



DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA SURDA

Camila Correa da Silva¹

Universidade Federal do Amazonas.
milacorreads@gmail.com

Jadson Justi²

Universidade Federal do Amazonas
jadsonjusti@gmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Camila Correa da Silva y Jadson Justi (2018): "Desafios para a efetivação da educação inclusiva da pessoa surda", Revista Caribeña de Ciencias Sociales (noviembre 2018). En línea

[//www.eumed.net/rev/caribe/2018/11/educacao-inclusiva-pessoasurda.html](http://www.eumed.net/rev/caribe/2018/11/educacao-inclusiva-pessoasurda.html)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas de uma instituição pública de ensino médio técnico situada no Estado do Amazonas, Brasil, no que tange à realidade do aluno surdo. Este estudo contribui com discussão crível a fim de que esses alunos garantam seus direitos previstos na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e na Constituição Federal de 1988, pressupondo a qualidade na educação em nível técnico dos alunos com surdez. Metodologicamente esta pesquisa é caracterizada como descritiva, com abordagem qualitativa. Conclui-se que é fundamental que aconteçam na instituição de ensino profundas transformações em seus suportes físicos, material e pessoal, em sua proposta pedagógica e no setor administrativo responsável pela direção educacional. Dessa forma, é verossímil compreender que o modelo da inclusão presume um espírito democrático, que leve em consideração o processo de ensino-aprendizagem do aluno, bem como a motivação pela participação coletiva.

Palavras-chave: Inclusão, Surdez, Educação.

DESAFÍOS PARA LA EFECTUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNO SURDO

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar las prácticas pedagógicas de una institución pública situada en el Estado de Amazonas, Brasil, en lo que se refiere a la realidad del alumno sordo. Este estudio contribuye con discusión sistemática a fin de que esos alumnos garanticen sus derechos previstos en

¹ Pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas.

² Professor da Universidade Federal do Amazonas.

la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva y en la Constitución Federal de 1988, presuponiendo la calidad en la educación a nivel técnico de los alumnos con sordera. Metodológicamente este estudio se encuadra como descriptivo, con abordaje cualitativo. Se concluye que es fundamental que ocurran en la institución de enseñanza profundas transformaciones en sus soportes físicos, material y personal, en su propuesta pedagógica y en el sector administrativo responsable de la dirección educativa. De esta forma, es necesario comprender que el modelo de la inclusión supone un espíritu democrático, que tenga en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, así como la motivación por la participación colectiva.

Palabras clave: Inclusión, La sordera, Educación.

CHALLENGES FOR THE EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE STUDENT DEAF

ABSTRACT

This article aims to analyze the pedagogical practices of a public institution located in the State of Amazonas, Brazil, regarding the reality of the deaf student. This study contributes with a systematic discussion so that these students guarantee their rights foreseen in the National Policy of Special Education in the perspective of the Inclusive Education and in the Federal Constitution of 1988, presupposing the quality in the education in technical level of the students with deafness. Methodologically, this study is classified as descriptive, with a qualitative approach. It is concluded that it is fundamental that profound transformations take place in the educational institution in its physical, material and personal support, in its pedagogical proposal and in the administrative sector responsible for the educational direction. Thus, it is necessary to understand that the inclusion model takes into account the student's teaching-learning process, as well as the motivation for collective participation.

Keywords: Inclusion, Deafness, Education.

1 INTRODUÇÃO

Dando início à proposta de pesquisa, apresenta-se aqui o interesse pela temática, que se mostra indispensável para este estudo, porque o debate é de fato necessário, levando em consideração o contexto histórico das pessoas com surdez, as lutas e conquistas que perpassam décadas e que se mantêm na contemporaneidade por ainda observar muitos desafios e tabus a serem superados. A Educação Inclusiva é uma temática amplamente discutida atualmente e, nos últimos anos, o debate se desenvolveu significativamente na sociedade brasileira. Como resultado, tem promovido a formação e organização de políticas públicas educacionais para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ainda se referindo a processos inclusivos, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, teve como resultado a Declaração de Salamanca, considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, onde problematizam as causas da exclusão institucional e proclamam que as instituições comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. Isto, somado aos direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira de 1998, como o direito da educação para todos; da preservação da dignidade; e da busca de identidade como cidadão, apresentou-se como fundamental para a emergência de debates, estudos, trabalhos e, conseqüentemente, para a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Dutra et al., 2008).

A inclusão institucional vem ganhando maior dimensão ao longo dos anos, de forma simultânea com o desafio de quebrar paradigmas, almejando assegurar uma educação de qualidade para todos. No espaço educacional inclusivo, os estudantes passam a conviver com a diferença, tornando-se seres humanos compromissados com a solidariedade e o altruísmo. Esse momento possibilita a construção

e perpetuação da cidadania, o reconhecimento e o respeito às diferenças inerentes a cada sujeito, a luta contra o preconceito, o desenvolvimento de consciência reflexiva sobre os direitos e deveres e, por fim, confiabilidade no poder de desenvolvimento de cada cidadão.

Dessa maneira, esta pesquisa analisa a atuação da equipe pedagógica de uma instituição de ensino médio técnico do Amazonas, Brasil, quanto à efetivação de uma política de Educação Inclusiva para seus alunos surdos, tendo em vista os direitos assegurados a essa população por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que visa ao acesso à escola para os alunos surdos, dispendo sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete dessa linguagem, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, como também os previstos nas Diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2002, 2005; Dutra et al., 2008).

Os autores desta pesquisa acreditam que sua realização é pertinente ao meio acadêmico, a fim de atingir os objetivos propostos e levantar sugestões para melhorias das políticas públicas educacionais, tendo em vista o trabalho do assistente social com esse público, abrindo debates para uma possível atuação do profissional nos problemas e desafios que norteiam o processo de formação dos alunos com surdez. A hipótese desta pesquisa se embasa na afirmativa de que mesmo os alunos surdos estando efetivamente inclusos em um ambiente educacional regular, não seja suficiente para garantir que sua educação esteja respaldada qualificativamente em uma política pública que favoreça uma ação pedagógica pertinente.

