



INCLUSÃO E EQUIDADE NAS OPORTUNIDADES DE ENSINO: O ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INCLUSION AND EQUITY IN EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: THE DEAF STUDENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019218>

Jurandir de Almeida Araújo
Fundação Visconde de Cairu
juran-araujo@hotmail.com

RESUMO

Inclusão e equidade são temas atuais e bastante discutidos nos diferentes setores da sociedade brasileira, e na escola não é diferente. A inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula da escola regular, por exemplo, tem gerado discussões calorosas no meio escolar e acadêmico e, por conseguinte, um significativo número de estudos tratando do assunto. Assim, objetiva-se com este artigo tecer uma análise crítico/reflexiva acerca da inclusão de alunos surdos na escola da rede regular ensino a partir do ponto de vista de uma estudante surda. De abordagem social qualitativa, o estudo de caso foi escolhido para traçar e compor o itinerário da pesquisa. Em linhas gerais, o estudo revelou que há ainda um longo caminho a ser percorrido, tanto pelas escolas da rede pública quanto da rede privada, para se tornarem de fato inclusivas, uma vez que não oferecem, em sua maioria, a todas as pessoas equidade nas oportunidades de ensino. Em relação ao estudante surdo, evidenciou que o uso da Libras no contexto escolar e de sala de aula configura-se como um elemento potencializador no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Educação Inclusiva. Equidade.

ABSTRACT

Inclusion and equity are current and widely discussed topics in different sectors of Brazilian society, and at school it is no different. The inclusion of people with disabilities in the regular school classroom, for example, has generated heated discussions in the school and academic environment and, therefore, a significant number of studies dealing with the subject. Thus, the aim of this article is to carry out a critical / reflexive analysis about the inclusion of deaf students in the regular school from the point of view of a deaf student. With a qualitative social approach, the case study was chosen to outline and compose the research itinerary. In general, the study revealed that there is still a long way to go, both by public and private schools, to become truly inclusive, since they do not offer, in most cases, equity to all people. teaching opportunities. In relation to the deaf student, it was evident that the use of Libras in the school and classroom context is configured as a potentializing element in the teaching-learning process.

Keywords: Deaf Education. Inclusive education. Equity.



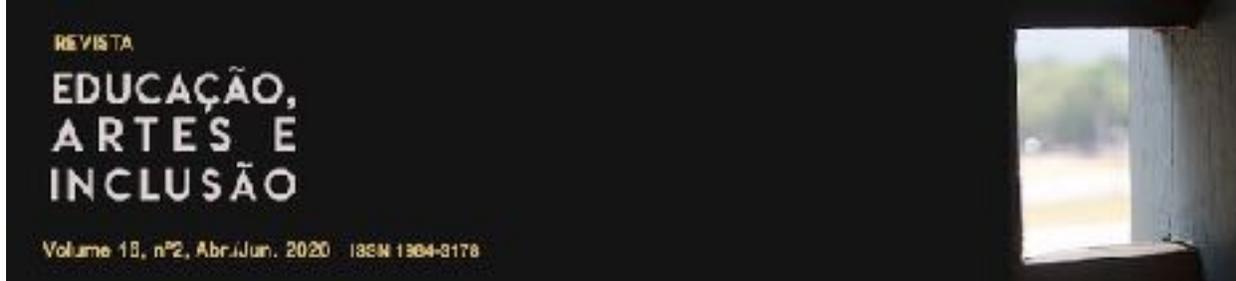
1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula do ensino regular é uma realidade cada vez mais presente nas escolas brasileiras. Garantir a inclusão destas, segundo Fernandez (2011, p. 139), “[...] é afirmar que Todos têm o direito de estudar numa escola regular com outros educandos, construindo juntos os conhecimentos e aceitar as diferenças de cada um, pois ser diferente é normal.” No entanto, não é o que acontece em muitas escolas da rede regular de ensino no país. As instituições escolares, em que se pensa inclusivas, democráticas e igualitárias, ainda apresentam muitas lacunas a serem preenchidas para que a inclusão de pessoas com deficiência se concretize de fato no cotidiano escolar e de sala de aula, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Não se pode negar que o processo de inclusão vem ocorrendo, engana-se quem pensa que não, no entanto, de forma deficitária, pois falta muito ainda a ser feito para que aconteça como o esperado. Tendo em conta que facilitar ou tornar possível o acesso das pessoas com deficiência a escola da rede regular de ensino não significa afirmar que estas pessoas estão sendo incluídas de fato, visto que, como pondera Araújo (2017a, p. 123), “[...] incluir pressupõe uma relação de troca, de interação, de respeito às diferenças, sejam estas físicas, mentais, sexuais, de gênero, cor, classe, religiosa, entre outras.” Em outras palavras, incluir pressupõe uma relação de interação e cooperação recíproca entre todos os partícipes do processo de ensino aprendizagem que, segundo Rosa (2011, p. 152), deve ser “[...] feita e vivida pelas trocas sociais, respeito às diferenças culturais e linguísticas, pela aceitação do outro como ele é – e não como um bonequinho de massa a ser moldado de acordo com o que se quer.”

