**APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI**

# A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CACOAL/RO: UM ENCONTRO COM A REALIDADE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO**
**CAMPO GRANDE/MS**
**2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Gavioli, Aparecida de Fátima.
G283e A educação de surdos em Cacoal, RO : um encontro com a realidade / Aparecida de Fátima Gavioli. -- Campo Grande, MS, 2008.
102 f.; 30 cm.

Orientador: Maria Emilia Borges Daniel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Surdos – Educação – Cacoal (RO). 2. Educação especial – Cacoal (RO). I. Daniel, Maria Emilia Borges. II. Título.

CDD (22) 371.912098111

**APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI**

# A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CACOAL/RO: UM ENCONTRO COM A REALIDADE

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Emilia Borges Daniel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO**
**CAMPO GRANDE/MS**
**2008**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

# RESUMO

O objetivo deste estudo foi configurar, na perspectiva da inclusão, a educação dos alunos surdos na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em Cacoal, Rondônia, no período de 2006 a 2007, tendo como eixo articulador a caracterização do ensino nela ministrado, em linhas gerais, como "ensino integrado", com foco na freqüência do aluno surdo na escola-pólo, ou na escolarização de surdos centrada nas possibilidades de inclusão do aluno surdo que freqüenta a escola-pólo. A investigação teve uma abordagem predominantemente qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica e eletrônica da base teórica, bem como na análise documental, assim como no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação envolvidos no trabalho intensivo da pesquisa de campo, com aplicação de questionários e realização de entrevistas com alunos surdos, alunos ouvintes, professores das salas regulares e da Sala de Apoio Pedagógico, e com a Coordenadora do Ensino Especial da Secretaria de Educação de Rondônia. Os resultados da pesquisa indicam que a Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ainda não promove, de forma satisfatória, a inclusão configurada nos documentos oficiais relativos à Educação de Surdos. Até porque o aluno surdo, matriculado na escola, não encontra, nem nas salas regulares nem na Sala de Apoio Pedagógico, condições adequadas para sua efetiva participação no processo de aprendizagem. O aluno surdo é incluído na escola, no que tange ao relacionamento com os alunos ouvintes, passando, portanto, por um processo de inclusão social, mas não de inclusão escolar. Nessas condições, caracteriza-se, nessa escola-pólo, em linhas gerais, um ensino integrado, pois, apesar de estarem freqüentando as aulas na sala regular, os alunos surdos ainda não conseguem aprender eficazmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Educação de surdos, escolarização do aluno surdo.

# ABSTRACT

The objective of this study was to configure, in the perspective of inclusion, the education of deaf students at the school Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, in Cacoal, state of Rondônia, Brazil, from 2006 to 2007, having as articulating axis the characterization of the teaching going on there, in general lines, as “integrated teaching”, with focus on the attendance of the deaf students in the school, or as “inclusive teaching”, with focus on the effective learning of the deaf student that attends the school. The investigation had a predominantly qualitative approach, based on the bibliographical and electronic research of the theoretical base, as well as on the documental analysis, as well as on the researcher's direct contact with the environment and the situation involved in the intensive work of the field research, with application of questionnaires and accomplishment of interviews with deaf students, hearing students, teachers of regular classrooms and those of Pedagogic Support classrooms, and with the Coordinator for Special Teaching of the Board of Education of Rondônia. The results of the research indicate that Aurélio Buarque de Holanda Ferreira school still doesn't promote, in a satisfactory way, the inclusion required in the official documents concerning the Education of the Deaf. Especially because the deaf student, enrolled in the school, do not find, in the regular rooms nor in the Room of Pedagogic Support, appropriate conditions to participate in the learning process. The deaf student is included in the school, in what concerns the relationship with the non deaf students, presenting, therefore, a process of social inclusion, but not of school inclusion. In these conditions, it is characterized, in that school, in general lines, an integrated teaching, because, in spite of attending the classes, the deaf students still aren't able to learn efficiently.

KEYWORDS: Special Education, Education of the Deaf, **Secularization**s of the Deaf.

# DEDICATÓRIA

Dedico a todos os que colaboraram durante o período em que estive tão compenetrada e ausente para a confecção deste trabalho. Só com a compreensão de vocês consegui atingir o objetivo final e está sendo possível alcançar mais uma vitória na escala do saber.

De forma especial, aos meus filhos Kallyne e Arnnon, que por muitas vezes tiveram que abrir mão de minha companhia por compreender a necessidade de concentração neste trabalho.

Aos meus pais, Paulo e Geny Gavioli, e minha vovó Maria, os responsáveis, onde tudo começou afinal eles são a prova viva de que com garra e luta poderemos atingir os nossos objetivos.

Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhados, todos que apoiaram minhas decisões nestes últimos anos.

Às secretarias do Mestrado em Educação da UFMS, Tatiana Calheiros e Jacqueline Mesquita, vocês superaram a palavra eficiência durante estes últimos anos, quando conseguiram manter-nos informados em todas as ações da UFMS mesmo com a distância que nos separava. Obrigada por tudo!

# AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante de minha vida, jamais poderia deixar de agradecer a Deus, que foi refúgio e auxílio em todos os momentos de minha vida, e àqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, ao acrescentar algo do ponto de vista literário, intelectual e científico. Dentre tantos colaboradores, cito de forma especial:

O Professor Doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório, que desde o inicio, lutou bravamente, sem medir esforços, para que este curso de pós-graduação *lato sensu,* Especialização em Educação, acontecesse em Cacoal, Rondônia, incentivou-nos a enfrentar os desafios de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, o Mestrado em Educação da UFMS.

A UNESC, de Cacoal/RO, uma Instituição de Ensino Superior, onde o compromisso com a ética, com o conhecimento e com a pesquisa está sob todas as ações.

A todos os professores da UFMS/MS que vieram trabalhar em Rondônia.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Emilia, que soube ter tanta paciência, diante das minhas dúvidas e de minhas indecisões, mas que com muita sabedoria soube mostrar-me o caminho da pesquisa. As Professoras Doutoras Alexandra Ayach Anache e Fabiany de Cássia Tavares Silva que deram uma contribuição especial para que houvesse o fechamento deste trabalho de forma a contribuir ainda mais para atingirmos os resultados finais desta pesquisa.

A Profa. Dra. Rosangela Gavioli Prieto, que esteve disposta, mesmo diante de seus afazeres e agenda, a sonhar comigo esta pesquisa sobre educação de surdos no Estado de Rondônia.

*IN MEMORIAN.*

*Manoel Vieira da silva, meu querido e estimado avô, que mesmo não estando entre nós para assistir a este momento, deve estar feliz por perceber que VENCI!*

O princípio da razão socrática defendia o método chamado de *"maiêutica*" (método que significa parturição das idéias, e recebeu este nome em homenagem a sua mãe que era parteira), representou muito mais que um simples método, mas uma capacidade de formular questionamentos e não aceitar aquilo que é dado como pronto e acabado, é de criação livre. Na verdade, de acordo com o método de SÓCRATES, nada era apreendido sem a adesão livre do discípulo, também era verdade que se elaborava, através dele, muito mais que a criação de novas verdades do homem em sua p*ráxis*, a adesão do mestre, como instância intermediária entre a razão individual do aluno e a Razão universal, isto, nos permite ver que SÓCRATES idealizava um professor pensante e questionador e um aluno incluso neste processo, o que podemos chamar de política educacional prevista naquela época e que está sendo discutida na atualidade. (CHAUÍ, 1994).

# LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| APAE | Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais. |
| APP | Associação de Pais e Professores |
| CAPES | Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento à Educação da Pessoa com Surdez |
| CEE | Coordenadoria de Ensino Especial |
| CENE | Centro de Ensino Especial Professor Abnael Machado de Lima |
| CERNIC | Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal |
| CAA | Classes de Aceleração da Aprendizagem |
| CAP | Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual |
| CAS | Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez |
| CBA | Ciclo Básico de Aprendizagem |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CF | Constituição Federal |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNCD | Conselho Nacional de Combate a Discriminação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional dos Secretários de Educação |
| CORDE | Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| DEE | Divisão de Educação Especial |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos do Brasil |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LS | Língua de Sinais |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| PNEE | Pessoas com Necessidades Educativas Especiais |
| PAED | Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência |
| PEE | Projeto de Educação Especial |
| PNE | Plano Nacional de Educação |

| | |
|---|---|
| PROESP | Programa de Repasse de Recursos Financeiros às Instituições Especializadas que oferecem a Educação Especial |
| PTA | Plano de Trabalho Anual |
| REN | Representação de Ensino |
| SAP | Sala de Apoio Pedagógico |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |

# LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – A FAMÍLIA DOS ALUNOS SURDOS E A LIBRAS..... .....67

GRÁFICO 2 - O ALUNO SURDO E O PROFESSOR DA SALA REGULAR ..... .....67

GRÁFICO 3 - A CONVIVÊNCIA COM OS COLEGAS SURDOS ..... .....68

GRÁFICO 4 – OPINIÃO DOS OUVINTES SOBRE O FUTURO DOS SURDOS. ..... .....69

GRÁFICO 5 – PROFESSORES DA SALA REGULAR E A LIBRAS ..... .....71

GRÁFICO 6 - OS PROFESSORES E A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR ... .....72

# LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEDUC/RO..... 93

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS SURDOS ..... 95

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS OUVINTES ..... 96

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SALA REGULAR..... 97

ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO AOS SURDOS ..... 98

ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO APLICADO À GERÊNCIA DE ENSINO DA SEDUC/PORTO VELHO/RONDÔNIA ..... 100

ANEXO 7 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... .101

ANEXO 8 - TERMO DE ANUÊNCIA..... 102

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... **16**

**CAPÍTULO I - O ESTADO DE RONDÔNIA: A POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS** ..... **23**

1.1. O ser surdo e a caracterização da surdez ..... 23

1.2. Breve histórico da Educação de alunos surdos no Brasil ..... 27

1.3. Educação Especial para alunos com Necessidades Educacionais Especiais ..... 29

14. Os marcos legais que tratam da proposta de inclusão escolar de surdos em Rondônia ..... 33

1.5 As ações do Estado que buscam promover educação para todos ..... 37

**II - OS CAMINHOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: ENSINO FUNDAMENTAL** ..... **46**

2.1. Discussões que marcaram as propostas de escolarização de surdos ..... 46

2.2 Caminhos da Pesquisa: métodos, procedimentos e técnicas ..... 58

**CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA PÓLO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA EM CACOAL - RONDÔNIA** ..... **61**

3.1 A Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: um espaço para a diversidade ..... 62

3.2 Analisando os dados ..... 64

3.2.1 Os alunos surdos ..... 66

3.2.2 Os alunos ouvintes ..... 68

3.2.3 Os professores da Sala de Apoio Pedagógico – SAP ..... 69

3.2.4 Os professores da sala de ensino comum ..... 71

3.2.5 Diretora de Ensino Especial SEDUC/RO ..... 72

3.3 Refletindo sobre a escolarização dos alunos surdos ..... 74

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... **82**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... **86**

**ANEXO** ..... **92**

# INTRODUÇÃO

No Brasil, de acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, cerca 15% das pessoas têm algum tipo de necessidade especial e, para cada 100 habitantes dos países em desenvolvimento, quatro são pessoas que nascem surdas. E assim representam 2% da população brasileira (Organização Mundial da Saúde - OMS/2006).

Gotti, Assessora Técnica da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, esclarece que:

> [...] o número de pessoas com surdez é muito alto. De acordo com os dados populacionais coletados pelo IBGE/2000, o Brasil tem mais de 5.750.809 pessoas com problemas relacionados à surdez. Já os dados do Censo Escolar/2005 registraram a matrícula de 66.261 alunos surdos ou com deficiência auditiva na Educação Básica e os dados do Censo da Educação Superior/2004 registraram a matrícula de apenas 974 alunos com deficiência auditiva, numa clara demonstração de que a exclusão escolar é o indicador da realidade vivenciada pelos surdos de nosso País, que passou séculos desconsiderando a existência da língua de sinais utilizada por esse segmento populacional. [...] É importante frisar que a diferença entre esses dados do IBGE e os dados do INEP/MEC é indicativa de que foram incluídos nos dados do IBGE os idosos, os que tiveram problemas de saúde auditiva, os excluídos do sistema educacional e os que ainda não ingressaram nas escolas. (Disponível em: <http://dtil.unilat.org/tercer_seminario/actas/oliveira_gotti_pt.htm>. Acesso em: 29 jan. 2008).

O que se observa, de modo geral, a respeito dos poucos alunos surdos que chegam à Educação Superior, é que a maioria deles recorre às instituições particulares.

No sentido de promover a inclusão social e escolar dos surdos, o Ministério da Educação, por intermédio da SESu e da SEEsp, tornou público o Programa Incluir, em cumprimento à sua plataforma programática que se dedica a garantir o direito à educação superior para pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, o MEC comunicou às Instituições Federais de Ensino Superior o início de nova seleção pública para apoiar projetos que garantam acesso e permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência. O Programa Incluir visa promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação do Decreto nº. 5.296 de 2004 e do Decreto nº. 5.626 de 2005.

Em 2006, esse mesmo programa ajudou a apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino (IFES), para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência, bem como promover o cumprimento do Decreto Presidencial de

nº. 5296, de 2004 e nº. 5.626 de 2005, ambos precursores de uma proposta inclusiva que realmente atenda as necessidades escolares e sociais.

As propostas que constam no Decreto 5.296/04 visam atender os seguintes requisitos:

> Acessibilidade à comunicação de alunos com deficiência, em todas as atividades acadêmicas.
> Aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos destinados ao uso de alunos com deficiência para a promoção de acessibilidade.
> Aquisição e adaptação de mobiliários para acessibilidade de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes ou compartimentos da Instituição.
> Reforma nas edificações para acessibilidade física dos alunos com deficiência em todos os ambientes.
> Formação profissional de professores e técnicos para atuação com alunos com deficiência.
> Contratação de pessoal para os serviços de atendimento educacional especializado.

Sabemos que as ações do MEC/SEESp oferecem suporte, em forma de políticas públicas, mediante as quais se torna possível questionar e analisar a proposta que as escolas têm para a Educação Especial.

As discussões que hoje permeiam o processo de escolarização das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais[1] assentam-se nos pressupostos de uma educação inclusiva. Nesse sentido, importantes avanços nas políticas públicas educacionais, nas últimas décadas, vêm apresentando propostas de ações para garantir o acesso e a permanência desses alunos nas escolas regulares.

No caso dos surdos, movimentos sociais e educacionais, fundamentados em demandas da comunidade surda e em pesquisas realizadas pelas universidades brasileiras, conquistaram, pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, Art. 1º, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)[2], como meio legal de comunicação e expressão. No parágrafo único do mesmo artigo, a Libras é entendida como "... a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria,

[1] Nesta Pesquisa utilizaremos o termo Necessidades Educativas Especiais – NEE.

[2] Segundo Sassaki (2003), a grafia correta é Libras, e o termo correto é Língua de Sinais Brasileira, pois se trata de uma língua e não de uma linguagem, citando Capovilla [comunicação pessoal], que argumenta: "Língua de Sinais Brasileira é preferível a Língua Brasileira de Sinais por uma série imensa de razões. Uma das mais importantes é que Língua de Sinais é uma unidade, que se refere a uma modalidade lingüística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatória-auditiva. Assim, há Língua de Sinais Brasileira. porque é a língua de sinais desenvolvida e empregada pela comunidade surda brasileira. Não existe uma Língua Brasileira, de sinais ou falada".
Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_terminologia_sobre_deficiencia.asp?f_id_artigo=577>. Acesso em 18 mar. 2008.

constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil".

A partir dessa lei e do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou, a oferta de educação bilíngüe — a LIBRAS, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua — passa a ser de responsabilidade dos sistemas de ensino, como direito dos alunos surdos, como via de acesso ao processo educacional e ao exercício da cidadania.

Assim, a Libras, como Língua1, e a Língua Portuguesa, escrita, como Língua2, constituem complementação curricular específica a ser desenvolvida nas mesmas escolas em que o aluno surdo está matriculado, de modo a possibilitar-lhes o acesso aos conteúdos curriculares, considerando, nesse caso, que leitura e escrita não dependem da oralidade.

Possibilitar o que a lei garante, na prática, põe em evidência o papel da escola e implica reconhecer o fato de que as pessoas surdas têm uma peculiaridade lingüística. Ou seja, diferentemente dos cegos, dos cadeirantes e dos doentes mentais, que falam e ouvem a língua portuguesa, a especificidade dos surdos é que, tendo bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural pelo canal oral-auditivo, só vão ter acesso a uma língua materna, como a língua de sinais, que é veiculada pelo canal espaço-visual. As relações gramaticais da língua de sinais são construídas espacialmente, isto é, o espaço de sinalização é usado para construir relações significativas para a criança surda, porque são visuais.

Implica também atentar para o modo peculiar de aquisição de uma língua de sinais, conforme esclarece Gotti (2006):

> As pessoas surdas, geralmente, utilizam a língua de sinais para se comunicar, mas raramente a adquirem por meio do contato com seus familiares. Assim, diferentemente das demais línguas que são repassadas de pai para filhos numa perspectiva vertical, a língua de sinais é repassada de pessoa surda à pessoa surda, numa perspectiva horizontal, fato que demonstra a importância da escola na aquisição e aprendizado das línguas por parte das crianças com surdez. (Disponível em: <http://dtil.unilat.org/tercer_seminario/actas/oliveira_gotti_pt.htm>. Acesso em: 29 jan. 2008).

Outro fator que ressalta o papel da escola em viabilizar, na prática, o acesso dos surdos a LIBRAS, garantido pela Lei 10.098/94 (Capítulo VII), é que cerca de 95% deles têm pais ouvintes, uma condição bem diferente daquela em que crianças surdas, filhas de pais surdos, quando chegam à escola, já sabendo a LIBRAS, "[...] têm melhores resultados escolares, melhores relações interpessoais, melhor desenvolvimento cognitivo, e em vários

outros aspectos têm melhores resultados que crianças surdas de pais ouvintes...". (BERNARDINO, 2007, p. 18).

No entanto, o fato de a legislação vigente garantir ao surdo o direito lingüístico de ter acesso, na escola regular, aos conteúdos curriculares na língua de sinais, passa a ser também um problema, pois, conforme ressalta Quadros (2006, p. 142):

> Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola, em qualquer instituição onde haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas.

Vários estados brasileiros estão estruturando a educação de surdos, em atendimento:

1) às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001;

2) à Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a LIBRAS, e ao Decreto 5626/05 que a regulamenta;

4) à Lei 10.098, de 23 de março de 1994, especialmente o Capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais.

Esta pesquisa torna-se relevante por identificar como se dá o processo de escolarização de surdos em Rondônia, e em conseqüência contribuir para que tais dados e informações passem a fazer parte do censo da educação de surdos no estado.

A Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) elaborou, por intermédio da Coordenação de Projetos de Educação Especial, seguindo Diretrizes Nacionais do Ministério da Educação (MEC), a partir do ano de 2004, uma proposta de política pública que pretendia atender o processo de escolarização de surdos. O foco desta proposta foi à criação de escolas-pólo, concebidas como espaços de ensino e aprendizagem de alunos com NEE, e era sua intenção principal adaptar as escolas pólos tanto na parte física, técnica e pedagógica para receber TODOS os alunos. Aos professores que atendem alunos surdos, seriam disponibilizados cursos de LIBRAS em cursos de formação continuada. A SEDUC previu que, em 2008, dos professores da rede pública estadual 10% teriam conhecimentos e habilidades em LIBRAS para trabalhar com alunos surdos.

A proposta é relevante e têm gerado polêmicas, algumas, em torno de seu referencial teórico, outras a respeito da aplicabilidade de projetos inovadores a respeito da inclusão. Outras ainda sobre a prática pedagógica em sala de aula onde os problemas mais se acentuam.

A situação em que se encontra o sistema de ensino no estado de Rondônia revela dificuldades para atender as necessidades educacionais especiais dos surdos, porque o processo de inclusão escolar desses alunos engloba a conquista de uma maior autonomia, e a sua evolução como pessoa.

A LDB já está em vigor desde 1996, ou seja, há 11 anos, mas as instituições e alguns profissionais da educação ainda a denominam de "nova LDB.". Percebemos que estamos longe de atender a essa classe de alunos como deveríamos, ainda perdura a falta de infra-estrutura e também de profissionais qualificados para a área. Os alunos com NEE ainda estão à margem da educação escolar.

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a escolarização de surdos originou-se do nosso trabalho na Rede Estadual de Ensino de Rondônia, desde 1995, tendo ocupado o cargo de Representante da Secretaria de Estado da Educação em Cacoal, e em mais cinco municípios, além de ter atuado durante quatro anos como professora na sala bilíngüe de alunos surdos na Escola Estadual de Educação Básica Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

Essa convivência com alunos surdos, das mais diferentes idades, series e níveis sociais, proporcionou-nos muitas indagações que foram surgindo e motivando-nos a refletir, sobre o processo formal de educação do surdo, na perspectiva da inclusão, que tem apresentado resultados ainda insatisfatórios aos que se propõem o MEC e a SEDUC/RO.

Diante do exposto, considerando a relevância e a complexidade do tema, bem como reconhecendo a necessidade de um recorte metodológico, imposto pelas condições em que se desenvolve uma pesquisa de Mestrado, optamos pelo estudo que busca compreender como se dá a escolarização dos surdos na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em Cacoal/RO.

A instituição pesquisada, uma escola estadual de ensino fundamental e médio, foi à primeira escola-pólo criada na década de 1990, com o objetivo de promover a inclusão dos alunos deficientes físicos, mentais e sensoriais, buscando garantir-lhes o acesso e a permanência no ambiente escolar.

Levando em conta tais decisões, estabelecemos como objetivo deste estudo configurar, na perspectiva da inclusão, a educação dos alunos surdos na Escola Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em Cacoal, Rondônia, no período de 2006 a 2007, observando como se caracteriza em linhas gerais, o processo de escolarização dos surdos.

A hipótese delineada, inicialmente, para ser confirmada ou não pela pesquisa, foi a de que a criação de escolas-pólos tornaria mais eficaz o processo de escolarização de alunos surdos, analisando as políticas propostas e a prática deste trabalho no dia a dia na escola.

Dessa forma, o trabalho pretende contribuir para a reflexão e o debate sobre a educação dos alunos surdos, na perspectiva de sua escolarização, no sentido de perceber se estão sendo atendidas às necessidades educacionais especiais desses alunos.