1.1 Da marginalização à emancipação política: contexto histórico das pessoas com deficiência

Traçar marcos históricos desse público é necessário sob a perspectiva de superação de preconceitos ou quebra de tabus, haja vista que, para superar o preconceito transmitido, legitimado e sustentado durante o processo de socialização com as pessoas com deficiência, deve haver a preocupação em conhecer a história dessa população, os traços e aspectos importantes que proporcionem uma atitude reflexiva e crítica sobre eles (Pacheco; Alves, 2007).

Carvalho, K. (2012), ao descrever a maneira como as pessoas com deficiência eram tratadas, salienta que não havia nenhuma atenção no que se refere à educação ou qualquer outra forma de socializar esse grupo. Ou seja, eram pessoas entregues à própria sorte, deixadas e esquecidas às margens da sociedade, alimentando socialmente preconceitos e ideias que apresentam a deficiência como sinônimo de incapacidade e propícios a punições severas, como de marginalização, abandono e até mesmo de eliminação.

As práticas discriminatórias que foram sendo reproduzidas na sociedade desde a antiguidade relatam tratamentos hostis às pessoas com deficiência. Esclarece Gugel (2016) que, segundo Aristóteles (384-322 a.C.), em *Política*, as pessoas nascidas com qualquer deficiência eram eliminadas em Esparta, e que os romanos abandonavam suas crianças deformadas e seus filhos excedentes, já que era necessário para a composição e o planejamento das cidades, ou seja, muitas foram as justificativas para a discriminação da pessoa com deficiência, variando sempre conforme o contexto social, cultural ou político vigente de cada época.

Na Idade Média, a Igreja Católica teve papel fundamental na discriminação no que se refere às pessoas com deficiência, já que para ela, o homem foi criado à “imagem e semelhança de Deus”. Portanto, os que não se encaixavam neste padrão eram postas à margem, não sendo considerados humanos. Entretanto, isso incomodava a Igreja, principalmente em relação as famílias abastadas. (Honora; Frizanco, 2009: 19).

Partindo desse princípio, cada época tinha influenciadores, os quais desempenhavam sempre um papel fundamental para a organização e definição das relações sociais. E a Igreja Católica na Idade Média assumia o papel de reprodutora de ideologia, mantendo seu domínio sobre a sociedade (Hoffmann, 2010). Em relação às pessoas com deficiência, o século XV foi o período em que elas passaram a ter o interesse da Igreja de forma meramente caritativa, por entender que a doença

representava punição. As iniciativas voltadas a essas pessoas seguiram com a ideia de separá-las do convívio em sociedade; e com esse objetivo de segregação é que foram surgindo instituições na Alemanha do século XVIII que serviam como depósitos para pessoas com deficiência, sem o cuidado de tratá-las ou inseri-las na sociedade. Essas medidas também foram reproduzidas por outros países até o início do século XIX (Zavareze, 2009).

Partindo dessa realidade, a exclusão do convívio social, intensa rejeição testemunhada pelas histórias registradas, foi levando a outras direções, cuja participação da pessoa com deficiência como indivíduos de direitos na sociedade civil passou a ser aceita de maneira ainda preconceituosa e omissa, com o surgimento do termo integração, o qual apontava o acesso à vida social desde que eles se dispusessem a realizar esforços (Leonart, 2007).

No contexto nacional, as primeiras organizações voltadas para as pessoas com deficiência foram: o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (1954), a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (1962), a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (1970) e a Federação Brasileira de Instituição de Excepcionais (1974), e, em 1980, ocorreria a formação da Coalizão Nacional Pró-Federação de Entidades de Pessoas Deficientes, que congregava entidades de deficientes de todo o país e que realizou o 1º e 2º Encontros Nacionais de Pessoas Deficientes (Brasília, DF, em 1980; Recife, PE, em 1981) e, conseqüentemente, se tornou o Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes (Silva, 2014).

Esse é o marco inicial que sinalizou mudanças para esse seguimento populacional a partir de debates e convenções que direcionam as definições de deficiência para além das limitações.

A convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trouxe uma importante inovação no sentido de não se confundir deficiência com incapacidade. Ela toma a deficiência como apenas um fator que gerará impedimentos maiores ou menores conforme as barreiras externas forem reduzidas ou eliminadas por medidas de acessibilidade. (Gonzaga, 2012: 21-22).

Nota-se que mesmo diante de iniciativas importantes para romper com as amarras já definidas e estabelecidas por preconceitos, que feriram a “carne” não apenas das pessoas com deficiência como também da própria sociedade, segue-se a tentativa de cicatrizá-las, principalmente quando se trata de uma sociedade diversificada, sendo perceptíveis e marcantes as diferenças. Conclui-se que é daí que vêm os preconceitos, aos quais se apresentam ainda como uma barreira para realizar mudanças no sentido de avançar na luta contra o preconceito (Lima, 2010).

1.2 Abordagem sobre a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*

No ambiente educacional, o favorecimento de grupos a partir da marginalização de outros ganhou mais legitimidade por meio de políticas e comportamentos pedagógicos que retratavam a organização social em vigor. Mesmo em face da democratização educacional e da relação entre inclusão e exclusão, grupos que não seguem as normas de comportamento são ameaçados pela segregação (Dutra et al., 2008).

A exclusão causada pela segregação tem sido a principal causa para análise nas propostas inclusivas. A partir da proposta de que um mundo inclusivo é um mundo no qual todos têm a oportunidade de acesso e de ser e de estar na sociedade de forma participativa; porém, as distanciando das relações entre o acesso às oportunidades e as características individuais, que são marcadas por interesses econômicos, ou pela caridade pública (Carvalho, R., 2010).

Em seu percurso de construção e desenvolvimento, uma política pública encontra enormes dificuldades, defrontando-se com situações minuciosamente limitadoras, desde os princípios ideológicos presentes até o afastamento de quem pensa e constrói essa política da realidade na qual ela será colocada em prática. Segundo Barbosa (2005), é de suma importância ter consciência de todos os fatores para minimizar a problemática, por exemplo, a necessidade de recursos acessíveis ou inexistentes.