A inclusão escolar, numa perspectiva mais ampla, é importante ressaltar, não está restrita apenas as pessoas com deficiência, mas a todas aquelas pertencentes aos grupos historicamente discriminados. Como observa Bayer (2010, p. 12):

Na escola inclusiva não há mais espaço de divisão entre ensino especial e ensino regular, o ensino deve ser o mesmo para todos, respeitando as particularidades, as diferenças. Trata-se de um ensino



participativo, humanitário e acolhedor de aspectos solidários e plurais de convivência.

Neste sentido, incluir requer muito mais do que a garantia do direito ao acesso à escola regular, requer que todos os estudantes “[...] sejam vistos e respeitados na sua singularidade, em seu jeito de ser, de estar e de viver; em suas limitações e superações; nos seus direitos civis, assegurados pela Constituição Federal e outros documentos nacionais e internacionais” (ARAÚJO, 2017a, p. 123); requer igualdade de direitos e equidade de oportunidades.

Para que a inclusão escolar aconteça conforme orientam as diretrizes curriculares nacionais e defendem os estudiosos e profissionais da área, faz-se necessário uma série de ações e atitudes por parte de todos os envolvidos com o processo educacional, principalmente no que diz respeito ao lidar com o outro diferente, considerando que todas as pessoas, independente de possuir algum tipo de deficiência ou não, também têm limitações e potencialidades.

Em relação aos estudantes surdos, as dificuldades na escolarização desses, quase sempre estão relacionadas a questão da língua e da sua real inclusão na sala de aula, uma vez que a maioria das escolas brasileiras não se encontra adaptada, tanto do ponto de vista dos recursos materiais quanto dos recursos humanos, para recebê-los. O que acarreta defasagem em relação a idade/série, ou seja, como pondera Lacerda (2006, p. 165), “[...] sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado” para a idade dos mesmos. Daí, como pontua a referida autora, “[...] a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades” (LACERDA, 2006, p. 165) e, desta forma, respeitando as suas particularidades.

Diante do exposto, objetiva-se com este artigo tecer uma análise crítico/reflexiva acerca da inclusão de alunos surdos na escola da rede regular ensino a partir do ponto de vista de uma estudante surda. Metodologicamente ancorando na pesquisa de

abordagem social qualitativa e como estratégia de investigação o estudo de caso, tem como questão norteadora a seguinte indagação: qual a concepção do estudante surdo acerca da sua inclusão na escola da rede regular de ensino? Pois, compartilha-se do pensamento de Carvalho (2003, p. 30) de que “[...] embora a educação de pessoas deficientes, como a de qualquer outra pessoa, seja direito de cidadania e represente a crença social nos sujeitos, ainda é relevante o descompromisso com esta ação.” Em outras palavras, ainda não atende, como deveria, as demandas e necessidades da pessoa com deficiência.

A opção pela pesquisa social qualitativa se deu por ser esta uma abordagem que tem o ambiente natural como fonte direta para a coleta dos dados e o pesquisador como seu principal agente (MINAYO, 2015). Também por compreender que “[...] o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada.” (MINAYO, 2015, p. 24) No caso deste estudo, tem como matéria-prima as vivências e experiências de uma estudante surda no decorrer da sua trajetória educacional no contexto da Educação Inclusiva. Daí a opção pelo estudo de caso como estratégia de investigação, que segundo Yin (2005, p. 32), trata-se de “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Como estratégia e instrumento para dos dados foi aplicado um questionário com questões abertas com uma estudante surda de 15 anos de idade, cursando o primeiro ano do Ensino Médio, numa escola da rede privada, frequentada por estudantes de classe média. A opção pelo questionário se deu devido ao pouco domínio do pesquisador com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). E também por ser uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128) Adequando-se, desta forma, ao problema de pesquisa investigado, uma vez



que, como observa Marconi e Lakatos (1999, p. 33), “[...] tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato.”

