteadora é *acessibilidade*. A partir daqui, o que virá? Sinceramente agiremos para a construção do Sistema de Ensino Evoluído (e torcemos por isso), na forma explicitada na presente exposição. Podemos contar com você?

Referências bibliográficas

- AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento encaminhado ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*. UFSM, nº. 26, 2005.
- DEMO, P. O papel da universidade. Palestra. Universidade Estadual de Londrina. 30 nov. 1992.
- FERREIRA, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE, v.13, nº.1, p. 43-60, 2007.
- _____. Diversidade e ensino superior: a Universidade Estadual de Londrina na construção de uma "Sociedade para Todos". *Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. UEL, v.2, p. 269-281, 2003.
- _____. A inclusão na Universidade Estadual de Londrina. *III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. UEL. CD ROM, p. 273-277, 2002.
- _____. A sociedade inclusiva. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, v.7, nº. 42, p. 54-56, jan./fev.1999.
- OLIVEIRA, E.T.G.; FERREIRA, S.L.; AFONSO, S. Ah, se esta vaga fosse minha... cadê o meu direito de ir e vir? *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. UEL/ABPEE. CD ROM, 8 p., out. 2007.

Anexo I

Atos normativos propostos pelo PROENE

01. **Resolução nº 2.883/95:** regulamenta as condições de realização das provas em concurso vestibular para portadores de deficiência visual que utilizem método Braille.
02. **Resoluções nºs 142/98 e 143/98:** regulamentam a reopção por curso diverso ao do ingresso na instituição, para estudantes que adquirirem deficiência física ou sensorial, incompatível com a natureza do curso inicial.
03. **Resolução nº 146/2007:** revoga a Resolução nº 144/98 (doenças crônicas físicas) e a Resolução nº 76/2003 (doenças crônicas emocionais) e regulamenta as atividades acadêmicas domiciliares nos casos de doenças crônicas físicas e emocionais, em tratamento especializado, para períodos intermitentes inferiores a 15 dias, que não ultrapassem o limite máximo de 60 dias, sempre que houver compatibilidade entre o estado de saúde do estudante e as exigências das atividades acadêmicas. Havendo incompatibilidade ou comprometimento das condições de aprendizagem, a reposição das atividades acadêmicas poderá ser indicada para um período posterior.

04. Resolução nº 187/2007: altera os Artigos 22 e 41 do Regimento Geral da Universidade.

- Regimento Geral, Art. 22: regulamenta o plano especial de matriz curricular e/ou prazo diferenciado para a conclusão das atividades acadêmicas para o estudante com necessidades educacionais especiais, elaborado pelo estudante e pelo Coordenador do Colegiado, homologado pelo Colegiado do Curso.
- Artigo 41: regulamenta a reopção por curso diverso ao do ingresso na instituição, para estudantes que adquirirem deficiência física ou sensorial (Resoluções nºs 142/98 e 143/98) ou desenvolverem doenças crônicas, incompatíveis com a natureza do curso inicial. A reopção deve ser homologada pelo Colegiado de Curso e pela Câmara de Graduação do CEPE.

O computador: um grande aliado na inclusão do aluno surdo na Escola Regular

Vera Lúcia Lopes Dias

O Processo da Inclusão

Ao longo de minha trajetória profissional na universidade como professora de universitários surdos, venho observando que o uso do computador tem sido um caminho de sucesso para o desenvolvimento cognitivo e intelectual desses alunos, além de atuar de forma concreta também na sua auto-estima.

Inúmeras pesquisas já comprovaram que só através da educação se mudam atitudes e pensamentos e que o uso e domínio do computador pelo educando surdo é capaz de fornecer a ele condições de se tornar uma pessoa incluída no mundo tecnológico atual. Além disso, sabemos que o maior desafio para o aluno surdo é demonstrar a todos aonde ele pode chegar a partir do momento em que melhores condições lhe são oferecidas, como a sua inserção na escola regular.

Benefícios da Informática na Educação do Aluno Surdo

Sabemos que, muito além de execução de dados fornecidos (definição meramente técnica), o computador age fortemente sobre o indivíduo devido a sua interação e envolvimento.

São vários os benefícios do computador para a educação do aluno surdo:

1. estimula e motiva os alunos, na busca do conhecimento;
2. propicia ao aluno vivenciar situações reais;
3. constrói o conhecimento acompanhado do processo da descoberta de si e do mundo;
4. possibilita o desenvolvimento de trabalhos específicos nas diversas dificuldades de aprendizagem;
5. desperta o interesse pela aula;
6. permite a interação com realidades distantes (geográfica e culturalmente);
7. facilita a aquisição e o domínio da língua portuguesa;
8. propicia uma maior interação e comunicação com os colegas ouvintes da classe, através das trocas de e-mails e envio de mensagens pelo Orkut.