Sobre as políticas públicas concernentes à uniformidade de possibilidades na Educação Inclusiva, é

imprescindível principiar uma proximidade com as instituições educacionais e a sua realidade, conversando com elas, para, dessa maneira, por meio de uma correlação de ações pedagógicas conjuntas, implementar-se uma política de atendimento integral, que possa contemplar as suas necessidades.

A implementação das políticas públicas voltadas a uma Educação Inclusiva necessita da compreensão reflexiva da sociedade e da própria instituição educacional diante da pluralidade humana; o andamento de cooperações entre o ambiente educacional comum e os centros especializados; o reconhecimento da falta de investimentos financeiros para qualificação em todas as modalidades e, por fim, o amparo ininterrupto ao profissional da educação (Carneiro, 2008).

1.3 Serviço Social e a Educação

A perspectiva social vivenciada no ambiente educacional, bem como as muitas representações da questão social, impulsiona o reconhecimento da relevância de atividades profissionais que tenham a interdisciplinaridade como base educacional. Essa base pode resultar na existência de profissionais que culturalmente não integram o corpo educacional, como o Assistente Social.

Ao ponderar sobre a incorporação e atuação do Assistente Social no ambiente educacional, é relevante compreender que esse profissional, em parceria com os professores, começa a enfrentar desafios em comum, atuando conjuntamente para encontrar soluções favoráveis para determinados problemas de ordem social e pedagógica. É importante refletir sobre as possibilidades que atem para esse assunto, pois diz respeito a toda a sociedade, e que afeta amplamente o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Abordar o Serviço Social no campo educacional é analisar a sua colaboração para a permanência dos direitos, levando em consideração a conjuntura social na qual os estudantes estão inseridos. A atuação do Assistente Social na educação possibilita o auxílio à consumação de pesquisas de caráter público, a fim de que seja viável a indicação de oportunidades às dicotomias sociais experimentadas pelos alunos, sob a ótica de condições de vida mais adequadas aos discentes e sua família, bem com a todos aqueles e aquelas que integram o corpo educacional (Brasil, 2001).

Ao compreender a Educação Inclusiva e ponderar sobre uma educação que precisa ser amplamente difundida, o trabalho em equipe faz toda a diferença perante os problemas enfrentados pela instituição educacional, considerando suas particularidades e políticas educacionais. A atuação profissional juntamente com os professores, que tornam possível a garantia e o cumprimento da Educação Inclusiva, representa um caminho que ainda precisa ser percorrido com mais intensidade, seja no reconhecimento da questão social como elemento de ação profissional, seja na reflexão sobre as manifestações da questão social entranhadas no dia a dia profissional.

Partindo do que foi exposto anteriormente, compreender a Educação Inclusiva e suas nuances sociais engloba a participação de todos os estudantes agindo como fortificadores da educação especial, que recomendará uma possibilidade diferente no cotidiano dos sujeitos que apresentem determinada deficiência, oportunizando, assim, o desenvolvimento, a incorporação social e, igualmente, a motivação dessas pessoas. De acordo com Margarezi (2010: 29), hoje ainda há

[...] grandes desafios à educação, sendo o maior deles o de garantir o acesso aos alunos com deficiência em classes das escolas regulares, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Muitos alunos apresentam altas habilidades, superdotação, condutas típicas de síndromes, quadro psicológico ou psiquiátrico, com deficiência física, sensorial ou intelectual, decorrente de fatores genéticos inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente.

Assim, o ambiente educacional possui uma função relevante referente à receptividade social desses alunos, com a intenção de solucionar os problemas como ideias pré-concebidas que permeiam a política de educação em similaridade com a ausência de organização que oportunize a inclusão e a permanência na instituição de ensino.

Por conseguinte, os alunos que apresentam determinada deficiência possuem o direito assegurado pela Constituição brasileira de 1988 de serem aceitos de forma inclusiva, com atividades de ensino-

aprendizagem e organizacionais que compreendam e deem base à inclusão social, com procedimentos metodológicos, estruturas e intervenções que encarem satisfatoriamente esses impasses com a finalidade de transformar o contexto existente no envolvimento ambiente educacional e sociedade, deixando de lado a realidade de exclusão que assola inúmeras instituições brasileiras (Brasil, 1988).

Ter consciência da importância do profissional Assistente Social diante dos desafios enfrentados diariamente pela Educação Inclusiva no ambiente educacional é refletir a respeito das ações que assegurem os direitos dos estudantes com deficiência. No entanto, essas ações abrangem amplos impasses que necessitam ser solucionados, e que a pessoas que fazem uso da Política de Educação tenham fundamentação para a conquista de melhores oportunidades de educação, promovendo a inclusão e permanência no ambiente educacional. É necessário considerar ferramentas pedagógicas que possam ser desenvolvidas continuamente no campo da Educação Inclusiva.

A responsabilidade do Assistente Social ultrapassa os muros do ambiente educacional se direcionada para a realidade vivenciada de cada estudante, particularmente daqueles que necessitam de uma atenção especial por causa de suas limitações mentais e/ou físicas. Examinando essa realidade, esse profissional, juntamente com os professores, pode encontrar problemas que dificultam a permanência desses alunos no ambiente educacional, tais como: a) falta de estrutura familiar; b) precárias condições de vida; c) desconhecimento de aportes legais provenientes do Governo; d) acessibilidade nas mais variadas instituições sociais.

Considera-se relevante a compreensão das circunstâncias econômica e social que o Brasil vivencia, assim como as manifestações da questão social, relacionada de forma direta à desigualdade social derivada da ideologia capitalista. De acordo com Boschetti (2008: 20):

O Serviço Social, ao se constituir como uma profissão que atua, predominantemente, na formulação, planejamento e execução de políticas públicas como educação, saúde, previdência, assistência social, transporte habitação, tem o grande desafio de se posicionar criticamente diante da barbárie que reitera a desigualdade social, e se articular aos movimentos organizados em defesa dos direitos da classe trabalhadora e de uma sociedade livre e emancipada, de modo a repensar os projetos profissionais nessa direção. Esses são os compromissos éticos, teóricos, políticos e profissionais que defendemos no Brasil e em nosso diálogo com o mundo.