O desenvolvimento e os resultados da pesquisa foram distribuídos em capítulos de acordo com a organização detalhada a seguir.

No primeiro capítulo, o intuito foi contextualizar a pesquisa. Para isso, nele apresentamos algumas considerações iniciais sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão e sobre os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) referentes ao estado de Rondônia. Procedemos, em seguida, a uma aproximação dos sujeitos com NEE que constituem o foco da pesquisa: os alunos surdos. Na seqüência, tratamos da legislação estadual e das ações que oferecem suporte à escolarização desses alunos.

O segundo capítulo expõe os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Organizado em duas partes, apresenta, na primeira parte, um breve histórico da educação de surdos e as discussões que marcaram os paradigmas de inclusão escolar desses alunos. Nesse sentido, traça, resumidamente, um histórico da Educação Especial do ponto de vista da legislação educacional dos surdos. Desde a primeira Constituição Brasileira (1824) até a atual (1988), fazendo um percurso pela Legislação da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96, que traça orientações gerais para a Educação Especial, no Capitulo V Artigos 58 a 60. Pontua os congressos, debates, eventos, reuniões nacionais e internacionais sobre educação de surdos. Além das demais normas que regulamentam a Educação Especial em nível nacional, ou seja, os atos normativos (pareceres e resoluções) do Conselho Nacional de Educação, que tratam da educação básica dos alunos surdos. O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172/2000, no qual estão traçadas as linhas gerais, através de diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para que a União, os Estados e o Distrito Federal, bem como os Municípios assumam suas respectivas competências na organização da educação brasileira. E ainda a Lei de Acessibilidade e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Na segunda parte, as discussões que marcaram a quebra de paradigmas e o surgimento da proposta de escolarização de surdos, tais como os acordos internacionais assinados dentro e fora do Brasil, com força normativa. Enfatizamos, sobretudo, as Diretrizes Atuais para a Educação Especial e para a Educação de Surdos em Rondônia, as ações políticas propostas pela SEDUC/RO, que oferecem suporte a professores e alunos da escola-pólo.

O terceiro capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa, tendo em vista os objetivos que nortearam este trabalho de pesquisa, ou

seja, investigar como se configura a inclusão escolar dos surdos na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, no período de 2006 a 2007, verificando se o ensino nela ministrado apresenta-se, em linhas gerais, como um processo de escolarização que atende as necessidades dos alunos surdos.

Concluindo este trabalho, apresentamos breves considerações, como pontos de partida para outras reflexões, no sentido de estimular outros pesquisadores a buscar entender mais as questões que envolvem a educação de surdos, no cotidiano escolar, para recomeçar a busca de soluções viáveis para a sua escolarização.

# CAPÍTULO I

# ESTADO DE RONDÔNIA: A POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo visa à contextualização da pesquisa. Para isso, nele apresentamos algumas considerações iniciais, referentes o ser surdo, o processo histórico da educação de surdos, a política pública de educação especial no estado Rondônia, o conceito de educação especial, e a escolarização do aluno surdo. Procedemos, em seguida, a uma aproximação dos sujeitos com Necessidades Educativas Especiais – NEE, que constituem o foco da pesquisa: os alunos surdos. Na seqüência, tratamos da legislação estadual e das ações que oferecem suporte à inclusão escolar desses alunos.

## 1.1 O ser surdo e a caracterização da surdez

Antes de abordarmos as diretrizes atuais para a educação de surdos em Rondônia, torna-se necessário caracterizar o ser surdo e as peculiaridades que fazem dele uma pessoa com NEE que precisa de uma educação específica. Ou seja, o que pretendemos é responder às questões: Quem é o surdo? Por que a educação de surdos é diferente?

De acordo com o Capítulo I, Art. 2º do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, considera-se pessoa surda "[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS". A audição é um sentido geneticamente existente no momento do nascimento de uma criança "normal". Esse sentido pode ser definido como a capacidade de ouvir os sons em dois parâmetros. Expressos em freqüências puras, os sons audíveis vão dos infra-sons (ou sons graves) até sons muito agudos, atingindo e ultrapassando os 16.000 Hz.

É por intermédio da audição que aprendemos a identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente. As informações trazidas pela audição, além de ser como sinais de alerta, auxiliam o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a comunicação oral com nosso semelhante. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (freqüência de 500 - 1000-2000 hertz) para o melhor ouvido.

O Capítulo 1, do Decreto 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu Art. 3°, considera como deficiência "[...] Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano".

O Art. 4° do mesmo capítulo caracteriza a pessoa com deficiência a partir do enquadramento em cinco categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiências múltiplas. A seguir, destacamos o Inciso II do referido artigo no qual a deficiência auditiva é apresentada como:

> [...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:
> a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;
> b) de 41 a 55 db - surdez moderada;
> c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;
> d) de 71 a 90 db - surdez severa;
> e) acima de 91 db - surdez profunda; e
> f) anacusia[3].
> Quanto ao período de aquisição a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos:
> Congênita, quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.
> Pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter-se dado antes ou depois da aquisição da linguagem.

Se a surdez é severa ou profunda, a criança surda não ouve nem fala, embora possa até ouvir ou perceber alguns sons, mas não compreende a fala, e por isso não terá acesso à língua oral. Entretanto, os surdos são pessoas e, portanto, dotados de linguagem assim como os ouvintes. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e que se preste às suas necessidades, como as línguas de sinais, que são, pois,

> [...] tão naturais quanto as orais para todos nós e, para os surdos, elas são mais acessíveis devido ao bloqueio oral-auditivo que apresentam, porém, não são mais fáceis nem menos complexas. Eles possuem o potencial. Falta-lhes o meio. E a

[3] Perda parcial ou total da audição (Dicionário Eletrônico Houaiss)

> Língua Brasileira de Sinais é o principal meio que se lhes apresenta para "deslanchar" esse processo (BRITO, p. 3).
> Disponível: em <http://www.ines.org.br/ines_livros/FASC7_INTRO.HTM>. Acesso em 05 fev. 2008.

Continuando, a renomada lingüista Brito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ e do Instituto Nacional de Surdos, INES, enfatiza ainda que, por ser a LIBRAS uma língua natural, não é adequado dizer que ela é

> [...] a língua natural dos surdos brasileiros. Não, ela é natural devido à sua própria natureza o que a opõe a sistemas artificiais como o Esperanto, o Gestuno (sistema de sinais semelhante a um "pidgin" utilizado por surdos de vários países em sua interação em eventos e encontros internacionais), os diferentes códigos de comunicação (de trânsito, das abelhas, dos golfinhos, etc.) e as diferentes línguas orais sinalizadas (português sinalizado, inglês sinalizado...). Dessa forma, considera-se que a LIBRAS é ou deve ser a língua materna dos surdos não porque é a língua natural dos surdos mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, eles sim é que só vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo. Esta língua poderia ser uma língua cujo canal seria o tato. Porém, como a alternativa existente às línguas orais são as línguas de sinais estas se prestam às suas necessidades. (BRITO, p. 3). Disponível: em <http://www.ines.org.br/ines_livros/FASC7_INTRO.HTM>. Acesso em 05 fev. 2008.

A surdez, considerada uma deficiência, é classificada quanto ao período em que foi adquirida, sendo suas causas variadas. Ela é também diferenciada dependendo do local da lesão.

As causas da surdez são classificadas conforme enumeração a seguir.

- Pré-natais: – Surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação, como: rubéola intra-uterino (nos três primeiros meses); toxoplasmose; diabetes; sífilis; irradiação; hipoxia; drogas olotóxicas; alcoolismo materno.
- Perinatais: - Surdez provocada mais freqüentemente por parto prematuro; como: Anoxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento). Trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado), infecções maternas na hora do parto (herpes).
- Pós–natais: - Surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida como: meningite, caxumba, sarampo, uso de drogas atóxicas, idade avançada, acidentes e também em casos de eritroblastose fetal.

A deficiência auditiva é uma deficiência em que os órgãos da audição são atingidos, o que faz com que o indivíduo tenha dificuldade ou impossibilidade de escutar. Como a audição é muito importante para o desenvolvimento do ser humano, a sua perda pode

prejudicar o aprendizado, principalmente a linguagem ou o falar. Nem toda pessoa surda é muda e pode aprender a falar, desde que receba estimulação adequada desde bebê, a chamada estimulação precoce.

- O audiômetro é um instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva de um indivíduo. O nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB). Por meio desse instrumento, faz-se possível a realização de alguns testes, obtendo-se uma classificação da Surdez quanto ao grau de comprometimento (grau e/ou intensidade da perda auditiva) de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo.

Em direção contrária aos trabalhos que consideram a surdez como deficiência, vários outros, Sá[4] (2006), que se inserem nos chamados Estudos Surdos, posicionam-se contra a visão do surdo como indivíduo deficiente, doente e sofredor, e da surdez enquanto experiência de uma falta. Nesse sentido, a surdez é concebida como um traço cultural, fundamentando-se na língua de sinais como elemento significante para tal interpretação. Segundo a mesma pesquisadora:

> Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a **definição da surdez** a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.), mas deixou de incluir a **experiência da surdez** e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve; é justamente destes aspectos, dentre outros, que os Estudos Surdos passam a se ocupar.
> Quanto ao **termo "surdo",** podemos dizer que é o termo com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmos e a seus pares. Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (p. 2, grifos no original).

Os Estudos Surdos, que surgiram nos movimentos surdos organizados e se constituem na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, não enfatizam a *deficiência*, mas a *diferença*, pois valorizam as práticas discursivas e culturais. Buscam re-configurar o conceito de "*surdez*", substituindo a expressão "*deficiente auditivo*", mais usada no contexto médico-clínico, pelo termo "*surdo*", de uso mais freqüente no contexto *sociocultural da surdez*.

Considerando o foco desta seção, na qual o objetivo é explicar, em linhas gerais, quem é o surdo e por que ele é diferente, o primeiro ponto a ser ressaltado é que são as

[4] SÁ, Nídia Limeira de. *Cultura poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

diferenças *lingüísticas e cognitivas* que fazem com que o surdo necessite de uma educação específica.

É preciso, portanto, conhecer o sujeito surdo na sua *singularidade lingüística*, como expresso na Lei 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, para possibilitar-lhe realmente uma educação de qualidade.

## 1.2 Breve histórico da educação de alunos surdos no Brasil

A educação de surdos no mundo foi marcada, desde os seus primórdios, pela segregação que configura o processo de exclusão desses sujeitos ao longo da história. Neste novo milênio, uma nova filosofia e um novo paradigma de inclusão se descortinam para as pessoas com NEE.

A educação do surdo teve seu início na Europa. No Brasil inicia-se, em 1857,

> [...] com a vinda do diretor e professor surdo francês Eduard Huet discípulo de L`Epée[5], que funda o Instituto dos Surdos-Mudos, usava o método combinado de sinais. No ano de 1855 emigrou para o Brasil. Naquele tempo no Brasil não se tinha idéia pública da educação dos surdos e inclusive as famílias relutavam em educá-los. E não foi fácil a Huet iniciar a tarefa de constituição da escola. Como ele trouxe uma carta de recomendação da França, em 1862 foi apresentado ao Reitor do Imperial Colégio de D.Pedro II, que facilitou os meios de abrir a primeira escola de surdos em forma de internato, Instituto Benjamin Constant, através do Decreto Imperial 1428 de 1857. O seu trabalho contava com auxílio da nobreza ligada ao governo. (POLÍTICA EDUCACIONAL PARA SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2008).

Mazzotta (2005, p. 45) afirma que, "[...] por volta do século XIX alguns brasileiros seguindo as experiências positivas adquiridas na Europa começam a organizar serviços de atendimento para cegos, surdos, deficientes mentais e físicos". Para o autor, isso caracterizava iniciativas isoladas servindo apenas para refletir o interesse por parte de alguns educadores, iniciando assim há mais de cem anos a luta pelo atendimento educacional à pessoa surda.

---

[5] - Charles Michel de L´Épée, conhecido como Abbé de L`Épée. Fundador da primeira escola pública para surdos, em Paris. Considerou insuficiente a linguagem natural dos surdos e inventou os *signes méthodiques*, sinais metódicos que era o resultado da combinação de sinais com o francês escrito para integrar à gramática da língua. L'Epée pesquisa junto aos surdos e começa a transmitir a idéia de que a língua de sinais seria transmissora de conhecimento junto aos surdos, A religião na época era a possibilidade de acesso à cultura e de ser letrado. Com a permissão do rei Luís, L´Epee fundou a primeira escola pública para surdos em Paris. (POLÍTICA EDUCACIONAL PARA SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL, 2005, p. 3). (Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2008).

Precisamente, no ano de 1857, ainda no reinado de D. Pedro II, é fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES), três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant). Nessa época, o Império queria efetuar ações que fizessem crescer o conhecimento sobre a área. Assim, o I Congresso de Instrução Pública, em 1883, mereceu atenção especial, por discutir o currículo e a formação de professores para trabalhar com alunos cegos e surdos.

Após a Proclamação da República no Brasil, profissionais brasileiros que tinham saído do Brasil para estudar na Europa começaram a retornar entusiasmado com a idéia de modernizar educação do país. Em 1906, as escolas públicas do Rio de Janeiro, pela primeira vez, tentam atender alunos com deficiência mental.

No século XX, a partir da década de 1920, iniciou-se uma expansão das instituições de Educação Especial com um impacto mais significativo.

Entre 1950 e 1960, continua a proliferação de entidades assistenciais privadas, ampliando-se também o numero de pessoas atendidas na rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações nacionais e estaduais. O sistema público começou a oferecer serviços de Educação Especial, nas secretarias estaduais de educação, e a realizar campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Em 1960, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no paradigma de serviços, voltados para o objetivo de integração da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instancias, sem ênfase na aprendizagem escolar. É na década de 1960 que tem início

> [...] uma fase de manipulação para entrar numa fase de abertura para a língua de sinais. A educação torna-se um ponto importante para o resgate da língua de sinais e a cultura surda para os surdos. O americano lingüista William Stokoe é considerado um marco diferencial para o entendimento da definição de línguas naturais, até então somente compreendidas como sendo propriedade das línguas faladas, a partir do início das pesquisas lingüísticas iniciadas por Stokoe nos anos de 1960, passa a acontecer o reconhecimento das línguas na modalidade sinalizadas. (POLÍTICA EDUCACIONAL PARA SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL, p. 5. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2008).

A década de 1990 é caracterizada principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de personalidade assistencial, que surgiam como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países. O 1º Congresso

Nacional de Saúde Escolar (1998) recomendava que se criassem classes especiais com número reduzido de alunos para atender os "alunos-problemas", e alunos com deficiências, considerados um sério empecilho na redução dos números de repetentes. Durante muitos anos, essas salas especiais foram consideradas um local para se trabalhar com doidos, alunos que não conseguiam aprender. O Estado separava os diferentes e alegava integração.

Nesta breve retrospectiva histórica sobre o estado de Rondônia e o início do processo organizacional da educação, alguns relatos nos sensibilizaram à medida que nos permitiram um novo olhar sobre a educação escolar no Estado. Ao mesmo tempo que desvelamos vários dos sujeitos construtores dessa historia ao testemunharem situações vividas no processo de construção do Estado, preparando, mesmo sem compreender naquela época, o processo a que hoje damos o nome de educação inclusiva.

## 1.3 Educação Especial para alunos Surdos

Segundo informações obtidas junto à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/RO, em entrevista que nos foi concedida pela Diretora da Educação Especial, o estado de Rondônia tem hoje 389 escolas públicas estaduais, distribuídas em 52 municípios. Cada município tem a Representação de Ensino (REN) responsável pelo funcionamento das escolas estaduais e pelo cumprimento das políticas educacionais da SEDUC/RO .

Na Rede Estadual de Ensino, no município de Cacoal, de acordo com o censo escolar SEDUC/2006, havia um total de 16.500 matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A Rede Municipal e as escolas particulares têm mais 6.000 alunos. No total, o registro é de 22.500 alunos e 1.250 professores.

Em 1996, o Governo do Estado passou a gerenciar os serviços da Educação Especial, oferecidos pelas instituições assistencialistas, que têm, em princípio, a cedência de alguns funcionários do Estado, ou seja, professores estaduais passam a assumir as salas especiais nessas instituições. Seguem alguns dados da matrícula dos alunos então atendidos na Educação Especial:

**TABELA 1 - NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, MATRICULADOS EM ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADAS OU EM CLASSES ESPECIAIS DE ESCOLA REGULAR**

| ANO | RONDÔNIA | NORTE | BRASIL |
|---|---|---|---|
| 1996 | 1.532 | 17.538 | 201.142 |
| 1997 | 564 | 12.834 | 135.299 |
| 1998 | 1.973 | 22.721 | 293.403 |
| 1999 | 2.014 | 22.654 | 311.354 |
| 2000 | 2.034 | 20.795 | 3000.520 |
| 2001 | 2.124 | 21.064 | 323.399 |
| 2002 | 2.238 | 21.340 | 337.897 |
| 2003 | 2.509 | 21.887 | 358.898 |
| 2004 | 2.615 | 22.420 | 371.383 |
| 2005 | 2.771 | 22.844 | 378.074 |

Fonte: Disponível no site <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>.

Conforme o Censo da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Cacoal/RO 2006, há 21 alunos surdos matriculados nas redes estadual e municipal no Ensino Fundamental e Médio. Eles freqüentam as salas regulares e recebem apoio pedagógico nas escolas-pólos com as professoras que sabem LIBRAS. O Censo da SEDUC/2006 aponta para um número de 147 alunos surdos matriculados nas escolas estaduais.

De acordo com o Decreto 9.053/00, a SEDUC é o órgão responsável pela educação estadual, trabalhando concomitantemente com o Conselho Estadual de Educação - CEE. As propostas da SEDUC são efetivadas pela Gerência de Educação à qual são atribuídas as competências mencionadas a seguir.

> Art. 19 - À Gerência de Educação compete:
> I - garantir o fiel cumprimento da política educacional do Estado;
> II - assegurar o cumprimento das políticas e diretrizes que assegurem o desenvolvimento educacional, em especial, o processo ensino-aprendizagem;
> III - promover a elaboração de propostas e projetos pedagógicos que contribuam para a elevação dos níveis de qualidade do ensino e dos serviços educacionais prestados à clientela escolar e à sociedade;
> Parágrafo único - A Gerência de Educação conta em sua estrutura com as seguintes unidades:
> I - Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Educação Infantil.

A Gerência de Educação da SEDUC criou, em 2000, a Coordenação de Projetos de Educação Especial, com uma equipe de professores que deveriam a partir dali acompanhar e supervisionar a Educação Especial nos municípios por intermédio das Representações de Ensino.

A ação da Gerência de Educação ganha reforço e amparo legal com a Lei Complementar 250, de 21 de dezembro de 2001, com recomendações para que o Programa de

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil desenvolvam em sua estrutura o Projeto de Educação Especial, conforme consta no Art. 23: “Ao Projeto de Educação Especial compete coordenar, executar e controlar as atividades que assegurem o atendimento à Educação Especial aos portadores de necessidades educacionais especiais”.

O Programa de Educação Especial em 2005 cria o Centro de Apoio e Capacitação aos Professores da Educação e de Atendimento as Pessoas Surdas - CAS. Não houve uma ação específica legal para implantação do CAS, ou algo para institucionalizá-lo, mas uma ação do MEC, por meio da SEDUC, devido ao movimento nacional pela inclusão escolar do aluno com NEE. Segundo informações obtidas na Coordenação da Educação Especial, seria elaborada pela SEDUC uma portaria para institucionalizar, ainda em 2007, o CAS, fato este que até o término de nossa pesquisa não havia sido concretizado.

A Educação Especial que os sistemas de ensino têm de garantir aos alunos com NEE é um processo educacional definido em uma proposta, uma diretriz pedagógica, assegurado por um conjunto de recursos, ações e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, de modo a garantir a escolarização e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam NEE, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Alunos com deficiência e que estejam em idade escolar são consideradas "alunos com necessidades educacionais especiais", o que pressupõe um enfoque pedagógico diferenciado em se tratando do atendimento educacional. Então a escola comum, ao viabilizar a inclusão de alunos com NEE, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializados.

São muitos os desafios e obstáculos a serem enfrentados, considerando-se os avanços científicos, tecnológicos, mas principalmente materiais (infra-estrutura). A magnitude da tarefa exige um esforço de mobilização das comunidades como estratégia indispensável numa política de educação para todos, sem qualquer forma de exclusão.

Embora o direito à educação de pessoas com NEE esteja garantido desde a Constituição Brasileira de 1988, o percentual de crianças, jovens e adultos atendidos educacional e sistematicamente ainda é insuficiente diante da enorme demanda.

O fato é que uma educação especial escolar inclusiva, que atenda todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas, ou outras, implica que as escolas que desejam promover a inclusão escolar devem:

> [...] incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes, às minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas (FERNANDEZ, 2005, p. 18).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB n.º2, de 11 de setembro de 2001, asseguram a pessoas com NEE o direito de acesso à escola regular. Nesse documento, concebe-se Educação Especial como

> [...] um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais (...) deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar (BRASIL, 2001, p. 45-46).

Segundo essa orientação, a inclusão dos alunos que apresentam NEE, em classes comuns de ensino, não significa apenas a permanência física deles junto aos demais educandos, "[...] mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades" (Ibid, 2001, p. 28).

Outra orientação da Resolução n° 2 CNE/CEB (p. 39-40) refere-se à necessidade de usar uma linguagem consensual, baseada nos novos paradigmas, para utilizar os termos designativos *de alunos com necessidades educacionais especiais, inclusão e inclusão educacional* nas acepções indicadas, respectivamente, na relação a seguir:

> (...) **alunos com necessidades educacionais especiais** são aqueles que no decorrer do processo educacional demonstram: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem.
> (...) **inclusão** é entendida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida, e como parte integrante desse processo, encontra-se a inclusão educacional (...)
> (**inclusão educacional**), considerada um avanço em relação à integração, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo das escolas comuns, **a inclusão**

> **postula a reestruturação do sistema educacional, uma mudança estrutural no ensino regular**, cujo objetivo é tornar a escola inclusiva, um espaço democrático e competente, sem distinção de raça, classe gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (p. 39-40, sem grifos no original).

Tratar da inclusão escolar e do papel da Educação Especial, nesse contexto, implica, em um primeiro momento, uma aproximação dos alunos com NEE que constituem o foco desta pesquisa: os alunos surdos. É o que será feito a seguir.