Atendendo ao rigor científico e às exigências do Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (SISNEP) foram tomados todos os cuidados éticos para preservar a identidade da estudante, que por ser menor de idade o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi assinado por sua mãe autorizando sua participação na pesquisa. Cumprindo, desta forma, como o que está posto na Resolução 196/96 que orienta que pesquisa com pessoa menor de idade se deve “cumprir as exigências do consentimento esclarecido, através dos representantes legais.” Cabe destacar que, como ressalta Kipper (20016, p. 40), “[...] atualmente, pesquisas com crianças e adolescentes estão sendo autorizadas, porém com salvaguardas, porque seria injusto não permitir sua realização, excluindo-os dos benefícios delas advindos.”

2 A ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva, embora alicerçada em bases filosóficas e em políticas educacionais afirmativas, em que a solidariedade e o respeito as diferenças configuram-se pontos essenciais, envolvendo aspectos ideológicos, políticos, sociais, culturais e econômicos, ainda é uma realidade em fase inicial na maioria das escolas brasileiras (LACERDA, 2006; ROSA, 2011). De certo que se trata de,

[...] uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p. 166)

Nesse sentido, observa-se que a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência na escola da rede regular de ensino garantiu o direito ao acesso, todavia



não garantiu a permanência e o êxito. O fato de as escolas aderirem as políticas educacionais inclusivas não significa dizer que estão desenvolvendo uma cultura de inclusão, tampouco que a presença destas pessoas na sala de aula da escola regular lhes garante uma educação de qualidade e de serem bem-sucedidas socialmente (MORÁS, 2018). Ampliando a discussão, Silva e Gomes (2018, p. 79) enfatizam que:

[...] a inclusão é um processo muito mais amplo, envolvimento não só a dimensão pedagógica, mas também atitudinal e filosófica, ou seja, para que aconteça, é preciso impactar o comportamento das pessoas e ser passível de interpretação lógica, fazendo sentido para todos que com ela estão envolvidos.

Incluir, portanto, vai muito além de garantir o acesso da pessoa com deficiência na escola da rede regular de ensino, uma vez que, como pondera Pacheco (2007, p. 15), “[...] a inclusão, pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua comunidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades educacionais especiais se ajuste à escola.” Dito de outra forma, a escola precisa estar preparada – organizacional, operacional e pedagogicamente – para receber os alunos com deficiência, respeitando e atendendo-os em suas demandas e necessidades. Como enfatiza Rosa (2011, p. 152), “[...] é preciso moldar este ambiente para que o indivíduo em questão sinta-se parte de um todo.”

Assim, compreende-se que a escola para ser bem-sucedida no seu projeto de inclusão, como ressalta Morais e Araújo (2018, p. 37), “[...] é preciso a colaboração de toda a comunidade escolar: desde o agente de portaria, professores, gestores, até os pais/responsáveis, os quais devem ser um elo de ligação do aluno com a escola.” Além disso, faz-se necessário o envolvimento de todos – governantes, profissionais das diversas áreas da ciência, em particular os profissionais da educação e a sociedade como um todo.

Portanto, compartilha-se do pensamento de Góes e Laplane (2004, p. 3) de que “[...] é preciso focalizar a instituição escolar em suas relações com a sociedade e pela preocupação com que está sendo considerada ou concretizada a inclusão.” Caso



contrário, vigora a “inclusão excludente.” (SKLIAR, 1999, p. 23) Logo, a escola que se quer inclusiva, precisa por em prática uma educação para emancipação dos sujeitos por ela atendidos (MORAIS; ARAÚJO, 2018), independentemente de pertencimento étnico-racial, cultural, geracional, gênero, religião, idade, de possuir ou não alguma deficiência, entre outras formas de diferenciação social.