O Aprender e o Computador

De modo geral, o papel do professor, em sala de aula, é conduzir o aluno ao conhecimento ou ao saber. O professor deve ter a preocupação com os meios, com as formas e as maneiras de levar o aluno ao conhecimento. Mesmo usando ferramentas didáticas, tais como: retroprojeto, cartazes, videocassete ou aparelho de DVD, que tornam uma aula mais interessante, prendendo a atenção do aluno comum e facilitando o seu aprendizado, os surdos, incluídos em suas classes, muitas vezes não integram, ou seja, não participam ativamente da aula, não desenvolvem nenhuma ação perante a utilização desses recursos, e necessitam usar o seu potencial de atenção, concentração e observação devido às suas dificuldades no domínio da língua portuguesa, que na sua grande maioria, eles não dominam bem.

O uso do computador se encaixa nos chamados recursos ativos, pois, através dele, o aluno surdo é obrigado a desenvolver o uso da pesquisa, elaborar estratégias, emitir pareceres e conclusões, ampliar a sua percepção, desenvolver a persistência, a flexibilidade cognitiva, aprimorando o seu modo de mostrar o que sabe.

Dentre as formas de ensinar pelo computador, a linha construtivista tem sido bastante adotada no trabalho com alunos surdos. Através de trabalhos desenvolvidos especificamente para atuar sobre determinadas dificuldades, pode-se descobrir no computador um aliado poderoso na avaliação e no resultado do progresso do aprendizado.

Aprendendo pelo Computador

Em qualquer ser que possua um nível de inteligência, a aprendizagem pode ocorrer por diversas formas: observação e compreensão, construção do conhecimento, condicionamento, repetição e tentativa e erro. Se unirmos algumas dessas formas em uma só atuação, sem dúvida conseguiremos um resultado mais concreto e objetivo.

Aprender pelo computador é: observar, tentar e errar, repetir, iniciar a construção do conhecimento, repetir cada um dos passos anteriores quantas vezes forem necessárias, até chegar finalmente à compreensão e assimilação. Não há conhecimento até hoje de nenhum outro recurso de aprendizagem que retenha todas essas fases do aprendizado; só a informática o conseguiu com o computador.

Com isso, pode-se trabalhar com alunos surdos, que requerem uma atenção maior do professor, as seguintes áreas:

Pré Alfabetização

Na pré-alfabetização de crianças surdas, podemos desenvolver e trabalhar habilidades necessárias à alfabetização. Por exemplo, na faixa de cinco a sete anos, com as crianças que também apresentam déficits de percepções visuais e espaciais utiliza-se o desenvolvimento de aplicações específicas, por ex: jogos didáticos, com assuntos de seu interesse, por meio dos quais se trabalha diretamente a deficiência. Além deste, há outros desenvolvimentos, com os quais se obtêm resultados positivos, como o jogo dos 7 erros (discriminação), o jogo de pegar ou alcançar objetos (lateralidade).

No caso de os trabalhos com as prontidões ainda não terem sido iniciados, existem formas com o LOGO, em que colocamos um projeto em ação, envolvendo a criança no processo, desde a concepção até o objetivo final. Citem-se por exemplo: Gibi, Livro de Estórias, Como Fazer?

Não se podem descartar aqui os inúmeros programas educativos que estão à disposição no mercado. Selecionados por critérios de alvo a atingir, muitos são excelentes, principalmente com crianças menores. Essas aplicações prontas, em “pacotes”, não são direcionadas, e é preciso encontrar nelas situações ideais ou quase ideais, que podem ser resumidas em:

1. explicação visual do objetivo do programa;
2. opção do uso do teclado nas respostas do aluno;
3. em falas de personagens, inserção de letreiros ou de uma janela onde o aluno possa visualizar um intérprete de Libras;
4. nas situações de erro, trabalho de forma visual, para que seja totalmente entendido pelo aluno;
5. objetos com tamanho grande e número reduzido de cores;
6. preocupação com o fundo da tela exposta para a relação figura-fundo.

Alfabetização

Alfabetizar uma criança que possui um déficit auditivo é uma das tarefas de maior responsabilidade que o professor terá em suas mãos ao longo da vida dessa criança. Mantoan (1997) mostra que tanto seres humanos com um desenvolvimento inacabado das estruturas mentais quanto aqueles considerados normais, cuja inteligência pode alcançar os níveis mais elevados das formas de raciocinar, todos passam pelas mesmas etapas de evolução mental, realizando processos similares de construção.

Uma criança surda, passando pelos processos de alfabetização, pode pela informática ser também trabalhada, acelerando assim esse caminho através do uso da ligação de três elos: o lúdico, o concreto e o visual.

Lúdico - concreto – virtual

Pela construção de cada etapa da aprendizagem da leitura e escrita, chamamos de etapa lúdica o uso de *softwares* educativos de alfabetização, em que o jogo e a brincadeira são fortemente colocados e o envolvimento é grande. O concreto é a etapa em que mostramos que a escrita poderá ser realizada pelo computador de várias maneiras (programas diferentes de editores de textos), em todas as suas formas, chegando a sua finalização, que é o papel escrito. A etapa virtual é a fase em que a criança escreve no computador, cuja tela lhe oferece a “ilusória” idéia da folha de papel, onde a sua mão tecla as letras e estas vão aparecendo de acordo com a sua ordem; onde borracha não existe, onde a um simples teclar tudo se altera; e, paralelamente, ocorre a percepção de que o papel propriamente dito não está no computador, e sim em outra máquina, que também não escreve as letras da forma usual. Em relação à criança surda, as etapas concreta e virtual são desenvolvidas utilizando-se fortemente os apelos visuais criados pelos *softs*, tais como as animações.