Diante do exposto, o desempenho interdisciplinar do Assistente Social caracteriza-se como uma forma determinante de solucionar impasses sociais e educacionais. Esse profissional encontra na instituição de ensino uma função de sistematizador de políticas sociais importantes à formação cidadã, objetivando reduzir os efeitos deletérios da desigualdade. Ademais, é responsável pela formulação e pelo cumprimento de atividades que possam prevenir e enfrentar acontecimentos procedentes que espelham comportamentos violentos, adversidades entre estudantes, assim como entres os demais colaboradores da instituição educacional.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa engendra-se como descritiva, com abordagem qualitativa. De acordo com Rauen (1999), a pesquisa descritiva tem como finalidade conhecer e interpretar a realidade, tendo como interesse descobrir e observar fenômenos, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os.

Ainda se referindo à caracterização metodológica, Minayo (2008) menciona que os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica. Essa abordagem apresenta-se pertinente para esta pesquisa, tendo em vista que, para que ela obtenha sucesso, é necessário o contato direto e indireto com o objeto de estudo, almejando conhecer os fatores que norteiam as pessoas nos seus mais variados aspectos, tendo como pressuposto perceber e contextualizar o mundo a sua volta, preservando sempre a objetividade, ou seja, mantendo um certo grau de distanciamento pessoal. Ao se referir à expressão “grau de distanciamento”, os autores deste estudo referem-se a não inferência (influência) do ponto de vista pessoal sobre os dados que foram coletados, bem como a discussão com a

literatura pertinente.

Menciona-se, ainda, que a escolha do molde metodológico desta pesquisa se justifica por sua lógica científicista e pela possibilidade de elas serem as mais pertinentes para se atingir o objetivo proposto. É válido salientar que, para não ocorrerem conclusões precipitadas em respeito à temática, os pesquisadores consideraram a característica técnico-metodológica que englobou um controle rígido de teorização, coleta de dados e discussões adequadas para a condução de um estudo científico, especificamente com alunos surdos, vinculados com a academia educacional técnica.

Este estudo foi realizado em uma instituição pública de ensino médio técnico do município de Parintins, AM, Brasil. Os participantes desta pesquisa foram: professores de alunos surdos, alunos surdos regularmente matriculados, como também os técnicos: assistente social, pedagogo e intérprete de LIBRAS. Os critérios de inclusão adotados foram: a) ser aluno surdo regularmente matriculado na instituição em questão; b) ser professor que tem/teve contato com alunos surdos em sala de aula; c) ser profissional técnico efetivo: assistente social, pedagogo ou intérprete de LIBRAS.

Em relação aos recursos humanos, este estudo foi realizado unicamente por seus autores, contando voluntariamente com o auxílio de uma intérprete de LIBRAS para mediar a coleta de dados com os participantes surdos. Em relação aos recursos materiais, foi utilizada uma sala específica para o desenvolvimento da coleta de informações, disponibilizada pelo Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais. Também ocorreu coleta de dados sobre as práticas pedagógicas voltadas para os estudantes com a utilização de formulário de entrevista para conhecer os dados e as condições da instituição de ensino perante a temática “inclusão”.

Em relação aos instrumentos utilizados, foram criados três protocolos para avaliação: Protocolo 1 (direcionado aos professores de alunos surdos) que conteve as seguintes questões: a) Qual a metodologia de ensino utilizada em sala de aula para os alunos surdos? b) Quais as estratégias utilizadas para o uso da linguagem técnica com os surdos? c) Você já buscou auxílio do Serviço Social no que se refere à busca de informações necessárias (dúvidas) a respeito do público surdo e seus direitos?; Protocolo 2 (direcionado aos profissionais técnicos) que conteve as questões: a) Qual o seu entendimento sobre o processo de inclusão? b) Quais as atividades desenvolvidas na instituição para os alunos em sala de aula considerando a presença da surdez? c) Quais a sua contribuição e as atribuições perante a Educação Inclusiva?; O Protocolo 3 (direcionado ao aluno surdo) foi constituído das questões: a) As atividades em sala de aula satisfazem/satisfaziam as suas necessidades de aprendizagem? b) Você se sente/sentiu incluído nas atividades em grupo? c) Você encontra/encontrou alguma dificuldade em sala de aula? Quais? d) Você já buscou/buscava os atendimentos do setor do Serviço Social?

É relevante aqui destacar que no Protocolo 3, direcionado aos alunos surdos, foram aplicadas também questões sociodemográficas, tendo em vista que os preponentes deste estudo consideraram indispensável conhecer um pouco sobre a realidade do participante, seja no âmbito educacional, quanto ao externo a esse ambiente, com o intuito de conhecer o perfil desses alunos e suas condições, para então dar andamento ao estudo. As questões sociodemográficas contemplaram dados de identificação e questões gerais. No que tange aos dados de identificação, foram perguntados: a) idade; b) sexo; c) estado civil. Em relação às questões gerais que foram direcionadas: a) Sua família utiliza a língua de sinais com você? b) Você sente que as pessoas têm dificuldades em compreendê-lo? c) Com que idade você passou a frequentar a escola regular? d) Qual curso técnico você é matriculado na instituição? e) Você tem dificuldades para se concentrar nas tarefas relacionadas ao seu dia a dia? (exemplos: dirigir, estudar, ler, escrever, trabalhar) f) Você tem conhecimento dos seus direitos como surdo? g) Quem orientou você quanto aos seus direitos como surdo?

No que tange aos procedimentos, primeiramente foi enviado o *Termo de Autorização Institucional*, um documento formal para a realização da pesquisa em suas dependências. Após o aceite formal da direção, os pesquisadores entraram em contato com o setor de Serviço Social, que gentilmente convidou possíveis participantes voluntários para a coleta de dados com base nos critérios de inclusão adotados para este estudo. Os autores realizaram uma palestra para o público que englobou surdos, professores e técnicos (assistente social, pedagogo e intérprete de LIBRAS).