## 1.4 Os marcos legais que tratam da proposta de inclusão escolar de surdos em Rondônia

Nesta seção, o nosso propósito é destacar os documentos que estabelecem legalmente a educação escolar de surdos em Rondônia, na perspectiva da inclusão, pontuando sua trajetória histórica.

Foi no ano de 1974 que surgiu na então Escola Estadual Homero Kang Tourinho, anexa ao Colégio Normal Carmela Dutra, na Avenida Farqhuar, uma das primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiências[6], realizado no contraturno ao horário da aula, com professoras que haviam participado de curso de Educação Especial promovido pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

A história da Educação Especial, no estado de Rondônia, não é diferente da história dessa modalidade de educação nos diversos estados do país ou mesmo da história da Educação Especial no Brasil. O atendimento educacional dos alunos surdos, em Rondônia, teve início com as instituições assistencialistas e não governamentais, como a Pestalozzi e a Casa Família Rosetta.

Apesar da busca incessante e insistente, durante a pesquisa, não foram encontrados registros precisos referentes à Educação Especial, no período compreendido entre 1910 e 1970, fato que inviabilizou análises das atividades nessa área no período que antecedeu o Decreto de criação do Estado de Rondônia.

---

[6] Os dados históricos aqui apresentados estão baseados em resultado de pesquisa das professoras: Clara Rosa Ferreira Vasconcelos Gomes, Conceição de Maria Araújo Azevedo, Evarista Maria Cursino Casara, Hilva Maldonado Martins, Inês Will Bezerra, Lucy Mara Camacho, Maria Arlete Pantoja de Carvalho e Solange Maria de Alencar, desenvolvido para o curso de Pós-Graduação em Educação Especial realizado em 2002, não houve publicação oficial.

Ainda no mesmo ano da criação do Estado, em 1982, firmou-se um convênio entre o Governo do Território Federal de Rondônia, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Centro Nacional de Educação, para prestar assessoria à equipe da Educação Especial por meio dos Projetos Rondon e Campus Avançado.

Em 1976, já existiam 16 classes especiais espalhadas pelo território, com 263 alunos freqüentes, mas somente em 1977 foi criada uma escola especial, para atender somente alunos com comprometimento neurológico, mental ou cognitivo. Em 1978, surge a primeira escola de atendimento especializado a alunos com deficiência, para atendimento aos surdos, apoiada pela Fundação Sociedade Pestalozzi, concomitantemente ao início do apoio técnico desenvolvido na/pela Secretaria de Estado da Educação, através da Coordenadoria de Ensino Especial (CEE).

Já em 1979, a CEE passa a funcionar com a nomenclatura de Divisão de Ensino Especial (DEE), desenvolvendo atividades de atendimento às crianças que freqüentavam as salas de Ensino Especial, bem como oferecendo apoio técnico à Sociedade Pestalozzi.

Em 1980, esse atendimento passa a incorporar os alunos com deficiência mental "educável", primeiramente, em Ji-Paraná, e se estendeu, no ano seguinte, aos municípios de Cacoal, Ariquemes, Guajará-Mirim e Pimenta Bueno. Na capital do Estado, inicia-se o atendimento em salas especiais aos alunos que apresentam *deficit* auditivo.

Em 1981, surge o Centro de Ensino Especial "Professor Abnael Machado de Lima (CENE)", criado pela Secretaria de Educação, para funcionar como núcleo de concentração de especialistas para realizar estudos, pesquisas, experiências técnicas e pedagógicas, qualificação de recursos humanos, triagem, classificação e encaminhamento da clientela às classes da rede oficial de ensino[7].

O número de matrículas nas classes especiais, em todo o Estado, atingiu um total de 642 (seiscentos e quarenta e dois) alunos, entre eles, os deficientes mentais, os com problemas de aprendizagem e os deficientes auditivos e visuais, sendo essa ultima modalidade de ensino oferecida só na capital, Porto Velho.

Em 1990, o conceito de *integração* se apresenta para a constituição do trabalho pedagógico, como uma novidade, voltada para os alunos com deficiência. Fundamentado nesse conceito, foi implantado, em Porto Velho, o projeto "Sala de Apoio Pedagógico" destinado aos educandos de 1ª série do ensino fundamental, cuja aprendizagem requer um

[7] Conforme consta nos dados históricos do Centro de Ensino Especial/SEDUC/RO.

atendimento diferenciado e/ou complementar. Nesse mesmo ano, durante o mês de março, foi fundada a APAE do município de Machadinho D'Oeste (PAULA, 2007, p. 39).

Em entrevista concedida em abril de 2007, a Coordenadora da Educação Especial da SEDUC, relatou-nos que nesta década aconteceram os primeiros movimentos dos educadores e pais para dar início ao processo de integração dos alunos com deficiência no sistema educacional regular. Inicia-se assim a discussão sobre a necessidade de integrar os alunos com deficiências nas escolas públicas de ensino regular.

Sendo a primeira proposta criar as Salas de Apoio Pedagógico (SAP), e mesmo que sem equipamentos didáticos adequados, para auxiliar no processo de escolarização e a ausência de cursos de formação continuada para atender aos professores que eram lotados nessas salas, os mesmos davam demonstrações por meio de suas ações pedagógicas, que iniciavam as discussões entre escola, família e comunidade que desejavam compreender, aprender e ajudar os alunos surdos no processo de ensino/aprendizagem.

Essa Sala de Apoio Pedagógico, recomendada pela SEDUC/RO, na época, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação, seria disposta dentro da escola regular, utilizando uma sala já existente na estrutura física da escola, sem nenhuma adaptação *a priori.* Só depois de cinco anos, foram construídas rampas e adaptados os banheiros nas escolas que ofereciam atendimento aos alunos com deficiências.

Em 1999, iniciou-se o processo efetivo de cursos de formação de professores na Educação Especial em suas diversas modalidades como proposta de integração na escola regular. As Salas de Apoio Pedagógico foram criadas, em 1990, na capital do Estado, Porto Velho e somente em 1999, foram criadas nas demais cidades do interior.

O que se pode constatar em relato de uma das primeiras professoras que trabalharam nessas salas é que o contato dos alunos deficientes com os demais alunos da escola era mínimo, e que até os horários de entrada e saída dos alunos com necessidades especiais era diferenciado. Os alunos chamados de "normais" chamavam a SAP para os alunos deficientes de "sala de doidos" [8]. Provavelmente, tal sala teria funcionado com muito mais eficiência, se tivessem possibilitado o contato dos alunos com deficiência com os outros alunos considerados "normais", e se este trabalho fosse originado em grupos de discussão que elaboraram o Projeto Pedagógico da escola.

O princípio que fundamenta as escolas integradoras, de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b, p. 23), é:

[8] Declarações colhidas na escola-pólo de Cacoal, em entrevista com uma professora que trabalhava na época nessas salas e que hoje já está aposentada.

> [...] todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças. Desta forma, as políticas de educação em todos os níveis, do nacional ao local, devem estipular que as crianças com deficiências freqüentem a escola mais próxima: quer dizer, a escola que deveriam freqüentar se não tivessem deficiência.

O uso da expressão "escolas integradoras" só é possível de ser apreendido na publicação da Declaração de Salamanca pela CORDE em 1994. Na publicação da SEESP/MEC em 1996, essa expressão foi substituída por "escolas inclusivas". Contudo, trabalhamos com a idéia de que, na Educação Especial, a distinção entre esses conceitos faz diferença, tendo em vista o modo de inserção que cada um deles preconiza.

A análise desse documento leva-nos a concluir que, embora ele promova, aparentemente, identificação com a área da Educação Especial, é preciso que as escolas se modifiquem, abrindo-se para promover o processo de escolarização a toda e qualquer diversidade, visto que o referencial conceitual de necessidades educacionais foi construído para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidos ou marginalizados.

Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto dessa linha de ação, 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, NEE em algum momento de sua escolarização. Assim,

> [...] o mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (BRASIL, 1994b, p. 17-18).

Esse comprometimento pode ser concretizado na circunscrição das propostas de uma educação integradora, ou mesmo de uma educação inclusiva, como indica a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no universo da Educação Especial, dá a dimensão dessa concretização ao assinalar que o processo de inclusão escolar reclama também a igualdade de oportunidades, só que a partir das diferenças.

A Divisão de Ensino Especial (DEE), ao entender que necessitava descentralizar suas ações, passou a funcionar em 1991 com uma estrutura organizacional de três seções: Seção de

avaliação, diagnóstico e encaminhamento; Seção de acompanhamento educacional às escolas integradoras e Instituições Especializadas; e Seção de fomento à Educação Especial, a qual visava dinamizar o ensino especial em nível técnico e político-educacional. Nesse período, surgia mais uma APAE, agora no município de Presidente Médici.

Somente em 1995, surgiu a preocupação de se estabelecer um elo mais eficaz com os pais dos alunos atendidos. Assim, a DEE desenvolveu um trabalho interativo na construção do processo educativo. Para tanto, implantou, na Seção de Avaliação e Diagnóstico, o serviço de orientação e apoio familiar da rede estadual de ensino da capital. O projeto seria desenvolvido por meio de reuniões mensais e da mobilização de profissionais de outros órgãos, tendo por meta proporcionar o melhor atendimento aos pais dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Durante essa reunião, os alunos surdos se manifestaram favoráveis à criação de uma Associação de Surdos e desfavoráveis à Associação de Pais e Amigos, dando a entender que eles não necessitavam de intermediários. Diante desse posicionamento, a DEE fundou a Associação dos Surdos do Município de Porto Velho/RO.

De conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases 9394, de 1996, a Divisão de Ensino Especial passou a denominar-se Divisão de Educação Especial. Essa alteração teve como finalidade proporcionar atendimento diferenciado aos alunos com necessidades especiais.

Nesse ato de instalação, foram estabelecidas algumas ações para o acesso e a permanência dos alunos que apresentassem alguma NEE, no intuito de atender às exigências de inclusão propostas na Declaração de Salamanca (1994) e nas legislações vigentes.

## 1.5 As ações do Estado que buscam promover educação para todos

Em 28 de setembro de 1989, um ano após a Promulgação da Constituição Federal, o Estado passa então a estar sob a égide da Constituição Estadual de Rondônia, que destina o Capítulo II, Seção I, do Título VI, à educação, o qual, seguindo os princípios democráticos nacionais determina "A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e executada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua preparação para a qualificação profissional".

A Carta estadual também orienta que todos os princípios da Carta Magna Nacional (CF/88) sejam obedecidos, respeitados, mantidos e colocados em prática. A estrutura

organizacional da educação em Rondônia, ganhou forças no que tange a proposta de ensino para todos com a Constituição Estadual, promulgada em 28 de setembro de 1989.

A Instrução Normativa 006, de 06 de agosto de 1996, foi o primeiro documento elaborado pela SEDUC/RO, e trata da Educação Especial e de seus métodos de avaliação. Fica presa somente ao campo do diagnóstico do aluno com *deficit* de aprendizagem. Não menciona a educação para deficientes, não cita a integração e muito menos a inclusão. Fala do deficiente mental como alguém com "transtorno" de aprendizagem.

Em 1982, foi inaugurado no município de Cacoal, o Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal (CERNIC), uma instituição sem fins lucrativos, que oferece serviços às crianças deficientes físicas e sensoriais de Cacoal e região, mantido por meio de parcerias com a comunidade, com os governos municipal e estadual e o trabalho voluntário. Desenvolve atividades de cerâmica, música, dança, fisioterapia e ensino básico somente para alunos com deficiência, não há nesse Centro proposta inclusiva, mas uma orientação para que os professores trabalhem com a proposta de que mesmo os alunos com deficiência integrados no CERNIC, possam futuramente estar incluídos no ensino regular. O CERNIC é um referencial no atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais em Rondônia.

A Instrução Normativa 005/1998/GAB/ SEDUC/RO deu inicio ao processo de inclusão no Estado, no lançamento de tal documento a SEDUC organizou um evento e foi ali a primeira vez que os professores do Estado de Rondônia conheceram a proposta de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Até então, o termo "integração" era o mais usado nos discursos e palestras proferidos pelos técnicos da SEDUC, no sentido de garantir aos alunos a educação inclusiva escolar. A Instrução Normativa n° 005/1998/GAB/SEDUC surgiu da necessidade de reformulação do processo de avaliação e de diagnóstico da Educação Especial, e visava à agilização do atendimento oferecido ao aluno com NEE na rede estadual de ensino.

As diretrizes e as normas contidas na Instrução também têm como objetivo garantir o ingresso e a permanência do aluno com NEE na classe comum da escola regular da Rede Estadual de Ensino. A adequação desse atendimento educacional visa a propor uma educação de qualidade, gradual e dinâmica, de acordo com a determinação a seguir:

> A inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais na classe regular deverá levar em conta seu grau de comprometimento, sua idade cronológica, seu histórico de atendimento e a disponibilidade de recursos para os atendimentos complementares. (RONDÔNIA, ART. 3º INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 005/1998/GAB/DE/SEDUC.).

A partir das reivindicações de pais junto à Secretaria de Educação (RO), com ações e a efetivação dessas ações em busca do direito do aluno com deficiência, por meio da Divisão de Educação Especial, realizou-se uma assembléia que tinha como proposta a fundação da Associação de Pais e Amigos (APAE), na intenção de defender os interesses educacionais e sociais de seus filhos.

Ainda no mesmo ano, 1998, no dia 24 de junho, acontecia o ato de instalação e a primeira reunião plenária do Fórum de Educação Especial, realizado pela Universidade Federal de Rondônia na cidade de Porto Velho (RO), uma parceria da Secretaria de Educação Especial (MEC), Divisão de Ensino Especial (DEE/SEDUC/RO) e do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior.

A Resolução 138/99, em seu Art. 3º, I, do Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE), regulamentando dispositivos da Lei 9394/96, prevê como norma para organização e funcionamento do sistema educacional no Estado, que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola do aluno com NEE, e a valorização do profissional da educação com formação especifica para atuar na Educação Especial. Ainda no Art. 3, § 4, I, c, consta que, no caso de alunos com deficiência auditiva e de alunos surdos, a escola deverá matricular apenas dois alunos para cada classe comum regular, que tenha 25 alunos matriculados em seu total, bem como observar ainda as seguintes condições:

> No caso do aluno portador de surdez severa ou profunda sua integração total deverá ocorrer após ter adquirido, no mínimo, a linguagem interior receptiva e, dentro de suas possibilidades, utilizar a linguagem expressiva (de emissão), de como dominar as técnicas de leitura e da escrita, necessários para efetivar sua comunicação e participar das atividades curriculares do ensino regular (RESOLUÇÃO 138/1999,Art. 6º).

A “linguagem interior receptiva”, mencionada na citação, refere-se à capacidade de o aluno surdo compreender o que os seus interlocutores ouvintes (professor, colegas) falam, seja por meio da leitura labial, seja por intermédio do interprete de LIBRAS na sala.

No seu art. 37, I, a mesma resolução prevê, para atendimento aos alunos com NEE, serviços educacionais oferecidos em turno contrário ao da classe comum, a serem

formalmente desenvolvidos em Sala de Apoio Pedagógico, Sala de Recursos e atendimento itinerante.

Nas Salas de Apoio Pedagógico (SAP), de acordo com a portaria///// que instituiu as escolas-pólos, o atendimento deve ser individual ou em grupos de, no máximo, seis alunos surdos a cada horário de aula.

O Art. 42 da Resolução 138/99/CEE/RO, estabelece a garantia de que as escolas-pólos devem assegurar aos educandos com NEE, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização e adaptações físicas necessárias para o atendimento. Estabelece também a previsão legal de que, para atuar em escolas-pólos, salas de apoio pedagógico e salas de recursos pedagógicos, os professores tenham especialização adequada para oferecer atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular sejam capacitados para promover a integração desses alunos nas classes comuns.

Percebemos que, em momento algum, o Conselho Estadual de Educação menciona o processo de inclusão, mesmo o referido documento tendo sido elaborado e aprovado depois da Lei 9394/96.

As primeiras escolas-pólos foram criadas nos municípios de Porto Velho (Capital), Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal (Município onde se deu a pesquisa) e Vilhena, escolas estaduais que passariam a atender alunos com NEE.

As escolas-pólos ficariam em local estratégico nos municípios, para garantir o acesso dos alunos surdos, matriculados nas outras instituições de ensino e que teriam que freqüentá-la no contraturno. Deveriam ter Sala de Apoio Pedagógico, equipada com recursos didático-pedagógicos e professores capacitados, em cursos de formação em Libras, para atendimento específico aos alunos com NEE.

Aos poucos, o atendimento vai-se desenvolvendo nas instituições educacionais e as escolas começam a possibilitar matrícula para os alunos com NEE, nas salas de aula comuns. No ano de 2000, a Universidade Federal de Rondônia, por meio do curso de especialização em Educação Especial, promovia o I Seminário intitulado “A Educação Especial em Debate na UNIR”. Esse curso contava com alguns professores cedidos pela da rede estadual de educação. Entre as primeiras ações estabelecidas no “I Fórum de Educação Especial”, foi implementada a capacitação de professores para o atendimento dos alunos com NEE. No entanto, nesse momento, não surgiram propostas político-pedagógicas mais claras, que pudessem nortear os rumos da Educação Especial e da Educação Inclusiva em Rondônia.

Em 2001, foi realizado o “II Fórum de Educação Especial”, promovido pela UNIR e SEDUC/RO, no qual trouxeram à tona discussões sobre Educação Especial.

Ainda em 2001, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Delegacia de Educação Especial (DEE) realizam o Seminário Interestadual sobre Educação e Surdez (INES), o primeiro encontro em que professores e pais de alunos surdos debateram as dificuldades de aprendizagens e o fracasso escolar dos surdos.

Esse encontro foi crucial para a implantação do ensino de LIBRAS nas escolas em Rondônia, tendo em vista o esclarecimento que as palestrantes do INES traziam sobre o fato de ela ser a primeira língua dos surdos. [9]

As ações do Projeto de Educação Especial estavam restritas à formação e à capacitação de professores para atuar com alunos com NEE, mas ficava evidente a resistência de pais e professores a respeito do ensino de LIBRAS aos alunos surdos, pois havia um entendimento que uma língua de sinais não seria um instrumento adequado de aprendizagem. Na atualidade, porém, percebemos que isso aconteceu porque não houve uma política pública compromissada em explicar à sociedade, à família e aos professores a estrutura e a importância que esse tipo de língua tem no mundo.

Buscando oferecer incentivo aos professores que trabalham com a Educação Especial em Rondônia, o governo do Estado aprovou, em 2001, a Lei nº. 250, de 21 de dezembro de 2001, o Plano de Carreira e Incentivo ao Magistério, na Educação Especial, nos termos a seguir apresentados.

> Além do vencimento, o servidor abrangido pelo presente Plano de Carreira, Cargo e Remuneração fará jus às seguintes vantagens:
> I – gratificações, pelo exercício da docência com alunos portadores de necessidades especiais, 1ª série do ensino fundamental, Classes de Aceleração da Aprendizagem (CAA), Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA e classes de curso de suplência equivalente à 1ª série do ensino fundamental regular;
> Professores que estejam em sala de aula com alunos que tenham necessidades educativas especiais (físicas) nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e nas instituições que oferece a Educação Especial, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação, para a oferta dessa modalidade de ensino, farão jus a uma gratificação de acordo com os requisitos mencionados a seguir:
> Parágrafo único. A gratificação será mediante o alcance, pelo professor, de resultado igual ou superior a 70% (setenta por cento) na avaliação de aptidão, a ser regulamentada pela Coordenadoria Geral de Recursos Humanos.
> [...]
> Art. 3º. O processo para a concessão da gratificação será instituído com os seguintes documentos.
> I - declaração expedida pelo dirigente escolar sobre lotação, atuação e aptidão do professor no desempenho de suas funções;
> II - dados funcionais e cópia do último contra cheque; e
> III - avaliação de aptidão para o exercício do cargo de docência, para as progressões de que trata o inciso II, do artigo 2º deste Decreto.

[9] Não existe registro desse encontro na SEDUC, somente testemunho de professores que participaram do encontro na época.

> Art. 5º. Anualmente, no mês de fevereiro, será informado pelo Dirigente Escolar à Coordenadoria-Geral de Recursos Humanos, a lotação, a avaliação e a aptidão os servidores que receberem a gratificação, sob pena de exclusão o benefício em folha de pagamento.

O Decreto Estadual nº. 9.986, de 17 de Junho de 2002, dispõe sobre o Programa de Repasse de Recursos Financeiros às Instituições Especializadas que oferecem a Educação Especial (PROESP), para atendimento especializado aos alunos com NEE. Essas Instituições (CERNIC, APAEs e Pestalozzi) trabalham com o modelo de Integração, tendo em vista serem diversas modalidades de deficiências físicas e sensoriais atendidas, com todo o apoio clinico, pedagógico e principalmente social. Essas crianças são diariamente conduzidas a instituição com veiculo próprio do CERNIC nos períodos em que estão matriculadas, e não existe nenhuma criança sem deficiência física na instituição. Tais investimentos financeiros propiciam um melhor atendimento, e certa autonomia com os recursos financeiros recebidos, na aquisição de materiais didáticos, pedagógicos, espaço físico e formação continuada de seus funcionários, para melhor atender os alunos.

O repasse dos recursos financeiros do PROESP, de que trata esse decreto acima citado, deve ser destinado a instituições especializadas que não tenham fins lucrativos e que ofereçam atendimento educacional especializado aos educandos com NEE. Os repasses devem ser utilizados para as seguintes finalidades:

> I - manutenção e conservação do prédio, mobiliário e equipamentos da unidade escolar mantida pela instituição beneficiada;
> II - aquisição de material necessário ao funcionamento da escola;
> III - capacitação e aperfeiçoamento de profissionais para atuar com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais;
> IV - avaliação da aprendizagem;
> V - implementação de projeto pedagógico;
> VI - aquisição de material didático e pedagógico;
> VII - desenvolvimento de atividades educacionais diversas.

Visando dar continuidade ao atendimento dos alunos com NEE, foram implementadas estas ações de capacitação para os professores do Ensino Fundamental, especificamente nas escolas que já contemplavam em seu projeto político-pedagógico um processo educativo voltado para a inclusão de alunos que apresentavam deficiência.

A consolidação da proposta de Educação Inclusiva, em Rondônia, foi estabelecida quando o Estado investiu na formação de recursos humanos do ensino regular para atuar com alunos que apresentam NEE, ampliando o quantitativo de 3.450 professores capacitados, nos

últimos anos, para 5.500 até o ano de 2006. No ano de 2005, foram capacitados 1.050 professores em 24 municípios.