Por esse caminho a criança surda compreende a escrita pelo computador, trazendo a este tudo o que ela está aprendendo na junção das letras em sílabas e depois em palavras. Aqui cabe uma ressalva muito importante: nesta fase as crianças que não conseguirão chegar à escrita manual com o lápis descubrem que pelo computador (às vezes com adaptações) elas podem escrever tudo o que quiserem, sem o demasiado esforço do total domínio na coordenação motora fina exigida, principalmente na letra cursiva.

Assim comprova-se que o estímulo, o poder de sedução, a repetição incansável do computador aliado à observação atenta do professor, criando momentos de aprendizagem, facilita muito a alfabetização do aluno surdo.

Tipos de Adaptações

Encontramos hoje inúmeras adaptações ou interfaces para a educação do surdo. Nos programas temos que observar alguns “ajustes” necessários e, na utilização do computador com crianças surdas, dispomos de alguns periféricos especiais. Analisando alguns *softwares* ditos para Educação Especial, pudemos observar que alguns respeitam as especificidades de seu público-alvo e nem fazem uso de recursos que poderiam diminuir o *gap* da interface homem-máquina.

Com alunos surdos deve-se, antes de escolher um *software*, verificar quais as necessidades do educando e avaliar-lhe as preferências quanto a um ou outro sistema de representação na comunicação. Já para a construção de um *software* para surdos, deve-se, antes de tudo, ter atenção na formação da equipe multidisciplinar que fornecerá as diretrizes básicas, da qual deverão fazer parte, além de programadores, especialistas como psicólogos terapeutas ocupacionais, professores, e outros, conforme o caso.

A seguir apresentamos alguns requisitos de interface de *software* educacional destinado ao aluno surdo no que diz respeito à apresentação das informações e à utilização de algum periférico especial na comunicação.

Surdez

	Privilegiar	Evitar
HELPS	<ul style="list-style-type: none"> • ajudas animadas para a explicação do funcionamento do sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • ajudas auditivas • textos muito longos
INTERFACE	<ul style="list-style-type: none"> • uso de língua de sinais • ícones • textos pequenos • mensagens de forma gráfica • animações • filmes 	<ul style="list-style-type: none"> • textos longos • gírias • palavras pouco utilizadas • expressões • som
PERIFÉRICO	<ul style="list-style-type: none"> • alto-falante (para quem tem algum resíduo auditivo) • vídeo colorido com boa resolução • microfone (para <i>softwares</i> de treinamento da voz) 	

Conclusão

Com tudo o que foi mencionado, chega-se à conclusão de que a ferramenta utilizada em trabalhos da aplicação da Informática na Educação do Surdo, bem como na inclusão deste na escola regular, é muito importante, pois o professor responsável pela aplicação precisa saber bem o foco a que ele está direcionando. Para isto o contato com os outros profissionais envolvidos no desenvolvimento/reabilitação desse aluno é fundamental, havendo assim uma equipe multiprofissional e multidisciplinar trabalhando em conjunto, para o seu enriquecimento e progresso.

Referência bibliográfica

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão*: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Formação Escolar e Atuais Demandas do Mercado de Trabalho

Maria Isabel D. Raposo Thompson¹

Introdução

A Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO) vem desenvolvendo suas atividades dentro das perspectivas e demandas atuais do mundo do trabalho. Entendemos que a escola, a família e a sociedade devam estar com o mesmo enfoque, pois a qualificação é o diferencial na escolha e permanência dos surdos encaminhados para o mercado do trabalho.

Precisamos ter clareza de que qualquer pessoa, surda ou ouvinte, só conseguirá uma boa colocação no mercado de trabalho se tiver uma boa escolaridade. Por outro lado, as empresas devem não só distinguir com clareza que funções esse surdo poderá exercer, como também sensibilizar os demais funcionários em relação ao surdo que está ingressando na organização.

Após dezessete anos da Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991, que “protege” a inclusão da Pessoa com Necessidade Especial (PNE) no mercado de trabalho, os responsáveis pelas empresas deveriam estar mais preocupados em aprimorar mecanismos de ingresso e promoção dessas PNEs. Entendemos que já passou o tempo de nos preocuparmos em apenas cumprir o previsto em Lei; agora é tempo da responsabilidade social que vem atrelada a essas pessoas.

Quanto à escola, ela precisa rever seus programas e tentar aproximá-los do mundo do trabalho. O professor é o “primeiro chefe”, ou seja, sua compreensão e, até mesmo, permissividade levam o aluno a acreditar que no mundo do trabalho suas responsabilidades poderão ser atenuadas ou mesmo relevadas por ele trazer uma desculpa qualquer. Por outro lado, a família deve não só estar atenta à observância dos direitos adquiridos, mas também mostrar e praticar o cumprimento dos seus deveres. Além disso, a própria comunidade surda, ao exigir o direito do uso pleno de sua língua (Libras), deve cobrar também das autoridades acesso ao atendimento fonoaudiológico, fundamental para aquisição e manutenção da língua portuguesa em sua modalidade oral.