Aos presentes na palestra foram detalhados todos os procedimentos que seriam realizados, explicações em relação às questões éticas, esclarecimentos no que se refere à possibilidade de

recusa em participar do estudo e que, caso se recusasse, tal ato não resultaria em nenhum prejuízo. Foi esclarecido, também, que a participação seria integralmente voluntária e anônima, apenas as falas dos participantes seriam usadas para a exposição no trabalho científico para fins acadêmicos.

Após a palestra, os autores entraram em contato com os ouvintes que aceitaram participar do estudo. Explicações sobre os objetivos, seleção dos participantes, sigilo, devolutiva da pesquisa e desistência, bem como esclarecimentos de eventuais dúvidas, foram realizadas antes de qualquer procedimento por parte dos pesquisadores para os integrantes do estudo. Destaca-se ainda que, para todos os voluntários foi marcado um horário dentro do expediente educacional/laboral, ressaltando que foi de acordo com a disponibilidade de cada um no que tange a seus horários de trabalho. Antes de qualquer procedimento por parte dos pesquisadores, foi entregue para os participantes o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que contemplou aspectos relacionados ao sigilo de identidade, aceite por escrito por meio de assinatura, telefones para contato e aspectos éticos gerais da pesquisa. Após a assinatura, estando de acordo em participar da pesquisa de forma voluntária, o participante ficou com uma via em seu poder e a outra com os pesquisadores.

Para manter o sigilo de identidade, doravante os três professores serão identificados por P1, P2 e P3; e os participantes surdos, por AS1, AS2 e AS3.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Levantamento do perfil sociodemográfico

Antes da análise ou conclusões a serem tomadas, foi necessária a aplicação do *Questionário Sociodemográfico* com os alunos surdos, a fim de ter um breve conhecimento das particularidades desse público, buscando conhecer de onde são e quais as condições em sua totalidade, o que envolve as relações familiares e sociais, apresentando como fundamental para desenvolver um trabalho que almeja apontar supostas estratégias para o enfrentamento da exclusão da pessoa surda.

Como resultados às questões do *Questionário Sociodemográfico*, foram obtidas as seguintes porcentagens das respostas dos participantes AS1, AS2 e AS3:

- a) Se a família utiliza a língua de sinais com eles: 66,7% responderam que sim e 33,3%, regularmente;
- b) Se sentem que as pessoas têm dificuldades em compreendê-los: 100% responderam que encontram dificuldades somente com algumas pessoas;
- c) Idade que passaram a frequentar a escola regular: 100% responderam que foi na faixa etária de 12 a 18 anos de idade;
- d) Cursos técnicos que são matriculados no Instituto Federal do Amazonas: 33,3% são em informática e 66,7%, em meio ambiente;
- e) Dificuldades que possuem para se concentrarem nas tarefas relacionadas ao dia a dia: 100% responderam ter muitas dificuldades;
- f) Conhecimento que possuem sobre os direitos como surdos: 100% responderam conhecer.

As respostas dos alunos surdos entrevistados apresentaram vários pontos em comum. O que é pertinente discutir é em relação à idade e, como base, toda a legislação que fundamenta a Educação Especial e Inclusiva, pois não se pode desconsiderar a observação da notável incoerência entre aquilo que se propõe e o que se encontra no desempenho diário da atual circunstância pela qual a instituição educacional perpassa.

A inclusão representa um processo em contínua expansão no decorrer da história do ser humano, porém, por espelhar uma labiríntica circunstância transpassada por ideias pré-concebidas e marginalizações, ainda se vê, no momento atual educacional, pessoas que não conhecem os direitos garantidos pela legislação que dizem respeito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como a compreensão da ótica de Educação Especial e Inclusiva. A deficiência como fenômeno humano, “[...] individual e social é influenciada em parte pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes gerações, e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico dessa sociedade.”

(Bruno, 2006: 9).

Os dados revelam que ainda se tem a dificuldade de uma comunicação da população ouvinte com a comunidade surda, o que mostra uma fragilidade ou até mesmo um descaso de todas as dimensões responsáveis (Estado, família e sociedade) pelo desenvolvimento de suas habilidades. Quando isso é mencionado, pensa-se nas várias dificuldades que os surdos apresentam no uso da Língua Portuguesa, como também da sua escrita, levando em consideração a faixa etária desses alunos.

Historicamente, o ambiente educacional configurou-se pela exclusividade de atendimento a um determinado grupo de pessoas, legitimando, assim, a marginalização, mediante políticas e ações pedagógicas disseminadoras de organização social. Desde o processo de democratização do espaço educacional, é notável o antagonismo inclusão/exclusão, no momento em que os sistemas educacionais tornam mais universal a acessibilidade, porém permanecem marginalizando conjuntos de pessoas vistos como externos às normas da instituição de ensino (Dutra et al., 2008).

É observada nas respostas dos participantes a ausência da participação da família no processo de ensino de seus direitos. As práticas de exclusão emergem e reproduzem muitas vezes por ter a própria família como principal protagonista. Destaca-se que não se pode apenas elaborar políticas públicas que assegurem direitos, é necessário o envolvimento da sociedade em participar e fomentar métodos de ensino que desenvolvam a participação e interesse de todos, como também a fundamental importância da interação da família para impulsionar o desenvolvimento com o acompanhamento de ações de interesse do estudante surdo dentro da instituição de ensino.

Fica evidente a carência de iniciativas inclusivas institucionais. É sabido que as instituições de ensino inclusivas precisam oferecer condições apropriadas à acessibilidade, à permanência e à consecução de qualidade na educação de alunos com necessidades especiais. Desse modo, precisam ser levadas em consideração as necessidades pedagógicas distintas provenientes das diferenças e/ou deficiências de cada aluno, reconhecendo a periodicidade de aprendizagem, característica a cada situação, objetivando assegurar educação favorável, segundo determina o artigo 59, inciso I, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (Brasil, 1996).