Além disso, foram desenvolvidos programas e projetos com apoio do MEC, tais como: Programa de Capacitação de Recursos Humanos para atuar com alunos com NEE, no ensino regular, nas áreas das deficiências física, mental, auditiva, visual e múltipla; Implantação e Implementação de Salas de Recursos; Implantação de Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento ao Deficiente Visual; Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento à Educação da Pessoa com Surdez (CAPES).

Em relação à Educação Especial da SEDUC/RO, as ações realizadas, de 1999 a 2002, vêm ao encontro das perspectivas e consonâncias de uma proposta voltada para a construção de uma Inclusão Escolar e em consonância com a Política Nacional do Ministério da Educação e da Secretaria Nacional de Educação Especial e a Secretaria de Educação do Estado do Rondônia (ANEXO 1).

A Coordenação de Projetos da Educação Especial desenvolve projetos como:

- Sala de Recursos: Apoio complementar de atendimento oferecido aos alunos com NEE incluídos no sistema regular de ensino No momento, existem 19 salas de recursos em todo o Estado, sendo 13 nos municípios e 06 na Capital.
- Salas Especiais: Modalidade de Atendimento oferecida na rede regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais. (PORTO VELHO, SEDUC/Projeto de Educação Especial, 2005, s/p.).

Sobre o projeto Capacitação de Recursos Humanos, a Divisão de Ensino para Educação Especial/SEDUC/RO informou que ele se fundamenta nas propostas estabelecidas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de expandir a oferta da Educação Especial no Brasil, bem como contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação Especial do MEC passou então a divulgar textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica do sistema educacional.

Para tanto, foi criada uma linha editorial contendo quatro séries: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação, especificadas da seguinte forma:

- Série Institucional - destinada à publicação de textos oficiais com vistas à divulgação de políticas educacionais e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.
- Série Diretrizes – visa a informar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros.

- Série atualidades pedagógicas - objetiva a difusão e estímulo às inovações pedagógicas que se apresentam em muitos estados na área de Educação Especial, a fim de promover o intercâmbio de experiências.
- Série Legislação - pretende disseminar a evolução dos aspectos legais referentes às pessoas portadoras de necessidades especiais, seus direitos e deveres.

Em Rondônia, seguindo diretrizes do MEC/SEESP, está em atividade o Projeto Educar na Diversidade, cujo foco principal é o aluno com NEE, alunos e alunas que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Esse projeto tem suas ações pautadas na formação docente, além de outros objetivos como: desenvolver escolas e práticas de ensino inclusivas a fim de combater a exclusão e responder à diversidade de estilos de aprendizagem nas salas de aula; formar professores do ensino regular para usar estratégias de ensino inclusivas; preparar educadores e comunidade escolar para apoiar o desenvolvimento docente para a inclusão; transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo: acolhedor de aprendizagem colaborativa contínua e responsável e sensível às diferenças humanas.

A Resolução 095/2003, do Conselho Estadual de Educação, fixa diretrizes e normas para autorização de funcionamento, reconhecimento, recredenciamento e reorganização de instituições de ensino e cursos de educação básica. No anexo VI, trata das solicitações do CEE, para autorizar o funcionamento das escolas especiais e das salas de apoio à educação especifica em escolas da Rede Estadual de Ensino, nesse caso, a escola-pólo. Os artigos 12 e 13 estabelecem que a qualificação profissional é requisito *sine qua non* para autorizar o funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico aos alunos com deficiência.

No ano de 2004, a SEDUC encaminha para todas as escolas-pólos estaduais a Instrução Normativa 0100/04 que, por intermédio da Gerência de Educação, e em consonância com a política de Educação Especial, regulamenta o atendimento educacional de alunos com NEE na educação básica. A Instrução Normativa 0100/04 descreve como deve ser o processo de inclusão no estado de Rondônia. No art.2º, alínea b, afirma "os serviços educacionais especiais deverão ocorrer no Sistema Estadual de Ensino, em sala de recursos, conduzida por professores capacitados para realizar atendimento às necessidades especificas do educando". Em se tratando especificamente do aluno surdo, na alínea d, consta: "o aluno surdo necessita do professor intérprete ou facilitador de comunicação, atuando em sala de aula". Ou seja, é lei tentando garantir um trabalho que o Estado ainda não dispõe que é a presença do intérprete em sala de aula, conforme verificamos na pesquisa, esta Instrução

Normativa ate os dias de hoje não saiu do papel, mesmo diante dos esforços dos professores a lei não garantiu a presença do interprete na sala de aula do aluno surdo.

A primeira ação institucionalizada visando à inclusão do aluno com necessidades especiais a ser realizada pelo município de Cacoal, foi em 2005, a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMPD), pelo executivo municipal, o que significou um grande avanço nas ações e demonstrou a força que a comunidade exerce sobre os poderes executivo e legislativo. O CMPD, aprovado pela Lei 1.856, de 17 de dezembro de 2005, com a efetiva integração cultural, econômica, social e política, bem como a inclusão educacional no sistema regular de ensino, garantindo a representação do deficiente em Conselhos Municipais, nas áreas da saúde, habitação, transporte, educação e outros. Uma proposta necessária que partiu da Associação de Surdos e que contou com o apoio da comunidade de Cacoal em sua aprovação no legislativo.

Hoje busca - se exigir que se cumpra o objetivo proposto na lei n 1.856/17/11/05, que é garantir aos deficientes o acesso e permanência a escola, ao trabalho, saúde em suma, garantia absoluta dos seus diretos fundamentais.

# CAPÍTULO II

# OS CAMINHOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: ENSINO FUNDAMENTAL

Neste segundo capítulo, que é teórico-metodológico e está organizado em duas partes, pretendemos apresentar os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos utilizados para estruturá-la.

Na primeira parte, a título de introdução, configuramos os caminhos de um breve panorama histórico da educação de surdos no Brasil. Pontuamos, em seguida, as discussões relativas aos paradigmas de inclusão, nas políticas públicas da Educação de Surdos até o início do século XXI, sobretudo os avanços da legislação nacional e seus reflexos na Educação Especial.

Na segunda parte, explicitamos os meios utilizados para alcançar os objetivos que nortearam a elaboração e a execução da pesquisa, considerando os pressupostos teóricos, apresentados na primeira parte, e a contextualização configurada no primeiro capítulo.

## 2.1 Discussões que marcaram as propostas de escolarização de surdos

Esta seção visa apresentar um breve histórico das políticas referentes à Educação de Surdos no Brasil até o início do século XXI, principalmente os avanços da legislação nacional e seus reflexos na Educação Especial.

Buscando dar início à implantação de uma política nacional que pudesse iniciar uma discussão sobre a exclusão praticada na época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 4.024/61 apresentava um tímido compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, naquela época, denominada Educação de Excepcionais, nos seguintes termos:

> Art.88_ A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

> Art.89°_ Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Educacionais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Em 1971, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no país, o MEC criou um grupo tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial.

Ainda nesse ano, a LDB nº. 5692/71, que veio introduzir uma visão do tecnicismo na educação e, para não fugir à regra, refere-se ao trato da deficiência no contexto escolar, da seguinte forma:

> Art. 9º - os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação.

O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº. 848/72 mostra claramente a atribuição de importância à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o aluno chamado excepcional na época. O Plano Setorial de Educação e Cultura, por sua vez, entre 1972 e 1974, incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais no país. Assim, em 1973, com o Decreto Nº. 72.425/73, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em junho de 1980, realizou-se em Bauru, São Paulo, onde hoje está localizada a atual Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, com a participação de 300 (trezentas) pessoas, do país inteiro, que discutiram, formalmente, pela primeira vez no Brasil, as bases filosóficas e teóricas do novo paradigma que se impunha para a relação da sociedade brasileira com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência. Algumas pessoas que participaram desse vento tornaram-se depois, pilares da luta pela inclusão no país.

Em 1981, o foco das atenções estava voltado para o "Ano Internacional de Pessoas Portadoras de Deficiências", que veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, discutir, organizar-se e estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes.

A Lei Nº. 7.853/89 reforça, em seu art. 2º, § Único, I, a e ss., todo o apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência em sua integração social e inclusão escolar e dispõe sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE),

contando a partir dali com a parceria do Ministério Público, que seria então um forte aliado no que tange a punir toda discriminação ao deficiente.

A garantia de participação nas atividades de estágio ficou estabelecida com a modificação do dispositivo da Lei 6.494/77, regulamentado na Lei 8.859/94, em seu art. 1º, §1º.

A Lei 10.098/00 tem normas gerais e estabelece critérios básicos para promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

A luta da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola, remonta a décadas, e a persistência em pautar essa reivindicação como prioridade garantiu, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelecesse seus fins. De tal forma, a educação assim ficou assegurada na CF/88:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Esse reforço da lei, aparentemente beneficia o deficiente, todavia, oculta, na verdade, uma forma implícita de violência, pois tenta moldar-se a uma realidade, justificando aquilo que a sociedade não conseguiria resolver. Portanto, ela institucionaliza, estabelecendo limites, situações que deveriam ser abolidas.

O Art. 206, I da CF/88 que prevê igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; seguindo o Art. 208, III, reforça o dever do Estado em garantir atendimento educacional especializado aos Portadores de Deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O Art. 213, I menciona que as escolas públicas podem e devem receber recursos específicos e diferenciados dos demais já existentes, para que possam oferecer suporte técnico e pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais.
O que se vem verificando na CF/88, na visão de Mazzotta (2002, p. 37), é a

> [...] reiteração do principio do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede de ensino e, pelo menos em tese, a preservação do *continuum (*destaque do autor) de serviços especiais, paralelos ou integrados ao ensino comum.

Concordamos com Skliar (2004, p. 79) quando afirma que a inclusão não consiste, simplesmente, em permitir ou não a entrada dos alunos com NEE no ensino regular, pois, na prática ela

> [...] vai muito além, por abarcar questões ligadas, por exemplo, à inclusão dos indivíduos, já inseridos em uma sociedade que não os reconhece. Vale lembrar que as normas impostas ao longo do processo histórico foram ditadas pela classe dominante, porém não nos parece que eles quisessem oferecer legitimidade, didática, métodos e formação, eles criaram as leis e o professor, na sua ânsia trouxe a prática, mesmo sem informação e formação específica, porque nesta mesma sociedade, quem não se adequar às normas ditadas será naturalmente excluído. O que se espera conquistar é uma educação de qualidade, que garanta a permanência de todos na escola com a apropriação e a produção de conhecimento, que possibilite sua participação na sociedade.

Prieto (2004, p. 08), ao discorrer sobre os instrumentos viabilizadores do direito à educação para todos, explicita que estes são: mandato de segurança coletivo, mandato de injunção e ação civil publica sobre a declaração desse direito, e esclarece:

> Pelo menos no que diz respeito à gratuidade, constava já na Constituição Imperial. O que se aperfeiçoou, para alem de uma maior precisão jurídica – evidenciada pela redação -, foram os mecanismos capazes de garantir, em termos práticos, os direitos anteriormente enunciados, estes sim, verdadeiramente inovadores.

Nas modernas sociedades democráticas, configura-se uma contradição entre o ato de declarar o direito a todos e a resistência social em efetivar tal direito. Assim, a exclusão social e, particularmente, a educacional, implicam ações mais amplas e articuladas, pois o Estado mostrou-se refratário, em diversas esferas, a efetivar tais direitos.

A década de 1990 iniciou com a aceitação política da proposta de educação para todos, produzida em Jomtien, na Tailândia, na Conferencia Mundial da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ao assumir tal compromisso, o país determinou a profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a acolher a todos indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições.

A Lei Nº. 8.069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e estabelece, no Art. 54, III, que "O Estado deverá assegurar à criança e ao adolescente portadores de deficiências atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular".

Em 1992, com a criação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), o país passaria a ter um espaço organizacional, no que se refere à gestão de uma política nacional de Educação Especial.

Em 1994, na Declaração de Salamanca, o Brasil firmou compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtiem, na Tailândia em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha), sob o tema Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade. Neste momento para Bueno o estado:

> [...] firma o reconhecimento da Língua de Sinais e a possibilidade de sua utilização para a educação dos surdos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino como classes e escolas especiais. Os surdos criam, desenvolvem e transmitem de geração em geração uma língua, a língua de sinais, cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual. Muitos supõem que essa criação lingüística deriva do fato de que a deficiência auditiva impede aos surdos um acesso à oralidade. Assim, para muitos, as línguas de sinais parecem um prêmio de consolo para os surdos, e não um processo e um produto construído, histórica e socialmente, por tais comunidades.( 2001, p.56)

Ainda em 1994, a Portaria 1.793/MEC recomenda que, na formação dos docentes e outros que interagem com os portadores de necessidades especiais, é essencial a disciplina Fundamentos da Educação Especial, bem como a inclusão de aspectos éticos, políticos e educacionais na normalização e na integração da pessoa portadora necessidades especiais.

Nos dias atuais, a inclusão dos alunos com NEE é algo explicitamente reconhecido na atual Lei de Diretrizes e Bases de Educação, defensora da inclusão escolar e social do aluno, e que se apresenta mais significativa, se comparada às leis anteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº.9.394/96, prioriza aos alunos com NEE o atendimento nas classes regulares, na forma de inclusão escolar, mas prevê que esse atendimento seja especializado de acordo com as peculiaridades da clientela:

> Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola, regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial; o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições especificas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regula (BRASIL, CAP. V, ART. 58, § 1º e 2º).

Considerando o Capítulo V da LDB. 9.394/96, que trata da Educação Especial e caracteriza a natureza do atendimento especializado, numa visão abrangente, configura-se uma perspectiva positiva de Educação Especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público. Nesse sentido, o texto preserva os avanços contidos no projeto da Câmara. No Artigo

58 da LDB, caracteriza-se a Educação Especial como modalidade de educação escolar, destinada aos educandos que tenham NEE, definição que, para Saviani (1997), apresenta um "caráter circular, vago e genérico".

Prevê-se, nos parágrafos 1º e 2º, a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração ("em virtude das condições específicas dos alunos"). A redação preserva a idéia de uma continuidade de opções mais ou menos restritivas, cuja disponibilidade se definiria tendo por base as características pessoais dos alunos. Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas inclusivos.

O Artigo 59 da LDB 9394/96, aponta as providências ou apoios, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos considerados especiais. Especificamente em relação aos alunos portadores de deficiência, reconhece-se a necessidade de assegurar validade e continuidade para os estudos realizados em condições ou instituições especiais, inclusive de formação profissional.

O Artigo 60 da mesma lei acima citada prevê o estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de Educação Especial, através dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, para o recebimento de apoio técnico e financeiro público, ao mesmo tempo em que reafirma, em seu parágrafo único, a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público. A questão está em definir o caráter educacional das instituições particulares e dos serviços que prestam. Parte do problema deverá ser esclarecida com a aplicação do que dispõem os artigos 70 e 71 que definem, em caráter geral, o que são despesas com ensino dispositivos que, para Saviani (1997, p. 220), “[...] tendem a reduzir a dispersão dos recursos reservados para a educação”.

A LDB 9394/96 está sendo um marco na implantação das políticas públicas de inclusão no ensino regular, tendo esse caráter legal, pautado não só em todos os documentos elaborados anteriormente e que tiveram como finalidade fortalecer essa lei educacional, que mais agregou valores e princípios na garantia de uma educação de qualidade e sem preconceitos ou barreiras que impedissem a aprendizagem a todos os cidadãos, mas principalmente nos documentos que viriam depois dela, tornar-se-ia a voz de milhares de pessoas que sofrem discriminação.

A grande inovação nessa lei, em relação ao tema educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, é a explicitação da idéia de Educação Especial esvaziada do estigma de caridade e assistencialismo, pois passa a ser tratada como uma, entre as várias

modalidades de educação escolar. Na Lei Nº. 4.024/61, em seu título X, era denominado "Da educação dos excepcionais". Na Lei Nº. 5.692/71, o Art.9º referia-se aos alunos que apresentassem "deficiências físicas ou mentais". Já a LDB 9.394/96, em seu Artigo 58, conceitua Educação Especial como uma modalidade "de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". O § 1º desse artigo, estabelece: "[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial".

Observa-se, ainda no Artigo 58, que é dada a devida importância aos alunos com necessidades educacionais especiais, que até então não tinham apoio do sistema de ensino oficial para um atendimento escolar, a não ser em instituições especializadas, como as APAEs (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais). Garante ainda que os sistemas de ensino devam garantir atendimento aos alunos com necessidades educacionais, em termos de currículos especiais, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares constituem-se em medidas ou conjuntos de medidas que buscam flexibilizar e adequar o currículo geral, tornando-o apropriado às especificidades dos alunos com necessidades especiais. São intervenções educacionais necessárias que permitem ao aluno melhorar sua situação de relacionamento na escola, a fim de obter sucesso nos processos de aprendizagem.

Assim, a rede regular de ensino deve prestar serviços de apoio às crianças com necessidades educacionais especiais, que necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Deverá dispor também profissionais qualificados para o atendimento e recursos, de acordo com as necessidades de cada criança. Todo esse apoio aos alunos e professores necessita estar integrado e associado a uma reestruturação das escolas e das classes.

Já em 2001, na Guatemala, acontece a Convenção Internacional que mais tarde seria conhecida como a "Convenção da Guatemala", aquela que tratava da eliminação de todas as formas de discriminação contra os portadores de deficiência e que seria então legalizada através do Decreto 3.956/01. Também em 2001, o Decreto 3.952/01 dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate a Discriminação (CNCD), órgão colegiado integrante do Ministério da Justiça, com competência para propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, os membros do Conselho teriam mandato de dois anos.

Também no ano de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação, (PNE), Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001, p. 50), que traz em sua redação a idéia de:

> [...] articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho [...] estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais.

A Educação Especial ganha reforço importante em 2001, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica, através do Plano Nacional da Educação – Educação Especial – que estabelece 27 objetivos e metas para a Educação Especial. Sinteticamente, essas metas seriam trabalhadas segundo o principio reflexivo da generalização do atendimento aos alunos com NEE no ensino regular e que seria a inclusão com responsabilidade na escola.

Dentre seus objetivos e metas na educação dos surdos, no item 10, o PNE estabelece dois prazos para as instituições de ensino providenciar as condições necessárias e necessárias para o acesso e a permanência desses alunos: um de cinco anos, para as escolas de educação básica, e outro, de dez anos, para as universidades.

Nessa perspectiva, os alunos surdos deverão ser atendidos com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem aprendizagem, atendendo de forma prioritária as classes especiais e as salas de apoio pedagógico e salas de recursos. Já o item 11, do Plano Nacional de Educação, prevê que seja implantado, em cinco anos e generalizado em dez anos, o ensino de LIBRAS aos alunos surdos e sempre que possível à comunidade escolar, mediante um processo de formação de monitores interpretes de LIBRAS. E que até o final da década, cada município terá um centro especializado no atendimento aos portadores de necessidades especiais, um trabalho desenvolvido pelas secretarias de educação em parceria com os órgãos responsáveis pela saúde, serviço social, trabalho e sociedade civil organizada.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica Nº. 002, de 11 de setembro de 2001, assegura a acessibilidade à Língua Brasileira de Sinais, como língua materna dos surdos.

Seguindo no propósito de descobrir os caminhos da legislação referente à Educação Especial, destaca-se em 2002, a aprovação da Lei 10.436/02, que vem garantir a implantação da disciplina LIBRAS, nos termos explicitados a seguir.

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente. (BRASIL, Lei nº. 10.436, Art. 4º, de 24 de abril de 2002).

A LIBRAS constituirá uma disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Essa lei prevê a formação do instrutor em LIBRAS e em Língua Portuguesa para garantir o acesso das pessoas surdas à educação. Garante ainda o direito à saúde das pessoas surdas ou deficientes auditivas. Já a Portaria do Ministério da Educação Nº. 3.284/03 requer que as Instituições de Ensino Superior passem a garantir a acessibilidade com disposição na estrutura arquitetônica para poder instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1999, vieram nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor e aluno no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo, como passo subseqüente a essa coletânea, o MEC/SEESP publica em 2002, os PCN, objetivando fortalecer o suporte técnico-científico, aos profissionais da Educação Especial de maneira geral.

A Lei Nº. 10.845/04 institui, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), em cumprimento ao disposto no Art. 208, III, CF/88, que tem como objetivo, "garantir a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns do ensino regular progressivamente".

O Decreto 5.296/2004 regulamenta as Leis 10.048/00 e 10.098/00, que tratam da acessibilidade do deficiente aos órgãos que tenham destinação pública ou coletiva, prevendo inclusive, sanções penais, civis e administrativas, previstas em lei quando não forem observadas tais normas.

Em 2005, o Decreto Presidencial Nº. 5.626 regulamenta a Lei 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, sua implantação especialmente no currículo

dos cursos de formação de professores, a formação de professores interpretes, garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Em 2006, o Ministério da Educação elaborou, com base nas propostas da Reunião do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) de todos os municípios e estados brasileiros, o Documento Orientador aos dirigentes escolares no que se refere à execução das ações de continuidade do programa de educação inclusiva. Os secretários estaduais e municipais, ao participarem do curso, juntamente com alguns técnicos responsáveis pela parte pedagógica das secretarias, receberam a qualificação, retornaram aos seus municípios e promoveram fóruns, debates, palestras e cursos de LIBRAS na área da surdez e das demais deficiências. No Estado de Rondônia, houve uma grande mobilização e todos os municípios dedicaram uma semana para discutir, debater e trocar experiências sobre os propósitos da inclusão.

Verificamos que diferentes autores, a partir de diversas perspectivas da inclusão e adotando referenciais que nem sempre comungam na totalidade, têm defendido um mesmo principio, qual seja: a educação escolar para todos precisa ser feita sem preocupação meramente quantitativa, mas sim com uma busca pela pesquisa qualitativa. Para Mazzotta (2002, p. 36):

> A efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. **Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão** (Grifos nossos).

Nesse sentido, as diretrizes que fundamentam o currículo a ser desenvolvido nas escolas que se pretendam inclusivas, principalmente as escolas-pólos, "[...] devem ser objeto de discussões pertinentes à formação das identidades em uma perspectiva dinâmica que encare os preconceitos e estereótipos como algo com múltiplas representações e desdobramentos a serem questionados". (STOBAUS, 2006, p. 111).