Inclusão no Mercado de Trabalho X Lei

Quando a Lei n.º 8.213/1991 foi promulgada, o artigo 93 descrevia percentuais de contratação de PNE² por uma empresa a partir do seu número total de funcionários, tendo como objetivo garantir o acesso do estudante com Necessidades Especiais ao mundo do trabalho.

1 DIEPRO/INES

2 Pessoa com Necessidades Especiais (PNE)

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados _____ 2%;
- II - de 201 a 500 _____ 3%;
- III - de 501 a 1.000 _____ 4%;
- IV - de 1.001 em diante _____ 5%.

Por algum tempo, o mercado de trabalho mostrou-se tímido em relação a essas contratações, até que a Lei passou a cobrar de forma mais direta o seu cumprimento, e com isso deu-se a corrida às instituições que atendiam a essas pessoas. Entretanto, mesmo com a fiscalização mais próxima e, até mesmo, com algumas multas aplicadas, o mercado ainda manteve-se (e mantém-se) retraído a esta realidade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD) de 2007, divulgados no I Seminário sobre políticas públicas focadas na humanização de postos de trabalho: diversidade, exercício da cidadania e inclusão social, realizado nos dias 03 e 04 de junho na UERJ, na palestra da Sr^a Teresa D'Amaral, aos 1.871 postos de trabalho oferecidos ao IBDD para preenchimento por PNE, foram encaminhados 2.750, sendo apenas 233 pessoas efetivamente contratadas, ou seja, menos de 13% das vagas oferecidas.

O que será que leva a esse disparate entre o oferecido e o efetivado? Nós, da DIEPRO, também observamos que essa é, em geral, uma constante, pois empresas nos procuram oferecendo cem vagas e, ao final do processo, contratam um surdo (geralmente oralizado).

De fato, observamos que surdos oralizados e/ou com domínio da língua portuguesa têm maior facilidade de conseguir emprego. As empresas, quando nos procuram, solicitam preferencialmente os surdos que tenham uma maior competência na língua oral. E os surdos não oralizados? E os surdos que não têm domínio da língua portuguesa na modalidade escrita? Bem, estes e aqueles aumentam as estatísticas do desemprego, que aumentam a rotatividade existente com essas pessoas neste mercado de trabalho tão injusto e socialmente discriminador.

Enquanto profissionais do INES, Centro de Referência na área da surdez, mostramos, através de palestras, sensibilizações, parcerias, evidenciando que há espaço para todos – basta ter responsabilidade social e adaptar-se ao novo. É preciso que as empresas queiram ampliar seus conhecimentos em relação a esta parcela da sociedade que, apesar de ter a Libras assegurada por Lei como sua língua natural, na prática, lhe é negado ou pelo menos dificultado esse direito.

Quando uma empresa nos contata solicitando um surdo que escute e fale, ou o classifica como deficiente físico, fica clara a falta de informação, de conhecimento do que seja surdez e de quem é este sujeito surdo. Observe alguns exemplos de solicitações de candidatos a vagas enviadas à DIEPRO por e-mail.

Empresa 1	<p>Conforme falamos por telefone, segue perfil e dados para encenarmos nossa parceria na contratação de portadores para nossas lojas</p> <p>Atividades: atendimento aos clientes nas lojas próprias</p> <p>Perfil: preferência: Ensino Médio completo (pode estar terminando o último ano), habilidade para lidar com todo tipo de público (surdos e ouvintes), conhecimento da linguagem de libras. Flexibilidade, relacionamento interpessoal, foco no cliente.</p>
Empresa 2	<p>Servente – 5 vagas</p> <p>Resumo das atividades: limpeza de salão, limpeza de sanitários, coleta de lixo, atendimento ao público (oferecendo informações e encaminhamento).</p>
Empresa 3	<p>Fiscal - 1 vaga (Ensino Médio)</p> <p>Resumo das atividades: fiscalização e controle dos acessos ao terminal e atendimento ao público.</p> <p>Função do cargo: o repositor-atendente atua desde a reposição da mercadoria na loja ao atendimento ao cliente. É responsável por manter a limpeza e organização dos produtos expostos e da área de vendas e fornecer as orientações que os clientes necessitarem, dentre outras tarefas inerentes à área.</p> <p>Escolaridade: Ensino Médio completo.</p>

Observamos que as empresas mostradas ofereciam salários entre R\$ 415,00 e R\$ 500,00.

Não se justifica o “desconhecimento” das empresas em relação à surdez, considerando toda a informação que é disponibilizada, seja nas instituições que atendam ao surdo, ou mesmo em pesquisa pela internet. Precisamos atingir um novo patamar de temas a serem abordados pela sociedade sem precisar “proteger” estes cidadãos porque são surdos. Já é tempo de se discutir a qualificação que as empresas exigem de seus funcionários para esta ou aquela função, independentemente de sua acuidade auditiva.