De acordo com Soares (2009), um dos impasses, que não beneficiam a efetivação do que se encontra na legislação e harmonioso com os princípios da ótica pedagógica inclusiva, é a desqualificação docente no que tange aos procedimentos educacionais e metodológicos apropriados às necessidades pedagógicas especiais dos alunos que possuem alguma necessidade especial.

Os artigos 27 a 30 do Capítulo IV, da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)* (Lei nº 13.146, de 6 de setembro de 2015), garantem o direito à educação; no entanto, não garantem a permanência dos alunos na instituição de ensino, muito menos um processo ensino-aprendizagem eficiente, uma vez que inúmeros são os elementos vinculados institucionalmente, que englobam o improdutivo processo formativo dos educadores e, do mesmo modo, os ajustamentos da estrutura física e falta de ferramentas de ensino, igualmente o assistencialismo de diversos centros educacionais e o meio familiar dos alunos com necessidades especiais, que concentram suas práticas na deficiência do aluno e não na motivação ao aprimoramento e manifestação de força individual (Brasil, 2015).

No entanto, esse é um dos evidentes desafios enfrentados pela educação contemporânea, a transformação e adequação das normas da prática educativa em razão dos distintos graus de desenvolvimento, estados cognitivos, sensoriais e neurofisiológicos. Dessa forma, é imprescindível destacar que a inclusão de estudantes com deficiência não depende unicamente do nível de severidade da deficiência ou grau de desenvolvimento cognitivo, mas também das circunstâncias de convívio, socialização e adequação do próprio estudante na instituição de ensino comum (Bruno, 2006).

3.2 Equipe pedagógica: uma discussão das práticas voltadas aos alunos surdos

De acordo com Sá (2010: 14), em uma conjuntura histórica de exclusão e opressão revelam-se os surdos, pessoas frequentemente “[...] colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; pessoas narradas como deficientes e incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas [...]”.

O que se questiona em meio aos marcos históricos mencionados é se com a criação de políticas voltadas para a comunidade surda, obteve-se progresso no que tange ao exercício pleno dos seus direitos humanos, no que se refere ao seu processo de formação educacional.

Para isso, é imprescindível assinalar a importância de conhecer de que maneira o aluno surdo está sendo inserido no sistema educacional, em especial em uma instituição de ensino técnico, por não existir nelas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem do surdo. Salienta-se que foi realizada uma análise geral de todas as perguntas feitas de acordo com o Protocolo 1, com ressalva às que se apresentaram indispensável citar.

É relevante conhecer quais as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica para desenvolver o preparo dos alunos surdos para o exercício da cidadania e qualificação profissional, e qual o olhar do surdo perante tais práticas, bem como se elas proporcionam a ele a garantia de uma educação de qualidade e equidade, respaldada em uma política educacional inclusiva. E para tecer análises, preocupou-se em coletar informações primeiramente com os servidores técnicos da instituição, a citar: pedagogo, assistente social, intérprete de LIBRAS e professores – entendendo que esses profissionais formam a equipe pedagógica, em uma perspectiva de planejar/elaborar práticas pedagógicas pertinentes para o desenvolvimento e manutenção dos alunos surdos.

Preocupou-se iniciar com o olhar do Pedagogo, considerando-se que este tem em suas atribuições profissionais, segundo Almeida e Soares (2010), a função primordial no ensino, pois é compreendido como um mediador das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, sempre atento às necessidades e aos impasses educacionais, dentre eles, a educação especial e seus desafios quanto à inclusão. Partindo do exposto, foi levada ao Pedagogo a questão de quais eram as práticas pedagógicas utilizadas com os alunos, haja vista haver presença de alunos surdos em sala de aula:

Essa questão é direto com a subcoordenadora do núcleo especializado. Ela nunca me procurou pra dizer “ah, como é que eu posso trabalhar?”, que na verdade ela trabalha na tradução, o professor fala e ela explica. Essa questão pedagógica eu não sei como eles trabalham.

É evidente a falta de informação entre o profissional pedagogo e a intérprete de LIBRAS, a qual se encontra hoje como subcoordenadora do setor vinculado a pessoas com necessidades especiais, o que se apresenta como um agravante sob a perspectiva inclusiva, pois o pedagogo precisa intervir de maneira participativa nas práticas desenvolvidas na instituição de ensino, contribuindo para a transformação do ambiente educacional, onde a democracia encontra um solo fértil. O papel do pedagogo é instigar e determinar a prática educativa para alcançar uma educação com mais qualidade que levem em consideração todos os estudantes, sem distinções.

Almejando mais esclarecimentos quanto às práticas pedagógicas na instituição de ensino, indagou-se ao participante sobre os documentos que constam as metodologias e prática de ensino da instituição:

Pedagogo: Ah, na teoria deveria ter, mas eles não nos procuram. Porque existe uma sala de atendimento especial. Na verdade, eu não sei como acontece essa questão pedagógica deles. No geral, no setor pedagógico, a gente faz o acompanhamento dos planejamentos dos professores, a gente faz os atendimentos individuais.

Enfatiza-se mais uma vez a importância de se trabalhar a temática, pois se nota a carência do conhecimento sobre o processo de inclusão dentro daquele espaço educacional; não basta apenas saber da existência de uma política, é necessária a busca pela sua efetivação. O que se pode

confirmar a partir dos relatos é que a ausência de estratégias pedagógicas abre precedentes na discussão do trabalho no que se refere à negatividade das ações de inclusão.

O desafio de transformar ações de exclusão move-se com o entendimento de não somente considerar a multiplicidade de ideias, mas, imprescindivelmente, de promover a inclusão, o reconhecimento em um constante aprendizado com aqueles que pensam diferente e que vai além de todas as limitações do conformismo, uma vez que novas compreensões de mundo é requerer transformações em todos os espaços, particularmente o educacional. Com isso, é notável que “[...] a aproximação aos temas da diversidade da diferença e da acessibilidade, pressupõe uma mudança necessária de paradigmas de postulados científicos atuais e de relação com os sistemas educativos e sociedades atuais.” (Camacho, 2004: 12).