Mas, em meio a toda essa discussão, inquieta-nos o fato de existirem diretrizes curriculares e legislações (nacionais e internacionais) que orientam no processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola da rede regular de ensino, contudo, ainda se constitui em um grande desafio para a maioria das escolas brasileiras e, particularmente, para os profissionais que lidam diretamente com estes estudantes. A esse respeito, Morás (2018, p. 70) é taxativo ao afirmar que “[...] as políticas de inclusão se fazem presente no contexto escolar regular. No que se refere à educação de surdos, isso requer que a escola enfrente o problema das diferenças linguísticas.” Também as diferenças culturais, de forma a contemplar a cultura surda em suas ações pedagógicas. Entendendo que “[...] a presença do aluno surdo em sala de aula promove a diversidade cultural no ambiente escolar e o convívio diário faz com que os alunos ouvintes percebam o mundo surdo, sua cultura e sua língua.” (SILVA; GOMES, 2018, p. 71)

Corroborando com a discussão, a Declaração de Salamanca (1994, p. 07) ressalta que as “[...] políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais.” Acrescenta ainda que:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. (DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994, p. 07)

A verdade é que, como expõe Skliar (1999, p. 23), “[...] todo processo de inclusão que não haja comprometimento torna-se inclusão excludente”. Uma realidade de muitas escolas brasileiras da rede regular de ensino que dizem incluir, mas não



inclui, apenas integra os alunos com deficiência no seu espaço, pois a inclusão, com já sinalizado, vai muito além de matricular e colocá-los no mesmo espaço dos demais alunos, requer contemplá-los nas ações pedagógicas respeitando as particularidades, demandas e expectativas.

3 A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO

Cabe ressaltar que pessoas com deficiência, conforme o Decreto 6.949/09, são aquelas que apresentam algum tipo de impedimento “[...] de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009) Impedimento que pode ocasionar dificuldades em desempenhar algumas atividades, mas não significa dizer que sejam incapazes de se desenvolverem social e intelectualmente. Isto é, podem se relacionar socialmente e realizar atividades intelectuais e laborais desde quando sejam respeitadas as limitações e desenvolvidas as potencialidades.

No que diz respeito a deficiência auditiva, que é a diminuição ou perda total da audição, Campos (2014, p. 48) considera o surdo como “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.” Portanto, plenamente capaz de interagir com o mundo, isto é, com as coisas/objetos e as pessoas a sua volta.

No que diz respeito a escolarização, o estudante surdo,

[...] possui uma identidade própria e exige uma educação que o respeite como ser em desenvolvimento, no alcance de três objetivos básicos da inclusão: presença, participação e construção do conhecimento, além da construção da identidade e da autonomia, a interação e socialização do aluno no meio social, familiar e escolar, e ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo. (LIMA, 2006, p. 79)



Portanto, assim como qualquer outro sujeito, o surdo precisa ser visto, respeitado, valorizado e contemplado no currículo escolar e na ação pedagógica considerando suas particularidades, limitações e potencialidades, assim como a sua cultura. Caso contrário a igualdade de direitos e a equidade de oportunidades, tampouco a inclusão que tanto se defende, se efetivarão no cotidiano social e escolar. Assim, ao se falar em Educação Inclusiva, é preciso entender que:

Incluir o surdo é muito mais do que colocá-lo em uma sala de aula no meio de todos os outros. É proporcionar aprendizado, é valorizar e estimular o aprendizado de sua primeira língua, a LIBRAS, é compreender que a língua portuguesa para este aluno será a segunda língua em modalidade escrita. Incluir o surdo é usar recursos didáticos visuais, trocas sociais e linguísticas. É desenvolver um indivíduo para que ele não se torne dependente, como muitos pensam, mas sim possuidor de sua língua, de seu conhecimento e de possibilidades diárias de desenvolvimento e captação do que o rodeia. (ROSA, 2011, p. 155)

No que diz respeito a utilização da Libras na escola, como observa Sacks (2002, p. 82), esta “[...] aparece como elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. [...] um estímulo para novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes.” Diga-se ainda, como um elemento facilitador nas relações estabelecidas entre a cultura surda e a cultura ouvinte, na troca de conhecimentos, experiências e perspectivas de vida. Portanto, como observa o referido autor:

Preservá-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar. (SACKS, 2002, p. 82)

Isto é, a Libras configura-se como um dos principais elementos facilitadores no processo de ensino aprendizagem do estudante surdo, pois, segundo Damásio (2005, p. 61):



A língua brasileira de sinais possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Ressaltando que nas relações estabelecidas socialmente entre os sujeitos, cada um, dentro das suas subjetividades, apresentam particularidades que precisam ser respeitadas, caso contrário a inclusão não acontece. E na escola não é diferente, as relações estabelecidas precisam contemplar essas prerrogativas.