A escola como formadora do empregado

Ao avaliarmos o emprego oferecido e o candidato a essa vaga, somos forçados a identificar quem é esse sujeito surdo, suas prioridades, suas dificuldades e sua competência: acadêmica, na língua portuguesa (tanto na modalidade escrita quanto oral) e nas relações interpessoais. Certamente não nos colocamos como donos da verdade, mas não podemos deixar de mostrar algumas lacunas durante o processo de escolarização.

Começamos com a seguinte reflexão: será que a escola preparou bem essa pessoa para ser inserida num mercado de trabalho agressivo e discriminador?

Num primeiro momento até acreditamos que sim, mas, com um olhar mais específico, verificamos que a escola manteve-se afastada da vida prática, não aproveitando as informações do mundo do trabalho para “linká-los” aos seus conteúdos. Isto é observado quando, nas suas relações de trabalho, esse surdo não demonstra respeito às regras nem às autoridades e sente dificuldade em aceitar qualquer orientação ou repreensão, além de exigir que a empresa se comunique com ele somente em Libras.

Apesar dos direitos garantidos a esta comunidade pela Lei n.º 10.436/2002, precisamos ressaltar que esta mesma Lei prevê, em seu Art 4º, Parágrafo Único: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, ou seja, como cidadãos brasileiros precisamos dominar a língua portuguesa, pelo menos na modalidade escrita.

Então quando uma empresa solicita um surdo que domine a língua portuguesa na modalidade escrita, não se mostra excludente; apenas utiliza um dispositivo legal. E nós, escola, conseguimos preparar nossos alunos para esta realidade? E a família desse surdo está contribuindo para que essa necessidade se torne uma realidade?

Infelizmente podemos afirmar que, de um modo geral, nem a escola nem a família têm cumprido de forma satisfatória a parte que lhes cabe no processo de formação dessa pessoa. Esta afirmativa fica mais evidenciada ao observarmos surdos que conseguiram boas oportunidades, o que só foi possível por estarem mais bem preparados academicamente e terem maior facilidade na comunicação.

Neste contexto em que a DIEPRO está inserida, entendemos que a escola, as famílias e a comunidade surda em geral precisam unificar sua fala em direção à sociedade, cobrando qualidade nos atendimentos à pessoa surda, possibilitando-lhe competir de igual para igual no mercado de trabalho, afirmando-se como cidadão.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2008.
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2008.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2008.

A formação profissional do aluno surdo nas Escolas Técnicas da Rede FAETEC

Ana Cristina de Carvalho¹

*“...Um homem se humilha, se castram seus sonhos
Seu sonho é sua vida e vida é trabalho
E sem o seu trabalho o homem não tem honra
E sem a sua honra se morre, se mata
Não dá pra ser feliz... Não dá pra ser feliz...”
Gonzaguinha – Guerreiro Menino*

O trabalho constitui-se em uma via de inclusão social da população com deficiência e, conseqüentemente, em uma forma de proporcionar a sua emancipação social. No Brasil, a formação profissional da pessoa com deficiência vem sendo amplamente discutida no âmbito da Educação.

Discutir a formação educacional de alunos com necessidades especiais já é um tema que traz em si diferentes concepções. Falar da formação profissional torna-se algo mais profundo, haja vista os conceitos cristalizados, os estereótipos em relação à pessoa com deficiência, que a situam como incapaz de receber formação e atuar de forma igualitária no mercado de trabalho. Entretanto, essa visão errônea não pode servir de barreira ao trabalho para sua formação profissional, pois, apesar das limitações físicas ou mentais, a pessoa com deficiência não necessariamente está incapacitada para o exercício de atividades laborais, que devem contribuir para a redução das desigualdades e evitar o subjetivismo, a discriminação, combatendo a exclusão social e promovendo a cidadania.

A deficiência de Conhecimento é particularmente alta em relação à pessoa com deficiência. (Marcelo Neri)

Sabemos haver uma legislação que aponta o direito ao trabalho como uma das conquistas econômicas e sociais de relevância na vida das pessoas com deficiências. Apesar do estabelecimento de cotas – tanto no serviço público, quanto na iniciativa

1 *Graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Psicopedagoga pela PUC-Rio: Psicopedagogia Diferencial; Problemas na Aprendizagem. Especialista em Educação Especial pela Uni-Rio. Passagem como coordenadora do Grupo de Apoio à Inclusão no Ensino Infantil e Fundamental/Faetec. Passagem como professora de Escola Especial/ Faetec. Passagem como orientadora de Escola Especial/SEE. Passagem como coordenadora do setor de Psicologia/Pestalozzi do Brasil. Coordenadora da Divisão de Inclusão da Fundação de Apoio à Escola Técnica/Faetec. ana_cc2004@yahoo.com.br / coord.pi@faetec.rj.gov.br*

privada –, o exercício desse direito está longe de se tornar uma realidade, em face das barreiras não só ao acesso, mas também à participação dessas pessoas na educação de maneira geral e nos diferentes níveis de formação na chamada educação profissional.