Existe a possibilidade de examinar que os momentos de modificações e desenvolvimento possuem um encaminhamento somente com uma única finalidade, a inserção do surdo no âmbito social e no meio educacional, com a intensão de assegurar a acessibilidade, procedimentos metodológicos de ensino eficientes para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais nas instituições de ensino, um modelo educacional que apresente a capacidade de adequação contínua, de inserir e semear o respeito à diversidade, isto é, na formação de um ambiente educacional que possibilite o acesso de todas as pessoas com e sem deficiência, todas com os mesmos direitos de acesso e equidade ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma formação qualificada.

Partindo para as respostas do participante intérprete de LIBRAS, pode-se compreender que a abordagem sobre a Educação Inclusiva, igualdade e oportunidades para todas as pessoas, respeito à diversidade e ao diferente, encontra-se em desenvolvimento na contemporaneidade. No âmbito dos segmentos beneficiados a partir dessa abordagem, podem-se encontrar os participantes com necessidades educacionais especiais que se mobilizam para defenderem seus direitos e seu valor como cidadãos partícipes da construção social.

Uma pessoa surda necessita encarar cotidianamente a fronteira do processo comunicativo. Esse impasse circunscreve a qualidade de sua convivência em sociedade e pode, dessa forma, impossibilitar que ela conquiste um processo formativo em nível superior e, portanto, um favorável lugar no mercado de trabalho. Pessoas ouvintes que conhecem e se comunicam por meio da Língua de Sinais podem servir como mediadores na comunicação entre as pessoas surdas e as ouvintes que não conhecem essa língua. Tal situação fornece efetividade para a minimização dos problemas encontrados no que se refere à comunicabilidade. Essas pessoas são denominadas Intérpretes de Língua de Sinais, mas ao indagar ao participante intérprete de LIBRAS da instituição sobre essa dinâmica, ela esclarece:

Meu papel é intermediar a comunicação do aluno surdo e do ouvinte e enquanto as práticas pedagógicas eu estou como subcoordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais [...]. O que precisa ser entendido é que não é só o núcleo que é responsável, toda a instituição. Então, é preciso um trabalho coletivo pra que eles permaneçam porque não adianta só o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais fazer o seu papel e quando o aluno vai pra sala de aula ele não tem esse apoio do professor, ele não tem apoio dos colegas porque nem sempre os colegas aceitam o aluno.

Em estudo sobre a instituição inclusiva com o trabalho de intérpretes, Zampieri (2006: 83) evidencia que esses, pela iminência com os assuntos relacionados às pessoas com surdez, podem oferecer subsídios significativos ao docente, referente ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante:

Para que alunos ouvintes e alunos surdos possam ter um grau de desenvolvimento satisfatório na mesma sala de aula, o trabalho de parceria entre a intérprete e a professora, para além de desejável, é fundamental. A intérprete tem condições de contribuir nas questões relativas às especificidades de aprendizagem das crianças surdas, pois visualiza com mais clareza as necessidades destes alunos, bem como as formas pelas quais eles se apropriam do processo de aprendizagem.

Mas, nota-se a inexistência de parceria entre professor e intérprete, até mesmo da própria comunidade educacional como um todo nesse processo. Por meio da fala da profissional intérprete, o educador encontra-se incumbido pelo ensino e seu pleno desenvolvimento, por oportunizar o saber científico ao estudante surdo, e o intérprete assume a responsabilidade de modificar a informação de uma para outra língua. No momento em que há a presença do estudante com surdez, os dois profissionais da educação são importantes: o educador necessita do intérprete para lhe ajudar nos fatores da surdez e da LIBRAS, e o intérprete precisa de um favorável desempenho e conhecimento do educador para que sua atividade pedagógica alcance efetividade contínua.

No entanto, essa questão passa despercebida por muitos professores da instituição, porque muitos não têm a sensibilidade, tampouco tomam atitudes para enxergar o aluno em sala de aula como um cidadão detentor de direitos, assim como qualquer outro, cometendo assim a marginalização e exclusão desses estudantes:

Intérprete de LIBRAS: [...] outra dificuldade é a relação professor e aluno [...]. Tem aluno que não simpatiza por aquele professor que vê que o professor não tem interesse de ajudar e quando eles sentem isso eles perdem o interesse pela aula, eles apresentam muitas dificuldades com os professores nesse sentido porque o professor eles realmente não tem interesse de ajudar o aluno, ele entra, sai da aula dele e vai embora, não sabe se o aluno tá com dificuldade se não tá, mas só que no final do semestre, do módulo, o aluno tem que ter uma nota pra ele passar só que muitas vezes ele fica reprovado porque não teve essa comunicação com o professor numa dificuldade, por exemplo, de pedir ajuda do professor, eles não pedem ajuda pro professor, eles pedem ajuda pra mim, então as dificuldades deles são nesse sentido [...].

A comunidade surda no Brasil já foi beneficiada com leis, decretos e portarias que apresentam como finalidade garantir sua admissão ao processo comunicativo e informativo, em diversas realidades. No entanto, o estabelecimento da legislação necessita de pessoas responsáveis pelo desenvolvimento humano e social, cuja falta de conhecimento a respeito da surdez e dos entendimentos alicerçados em ideias pré-concebidas influencia o desenvolvimento da inclusão de sujeitos surdos na comunidade social, especialmente no ambiente educacional.

Na educação regular, referindo-se às pessoas com deficiência, a acessibilidade em determinados ambientes, aos saberes humanos e aos dados informacionais que permeiam os institutos federais de educação, encontra-se petulante quanto às ferramentas pedagógicas e humanas, sobre as quais descansa a completa incumbência de uma inclusão infalível, que transpasse o relacionamento com o diferente. O ideal de inclusão comunitária, permitido e homologado pelo poder estatal, vem referindo-se ao intérprete de LIBRAS somente como um caminho de acessibilidade aos surdos, nas proposições legislativas e nos textos que orientam os trabalhos pedagógicos sob o prisma jurídico. Ainda na fala da Intérprete de LIBRAS:

[...] Outra dificuldade deles é em sala de aula com os alunos porque são poucos os alunos que se sensibilizam no sentido de ajudar eles, né? Como por exemplo nas atividades em grupo, se o aluno não tomar iniciativa de entrar no grupo ninguém convida ele pra entrar no grupo. As vezes o próprio professor monta os grupos, mas quando ele não monta e deixa livre, em aberto, cada grupinho se junta por afinidade, né? Claro! E muitas das vezes o aluno surdo acaba ficando sozinho [...].