Diante do exposto, entende-se que uma das principais características da escola inclusiva, como pontuam Moraes e Araújo, (2018, p. 38), é todos os alunos “[...] terem oportunidades igualitárias preservando as suas diferenças” e que “a Inclusão manifesta-se como a direção e o sentido que a escola deve seguir para ser efetivamente uma estrutura promotora de Equidade.” (RODRIGUES, 2014, p. 11) No entanto, questiona-se: as escolas da rede regular de ensino estão realmente incluindo as pessoas com deficiência e promovendo a equidade nas oportunidades de ensino?

4 INCLUSÃO E EQUIDADE NAS OPORTUNIDADES DE ENSINO

A inclusão, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constitui “[...] uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.” (BRASIL, 1998) Contudo, apesar de um número significativo de políticas educacionais (leis e diretrizes curriculares) voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na escola da rede regular de ensino, a equidade nas oportunidades de ensino ainda é deficitária e deixa muito a desejar.

No caso da inclusão de alunos surdos na escola regular, estes, segundo Morás (2018, p. 107), não têm sido considerados “[...] em muitos aspectos específicos de sua comunidade, criando-se uma falsa imagem de que na inclusão estão recebendo as mesmas oportunidades dos demais alunos.” Para o referido autor:



Mesmo que a escola busque de alguma forma desenvolver uma cultura inclusiva, no caso da inclusão de surdos, respeitando a sua diferença cultural e linguística, a mesma sofrerá certa pressão por parte da “cultura escolar”, que ainda tem dificuldade em aceitar os grupos heterogêneos. (MORÁS, 2018, p. 71)

Assim, diante destas constatações, pergunta-se: pode haver inclusão se não há equidade nas oportunidades de ensino? Pode haver inclusão de surdos na sala de aula das instituições da rede regular de ensino, se estas não oferecer um ensino considerando as individualidades e especificidades destes estudantes? A esse respeito, Burci, Santos e Costa (2017, p. 447) observam que:

[...] na equidade devemos tratar as pessoas de forma desigual, pois em nossa sociedade somos iguais somente como seres humanos, portanto a lei nos considera iguais, mas possuímos individualidades e especificidades que nos tornam desiguais. Essas diferenças podem ser eliminadas ou amenizadas ao serem repensadas pelo princípio da equidade e não apenas pelo da igualdade quando em alguns casos promovem a injustiça.

Nessa direção, percebe-se que, mesmo as políticas públicas educacionais ter a qualidade e a inclusão de todos os estudantes na escola da rede regular de ensino como objetivo basilar da educação, os sujeitos historicamente discriminados ainda têm que enfrentar muitos obstáculos na sua trajetória educacional (ARAÚJO, 2017b). Isso se dá, em parte, devido ao fato de que a educação brasileira ainda não atende satisfatoriamente as demandas, interesses e necessidades destes e, desta forma, não propicia equidade de oportunidades para todos os estudantes. Logo,

Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se entende a sua pertinência. (RODRIGUES, 2014, p. 08)

Complementando o pensamento de Rodrigues (2014), na citação acima, Alves (2017) pondera que a prática da equidade de ensino, se se quer ativar a vontade de



aprender dos estudantes e dotar de sentido as propostas de aprendizagem, terá que considerar os sujeitos na sua singularidade e contexto concreto. Acrescenta ainda que:

Os caminhos de equidade passam por atender e cuidar de cada aluno tendo em conta as suas necessidades e potencialidades; orientar as ações educacionais de acordo com a diversidade dos sujeitos; reduzir as condições desiguais que existem entre os sujeitos através de discriminação positivas; assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os sujeitos e assegurar que a desigualdade inicial leve a um tratamento diferenciado que permita a todos aprender e assim caminhar para uma igualdade tendencialmente mais efetiva. (ALVES, 2017, p. 65)

Observações essas condizentes e necessárias para a efetivação da educação inclusiva nos diferentes espaços educacionais. Todavia, ainda distante de se concretizarem no cotidiano escolar, uma vez que a maioria das escolas brasileiras ainda não está adequadamente preparada (física e pedagogicamente) para receber estes alunos. E, ao ser obrigadas a matricular, acaba fazendo uma inclusão de forma deficitária e, conseqüentemente, negligenciando uma série de direitos.