No Brasil, 24 milhões de indivíduos (Censo 2000) se enquadram na definição de pessoa com deficiência. Desse número, nove milhões estão em idade de trabalho, mas apenas 1 milhão trabalha.

O que podemos observar no Brasil é que a formação de ensino profissionalizante sempre foi oferecida à população jovem/adulta com deficiência, quase que exclusivamente, de forma segregada, em oficinas abrigadas, que podiam ser definidas como um local supervisionado, situado em instituições especiais, com o objetivo de apenas integrar socialmente através do trabalho.

O início do movimento de Inclusão na rede FAETEC

A construção do Movimento da Inclusão na Educação Profissional na Rede de Ensino FAETEC foi estruturada a partir de um programa de promoção e valorização da diversidade humana, do acesso e da qualidade na Educação, tendo em vista a decisão política da Instituição no sentido de possibilitar o acesso de pessoas com deficiências à Rede de Ensino FAETEC.

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), por estar presente em todas as macrorregiões políticas e econômicas do Estado do Rio de Janeiro, e ter como proposta transformar-se em vetor de igualdade e de oportunidades para milhares de jovens em situação de exclusão, pela sua história de formação para o trabalho, bem como pela sua infra-estrutura, reúne todas as condições para atuar nesta realidade de modo transformador e com a possibilidade de uma política voltada para a inclusão.

Esse processo teve início com base numa política de discriminação positiva, na qual 30% das vagas no concurso para as escolas técnicas, cursos concomitantes e pós-médio foram reservadas para pessoas com deficiências – uma ação positiva que gerou desconforto nas unidades escolares e, conseqüentemente, a busca por informação e capacitação. Foram oferecidos ciclos de estudos acerca do tema, cursos de Libras, Braille e formação continuada. Em relação ao surdo, a contratação de intérpretes veio legitimar um direito adquirido.

Em 2007 foi proposto um novo desenho: a Gerência do Programa de Inclusão (GPI) passou a ser um Programa de Inclusão (atualmente Divisão), do qual fazem parte os seguintes segmentos: o Centro de Reabilitação e Prevenção em Saúde na Educação (CERPSE), que já integrava a estrutura original do GPI; o Serviço de Apoio Pedagógico à Inclusão (SAPI); o Núcleo de Estudos Étnicos Raciais e Ações Afirmativas (NEERA) e o Serviço Social (SESO), que já atuava na rede, mas sem vinculação com o GPI.

Sendo assim, o Programa fica contemplado em quatro grandes áreas: de saúde, pedagógica, social e na garantia dos direitos das ações afirmativas, que estabelecem pontos de ações distintos, mas com o objetivo comum de respeitar as diferenças de cada um, promovendo a equidade e assim proporcionar uma educação para todos.

A Divisão de Inclusão da rede FAETEC atua junto aos diferentes tipos e pessoas com necessidades educacionais especiais, nos diferentes segmentos:

- creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Pós-Médio, Ensino Superior, Formação Inicial e Continuada (CETEP), Centro Vocacionais Tecnológicos (CVT).

Para esta apresentação vou focar os alunos surdos, ingressados pelo sistema de cotas no Ensino Médio Profissionalizante de Concomitância Interna da Rede FAETEC.

Ensino Médio Profissionalizante

- Nas Escolas Técnicas Estaduais é oferecida formação de Nível Médio, em cursos com duração de três anos (diurno) ou quatro anos (noturno). Além do currículo regular, os alunos, matriculados através de concurso, freqüentam aulas específicas, teóricas e práticas, dos cursos referentes à Educação de Nível Técnico.
- O ingresso dá-se por seleção através de provas específicas, observado o sistema de cotas (2%) para as pessoas com necessidades educacionais especiais

Alunos Surdos na Rede FAETEC 2004-2008 Escolas Técnicas de Nível Médio Concomitante				
ANO	Nº DE ALUNOS	CURSO	EVADIDOS	Nº DE INTÉRPRETES
2004	20	Edificações	14	08
2005	56	Administração	34	18
2006	37	P.Marketing Informática	Sem dados	18
2007	17	Patologia Mecânica	02	15
2008	16	Eletrônica	–	18

Analisando esse quadro, percebemos uma grande entrada inicial e, em contrapartida, um grande número de evasões; nos anos seguintes, uma procura menor com uma evasão menor.

Inúmeras são as barreiras para os alunos surdos na sua formação, o que requer encaminhamentos adequados para minimizá-las.

A barreira lingüística

A dificuldade na comunicação entre professor e aluno torna-se um dos principais entraves no desempenho do aluno surdo. E, muitas vezes, esse aluno chega ao Ensino Médio sem o domínio da Língua Portuguesa. A contratação de intérprete e a disponibilização do curso de Libras para a comunidade escolar minimizam esse entrave; entretanto, não o eliminam de forma eficaz.

Extensa grade curricular e carga horária

Os cursos oferecidos pela rede apresentam-se na forma de concomitância interna, ou seja, o aluno cursa o Ensino Médio e o Técnico de forma paralela, o que faz com que a grade e a carga horária sejam extensas. As questões referentes às adaptações curriculares e à revisão do sistema de concomitância interna ainda estão em discussão, mas já há busca de alternativas dentro das unidades escolares.