A questão aqui não é negar o aspecto técnico da consecução da prática educativa inclusiva, mas pensar essa prática como um momento de vislumbrar a construção da identidade da pessoa com deficiência na busca da superação de estereótipos e preconceitos.

Mudanças na escola e nos sistemas de valores e crenças do professor são necessárias para que se possa organizar o trabalho pedagógico na direção mais adequada. Não existem

receitas sobre o que fazer e como fazer perante cada caso concreto, apenas contamos com alguns princípios gerais e sua fundamentação. O como fazer deve ser descoberto na experimentação criativa, livre de preconceitos. Precisamente, as crianças deficientes nos colocam perante nossas próprias deficiências, a deficiência de não saber, de não conhecer os caminhos e as estratégias pedagógicas concretas para fazer com que cada uma delas, efetivamente, aprenda.

Essas deficiências constituem uma limitação para o trabalho pedagógico considerando o que esclarece Tunes, citado por Martinez (2006, p. 04):

> O termo inclusão tem aparecido associado ao termo inovação educacional, o qual foi utilizado na Espanha na década de 1980 Este último refere-se a uma escola mais aberta e mais flexível para acolher uma diversidade de alunos com diferentes interesses, motivações e capacidades de aprender. O processo de Inclusão tem o caráter de um programa aberto que dá lugar a projetos diversificados nos diferentes centros educacionais, adequando seus recursos e metodologias, não somente aos alunos com necessidades especiais, mas também aos alunos regulares. De acordo com tais idéias, deverá ocorrer uma mudança positiva e significativa em relação ao projeto pedagógico global, o que resultará num tratamento mais adequado à diversidade de alunos, de professores, de entornos sociais e escolares.

As atitudes de rejeição vêm desenhadas em forma de estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente, criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de inclusão. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. Considerando a complexidade da vida em sociedade, caracterizada pela convivência de pessoas tidas como normais com tantas outras concebidas como anormais, a inclusão escolar constitui uma via de mão dupla, na qual deficientes ou não, devem interagir na construção de um entendimento comum. O caminho para isso está no reconhecimento da diferença, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos, sem que isso signifique a perda do essencial da existência a sua humanidade.

Essas necessidades não se restringem à educação de surdos, que utiliza a Libras para sua comunicação, ou um cadeirante que precisa de rampas para se locomover com mais facilidade; mas devem ser viabilizadas a todo aquele que apresenta uma limitação no seu contexto educacional, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem, para que seu desenvolvimento não seja prejudicado e que lhe seja garantida a igualdade de condições de acesso à informação e à construção do conhecimento.

É importante recordar o que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) assegura ao que se refere à educação: "todas as pessoas tem o direito à educação pública e gratuita″ sendo

reforçado pela Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, vindo a contribuir "fortemente para a criação dos serviços de Educação Especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil." (SKLIAR, 2004, p. 10).

Dessa forma, teríamos como pressupostos que orientam a prática pedagógica social e da Educação Inclusiva, a fim de cumprir os dispositivos legais e político-filosóficos que fundamentam o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais quais sejam: Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Resolução do CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001, Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) - Adaptações Curriculares da SEESP, Resolução n.º 138/99 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia e Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, 10 de fevereiro de 2001.

Em seu artigo 208, a Constituição Federal garante atendimento educacional especializado aos alunos com Necessidades Educativas Especias preferencialmente na rede regular de ensino, a Lei nº. 9394/96 em seu artigo 59, preconiza:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:
> I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;
> II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências;
> III - Professores com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para integração destes educandos nas classes comuns; educação para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inclusão no mercado competitivo.

A Resolução CNE/CEB Nº 02, de 2001, Art. 12, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica prevê:

> Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

O Plano Nacional de Educação (2001, p. 62) estabelece objetivos e metas para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, inclusive em

parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Tais objetivos e metas permitem nortear as ações voltadas ao atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede estadual de ensino, convertendo-se em um compromisso ético e político de todos, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na escola.

Contudo, para que os objetivos estabelecidos, legalmente, possam ser viabilizados, na prática, a educação inclusiva constitui um desafio que implica em um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores busquem compreender as diferenças humanas em toda a sua complexidade e não mais como estáticas e localizadas, geralmente, no outro, mas como dinâmicas e inerentes a cada um de nós. Essa nova perspectiva tornará possível transformar à "... realidade histórica da segregação escolar e social, tornando efetivo o direito de todos à educação" (CHIESA, 2006).

## 2.2 Caminhos da pesquisa: Métodos, procedimentos e técnicas.

Nesta pesquisa, utilizamos métodos, procedimentos e técnicas em busca de explicitar os objetivos que nortearam a elaboração execução do trabalho, considerando os pressupostos teóricos, e a contextualização configurada em seus capítulos.

Sobre a educação de surdos, na perspectiva da inclusão, pautamo-nos em pesquisadores como: Sassaki (1997), Souza; Prieto (2002), Skliar (2004, 2005), Prieto (2002, 2005), Mitjans (2005, 2006), Mantoan (2006), além dos documentos referenciais do MEC/SEESP/SEDUC.

Quanto aos fatores históricos referentes ao crescimento e à organização de políticas para a Educação Especial em Rondônia, consultamos Lourdes Kemper (2006), Cristofolletti (1994) e Cristiano de Paula (2007), além de entrevistas com coordenadores da educação especial e professores, equipe pedagógica, famílias dos surdos, alunos ouvintes, alunos surdos e professores.

A investigação teve uma abordagem predominantemente qualitativa, configurada no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação envolvidos no

trabalho intensivo da pesquisa de campo. Tal abordagem justifica-se, pois este estudo implica a necessidade de compreender e penetrar na subjetividade dos dados produzidos a partir de "[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis..." (MINAYO, 1994, p. 22).

Os sujeitos da pesquisa de campo foram: famílias, alunos surdos, alunos ouvintes, professores da Sala de Apoio Pedagógio, professores da sala de ensino comum e equipe pedagógica. Eles tomaram ciência dos aspectos relativos às condições de participação, mediante um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (ANEXO 7) e formalizaram a autorização, conforme "Termo de Anuência" (ANEXO 8).

Para constituir o *corpus,* utilizamos instrumentos, tais como: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, seguida de entrevistas semi-estruturadas, observação, questionários com questões abertas, questionários com questões fechadas, além da análise documental, com a finalidade de identificar informações factuais nas fontes documentais selecionadas, considerando as questões ou hipóteses de interesse (RUIZ, 1991).

Na busca de informações sobre documentos oficiais, entrevistamos os técnicos da SEDUC na capital de Rondônia, Porto Velho, e também os técnicos da Representação de Ensino (REN), órgão subordinado à SEDUC. A REN segue as diretrizes e gerencia as escolas e os funcionários da Secretaria de Educação no município de Cacoal.

A Figura 1 apresenta, em síntese, a trajetória da pesquisa bibliográfica e da Pesquisa de Campo:

1) leitura dos documentos oficiais; 2) leitura da base teórica; 3) análise dos documentos e da base teórica.

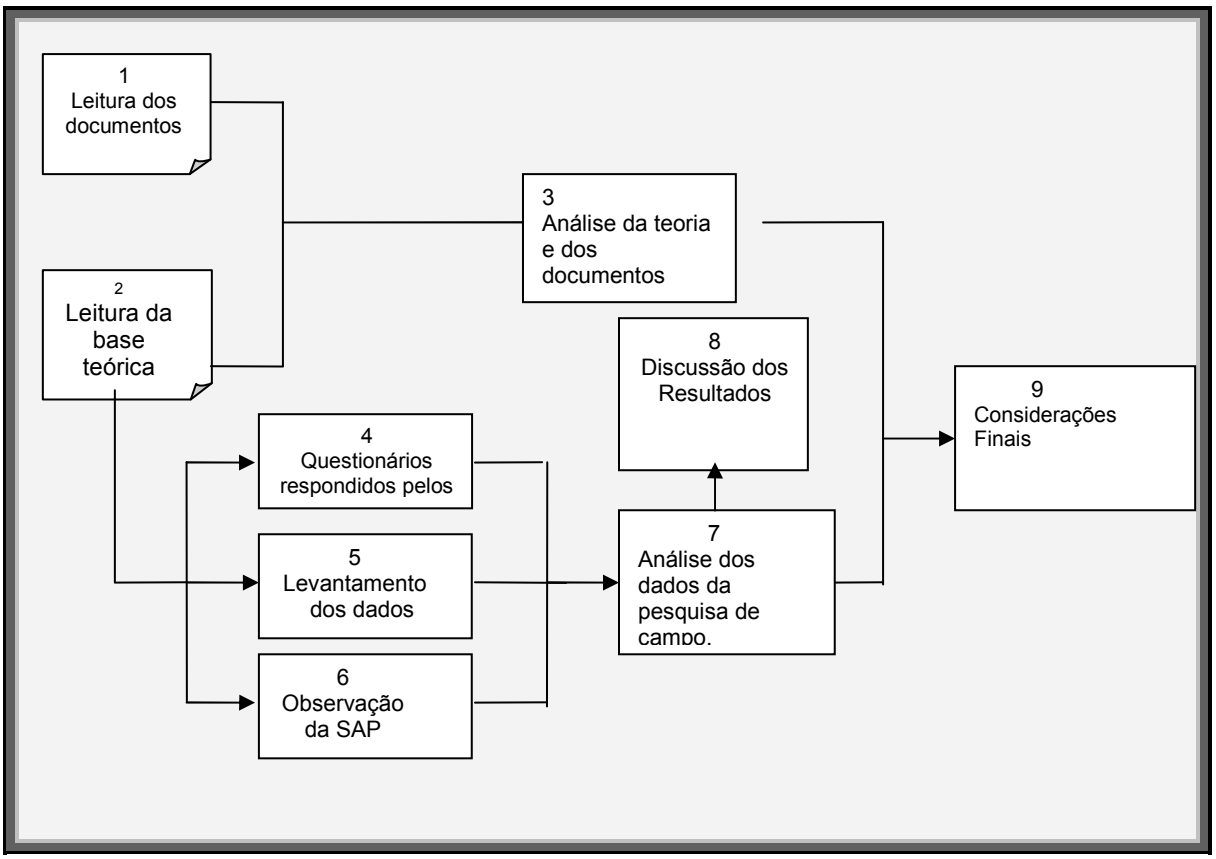
Apresenta ainda em síntese a pesquisa de campo:

4) análise dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa; 5) levantamento dos dados; 6) observação da Sala de Apoio Pedagógico – SAP; 7) análise dos dados da pesquisa de campo, com alguns dos resultados representados em gráficos;8) discussão dos resultados; 9) considerações finais.

1º momento: Pesquisa bibliográfica 2° momento: Pesquisa de Campo

↓

**FIGURA 1 – SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**.




A investigação desenvolveu-se, no período de 2006 a 2007, em Cacoal, na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, que desenvolve uma proposta de inclusão escolar, em consonância com o Projeto de Educação Especial da SEDUC/RO. A escola atende alunos surdos e demais alunos com NEE, no ambiente da escola regular de ensino fundamental e médio, nas salas de aula comuns, em um determinado turno (matutino ou vespertino) e, no contraturno, na SAP.

No capítulo, a seguir, será apresentada a análise dos dados que compõem o *corpus,* à luz das teorias e dos documentos que fundamentaram a pesquisa, apresentados nos capítulos 1 e 2.

# CAPITULO III

# A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA-PÓLO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA EM CACOAL - RONDÔNIA

Para situar o leitor, iniciamos este capítulo com uma breve apresentação do municipio onde está situada a Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira na qual desenvolvemos a pesquisa de campo.

Cacoal está localizado na porção centro-leste do estado de Rondônia. Limita-se com as cidades de: Presidente Médici, ao noroeste, Espigão d'Oeste, ao leste, Castanheiras e Ministro Andreazza, ao oeste, Pimenta Bueno, ao sudoeste, e Rolim de Moura ao sul.

A história de Cacoal, hoje um dos municípios mais populosos de Rondônia, teve início em 1909 com a chegada da linha telegráfica na região, aberta pelo Marechal Cândido Rondon. Tal empreendimento atraía grande quantidade de homens vindos de todo o país para trabalhar como guarda-fios num dos postos telegráficos instalados no local onde hoje fica o município de Pimenta Bueno.

Um desses trabalhadores, o paraibano Anísio Serrão de Carvalho, chega à região por volta de 1920. Torna-se membro da Comissão Rondon e se fixa nas terras que adquire nas margens do igarapé Tamarupá.

Como nessas terras havia uma grande quantidade de cacau nativo, Anísio Serrão atribui a elas, em 1936, o nome Cacaual ou Cacual. Essa foi a origem do nome da localidade que, pela Lei 6448, de 11 de outubro de 1977, foi elevada à categoria de município sob a denominação Cacoal (KEMPER, 2006).

A lavoura cafeeira desenvolveu-se, graças à boa qualidade do solo, tornando-se a base da economia de Cacoal e fez da cidade a Capital do Café, como é conhecida no Estado inteiro.

De acordo com o censo 2007, a população de Cacoal é de 75.301 habitantes. O município possui grandes indústrias do setor madeireiro, agropecuário e comércio, destacando-se na região por sua sólida economia em expansão e por ser a sede de três faculdades:

> Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED) — particular;
> União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC) — particular;
> Universidade Federal de Rondônia (UNIR) — pública;
> Universidade Norte do Paraná (UNOPAR Virtual) — particular (ensino a distância) (KEMPER, 2006, p. 14).

O município de Cacoal tem 17 escolas públicas estaduais, na zona urbana, e 8 escolas indígenas na zona rural. Conta também com 22 escolas municipais e 7 escolas particulares, sendo uma de caráter social-filantrópico totalizando assim 54 escolas.

Atualmente, a Representação de Ensino (REN), vinculada à SEDUC, supervisiona as escolas estaduais na cidade, as escolas da área indígena e as duas escolas-pólo de inclusão. Administra 1.428 funcionários públicos estaduais da educação.

## 3.1 A Escola - Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: um espaço para a diversidade.

Tendo em vista os objetivos que nortearam este trabalho de pesquisa, ou seja, investigar como se configura a escolarização dos surdos na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, no período de 2006 a 2007, este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa.

A Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (doravante, Escola-Pólo) é uma escola estadual de ensino fundamental e médio. Está localizada na região periférica da cidade de Cacoal. Essa escola tem 24 salas de aula, 33 turmas, três turnos de atendimento a 885 alunos, dos quais três surdos que freqüentam a sala regular e a SAP, no ensino de Libras: um na 5ª série, um na 7ª série e um no 1º ano do Ensino Médio. Conta com 32 professores nas salas regulares, três professoras que ensinam LIBRAS na SAP.

No Art. 5º do Capítulo III do Regimento Escolar da "Escola Estadual de Educação Básica (pólo) Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Cacoal – RO, 2007", consta, na alínea B), o objetivo da Educação Especial:

> **B) Da Educação Especia**l (Sala de Apoio e Recursos) - Possibilitar o acesso e a permanência na Escola de crianças e jovens portadores de deficiências, atendendo aos princípios gerais da Educação Especial, de normalização, integração, individualização, em consonância com as normas e diretrizes da Secretaria de Estado da Educação (Sem grifo no original).

Vale observar que, embora o documento seja de 2007, nele ainda consta, para designar "crianças e jovens", o termo "portadores de deficiências" em vez de "crianças e jovens com deficiência", um modo de referência mais adequado, considerando os argumentos apresentados por Sassaki (2003, 29):

> 47. portador de deficiência
>
> TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência [...]. (Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_terminologia_sobre_deficiencia.asp?f_id_artigo=577>. Acesso em 18 mar. 2008).

Os objetivos, bem como as competências da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) também são explicitados no Regimento Interno da escola-pólo, Capítulo III, – Seção I, nos seguintes termos:

> **Da sala de apoio e recursos**
> **ART. 44** – Tem por objetivo dar assistência pedagógica aos alunos com necessidades educacionais especiais com sistema de monitoria.
> **ART. 45** – Competências:
> **I** – Oferecer um ambiente apropriado às formas particulares do processo cognitivo e comunicativo dos alunos com necessidades educacionais especiais;
> **II** – Propiciar aulas de apoio, oportunizando aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais, com atendimento individualizado e de acordo com suas dificuldades;
> **III** – Preparar os alunos para participar ativamente no mundo sócio-político e econômico;
> **IV** – Orientar, incentivando a aquisição de hábitos intelectuais, trabalhos individuais e em grupo (Sem grifos no original).

Nessa citação, já é possível constatar o uso adequado da expressão "necessidades educacionais especiais", diferentemente do que ocorreu no Art. 5º, alínea B) do Capítulo III do mesmo Regimento, conforme comentário apresentado na página anterior.

Retomando o que consta na introdução deste trabalho, cabe enfatizar que o objetivo da Escola-Pólo é promover a inclusão dos alunos deficientes físicos, mentais e sensoriais no ambiente da escolar regular, com os demais alunos e professores, garantindo-lhes o acesso e a permanência nesse ambiente.

Essa garantia deveria constar no projeto político-pedagógico da escola, nos itens que previam mudança física, com a implementação do espaço escolar, construção de rampas, banheiros adequados, laboratórios com equipamentos apropriados para surdos, cegos,

cadeirantes e demais alunos com NEE; mobiliários e adaptação de sala de aula regular construção da SAP (com todas as adequações necessárias); capacitação continuada aos professores da sala comum e da SAP; oferecimento de especialização gratuita, em Educação Especial, cursos de LIBRAS; presença do intérprete de Libras-Língua Portuguesa-Libras, em sala de aula comum; material didático-pedagógico; investimento financeiro diferenciado; gratificação aos professores atuantes nas salas de apoio pedagógico. Essas foram algumas das principais políticas que seriam implantadas de acordo com a proposta da SEDUC.

Tais condições vêm ao encontro do que Sousa e Prieto (2002, p. 27) esclarecem sobre o que é o "especial" da educação:

> [...] o "especial" diz respeito às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização.

Quanto ao que se refere, especialmente, aos alunos com deficiência, Prieto (2002, p. 08) advoga: "Cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam (nas áreas físicas, psicológicas, educacional, social e profissional). Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a comprometimento apresentado pelo cidadão".

## 3.2 Analisando os dados

Na SAP da Escola-Pólo, são atendidos, além dos três surdos matriculados na escola, os que vêm de outras escolas estaduais e municipais, localizadas nas proximidades, perfazendo um total de 11 alunos, distribuídos da seguinte forma:

1) cinco matriculados no Ensino Fundamental: dois na 5ª série; dois na 6ª série; um na 7ª série;

2) três matriculados no Ensino Médio: dois no 2º ano; e um, no 3º ano;

3) três que fazem cursos de graduação na modalidade Educação a Distância e vêm sanar dúvidas sobre os relatórios que elaboram semanalmente.

Desses 11 alunos, nove do sexo masculino e dois do feminino; quatro estão na faixa etária entre sete e dez anos; três, entre 11 e 18 anos, e dois têm mais de 20 anos. Ambos cursam Pedagogia na Educação a Distância. Percebemos a preferência dos namoros de surdos entre surdos, pois temos três casais de namorados surdos em nossa cidade. Há duas alunas

surdas: uma com 20 anos, que faz faculdade de Fisioterapia e está no terceiro período, e a outra que está no 3º ano do Ensino Médio.

Embora não tenham sido considerados sujeitos da pesquisa, cabe assinalar que também são atendidos, na SAP, dois surdos que ainda não estão matriculados, porque não têm a idade mínima legal (um tem cinco e, o outro, seis anos), residem na zona rural, não têm acesso à creche, e já estão sendo alfabetizados em LIBRAS.

Os dados sobre a educação dos alunos surdos, na Escola-Pólo, foram obtidos por meio dos sujeitos e instrumentos a seguir descritos:

1) onze alunos surdos que responderam a 13 questões abertas (ANEXO 2);
2) dez alunos ouvintes, que têm surdos como colegas de sala de aula, responderam a 7 questões fechadas (ANEXO 3);
3) três professoras que trabalham na SAP, que responderam a 19 questões abertas (ANEXO 4);
4) doze professores de sala regular, que têm alunos surdos em sua sala de aula, responderam a 11 questões fechadas (ANEXO 5);
5) Coordenadora do Ensino Especial na SEDUC/RO, que nos concedeu uma entrevista, previamente agendada, ocorrida no seu local de trabalho, sobre as políticas publicas para a educação de surdos que estão sendo desenvolvidas pelo Governo do estado de Rondônia e implantadas pela SEDUC, na Escola-Pólo, no Município de Cacoal (ANEXO 6).

No intuito de chegar o mais próximo possível do objetivo da pesquisa, apresentamos, a seguir, a análise, por amostragem, das respostas dos sujeitos da pesquisa — alunos surdos, alunos ouvintes, professores da SAP, professores da sala regular; gerente do Ensino Especial — às questões constantes nos Anexos 2 a 6.

A análise pautou-se nas proposições da educação de surdos do estado de Rondônia, na proposta de inclusão na Rede Regular de Ensino de Cacoal, tendo como parâmetros o conceito de escola-pólo e suas funções no atendimento aos alunos surdos, utilizando o período do contraturno para reforço nas disciplinas trabalhadas em sala de aula e para o ensino da LIBRAS, como Língua 1, e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como Língua 2, aos alunos surdos da escola.

### 3.2.1 Os alunos surdos

Na aplicação do questionário semi-aberto aos onze alunos surdos, dos quais somente oito concordaram em responder a todas as questões, as professoras da SAP que se comunicam fluentemente em LIBRAS, prestaram todo o apoio aos alunos surdos. Eles, porém, só buscavam ajuda quando não entendiam uma ou outra questão e demonstravam estar conscientes de que poderiam contribuir na construção da escolarização de surdos.

Todos os alunos surdos entrevistados estão com desvio idade/série, já reprovaram pelo menos um ano no ensino básico. Por unanimidade, dizem gostar da escola, confirmam que são convidados a participar de todos os eventos escolares, que freqüentam as aulas de educação física e desportos normalmente, que são muito bem recebidos pelos alunos ouvintes e que o período que eles mais gostam de estudar na escola é o momento em que tem que ir para a SAP no contraturno do período normal na sala regular.

A seguir, apresentamos, em síntese, as respostas dos alunos surdos às perguntas 1, 2, 4, 5, 8 e 11 do questionário (ANEXO 2).

A) Tempo de estudo na Escola-Pólo [1[10]:] apenas dois declararam estudar lá há menos de dois anos, os demais afirmaram estar lá desde o início do projeto de inclusão na escola.