Portanto, partindo dos pressupostos teóricos de Bruci, Santos e Costa (2017, p. 444) de que “[...] no princípio de igualdade todos são tratados de forma igual, e que na equidade os desiguais são tratados de forma desigual”, entende-se que a escola que se quer inclusiva precisa oferecer igualdade de oportunidades entre os iguais e equidade entre os diferentes, caso contrário a inclusão não se efetiva no cotidiano escolar e de sala de aula ou se dará de forma não satisfatória.

5 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ÓPTICA DE UMA ESTUDANTE SURDA

A estudante interlocutora da pesquisa tem 15 anos de idade e se encontra cursando a primeira série do Ensino Médio numa escola da rede privada, localizada na região metropolitana da capital baiana, Salvador. Nascida numa família de classe média alta, iniciou sua trajetória escolar quando tinha 2 anos e 10 meses de vida e, apesar de estudar sempre em escolas particulares de padrão educacional considerado



de boa qualidade, afirma que seu percurso escolar tem sido difícil devido ao fato de ser surda e as escolas pelas quais passou não estarem adequadamente preparadas para receber estudantes deficientes auditivos. A esse respeito, Araújo (2018, p. 78) observa que:

Levando-se em consideração que a maioria dos surdos teve experiência em uma proposta inclusiva e que os mesmos apresentam peculiaridades, sobretudo, de comunicação, na prática, supõe-se que, apesar das diversas leis acerca da questão da inclusão, as necessidades educacionais dos estudantes surdos não são satisfeitas e suas experiências podem ser permeadas por preconceito e discriminação.

Nesta direção, ao ser questionada se já sofreu algum tipo de preconceito na escola por ser surda, a estudante interlocutora com a pesquisa afirma que sim, principalmente, segundo ela, por parte de alguns colegas nos grupos de convivência e nas redes sociais. Neste contexto, como ressalta Peregrino (2015, p. 81), “[...] o preconceito, apesar de não configurar propriamente uma ação, pode ser expresso em palavras, manifestado em atitudes, revelado em olhares. Carrega em si potencialidades.” Ainda de acordo com o referido autor, “[...] mal visto, sobretudo em tempos que valorizam o politicamente correto, o preconceito faz o jogo de esconde-esconde, escamoteando-se e fantasiando-se de diversas formas.” (PEREGRINO, 2015, p. 81) Desta forma, os profissionais envolvidos com o processo educativo devem estar atentos para perceber e intervir em qualquer situação preconceituosa que venha ocorrer no espaço escolar e de sala de aula.

Os profissionais envolvidos com o processo educativo precisam compreender que, no caso dos estudantes surdos, como pontua Peregrino (2015, p. 92), existem dificuldades, por parte destes, “[...] para perceber não só o preconceito contra si, mas em compreender o que se passa ao seu redor.” No entanto, a estudante interlocutora com a pesquisa ressalta que para não deixar que situações de preconceito a afete nas suas relações sociais e na sua aprendizagem a melhor saída, encontrada por ela, é se afastar do preconceituoso. “Deixo os colegas que tem preconceitos de lado e convivo



com os que não tem.” (questionário, 2018) Sobre isso, Peregrino (2015, p. 34) observa que:

Geralmente, o afastamento é recíproco: por exemplo, tanto a pessoa ouvinte tende a afastar-se da surda quanto esta, daquela. Esse afastamento pode ser iniciado a partir de experiências reais de exclusão ou formações imaginárias em relação à possibilidade desta.

Para além do preconceito, dentre os principais desafios encontrados na sua trajetória escolar, a estudante enfatiza o fato de que as propostas pedagógicas das escolas que frequentou não estavam adequadas à sua necessidade específica. Na sua opinião, na escola da rede regular de ensino, nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, visto que os professores, em sua maioria, não estão preparados para trabalhar com aluno com deficiência, no caso dos estudantes surdos, não estão habilitados para ensiná-los conforme a Língua Brasileira de Sinais. Nessa direção, Peregrino (2015, p. 200) ressalta que “[...] as dificuldades do aluno surdo são, muitas vezes, aumentadas pelo entrave comunicativo, não se tratando de sequela derivada da surdez.” Em outras palavras, a surdez não se configura como fator que impede o aluno surdo se desenvolver social e intelectualmente.