Termos técnicos

A parte técnica traz à tona uma série de termos técnicos que são novos para os alunos surdos e, muitas vezes, para o próprio intérprete, que precisa buscar formas de codificar o termo para o aluno. Está sendo projetado, através de parcerias, um dicionário de termos técnicos para facilitar a alunos e intérpretes o trabalho de transposição padronizada para a Libras e respectiva compreensão.

Desconhecimento do professor em relação ao aluno surdo

Ainda há um desconhecimento em relação às possibilidades do aluno surdo, o que acarreta pré-julgamentos e exclusão. As palestras, dadas por especialistas na área e corroboradas por histórias de sucesso, são levadas as unidades para discussão.

As ações encaminhadas pela Divisão de Inclusão ainda não se constituem como configuração de garantia de sucesso no desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. O que esperamos é que significativo número de pessoas com deficiências encontrem na FAETEC oportunidades de formação para o trabalho, a ressignificação das práticas que levem à inclusão no contexto escolar; a remoção de barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno; a valorização e reconhecimento da diversidade humana por parte da comunidade escolar e a promoção de ações educacionais baseadas na equidade.

Com o fortalecimento da Política de Inclusão na Educação na FAETEC e através de ações positivas, obteremos maior qualificação de alunos com necessidades educacionais especiais para o mercado do trabalho.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- NERI, Marcelo et al. *Retratos da Deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003.

Formação Escolar e Atuais Demandas do Mercado de Trabalho

Rita de Cássia H. Nacajima Pinto¹

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver
o mundo pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais.”*

Rubem Alves

Ao preparar minha fala sobre o tema em questão, pensei em fazer uma retrospectiva da educação ao longo dos tempos, pois a relação escola – mercado de trabalho sempre esteve vinculada às questões das sociedades ou do Estado. Por isso entendemos que não há sociedade humana sem educação.

Ao iniciar assim nosso percurso pela História, encontramos os povos primitivos, que eram gregários e nômades, ou seja, que viviam em grandes grupos, permanecendo apenas temporariamente em cada lugar, seguindo o ciclo natural da região. Para eles o ensino era concebido como espontâneo, natural. Não havia um espaço físico destinado ao ensino. Toda a transmissão do conhecimento se dava por meio de contação de histórias, observações, imitações.

Traçando um percurso diacrônico, chegamos a algumas sociedades do Antigo Oriente, onde o foco era o ensino coletivo, em que os estudantes eram preparados para a agricultura e as grandes conquistas. Na Grécia, por exemplo, a grande ênfase estava no desenvolvimento dos aspectos intelectuais e estéticos, como podemos constatar a partir dos Sofistas gregos, que cuidavam da educação de seus discípulos de forma mais organizada e sistematizada. Eles andavam com os jovens discutindo questões filosóficas e de conhecimento. Naquela época, ainda não havia um espaço determinado, um prédio destinado ao ensino, que assim acontecia nas ruas, nas praças, à entrada de templos. Em relação aos aspectos estéticos, foi na Grécia que ocorreram os primeiros jogos olímpicos, objetivando promover o culto ao corpo, à saúde física.

Já em Roma, observa-se uma diferenciação em relação ao ensino: a presença de um preceptor – geralmente um escravo grego – para as crianças e jovens das classes abastadas, em cujas residências se hospedava. Para as classes menos abastadas, aos poucos, foram se constituindo instituições privadas. Todo o foco da educação estava

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora Pedagógica do Colégio de Aplicação do INES. E-mail: ritanacajima@yahoo.com.br

voltado para a exaltação à oratória e cultura romana, objetivando dominar outros povos através do discurso e da imposição de sua cultura.

Na Idade Média, uma forte corrente coloca o ensino subordinado à religião, com acesso restrito à elite. Esse momento é justificado com a presença da Igreja no cenário político e só é enfraquecido pelo movimento da Reforma, que faz com que o ensino saia da esfera religiosa. O grande marco foi a diferenciação de espaços entre religião e Estado.

Com a Revolução Industrial, novos objetivos são focados, tendo como base o ensino voltado para o trabalho, para a produtividade. O conhecimento torna-se fragmentado, visto em partes, visando atender a lógica da produção fabril.

Chegando à história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), confirmamos a estreita relação do ensino com as questões políticas do Brasil. A escola, durante boa parte de sua história, teve como foco a profissionalização. Segundo Rocha (1997), em fins do século XIX a idéia de caridade vai sendo substituída por necessidades econômicas e sociais relevantes, como formar indivíduos capazes de exercer seus direitos e deveres e a necessidade de prepará-los para as exigências do mercado. Somente a partir da Lei nº 5.692/71, o ensino começa a seguir o modelo do Ensino Fundamental da escola regular.