B) Domínio da LIBRAS [2]: dos onze alunos, seis afirmaram saber e ter aprendido LIBRAS na Escola-Pólo, quatro a estão aprendendo e um afirmou usá-la fluentemente e tê-la aprendido no INES, no Rio de Janeiro. Esse aluno, filho de militar, embora esteja ainda na 5ª série, demonstra tanta facilidade em LIBRAS que tem até ensinado algumas técnicas de alfabetização em LIBRAS aos professores de Cacoal.

C) Domínio da LIBRAS pela família [8]: pelas respostas dos alunos foi possível concluir que somente um pequeno número de pais consegue aprender a LIBRAS para auxiliar seus filhos nas tarefas escolares, e a justificativa apresentada é a de que eles tem que trabalhar e não sobra tempo para aprender. O Estado não oferece nenhum curso especifico para famílias em horário noturno, o que poderia atender essa clientela.

[10] O número refere-se à pergunta do questionário (ANEXO 1).

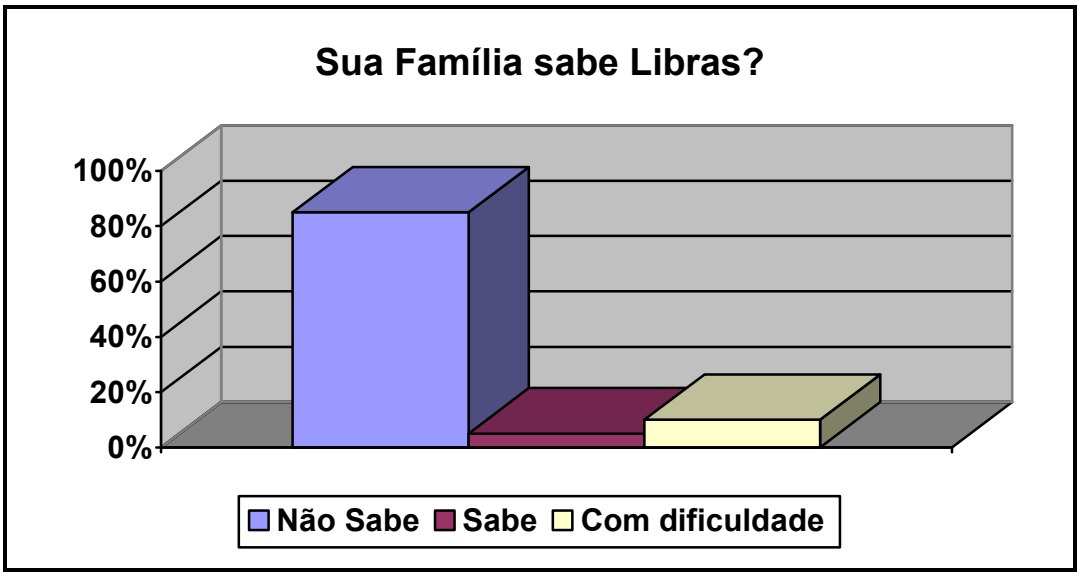



**GRÁFICO 1 – A FAMÍLIA DOS ALUNOS SURDOS E A LIBRAS.**

D) Interesse e atenção do professor da sala regular pelo aluno surdo [10]: a maioria (60%) respondeu que o professor não demonstra interesse e atenção; 25% responderam "sim" e 15%, "às vezes".

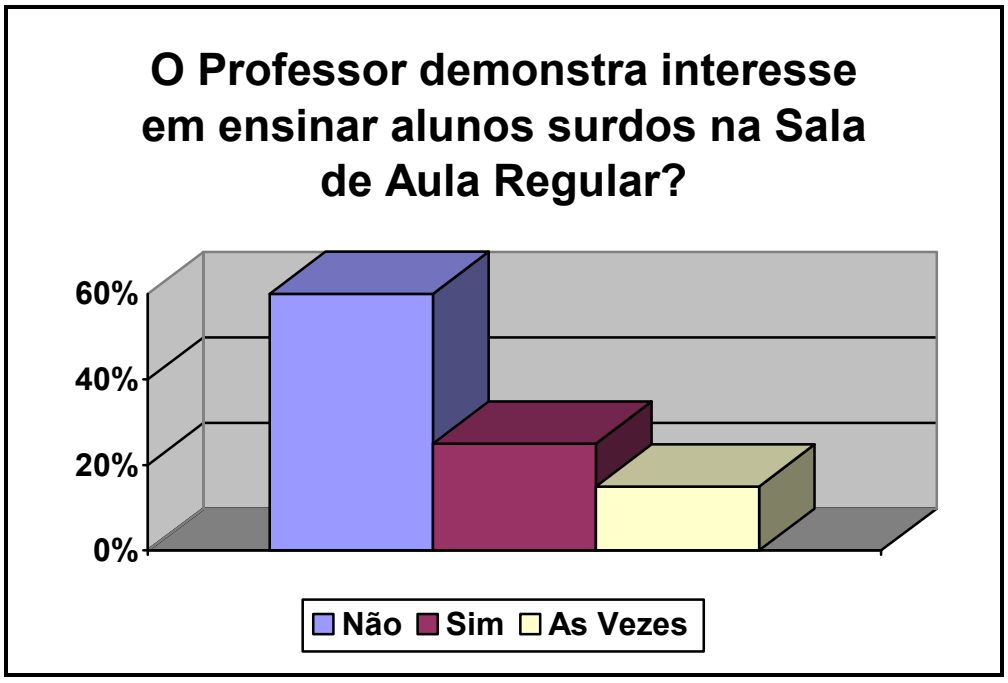



**GRÁFICO 2. O ALUNO SURDO E O PROFESSOR DA SALA REGULAR**

### 3.2.2 Os alunos ouvintes

Quando entrevistados, por amostragem, sobre as sete questões constantes no Anexo 3, os dez alunos ouvintes da sala de aula regular, mostraram-se contentes com a presença dos alunos surdos na escola. A maioria deles não percebe a diferença e disse que o colega surdo participa de todas as brincadeiras e atividades da escola, mas reconhece que, em português, os surdos têm mais dificuldades. Existe muita receptividade dos alunos ouvintes com relação aos alunos surdos. Os alunos ouvintes declararam não ter nenhuma dificuldade, nem preconceito em brincar, praticar educação física, estudar e fazer amigos, quando o colega de escola é surdo, ou possui uma outra deficiência, conforme dados apresentados no gráfico abaixo.

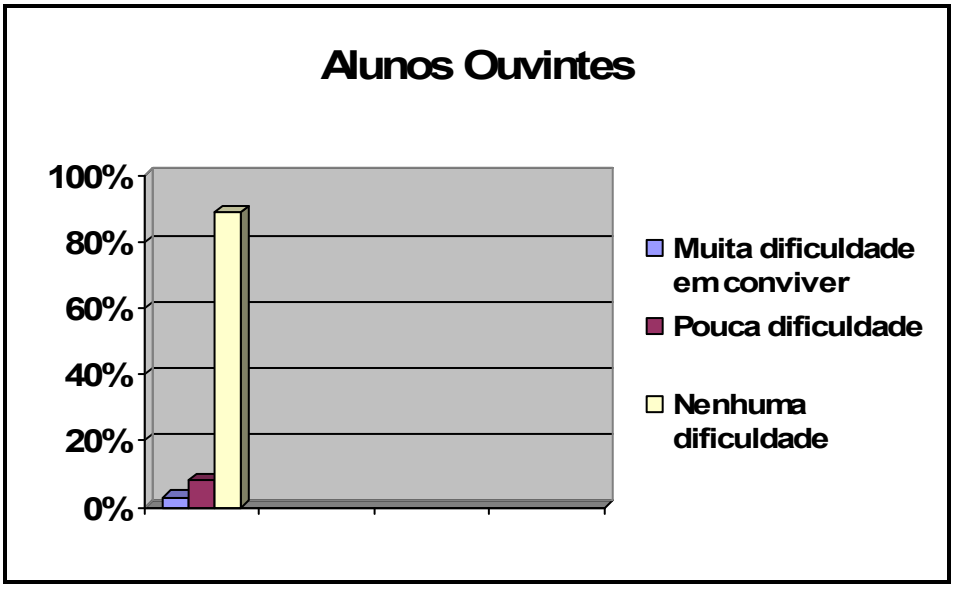



**GRÁFICO 3 - A CONVIVÊNCIA COM OS COLEGAS SURDOS.**

A grande maioria dos alunos ouvintes entrevistados acredita que os surdos vão concluir o ensino superior e ter uma carreira de sucesso, mesmo com as dificuldades que enfrentam para aprender, muitas vezes porque os professores ainda não estão devidamente preparados para lidar com tais dificuldades. No entanto, 2% foram enfáticos ao afirmar que não há como o surdo conseguir ter uma carreira de sucesso, porque as pessoas, em geral, não ajudam o surdo a fazer parte do mercado de trabalho; e 6% demonstraram dúvidas, pois a inclusão ainda lhes parece um sonho muito distante.

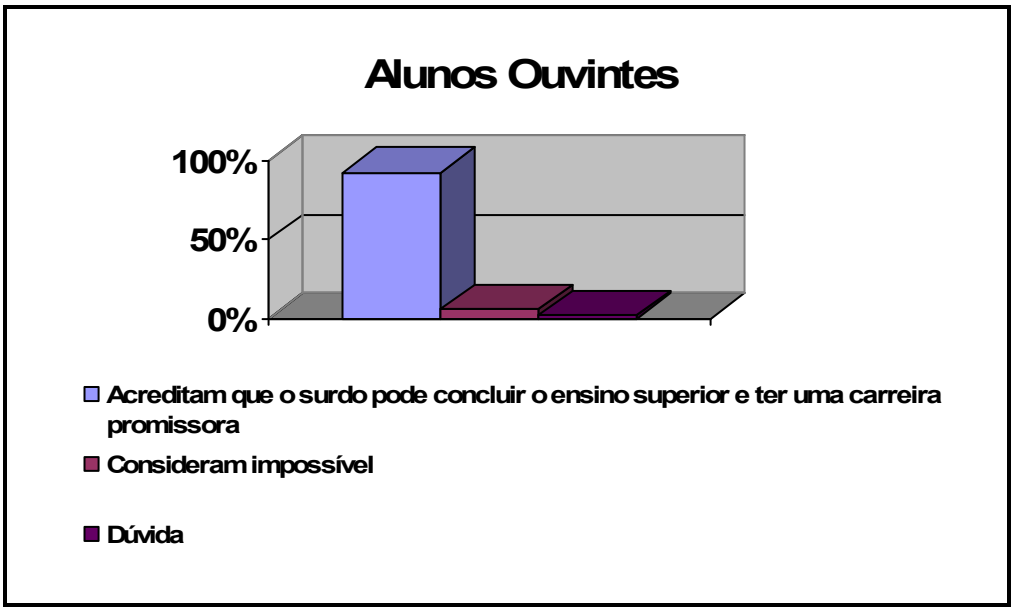



**GRÁFICO 4 – OPINIÃO DOS OUVINTES SOBRE O FUTURO DOS SURDOS**

Cabe ressaltar ainda que os alunos ouvintes, além de não ficar focados na diferença, demonstram muito interesse em aprender LIBRAS. Foram observados casos em que eles aprendiam a se comunicar com os alunos surdos, fato que facilitava o trabalho do professor do ensino regular, nas explicações sobre os conteúdos em sala de aula, o que favorece a inclusão do aluno surdo, rompendo barreiras de comunicação com mais facilidade.

### 3.2.3 As professoras da Sala de Apoio Pedagógico (SAP).

As três professoras entrevistadas (ANEXO 4) têm mais de cinco anos de trabalho na educação de surdos declararam que o processo de aquisição da LIBRAS se deu por vontade, curiosidade, desejo de aprender e não a convite do Estado. Todas as despesas iniciais correram por conta própria.

Ao responder à questão sobre quais políticas públicas poderiam melhorar o atendimento na SAP, elas foram unânimes quanto à necessidade de o Estado investir em Cursos de Formação Continuada em LIBRAS, e também concordam quanto à lotação de professores da área de Exatas para atuar com os alunos surdos. Sendo graduadas em Letras, as três encontram muita dificuldade em esclarecer dúvidas dos alunos surdos nas disciplinas de química, física, matemática, disciplinas nas quais não têm formação. Na entrevista, foi possível constatar que a angústia das professoras se equipara à dos alunos quando, mesmo com conhecimento de LIBRAS, elas não conseguem ajudá-los nessas áreas. Uma proposta

que contemple tais aspectos já foi encaminhada à SEDUC e todos — professores da SAP, alunos surdos e famílias de surdos — aguardam ansiosos pela liberação desses profissionais. Nesse sentido, vale lembrar que, no Estado de Rondônia, existe a carência de professores na área de Exatas, mesmo com a realização de concursos públicos, as vagas não têm sido preenchidas.

Quando lhes foi perguntado se elas gostariam de continuar trabalhando com alunos surdos nos próximos anos, novamente houve concordância nas respostas: positivas.

Na SAP, além de LIBRAS, as professoras e os alunos se comunicam também em sinais próprios que são criados e descritos por intermédio da datilologia, sinais manuais, representados pela palavra separada, letra por letra ou por hífen, usados para expressar nomes de pessoas, de localidades e outros que não possuem um sinal. Professoras e surdos utilizam cartazes, revistas, recortes, pintura, arte, jogos e todos os demais recursos que sejam possíveis de serem montados pela própria equipe pedagógica.

Das três professoras entrevistadas duas consideram o aproveitamento do aluno surdo na SAP muito bom, explicando que eles conseguem sanar dúvidas que trazem da sala regular nas aulas que os mesmos têm em LIBRAS. Uma das professoras acredita que o atendimento da sala é satisfatório, mas poderia ser mais eficiente se o Estado equipasse adequadamente a sala. As professoras afirmam que, se os alunos freqüentam assiduamente a SAP, eles passam a ver nesse encontro inclusive um momento de reflexão onde os surdos podem participar dos debates e discutir (em LIBRAS) os assuntos relacionados à sua escolarização.

As aulas acontecem de segunda a sexta-feira, no contraturno do período em que o aluno surdo freqüenta a sala regular. No período noturno, a SAP permanece fechada, por não ter ainda professoras que atendam nesse turno e que saibam LIBRAS.

As professoras atendem os alunos surdos quando eles chegam à Escola-Pólo, diagnosticando se eles têm dificuldade nos conteúdos ou se conhecem LIBRAS. Em seguida atuam no reforço dos conteúdos que eles estudam na sala regular, bem como no ensino de LIBRAS. Preferem, entretanto, que a SAP seja chamada de Sala Bilíngüe, porque elas ensinam, sobretudo, LIBRAS e Língua Portuguesa. Nesse sentido, argumentam que, para que fosse uma SAP deveria contar com professores das diferentes áreas do currículo com domínio da LIBRAS, bem como de outros tipos de necessidades educacionais especiais, além de estar completa em sua estrutura técnica de equipamentos, mobiliário e físico. Mesmo diante do esforço do estado, pouco se avançou neste processo de equipar as SAP o que existe nessa sala são carteiras comuns, com armários comuns, um quadro branco, nenhum recurso de acessibilidade aos alunos com dificuldades de locomoção.

### 3.2.4 Professores da sala de ensino comum

Com referência ao conhecimento da LIBRAS, a situação dos 12 professores da sala regular, apresentada no Gráfico 6, é a seguinte:

- 70% não sabem;
- 20% sabem pouco;
- 10% sabem.

Embora a maioria dos professores entrevistados não saiba a LIBRAS, ao trabalhar com surdos na sala regular, usam a criatividade, desenvolvem os mais diversos métodos, para que tais alunos compreendam o que está sendo estudado, a fim de que não se sintam rejeitados ou isolados por ser surdo e não desistam de continuar seus estudos pela dificuldade de comunicação e de aprendizagem.

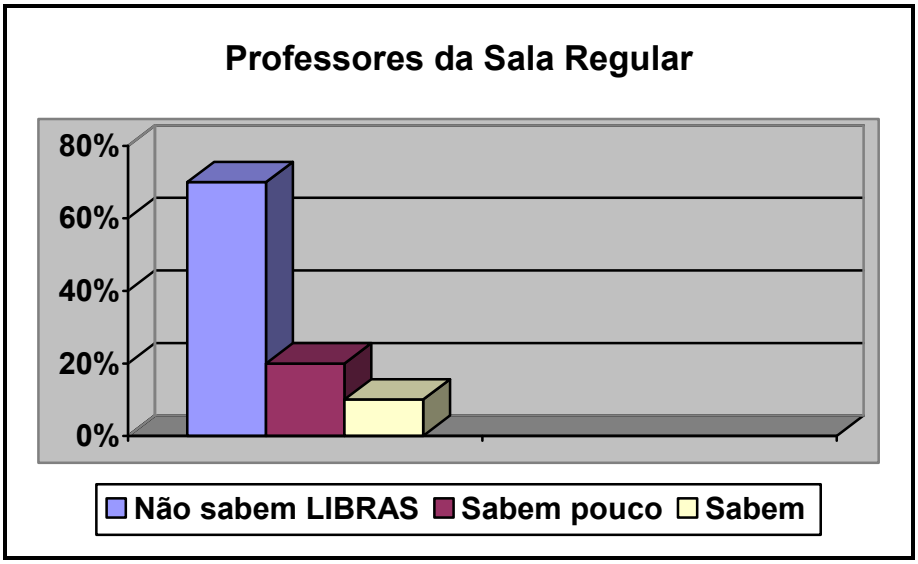



**GRÁFICO 5 – PROFESSORES DA SALA REGULAR E A LIBRAS.**

Mesmo as professoras da SAP declararam que o processo de aquisição da LIBRAS no inicio de suas atividades se deu por vontade própria, curiosidade, desejo de aprender. Todas as despesas iniciais para aprender a língua correram por conta dos professores.

Talvez seja por isso que, quando perguntamos aos professores que estão da sala e ensino comum se eles acreditavam no processo de inclusão do aluno surdo na escola regular, a resposta que imperou foi “não”, conforme demonstra o gráfico a seguir.

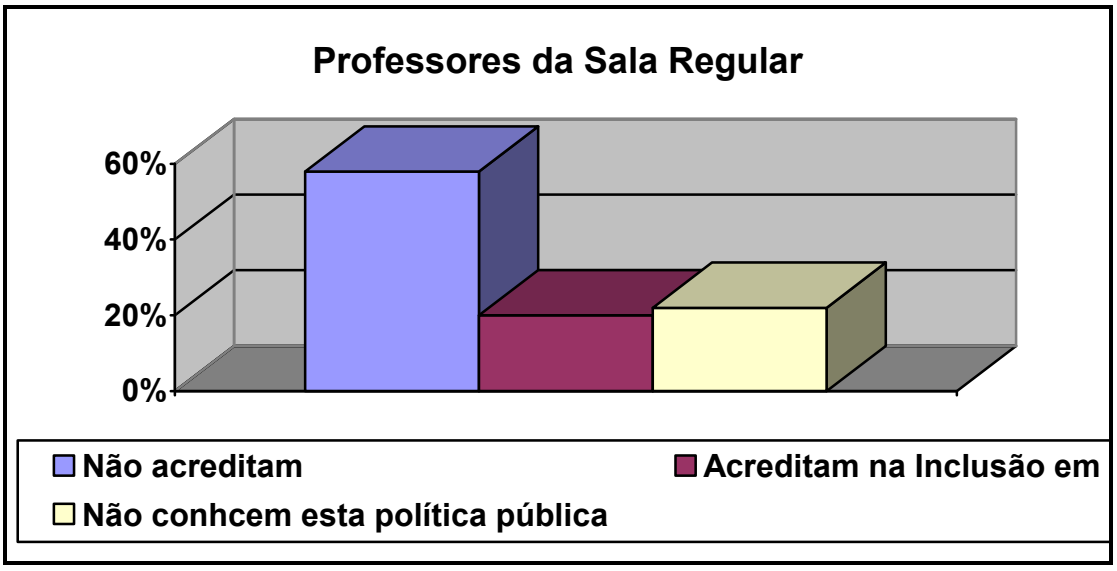



**GRÁFICO 6 - OS PROFESSORES E A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR.**

De acordo com o Gráfico 7, as respostas dos professores da Sala Regular sobre a inclusão dos alunos surdos, na sala regular, foram:

- 58% não acreditam neste processo de inclusão proposta pela legislação;
- 20% acreditam parcialmente;
- 22% não conhecem esta política pública de inclusão.

Os professores justificam suas respostas dizendo que a inclusão do aluno surdo na escola regular, proposta pelo Estado, não conta, na prática, com as condições necessárias para que o surdo sinalizador seja, de fato, incluído. Para isso, o ponto de partida seria fazer vigorar o direito da presença do intérprete de língua de sinais como mediador dos saberes que circulam na escola, conforme estabelece o Decreto 5.626/05, regulamentador da Lei 10.436/02, que institui a LIBRAS. Outra condição fundamental seria promover cursos de formação continuada de professores para ensino e uso de LIBRAS; tradução e interpretação de Libras–Língua Portuguesa; e ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

### 3.2.5 Diretora de Ensino Especial SEDUC/RO.

Em entrevista concedida pela Diretora do Ensino Especial, ela nos apresentou dados relativos à rede estadual de ensino: 23 escolas pólos, distribuídas em 52 municípios, 78 professores, um número considerado insuficiente para atender todos os alunos surdos das

escolas estaduais. É comum a Escola-Pólo receber, na SAP, alunos surdos, residentes em outros municípios, acompanhados dos pais, para receber o ensino bilíngüe, pois, no município onde residem, não existem professores que ensinem LIBRAS.

A Diretora de Ensino Especial reconhece, em suas declarações, que a SEDUC está muito distante das ações e dos trabalhos realizados com os surdos na Escola-Pólo, assim como em todo o sul do Estado, e afirma que o fato de passar até um ano sem visitar a escola é devido a dificuldades para se locomover (veículos) da capital para o interior e também a dificuldades financeiras e de pessoal para trabalhar nesse setor.

No contexto regional, são poucos os professores que sabem interpretar e ensinar LIBRAS. Aconteceram dois cursos, em 2006, e um em julho de 2007, mas sempre que tais cursos acontecem, não há continuidade no processo de aprendizagem. Ou seja, o professor que fez o curso LIBRAS I, em 2006, poderá não fazer o LIBRAS em 2007. O Estado irá estender o convite a novos professores que terão o compromisso de, ao retornarem aos seus municípios, repassar/formar outros professores, fato que, na prática, não tem tido um resultado satisfatório.