Para Silva e Gomes (2018, p. 74), “[...] o prejuízo nas relações interpessoais dos surdos deriva do bloqueio ocasionado pela língua, na medida em que impossibilita uma troca de valores e aprendizagem, tanto por parte do aluno ouvinte como do aluno surdo.” A língua, portanto, configura-se como um entrave nas interações pessoais entre surdo e ouvinte e, sobretudo, no desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, como observa Rodrigues (2014, p. 10):

Na perspectiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade da escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos.

Assim, quando questionada sobre a educação e inclusão dos surdos na escola da rede regular de ensino, a estudante ressaltou que as instituições de ensino



deveriam se empenhar mais em elaborar e pôr em prática propostas didáticas e pedagógicas que facilitem a aprendizagem destes estudantes. De fato,

Para que a inclusão dos alunos surdos aconteça no ambiente escolar, é fundamental adequar este ambiente para que os indivíduos em questão se sintam parte de um todo. Faz-se necessário elaborar a inclusão como um processo amplo, com dimensões ideológicas, sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvendo toda relação interpessoal existente na escola e fora dela. (MORÁS, 2018, p. 105)

Nesta perspectiva abordada por Moras (2018), embora os estudantes surdos tenham a capacidade de aprender com as mesmas metodologias de ensino propostas para os estudantes ouvintes, é muito mais fácil a aprendizagem quando dentro de propostas educativas que respeitam e contemplam as individualidades e especificidades dos alunos. No caso dos estudantes deficientes, em particular dos alunos surdos, requerem um direcionamento diferenciado por parte dos professores na hora de elaborar e desenvolver as atividades pedagógicas.

Sobre os pontos positivos e negativos que ela percebe na escola onde estuda atualmente, em relação as práticas pedagógicas dispensadas aos alunos surdos, a estudante observa como positivos a sua autoestima elevada e a interação com os ouvintes; e como negativo a pouca atenção dada aos alunos Surdos, “a exemplo de: filme sem legenda, trabalhos com músicas (tipo ouça a música e responda), etc.” (Questionário, 2018) A esse respeito, Morás (2018, p. 60) observa que:

Os alunos surdos que estudam em escolas inclusivas não conseguem apreender os mesmos códigos culturais que a escola valoriza e o aprendizado para eles vem a ser mais difícil. Por isso, o discurso de igualdade que a escola inculca pode não se confirma na prática.

Este processo evidencia que mesmo o discurso da igualdade não se confirmando na prática da maioria das escolas que se diz inclusiva, é fato concreto que os alunos deficientes, em particular, os estudantes surdos, continuarão se fazendo presentes na sala de aula das escolas da rede regular de ensino, pois a educação escolar é um direito de todos e fator importante na vida de qualquer pessoa. Assim, ao



ser questionada sobre as conquistas que a educação escolar as tem proporcionado, a estudante diz que são muitas, principalmente conhecimento, pois, segundo ela: “Conhecimento é muito importante.” (Questionário, 2018) Em relação aos seus projetos e expectativas para o futuro diz que ainda não parou para pensar sobre o que quer ao certo, mas que as expectativas são muitas e os projetos estão sendo construídos na sua convivência social, familiar e escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o estudo evidenciou que a maioria das escolas da rede regular de ensino e os profissionais que nela atuam apresenta certa fragilidade ao desenvolver propostas pedagógicas considerando as individualidades e especificidades dos seus estudantes. Como ressaltou a estudante interlocutora com a pesquisa, as escolas e os professores precisam se empenhar mais na elaboração e desenvolvimento de propostas didáticas e pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos estudantes deficientes, de modo a oferecer a todos os estudantes equidade nas oportunidades de ensino. E entendam que as lacunas existentes e que dificultam a real inclusão dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar e de sala de aula, configura-se como um dos principais fatores que contribui para que parte expressiva destes alunos não tenham um bom desempenho, tanto no que se refere ao intelectual quanto ao social.