Como podemos ver, portanto, a escola surge como uma instituição de Estado voltada para os interesses deste. Essa característica começa a se modificar com as revoluções liberais do século XVIII, que colocaram em pauta os direitos civis e a incorporação de conhecimentos científicos à produção social, fato sem precedentes na história. Entretanto, o surgimento da escola e a proposta de universalização do acesso a ela não restringiram a educação à instituição escolar. Hoje, convivem educação e ensino.

Cabe então perguntarmos:

1. Qual o desafio básico da escola? Promover o pleno desenvolvimento do educando?

A Constituição Federal estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Sua finalidade é “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205).

Seguindo o raciocínio,

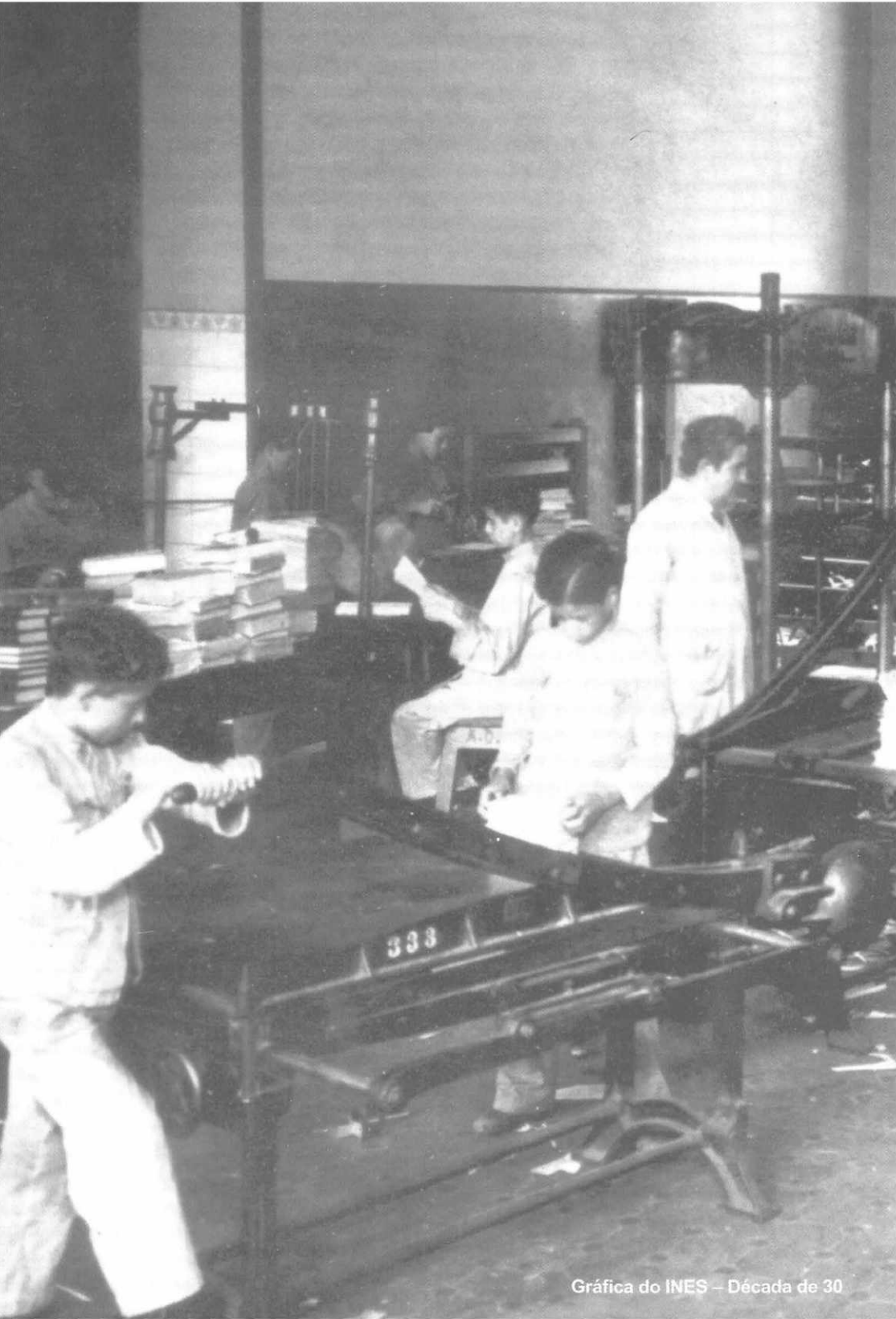
2. Que papel cabe à escola nesse contexto? Cabe repensar profundamente a respeito de sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e, principalmente, através do que tem de mais específico: o trabalho com o conhecimento. Não se trata de começar tudo de novo, nem de inventar um currículo original, mas de torná-lo significativo, garantindo a construção da aprendizagem. Sempre dialogando com todos os segmentos ligados ao aluno e tentando responder, além dessas duas formulações, às que estão a nos desafiar nestes tempos.

Referências bibliográficas

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

_____. In *Revista Espaço: edição comemorativa 140 anos*. Rio de Janeiro, 1997.



Realização

INES

**Instituto Nacional de
Educação de Surdos**

**Secretaria
de Educação
Especial**

**Ministério
da Educação**