É importante ressaltar que o Sistema Estadual de Ensino não conta com uma legislação própria que respalde a educação de surdos, e o uso da LIBRAS, fato que vem dificultar ainda mais todo o atendimento educacional aos alunos surdos. A Diretora afirmou que está sendo elaborado o primeiro documento do Estado que trata da legalidade da educação de surdos, que irá passar pela aceitação da Associação dos Surdos de Rondônia, para que depois seja encaminhado à Assembléia Legislativa de Rondônia em forma de Projeto de Lei, para análise e futura aprovação. Enquanto o Estado não tem sua legislação própria para atender os alunos surdos na educação escolar inclusiva, a Legislação Nacional distribuída pelo MEC é o documento orientador a ser seguido em Rondônia.

A Resolução nº. 005/2003, que estabelece parâmetros para a oferta de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, transfere ao Estado a função de promover a oferta e o atendimento educacional em qualquer um dos níveis da Educação Básica podendo, mediante autorização da Secretaria da Educação oferecer aos educando que durante o processo educacional apresentar:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares;
> II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

Ou seja, buscar alternativas pedagógicas que favoreçam a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Cabe ainda, de acordo cm a mesma resolução, às escolas da rede regular de ensino, prever e prover na organização de suas classes comuns: "[...] professores capacitados em LIBRAS e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; além de apoio pedagógico especializado mediante a atuação de professores - interpretes em LIBRAS".

### 3.3 Refletindo sobre a escolarização dos alunos surdos

A partir dos resultados da analise dos dados, o objetivo, nesta seção, é refletir, em linhas gerais, sobre a escolarização dos alunos surdos, na Escola-Pólo, configurada nas respostas obtidas dos sujeitos durante a pesquisa.

As respostas dos alunos surdos que estudam na Escola-Pólo há mais de dois anos, evidenciam o papel relevante que a escola pólo desempenha na vida deles, tendo em vista proporcionar-lhes um tempo e um espaço de aprendizagem, de encontro, de interação, de troca de experiências.

Os encontros dos alunos surdos com as professores interpretes na sala de apoio pedagógico são desenvolvidos com base nos conteúdos trabalhados pelos professores de acordo com as diretrizes curriculares de cada série. Em período contrário ao que estão em sala de aula participam das Oficinas de LIBRAS ministradas com apoio dos alunos surdos que já estão na universidade, em parceria com auxiliares de pesquisa (ouvintes bilíngües). As aulas/oficinas objetivam propiciar o desenvolvimento de linguagem dos alunos surdos, já que a maioria chega à escola sem ter tido contato com a LIBRAS ou com experiências restritas nesta língua em seu ambiente familiar e social. Diante das particularidades das crianças surdas no que se refere à aprendizagem e ao ensino, os alunos surdos, quando estão sendo ministradas aulas de Língua Portuguesa para os ouvintes, participam com o apoio da interprete de Português, cujo objetivo é propiciar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Este espaço conta com a presença das professoras da SAP. Além das atividades pensadas e desenvolvidas para os alunos surdos da escola, todos os demais alunos surdos das escolas vizinhas participam das atividades de ensino da LIBRAS, desenvolvidas na SAP. O objetivo é que todos compreendam as especificidades desta língua e possam relacionar-se com os alunos surdos e ouvintes nas situações do cotidiano escolar, sem depender excessivamente da presença dos intérpretes. São realizadas duas reuniões por mês

entre as professoras que possuem alunos surdos em suas salas de aula comum e as professoras intérpretes, a fim de:

a) discutir o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas;
b) auxiliá-los no planejamento das atividades de forma a incluir os surdos; e,
c) propiciar uma maior compreensão dos processos educacionais de cada aluno.

Outras reuniões bimestrais são realizadas com os intérpretes de LIBRAS, e os demais funcionários da escola e familiares de surdos, visando manter um diálogo constante entre todos os envolvidos no Programa.

Levando em conta o trabalho desenvolvido nos últimos dois anos podemos indicar alguns resultados. No que se refere aos alunos surdos, estão bem adaptadas socialmente, observa-se em atividades em sala de aula, nas horas de lazer e em eventos sociais promovidos pelas escolas relações de parceria entre elas e as crianças ouvintes sendo respeitada à diversidade sócio-cultural e lingüística existente.

O respeito à diversidade e a aceitação pela diferença também pode ser observada nas reuniões de pais. Demonstram satisfação pelo acolhimento de seus filhos e pela aprendizagem escolar; observou-se também a compreensão de que a escola pode ser um espaço de inclusão escolar e social. Relatam melhora nas relações

familiares desde o início do programa. Os pais das crianças ouvintes, em sua grande maioria, relatam satisfação por seus filhos estarem conhecendo a LIBRAS, a surdez e de terem feito novos amigos. São poucas as reclamações e manifestações de preconceitos embora não se possa negar que ocorram esporadicamente. O corpo de funcionários se envolveu com o projeto, participando da capacitação, implantação e no processo de implementação do programa. Entre aqueles que não mantém um contato direto com os alunos surdos ainda pode-se perceber resistência em relação ao valor da aprendizagem da LIBRAS, mas há respeito e compreensão em relação aos alunos surdos.

Entretanto, o acompanhamento das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de linguagem dos alunos surdos aponta para dificuldades que precisam ser enfrentadas quando se pretende criar um ambiente escolar inclusivo bilíngüe e que, portanto, atenda efetivamente as necessidades dos alunos surdos. Pode-se dizer que o aluno surdo por ser filho de pais ouvintes e, portanto, por não compartilharem uma língua comum com seus pais (elas não têm acesso ao Português e os familiares não conhecem LIBRAS), chegam às escolas com poucos conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos. Além disso, sabem poucos sinais por não

terem tido contato anterior com a LIBRAS, o que as coloca numa situação de atraso no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, em defasagem na apropriação de conhecimentos em geral. Cabe, então, à professora e ao intérprete de LIBRAS levarem estas crianças a desenvolverem-se.

Por não conhecer LIBRAS o professor da sala comum tenta buscar formas adequadas de passar os conteúdos na tentativa de construir com elas os conceitos almejados a partir das possibilidades que apresentam. Assim, este profissional se desdobra para conquistar sua atenção e confiança e para colaborar com a construção de uma língua comum que possibilite trocas e o melhor desenvolvimento das crianças. Esta postura as leva, frequentemente, a confundirem o papel do intérprete (que é múltiplo neste ambiente), para elas o adulto que sabe LIBRAS e que pode se comunicar com menos dificuldade deve estar a sua disposição para conversar e brincar. Os alunos surdos não têm prática anterior com a presença do intérprete, e é necessário um tempo grande, até que eles se habituem a este profissional e reconheçam seu papel. Além disso, quando os conteúdos escolares são ministrados em Português, a 'conversão' destes para a LIBRAS traz problemas, pois há uma discrepância entre os conhecimentos de mundo e o desenvolvimento de conceitos entre os alunos ouvintes e surdos, decorrente do domínio distinto de linguagem já que os surdos não tiveram contato anterior (ou este foi restrito) com a LIBRAS antes de iniciarem seu processo educacional.

Assim, são os alunos surdos que devem fazer o esforço maior de acompanhar um conteúdo traduzido para sua língua. Isto traz uma série de impasses: sinais desconhecidos, velocidade distinta de apresentação de conteúdos entre professor e intérprete, falta de conhecimentos prévios dos surdos para compreensão de conteúdos, entre outros.

Espera-se, no entanto, que as crianças surdas que passaram por esta experiência no processo de ensino tenham esta dificuldade minimizada à medida que avancem em seus estudos. Cabe discutir também as estratégias pedagógicas utilizadas tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental, já que estas, por vezes, não atendem às necessidades das crianças surdas. No caso da educação infantil, estas são organizadas e desenvolvidas frequentemente por meio de músicas e de histórias infantis. Considerando que, a música envolve diretamente a função auditiva, tais atividades acabam excluindo os alunos surdos que se dispersam e se desinteressam. Não é possível para as crianças surdas verem figuras e olharem para o intérprete simultaneamente (duas habilidades visuais); porém uma criança ouvinte pode ao mesmo tempo ouvir a história e olhar as figuras dos livros. Este fato, além de

dificultar o acesso dos alunos surdos ao conteúdo da história, impede sua participação em igualdade de tempo com as crianças ouvintes.

Não há como um professor, em um mesmo espaço escolar, desenvolver atividades de letramento para usuários fluentes de uma língua (falantes do Português) e para usuários de outra língua (surdos usuários de LIBRAS). Desse modo, destaca-se que há aspectos da escolarização que exigem abordagem diferenciada entre surdos e ouvintes quando se almeja formar cidadãos com direitos igualitários de acesso aos conhecimentos. Práticas educacionais em sala de aula que atentem para particularidades dos sujeitos ouvintes e dos surdos requerem um planejamento cuidadoso, que nem sempre são percebidas pelos professores ou possíveis de serem desenvolvidas.

No que se refere às aulas de LIBRAS na SAP, espaço em que esta é a única língua em circulação pode-se dizer que as crianças apresentaram evoluções lingüísticas significativas. Mostram-se mais abertas a seus colegas, conversando, discutindo e questionando os demais em diferentes momentos, podendo apropriar-se dos conteúdos a partir de sua língua. No entanto, como as atividades nas oficinas são desenvolvidas em menor freqüência (apenas 3hs por semana) que as realizadas em sala de aula, os surdos não tem tanto tempo de contato com a LIBRAS por meio do intérprete, e um tempo ínfimo com pares adultos surdos usuários desta língua.

Constatou-se, assim, que apesar do desenvolvimento de linguagem observado nas crianças surdas (na educação infantil principalmente), não se pode negar que elas estão se desenvolvendo aquém do esperado. As restrições lingüísticas observadas podem estar relacionadas com as poucas oportunidades de expressão vivenciadas pelos alunos surdos em LIBRAS na escola. A resposta/solução a este questionamento fica na dependência de uma transformação das situações lúdicas e de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar, de forma a levar as crianças a um maior uso da linguagem e, portanto, a necessidade de ações que possibilitem um maior contato das crianças com a LIBRAS, seja em atividades desenvolvidas em sala de aula seja no aumento do tempo das Oficinas da SAP.

A legislação vigente relativa à educação de surdos aponta ser fundamental a implantação de espaços bilíngües para o atendimento desta população; no entanto, esta nem sempre é conhecida, respeitada e compreendida. Este fato faz com que nós, pesquisadores/educadores que atuamos nesta área, tenhamos que implementar modelos possíveis (e não ideais) considerando as realidades locais, abrindo espaços para reflexões mais amplas, para então conseguirmos modificar posturas e práticas.

Apesar de já terem sido reprovados pelo menos uma vez, os **alunos surdos** dizem gostar da escola, participam dos eventos nela realizados, freqüentam as aulas de educação física e desportos normalmente e são bem recebidos pelos alunos ouvintes. Gostam de freqüentar a SAP no contraturno do período normal na sala regular. A disciplina que mais gostam de aprender é a Matemática.

A relevância da Escola-Pólo para a aquisição e o aprendizado da LIBRAS fica evidente nas respostas de seis dos onze surdos que afirmaram saber e ter aprendido essa língua na Escola-Pólo, e nas dos demais que a estão aprendendo. Um outro aluno, filho de militar, afirmou ter aprendido LIBRAS no INES, no Rio de Janeiro, e sabe usá-la fluentemente. Embora ainda esteja no 5º Ano, tem ensinado algumas técnicas de alfabetização em LIBRAS aos professores de Cacoal. A interação desse aluno com os demais colegas surdos e ouvintes, bem como com os professores, na sala comum e na SAP, é um exemplo de como pode ser rica e produtiva a troca de experiências entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

O papel estratégico da Escola-Pólo na aprendizagem e no uso da LIBRAS pelos alunos surdos acentua-se mais ainda, se considerarmos que, segundo as respostas aos questionários, os alunos surdos que participaram da pesquisa têm pais ouvintes que, na maioria, não sabe Libras nem consegue aprendê-la para auxiliar seus filhos nas tarefas escolares, por terem de trabalhar e não lhes sobrar tempo para aprender. O Estado não oferece nenhum curso especifico para famílias, em horário noturno, o que poderia atender essa clientela.

Tal quadro confirma a afirmação de Gotti (2006), citada na Introdução, sobre a importância da escola na aquisição e no aprendizado das línguas por parte das crianças com surdez. Isso porque a língua de sinais que as pessoas surdas utilizam para se comunicar raramente é adquirida pelo contato com seus familiares. Diferentemente, por exemplo, das línguas oralizadas, que são repassadas de pais para filhos numa perspectiva vertical, a língua de sinais, em geral, é repassada de pessoa surda para pessoa surda, numa perspectiva horizontal.

Um fator positivo observado e que deve ser ressaltado foi o interesse dos **alunos ouvintes** em aprender Libras com os alunos surdos, fato que facilitava o trabalho do professor do ensino regular, nas explicações sobre os conteúdos em sala de aula, o que favorece a inclusão do aluno surdo, rompendo barreiras de comunicação com mais facilidade.

Como foi dito no Capítulo II (p. 40), a Sala de Apoio Pedagógico de uma escola-pólo deveria contar com professores capacitados, em cursos de formação em Libras, bem como

equipada com recursos didático-pedagógicos para atendimento específico aos alunos com NEE.

Entretanto, cabe retomar e destacar que tais condições ainda não existem, de forma satisfatória, na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, considerando os dados correspondentes ao discurso das **professoras regentes da SAP** que, aliás, preferem denominá-la Sala Bilíngüe, pois nela ensinam, sobretudo, Libras e Língua Portuguesa. Faltam professores das diferentes áreas do currículo com domínio em Libras, ou em outros recursos para atender os alunos com NEE. Além disso, a SAP apresenta precárias condições físicas e técnicas, em termos de equipamentos, mobiliário. As carteiras são comuns, com armários comuns, quadro branco; nenhum recurso de acessibilidade aos alunos com dificuldades de locomoção. Diante dessa situação, a angústia das professoras se equipara à dos alunos quando, mesmo com conhecimento de Libras, elas não conseguem ajudá-los nas outras áreas do currículo.

Aliás, segundo essas professoras declararam, até o processo de aquisição e estudo da língua de sinais brasileira – Libras – foi por vontade própria, curiosidade, desejo de aprender e não a convite do Estado. Todas as despesas iniciais, para aprender tal língua, correram por conta própria. Assim, fica pressuposto que os alunos surdos de Cacoal ficam, em sua maioria, à mercê da boa vontade e da dedicação do professor que quer se dedicar e aprender Libras para ensiná-los, ou estarão fadados ao ensino fragmentado em mímicas e oralizações por não saberem, professores e alunos surdos, a língua de sinais oficial.

Talvez seja esse o motivo de os **professores das salas regulares** entrevistados, na maioria, terem declarado não acreditar no processo de inclusão do aluno surdo na escola regular. Do ponto de vista desses professores, a inclusão do aluno surdo na escola regular, proposta pelo Estado, não conta, na prática, com as condições necessárias para que o surdo sinalizador seja, de fato, incluído. Isso implica, entre outros requisitos básicos, fazer vigorar o direito da presença do intérprete de língua de sinais como mediador dos saberes que circulam na escola, conforme estabelece o Decreto 5.626/05, regulamentador da Lei 10.436/02, que institui a Libras. Outra condição fundamental seria promover cursos de formação continuada de professores para ensino e uso de Libras; tradução e interpretação de Libras–Língua Portuguesa; e ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

São muitas perguntas que ainda sem respostas. A **SEDUC/RO** demonstrou que, além de restritos, os dados de que dispõe são meramente quantitativos. É preciso investir na construção de informações que verifiquem, principalmente, como está se efetivando a aprendizagem dos alunos surdos, pois os dados quantitativos segundo Prieto (2002, p. 5):

> Quando isolados de outros indicadores de qualidades, poucos subsídios oferecem para o aprofundamento do debate sobre a oferta de condições adequadas de ensino. O importante é averiguar se, aos alunos com necessidades educacionais especiais, está garantido o acesso aos bens e serviços sociais oferecidos a todos, bem como condição para que se apropriem do conhecimento construído pela humanidade.

Assim, além de constituírem importantes indicadores para elaborar e planejar o atendimento e a avaliação de ações a serem implantadas, os dados quantitativos são essenciais para que se possa caracterizar a política pública de Educação de Surdos. Por exemplo, a educação proposta no discurso, e a implantada no Estado de Rondônia, pelo Programa de Educação Especial e mais especificamente pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que deveria contar com suporte técnico e financeiro para melhor atender aos surdos e aos professores de surdos.

O CAS é um espaço físico que não dispõe de uma estrutura eficaz para atendimento: o local não dispõe de ar condicionado, computadores, internet, telefone. As professoras, responsáveis pelo CAS, desenvolvem um trabalho que merece destaque, mesmo sem recursos financeiros, conseguem promover oficinas de ensino de Libras e principalmente de valorização da cultura surda.

Cinco professoras estão atualmente, à disposição dos trabalhos no CAS, todas têm domínio e fluência em LIBRAS. Elas criaram o Núcleo de Convivência, que funciona dentro do CAS toda sexta-feira. O Núcleo de Convivência é um momento em que todos os alunos surdos da capital podem se encontrar, desde os que já passaram no ProLibras[11] até os alunos que ainda não sabem Libras.

Os encontros são acompanhados pelas professoras, tanto do CAS quanto as que atuam na SAP, nas escolas pólos da capital. No Núcleo de Convivência, os alunos surdos aprendem poesia, músicas, teatro, dança e a língua oficial LIBRAS. As professoras da sala regular, afirmaram ter percebido a melhoria dos alunos na sala de aula, tanto no quesito aprendizagem quanto no relacionamento com os demais colegas da escola, depois que os mesmos passaram a freqüentar o núcleo de convivência no CAS.

Sendo assim, percebemos que o estado de Rondônia hoje, por intermédio da Escola-Pólo, vem tentando praticar a inclusão escolar e em consonância promover a inclusão social deste aluno em todas as esferas da sociedade. Uma luta que vem angariando adeptos a cada

---

[11] Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa, instituído pelo Ministério da Educação, considerando o disposto nos Artigos 7º, 8º e 20 do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, conforme Portaria Normativa nº 11, de 9 de agosto de 2006, publicada no Diário Oficial da União em 10 de agosto de 2006.
O primeiro ProLibras foi realizado no final de janeiro e começo de fevereiro de 2007, em todas as capitais brasileiras.

dia no quesito educação como um direito de todos, que está sendo construído em escolas que não excluem pessoas sob nenhum pretexto é um sinal de desenvolvimento coletivo e de elevação de seus valores e atitudes, princípios e idéias.

Sabemos que é possível e indispensável mudar a educação, com novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias e que o momento é de abandonar as soluções paliativas e enfrentar seriamente e com determinação essa proposta de inclusão escolar.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do *corpus* e a discussão dos resultados a que os dados nos levaram, delineadas no capítulo anterior, pretendemos, nesta seção, apresentar breves considerações finais a respeito do objetivo que norteou a pesquisa, tendo como princípio articulador as ações de inclusão escolar desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que tal objetivo foi configurar, na perspectiva da escolarização dos alunos surdos na Escola Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em Cacoal, RO, no período de 2006 a 2007, observando se o ensino ministrado nessa Escola-Pólo caracteriza-se, dentro de uma das vertentes da inclusão proposta pelo MEC.

Segundo Mantoan (2005), o ensino integrado designa a ação de os alunos com NEE freqüentarem as escolas regulares, centrando-se, portanto, nas taxas de freqüência. O ensino inclusivo designa a ação de os alunos com NEE "aprenderem eficazmente quando freqüentam as escolas regulares", centrando-se, portanto na qualidade do ensino.

Desse ponto de vista, se um determinado estado brasileiro efetua as matriculas de todos os alunos surdos na escola regular, mais preocupado em receber verbas do que em proporcionar-lhes um ensino de qualidade, caracteriza-se um caso de ensino integrado, mas não de ensino inclusivo, porque não correspondente a uma aprendizagem eficaz.

O ensino inclusivo, como é chamado no Brasil, e que é alvo de polêmicas entre os defensores do ensino especial, para crianças com deficiências, e os que pregam "educação para todos", conforme decisão da UNESCO, devidamente referendada pelo Governo brasileiro, fato que aponta para várias mudanças necessárias e urgentes, no sentido de transformar a escola em um ambiente acolhedor para todos os alunos que a freqüentam. Isso implica, entre outras providências, que o professor da sala de aula regular que receba um aluno surdo tenha o apoio do professor intérprete.

Segundo os Parâmetros Curriculares para a Educação Especial (2002, p. 24) "[...] a construção da educação inclusiva deve pautar-se em dois princípios: a promoção da aprendizagem com respeito à diversidade e a formação dos alunos visando um trabalho coletivo em favor da justiça social".

Na prática, trata-se de reduzir preconceitos, de estimular atitudes positivas em relação ao diferente, de promover a capacidade de assumir outras perspectivas, de propiciar o desenvolvimento da empatia. É possível evidenciar as relações de poder envolvidas na

construção da educação de surdos, de criar oportunidades, de incentivar habilidades e atitudes necessárias ao fortalecimento do poder individual e coletivo, bem como de desenvolver habilidades de pensamento crítico.

Os resultados da pesquisa conduzem ao entendimento de que a inclusão que a Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira promove não é ainda a inclusão proposta nos documentos, leis e diretrizes do MEC. Ao efetuar a matrícula do aluno surdo na escola, o Estado trabalha com as estatísticas de que dispõe de um número de alunos com NEE, matriculados em sua rede.

Nas redes públicas, uma parte significativa dos gestores da educação manifesta desconfiança e resistência diante de novas propostas educacionais, mostrando-se contrários a transformações das propostas costumeiramente desenvolvidas na rede por desconhecimento ou por terem participado de propostas inovadoras no passado que não deram certo. Por esse motivo, implantar ações, ainda que parciais que visem à construção de novas práticas educacionais não é uma tarefa fácil. Desejamos transformações que, no entanto, ainda não ultrapassaram o plano teórico, apesar de todos os dados apontarem para a necessidade de se implementar tais ações e, embora discussões estejam em estágio avançado, há resistência de muitos professores no município. Acreditamos, porém, que, gradualmente, essa transformação educacional seja re-significada e que, em breve, possamos apresentar novos dados, de uma configuração mais justa e condizente com as necessidades das crianças surdas.