Evidenciou ainda que, no caso dos alunos surdos, o uso da Libras no contexto escolar e de sala de aula configura-se como um elemento potencializador no processo de ensino aprendizagem. E que o preconceito para com esses alunos, embora seja malvisto pela sociedade, acontece, quase sempre, de forma que ninguém perceba, disfarçado de diversas formas, manifesto em atitudes, revelado em olhares e carregado de potencialidades, como observado por Peregrino (2015). Daí a importância dos profissionais que atuam na escola estarem atentos a qualquer situação de preconceito no espaço escolar e de sala de aula e saibam intervir.



Enfim, independentemente de ser da rede pública ou da rede privada, o fato é que as escolas da rede regular de ensino, em sua maioria, têm um longo caminho a percorrer para se tornarem realmente inclusiva, conforme o esperado e proposto nas políticas educacionais inclusivas e nos estudos que versam sobre a Educação Inclusiva. Fazer valer e cumprir com as políticas públicas e com as diretrizes curriculares voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência é um desafio e obrigação de todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Matias. Equidade educativa: desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). **Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos**. Porto, Portugal: UCP, 2017, p. 65-78.
- ARAÚJO, Andressa Araújo de. **Surdez e preconceito: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos**. 2018, 144f. Dissertação (Mestrado Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe. Sergipe: UFS, 2018.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Criação de um Blog de Emprego Apoiado. In: DELGADO GARCIA, Jesus Carlos (Org.). **100 Projetos de Emprego Apoiado**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017a.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. As desigualdades e suas implicações na trajetória educacional dos sujeitos menos favorecidos. In: ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SOBRINHO, Raquel Alves; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus (Orgs.). **Educação em Foco: questões e diálogos conexos**. Curitiba: CRV, 2017b, p. 217-227.
- BAYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.
- BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado, 2009.



BURCI, Taissa Vieira Lozano; SANTOS, Annie Rose dos; COSTA, Maria Luisa Furlan Costa. Inclusão com igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, jul./dez. 2017, p. 444-450. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educação/INCLUSÃO%20COM%20IGUALDADE%20OU%20COM%20EQUIDADE%20PRIMEIRAS%20REFLEXÕES.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61.

CARVALHO, Rosita Edler **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CONSELHO Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução no 196/96** sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética 1996.

DAMASIO, Mirlene Ferreira. **Educação escolar de pessoas com surdez: uma Proposta Inclusiva**. 2005, 119f, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006, p. 163-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 10 fev. 2018.

KIPPER, Délio José. Ética em pesquisa com crianças e adolescentes: à procura de normas e diretrizes virtuosas. **Revista Bioética**, v. 24, n. 1, 2016, p. 37-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n1/1983-8034-bioet-24-1-0037.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, jan./mar. 2018, p. 217-234. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/6647/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 09-30.

MORAIS, Edilane Silva de Almeida; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A inclusão de aluno com deficiência visual na escola regular: uma análise a partir da percepção do estudante. **Revista eletrônica de educação da Faculdade Araguaia**, v. 13, n. 1, 2018, p. 34-45. Disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/issue/view/38/showToc>. Acesso em: 13 maio 2018.

MORÁS, Nadjanara Ana Basso. **A cultura da escola inclusiva na perspectiva dos alunos surdos**. 2018, 126f Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Oeste do Paraná. Paraná: UOP, 2018.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. **Secreto e revelado, tácito e exposto: o preconceito contra/entre alunos surdos**. 2015. 247p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2015.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educação inclusiva**, v. 7, n. 2, Junho 2014, p. 05-21. Disponível em: file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-OsDesafiosDaEquidadeEDaInclusaoNaFormacaoDeProfess-4773176.pdf. Acesso em: 21 fev. 2018.

ROSA, Emiliania Faria. Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais. **Rev. Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 146-157. Disponível em: file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2132-9910-1-PB.pdf. Acesso em: 21 fev. 2018.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SILVA, Claudio Nei Nascimento; GOMES, Karla Viviane Veloso. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de libras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 3, jul./set. 2018, p. 60-81. Disponível em: [file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/11535-43734-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/11535-43734-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 21 fev. 2018.

SKLIAR, Carlos. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

Volume 18, nº2, Abr./Jun. 2020 ISSN 1904-8178



Recebido em 10 de novembro de 2018
Aprovado em 19 de março de 2020