No entanto, só poderíamos falar em inclusão escolar, se o aluno surdo, matriculado na escola regular, estivesse sendo incluído também no processo de aprendizagem. Muitas vezes, o que se vê, e as respostas dos sujeitos da pesquisa confirmam isso, é o aluno surdo incluído na escola, no que tange ao relacionamento com os alunos ouvintes. Sendo assim, ele estaria matriculado na escola, e passando por um processo de inclusão social, mas não de inclusão escolar.

Para Bueno (1993, p. 56), a Educação Especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel: o de complementar a educação regular, atendendo, de um lado, a democratização do ensino, na medida em que responde às NEE de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; do outro, reforça o processo de segregação do surdo, legitimando a exclusão social desse sujeito.

Promover a inclusão social e a inclusão escolar implica fazer com que o aluno tenha auto-estima, que não seja diminuído o tratado como “coitadinho” ou alguém que não possa ser capaz de desenvolver sua aprendizagem. Nessa perspectiva, vale considerar que “a língua de sinais é a chave para ampliar a inserção do surdo no âmbito escolar e social”, segundo

Antônio de Campos Abreu, representante da Federação Nacional de Surdos no Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência, e com um grande currículo na luta pelos direitos dos surdos.

A partir da pesquisa, consideramos que o processo de inclusão ainda é visto de uma forma contraditória pelos praticantes. Tal contradição faz parte de uma pratica nova que está sendo instituída, que não inviabiliza o processo, mas é parte constitutiva dele, um processo em que ocorre uma interação dialética que não privilegia nem procura uma síntese. Ao analisarmos os posicionamentos dos professores, constatamos conflitos, angústias, ambivalências, incertezas que permeiam o seu agir, o que nunca era admitido ou explícito durante a pesquisa, mas ficava em evidência nas conversas informais.

A colaboração dos educadores, para o processo de inclusão, implica reconhecer os alunos surdos como sujeitos que podem aprender e têm um futuro a ser construído. O espaço de reflexão, que se abre nesse sentido, passa por entender a educação de surdos dentro de um campo de tensões, no qual haverá sempre um conflito entre o desejo de o aluno aprender e o desejo de o professor ensinar.

Sabe-se que a educação do aluno com NEE não é só responsabilidade da escola, mas também, e principalmente, da família; portanto, ambas deverão cooperar para a inclusão escolar e social desses alunos.

As expectativas futuras dos sujeitos deste estudo, tendo em vista o processo educacional, comprovaram a necessidade de um projeto educacional que respeite as suas diferenças lingüísticas e socioculturais. O grande desafio consiste em romper com estruturas preconceituosas da nossa sociedade para dar lugar a uma visão social, cultural e antropológica da surdez, que possibilite às pessoas surdas serem vistas como diferentes e não como deficientes.

Observamos em Cacoal o que já tem sido comprovado em pesquisas realizadas em todo o país, na maioria dos casos, a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas que se estabelecem no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino e, em alguns casos, à descaracterização completa do ser surdo, sujeito que apreende o mundo por meio das experiências visuais, espaciais e que partilha do conhecimento de mundo com seus pares através da LIBRAS.

Diante do exposto, podemos concluir, considerando os objetivos e os resultados da pesquisa, que a Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ainda não promove, de forma satisfatória, a inclusão configurada nos documentos relativos à Educação de Surdos. Até porque o aluno surdo, matriculado na escola, não encontra, nem nas salas regulares nem

na Sala de Apoio Pedagógico, condições adequadas para sua efetiva participação no processo de aprendizagem. Pelas respostas dos sujeitos da pesquisa, depreende-se que o aluno surdo é incluído na escola, no que tange ao relacionamento com os alunos ouvintes. Sendo assim, ele está matriculado na escola, passando por um processo de inclusão social, mas não de inclusão escolar.

Entretanto, com todas as dificuldades e inadequações que enfrenta na sala de aula, o aluno surdo procura desenvolver seu aprendizado junto aos alunos ouvintes. Se tiver suas necessidades educacionais especiais respeitadas e atendidas poderá desenvolver-se muito mais.

Nessas condições, o ensino ministrado na escola caracteriza-se, em linhas gerais, como ensino integrado, pois, apesar de estarem freqüentando as aulas, os alunos surdos ainda não conseguem aprender eficazmente.

Assim, os resultados a que os dados nos levaram não confirmaram a hipótese inicial da pesquisa de que a inclusão escolar de alunos surdos seria mais eficaz com a criação de escolas-pólos, que implicariam a formação continuada de professores e o investimento em aquisição de materiais específicos para a Sala de Apoio Pedagógico.

Convém esclarecer que muitos outros enfoques podem ser utilizados para analisar a inclusão escolar de surdos. Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para a reflexão e o debate, como ponto de partida para uma serie de possibilidades e possíveis mudanças que se fazem necessárias na educação de surdos, pois é urgente que os habilitemos para a comunicação entre si (surdo-surdo), entre a família e a sociedade (surdo - ouvinte) e que possam compreender melhor o conteúdo dado em sala de aula, adquirindo também a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para surdos. Para isso, o primeiro passo fundamental é que eles aprendam a primeira língua desenvolvida para surdos no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Crianças que ainda não a adquiriram apresentam grande dificuldade na aprendizagem.

# REFERÊNCIAS


ANACHE, A. A.; Martins, E. **A formação profissional do docente na perspectiva da educação inclusiva:** algumas considerações. VII EPECO.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, 2003.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394.** Brasília, 1998.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. (Projeto de lei 4.173/2000).

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 02/2001**. Brasília, 2001.

_____. DECRETO 5.296/2004. Que dispõe sobre.....

_____. DECRETO 5.626/2006. Que dispõe sobre.....

_____. MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/diretrizes>. Acesso em: 10 de julho de 2006.

_____. MEC/SEESP. **Direito a Educação.** Subsídios para a gestão dos Sistemas Educacionais.Brasília-DF, 2004.

_____. MEC/SEESP. **Ensaios pedagógicos.** Brasília, 2006.

_____. MEC/SEESP. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa de educação inclusiva direito a diversidade. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC/SEESP. **Documento orientador**. (org.). ALMEIDA, F. J. Brasília, 2005.

_____. MEC/SEESP. **Estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**: Saberes e práticas da inclusão. (org.). ARANHA, Maria Salete Fabio. Brasília, 2005.

_____. MEC/SEESP. **A fundamentação filosófica da educação inclusiva**. (org.). ARANHA, Maria Salete Fábio. Brasília, 2004.

_____. MEC/SEESP. **Legislação específica. Lei de acessibilidade (10.098/94) e Lei de Libras (Lei 10.436).** Disponível no site: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 06 mar. 2006.

BRITO, Lucinda Ferreira. Disponível no site: <http://www.ines.org.br/ines_livros/FASC7_INTRO.HTM>. Acesso em: 05/02/08.

_____. MEC/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília, 2002.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHIESA, Marilei. **Educação ambiental e pedagogia das diferenças: possibilidades de construção de práticas emancipatórias e inclusivas em salas de recursos**. Disponível em:

<http://serv2.ceamecim.furg.br/~tusnski/paulofreire/inscricoes/FILES/p153.doc>. Acesso em: 04/04/2008.

CURY, Augusto Jorge. **Inteligência multifocal**. 2.ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

CHISTOFOLETTI, Elisabete de Lourdes. Educação popular: facilitadora do processo de transformação social. 193 p. (Dissertação de Mestrado).Campinas: UNICAMP,1994.**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. In: Conferência mundial sobre NEE: Acesso e qualidade – UNESCO. Salamanca. Espanha: UNESCO, 1994.

DE PAULA, Cristiano Correa. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: ações desenvolvidas no estado de Rondônia. (Dissertação de Mestrado). Campo Grande: UFMS, 2007.

**ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (PÓLO) AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA.** Regimento Interno. Cacoal, RO, 2007.

**FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**. Política educacional para surdos. Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

FERREIRA, J.R. e NUNES, Leila R.O.P. A educação especial na nova LDB: Comentário sobre a educação especial na LDB. In: Alves, N. e Villardi, R. (org.). **Múltiplas leituras da nova LDB.** Livro organizado por N. Alves e R. Villardi. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. **O educador:** vida e morte. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOES, Hercules. **Odisséia de ocupação de Rondônia**. Cacoal: UNIR, 1997.

GOTTI, Marlene de O. Políticas, métodos e técnicas de desenvolvimento do bilingüismo dos surdos. **III Seminário Interamericano sobre a Gestão das Línguas**: As políticas lingüísticas das Américas em um mundo multipolar – Anais Edição organizada pela União Latina - ISBN: 85-7749-013-0, 2006.

**INSTITUTO BRSASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA**, (IBGE) 2007.

JANNUZZI, Gilberta. S. M. **Políticas sociais públicas de educação especial**. Temas sobre Desenvolvimento. Cidade: Editora, 1992.

KEMPER, Lourdes. **Cacoal:** sua história sua gente. 2. ed. Goiânia: Grafopel, 2005.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de e GÓES, M. C. R. de (orgs.). **Surdez:** Processo Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000a.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico In: **Anais** da XIV Reunião Anual da ANPEd disponível no site: <http://www.anped.org.br>. 2000b.

LIMA, Abnael Machado de. **Terras de Rondônia.** Rondônia, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.). **A integração de pessoas com**

**deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos:** o mote da inclusão. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem.** 8. ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas**. São Paulo: Cortês, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Seminários avançados sobre educação inclusiva, ocorrido em agosto de 2001, UNESP, Marilia.

_____. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**: Integração. Ano14, n. 24, p.12-17, 2005.

MINAYO, MC de S. **Pesquisa social** – Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos:** olhares sobre os contatos culturais. Dissertação (Mestrado) - UFRGS. Porto Alegre, 2001.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In Fernando González Rey (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. Educação inclusiva? Desafio para a escola. **VIII EPECO.** Cuiabá, 2006.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M. F. C. **A dialética na sala de aula.** Botucatu: UNESP, 1996. (Mimeo.).

OSÓRIO, A. Inclusão e Integração. **Jornal do MEC**, Brasília, Ano XI, n. 7, p. 9.

PERLIN, Gládis. Educação a Distância: História dos Surdos. **Caderno Pedagógico.** Pedagogia para Surdos. Antonio Campos de Abreu (org.). et. al. Florianópolis: EDESC/CEAD, 2002.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo. **Atlas da exclusão social no Brasi**l. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e as políticas públicas de inclusão.** São Paulo: Xamã, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 24/11/07.

_____. Políticas Públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores. In: **Revista de Educação**, Apeoesp, n. 16, mar. 2003.

———. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, NUP. Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

———. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **História do povo surdo em Porto alegre:** Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural. Dissertação (Mestrado) - Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

**REVISTA BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA**. v. 68, n. 03. São Paulo, maio, 2002. ISSN 0034-7299. Disponível em <http//www.scielo.br>. Acesso em: set. 2007.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RUIZ, J. A. **Metodologia Cientifica:** guia para eficiência nos estudos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SÁ, Nídia Limeira de. *Os estudos surdos*. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc>. Acesso em: 4 fev. 2008.

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

——— Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: [s/a] **Mídia e Deficiência**, Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil. Brasília, 2003.

Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_terminologia_sobre_deficiencia.asp?f_id_artigo=577>. Acesso em: 18 mar. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação***:* Trajetória, limites e perspectivas*.* São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA. Fabiany de Cássia Tavares. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar.** Tese (Doutorado) - São Paulo: PUC, 2003.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosangela Gavioli. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças dos surdos. In: AZEVEDO, J. C. de. (orgs.). **Identidade e construção do conhecimento.** Porto Alegre: ED. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

_____. **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. (org.). Carlos Skliar. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

STOBAUS, Claus Dieter. (org.). **Educação especial**: em direção a educação inclusiva, 3.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

# ANEXOS

# ANEXO I

## PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEDUC/RO

Ações Realizadas:

- De 1999 a 2002

- Capacitação de 40 professores na área de Deficiência Auditiva - LIBRAS e Aspectos Fisiológicos da Deficiência Auditiva, realizada em Porto Velho em março de 1999;
- Capacitação de Língua Portuguesa para 250 professores e Técnicos, na área da Educação de Surdos, realizado nos municípios de: Ji-Paraná, Rolim de Moura, Cacoal, Vilhena e Ariquemes. Em parceria com Instituições não governamentais e Representações de Ensino dos Municípios;
- Encontro Estadual de Educação Especial: Políticas Públicas, realizado em Porto Velho no período de 23 a 26 de novembro de 1999, com participação de 42 professores e técnicos de organizações governamentais e não governamentais dos municípios de: Pimenta Bueno, Espigão do Oeste, Cacoal, Vilhena, Rolim de Moura e Ji-Paraná;
- Curso de Capacitação de Professores para atuarem em Salas de Recursos. Participação de 20 professores da Rede Estadual de Ensino do Município de Porto Velho, carga horária: 40 horas-aula;
- Capacitação de 240 professores da Rede de Ensino Estadual, Municipal e Particular dos Municípios de: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Cacoal, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena, nas áreas de Deficiência mental e Deficiência auditiva, utilizando a metodologia de Educação a Distância;
- Realização, no período de 13 a 15 de agosto de 2001, em Porto Velho, do I Seminário Interestadual na área de Educação de Surdos, com a participação de 400 pessoas da comunidade em geral, ONGS, professores, técnicos e pais de alunos do Estado de Rondônia, através de parceria com Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ;
- Capacitação de Instrutores Surdos, professores e professores Intérpretes para a utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula referente ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos com carga horária de 120 horas-aula.

Foram capacitados no município de Porto velho 20 professores da rede regular de ensino e 20 alunos surdos;

- Capacitação de 50 professores da Educação Especial, de 20 municípios do Estado de Rondônia, na área de Deficiência Auditiva para atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva.Carga Horária: 100 horas-aula. Período de Realização: 1º a 14/08/2002;
- Capacitação de 50 professores de 20 municípios, que atuam em salas de Recursos, Escolas Especiais, salas especiais e ensino itinerante da Rede Estadual de Ensino, na área de Deficiência Mental, com vistas ao favorecimento do processo de inclusão. Período de Realização: 2 a 16/09/2002, com carga horária de 100 horas-aula;
- Capacitação de 30 professores da Rede Regular de Ensino de 28 Municípios do Estado de Rondônia, na área de Deficiência Visual, realizado no período de 12 a 23 de agosto de 2002;
- Implantação de 19 Salas de Recursos no ano de 2000, para atendimento complementar aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular, nos Municípios de: Ariquemes, Guajará-Mirim, Espigão do Oeste, Alvorada do Oeste, Nova Brasilândia, Alta Floresta, Rolim de Moura, Cacoal, Vilhena, Ouro Preto do Oeste, Cerejeiras, Colorado do Oeste, Jaru e Porto Velho;
- Implantação, através de parceria com o MEC e Associação Brasileira de Deficiência Visual, em novembro de 2001, do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, objetivando a produção do livro didático em Braille, atendimento ao aluno cego e de visão subnormal do Estado de Rondônia;
- No ano 2001 foram adquiridos materiais Didático-Pedagógicos, para implantação de 19 Salas de Recursos do Estado de Rondônia. Com recurso de Convênio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar e Secretaria de Estado da Educação;
- No ano de 2002, foram adquiridos equipamentos específicos para implantação de 01 oficina de serigrafia e duas de encadernação nas Escolas 21 de Abril e CENE destinada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, com funcionamento previsto para o ano de 2003. (PORTO VELHO, SEDUC/Projeto de Educação Especial, 2005).

## ANEXO 2

## QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS SURDOS NA ESCOLA-PÓLO AURELIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA
**Alunos Surdos (11)**

1- Há quanto tempo você estuda nesta escola?

2- Você sabe a Língua Brasileira de Sinais? Com quem você aprendeu esta língua?

3- Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?

**4- Você tem maiores dificuldades em que matérias? (eliminada)**

5- De quais as matérias você mais gosta?

6- Você freqüenta a Sala de Apoio? Com que freqüência?

7- De qual período de aula de que você mais gosta: o da sala regular ou o horário de aula na sala de Apoio? Por quê?

8- Sua família se comunica em Libras? Se a resposta for sim, com quem as pessoas da sua família aprenderam a Libras?

9- Como os alunos ouvintes recebem o aluno surdo na escola? E na sala regular?

10- Os professores da sala regular demonstram interesse em trabalhar com os surdos?

11- Você sente que lhe é dada a devida atenção quando pede explicação ao professor em sala de aula regular?

12- O que você gostaria que fosse feito para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular? E na sala de apoio?

13- Você é convidado a participar dos eventos culturais, esportivos, desenvolvidos na escola?

## ANEXO – 3

## QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS OUVINTES
## (10 alunos)

1. – Você gosta de estudar nesta escola?

   ( ) sim
   ( ) não

2. – Você nota alguma diferença entre esta escola e as outras escolas de sua cidade? Quais?

   ( ) sim
   ( ) não

3. - Você tem amigos surdos aqui na escola?
   ( ) sim
   ( ) não

4. – Você sabe falar a Libras? Se a resposta for não, você gostaria de aprender?

   ( ) sim ( )
   ( ) nao ( )

5. – Você pratica algum esporte ou atividade cultural com os alunos surdos?

   ( ) sim
   ( ) não

6. – Você freqüenta a Sala de Apoio Pedagógico aos surdos?

   ( ) sim
   ( ) não

7. – No seu entendimento, os surdos podem aprender e ter uma carreira promissora?

   ( ) sim
   ( ) nao

## ANEXO 4

## QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO - SAP (03 PROFESSORAS)

1 - Há quanto tempo você trabalha na sala de Apoio Pedagógico?

2 – você se comunica em Libras?

3 – Como se deu o processo de aquisição desta Língua?

4- A sala de Apoio atende hoje quantos alunos surdos?

5- Qual o horário de funcionamento da sala de Apoio Pedagógico?

6- Você possui ou está fazendo no momento curso de Formação Continuada para atuar na sala de Apoio Pedagógico com Língua Brasileira de Sinais?

7- Quem oferece esse curso?

8-Existe apoio financeiro ao trabalho na sala de Apoio Pedagógico?

9- Existe apoio financeiro aos funcionários que atuam na sala de Apoio?

10- O Estado tem oferecido curso, seminários, oficinas, simpósios que debatem sobre educação especial?

11- Os alunos têm vindo com freqüência à Sala de Apoio Pedagógico?

12- Como se dá o relacionamento dos professores da sala regular com a Sala de Apoio Pedagógico?

13- As famílias dos surdos participam de algum curso em Libras?

14- Qual o aproveitamento do aluno surdo na Sala de Apoio?

15 – Qual sua formação acadêmica?

16- Se você pudesse escolher, continuaria no próximo ano na sala de Apoio Pedagógico?

17- Quais as políticas publicas você acredita que poderiam promover uma melhoria no seu trabalho na Sala de Apoio e assim ter uma educação de qualidade garantida aos alunos surdos?

18- Os alunos ouvintes freqüentam a Sala de Apoio Pedagógico?

19- Você conta com o apoio pedagógico da equipe da SEDUC/RO?

## ANEXO 5

## QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA SALA REGULAR
## (12 PROFESSORES)

1- Você tem alunos surdos na sala regular?
( )Sim
( )Não

2- Se a resposta for afirmativa, você foi preparado pelo estado para atuar com a educação de surdos?
( ) Sim
( ) Não

3- Você sabe a Língua Brasileira de Sinais?
( ) Sim
( ) Não

4- Já foi convidado pela Secretaria de Educação do Estado ou Município para fazer algum curso de Libras?
( ) Sim
( ) Não

5- Recebe apoio pedagógico constante para atuar com os alunos surdos?
( ) Sim
( ) Não

6- Recebe algum apoio financeiro?
( ) Sim
( ) Não

7- Gostaria de participar de cursos de formação em educação especial para atuar com alunos surdos?
( ) Sim
( ) Não

8- Você conhece o Projeto de Escola-Pólo da EEEFM AURELIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA
( ) Sim
( ) Não

9- Como você define a satisfação do seu trabalho com o aluno surdo?
( ) Satisfatório
( ) Bom
( ) Ruim
( ) Péssimo

10- Se você pudesse escolher, teria como opção trabalhar com alunos com necessidades especiais?
( ) Sim
( ) Não

11 – Você tem a presença do intérprete em sala de aula:
( ) Sim
( ) Não

## ANEXO 6

### SEDUC/RO - GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
### (01) Gerente

1 - Quais as políticas publicas que estão sendo desenvolvidas pelo governo do estado de Rondônia e implantadas pela SEDUC, na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira no Município de Cacoal, no que tange à educação de surdos?

## ANEXO 7

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**LINHA DE PESQUISA: ESCOLA, CULTURA E DISCIPLINAS ESCOLARES**
**PROJETO DE PESQUISA: A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICIPIO DE CACOAL/RO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilustríssima Sra.
Diretora E.E.E.F.M. Aurélio B. H. Ferreira.

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer as concepções sobre o processo de implantação e desenvolvimento da política pública no processo de inclusão dos alunos surdos na "escola-pólo" no que se refere ao ensino e aprendizagem escolar e também sobre a capacitação e formação continuada dos professores que atuam no processo de inclusão, no ensino fundamental e médio.

Participarão deste estudo a Gerente de Educação da SEDUC, a Coordenadora da Educação Especial do CAS, Coordenadora da Educação Especial da Representação de Ensino assim como professores, alunos surdos, alunos ouvintes, corpo técnico da "Escola-pólo".

O levantamento das informações será por meio de questionário dirigido depois de tabulado retornará ao (a) entrevistado (a) para verificação dos registros. Utilizaremos também da técnica de observação, registro das informações, o nome e identidade dos entrevistados (as) serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencial idade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho, que futuramente poderá servir de orientação para descobertas que facilitarão o ensino e aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, bem como, de novas oportunidades de implantação de políticas públicas inclusivas na educação estadual.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

_____

Aparecida de Fátima Gavioli
R.G 368.625 SSP/RO

# ANEXO 8

## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Data __/__/__

Nome completo do (a) voluntário (a):_____

Local e telefone de contato: _____

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Data __/__/__

Nome completo do (a) voluntário (a):_____

Local e telefone de contato: _____

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Data __/__/__

Nome completo do (a) voluntário (a):_____

Local e telefone de contato: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Data __/__/__

Nome completo da pesquisadora: Aparecida de Fátima Gavioli

Telefones para contato: - Residencial: 34416798---------- Celular --99896429-

- Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
- Curso Mestrado – UFMS: xx (67) 3345 7616.
- mestrado@nin.ufms.br