A partir do exposto, indaga-se: Qual a verdadeira finalidade do intérprete na instituição? A comunidade acadêmica vem realmente utilizando a língua de sinais para uma comunicabilidade eficiente com o aluno surdo? Em relação ao preconceito, será que se encontra enraizado?

De acordo com Lacerda e Poletti (2009), somente a presença do intérprete não assegura a verdadeira inclusão do estudante com surdez. É necessário que as ações em sala de aula sejam analisadas continuamente, de modo a conhecer e compreender as necessidades do estudante. Caso

a instituição de ensino não olhe com atenção para o procedimento metodológico empregado e para a matriz curricular proposta, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete.

O convívio em uma comunidade social que exclui, cujas ações exprimem ideias preconceituosas, que rebaixam e menosprezam seres humanos com deficiência, origina discriminações e entendimentos sem nenhum fundamento nos sujeitos conhecidos como “normais” perante os padrões sociais estigmatizadores estabelecidos. Esses princípios insignificantes são desconstruídos no decorrer da formação da identidade do intérprete de Língua de Sinais. Ternura, entusiasmo e envolvimento participativo formam as premissas para que esse processo se desenvolva de forma consciente e para que o intérprete desempenhe sua função, permitindo com que a pessoa com surdez potencialize seu espírito autônomo e faça valer seu direito de se comunicar em sua própria língua e com isso tenha um conhecimento pleno de si mesmo e sobre a realidade que o circunda.

As vertentes internacionais de aceitação das diferenças e inclusão social influenciam moderadamente os seres humanos, atores competentes para intervir na transformação da sua própria ação. Conhecer e compreender os interesses da pessoa que pensa diferente, levar em consideração seus direitos e renegar ações há muito ultrapassadas, fundamentadas em ideias que reduzam a pessoa, é o percurso mais apropriado à convivência em sociedade.

As respostas fornecidas pela Assistente Social mostram claramente o árduo processo do trabalho em equipe direcionado ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante disso, pode-se considerar que, não obstante a presença dos direitos da pessoa com deficiência na instituição educacional, as circunstâncias pedagógicas mostram que há ainda um percurso extenso a ser trilhado, tendo em vista uma mais proveitosa educação para essa pessoa.

O Serviço Social ocupa o primeiro setor no qual o meio familiar da pessoa com deficiência é atendido no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais, como: apresentação da instituição, seus princípios e finalidades de atividade. Os assistentes sociais, nessa veiculação, por meio do acompanhamento do estudante, compreendem a condição dele e, dessa forma, passam a acompanhar sua aclimatação no ambiente educacional.

De acordo com o artigo 37 do *Estatuto do Portador de Deficiência* (Lei nº 13.146/2015), é dever do Estado, da família, da comunidade educacional e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a salva de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão educacional (Brasil, 2015).

O assistente social é um profissional que, mediante a sua capacidade intelectual, contribui significativamente para a instituição educacional como um todo, pois ele possui uma perspectiva singular para os assuntos de ordem social, revelando o que pode encontrar-se velado pelos impasses que o aluno traz consigo e que influenciam diretamente o seu comportamento dentro da instituição de ensino. Atualmente, segundo Valadão e Santos (1997), a recomendação que se aborda sobre a atuação do assistente social no ambiente educacional diz respeito à atividade em equipe, isto é, que participe de seus trabalhos um agrupamento multiprofissional, sob o prisma do trabalho da pessoa em sua completude. Afinal, questionada de como a instituição vai efetivar uma política de inclusão se suas próprias práticas são fragmentadas, segregadas:

Assistente Social: [...] não atuamos, mas em nenhum caso relacionado a pessoa com deficiência, em relação ao apoio, a trabalhar a questão da orientação. E não é por que a gente não quer, é por que a gente não é integrado. A Integração do Núcleo com o serviço social, psicologia, enfermagem. Isso tem que ser uma iniciativa do núcleo.

Fatos esses que geram uma série de problemáticas dentro do espaço de ensino técnico, porque o aluno surdo já encontra muitas dificuldades no que tange ao uso da Língua Portuguesa e sua escrita, e a falta de um acompanhamento nesse processo. No sentido de o profissional assistente social não ter essa participação direta com as pessoas com surdez leva, muitas vezes, à desistência desses alunos e a um descaso a esse fato. Destaca-se que, durante esse processo de pesquisa, a subcoordenadora relatou a existência de um total de sete alunos surdos, e destes apenas três frequentam as aulas e suas atividades, e que não se tem conhecimento de dois desses alunos. Isto

revela a fragilidade desse processo, mantendo, assim, a violação e vulnerabilidade no acesso e democratização dos direitos dos cidadãos surdos.

Para Almeida (2003), o pesquisador que estuda sobre a integração do assistente social no âmbito educacional se depara com o problema de compreender como as demandas colocadas a esse profissional encontram-se vinculadas às vertentes antagônicas da política educacional de disseminação dos modos de admissão e de permanência na instituição educacional, em face de uma conjuntura em que a existência local está sucessivamente interligada com a transformação contínua e mundial do capitalismo. Educação e o Serviço Social possuem afinidades, “[...] cada qual com sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político-pedagógicos pautados sob a lógica da igualdade e da comunicação entre escola, família, comunidade e sociedade.” (Souza, 2005: 39).

Sobre a questão da surdez na Instituição, houve a preocupação de se questionar a Assistente Social sobre esse acompanhamento dos alunos surdos e das atividades realizadas com eles naquele espaço educacional:

Não tenho nenhum dado, já que tem um núcleo específico de atendimento, ficou muito concentrado. Eles trabalham pra lá de forma individualizada, setorizada não há um diálogo com a gente, e eu sinceramente acho que é uma falha que acontece, mas enfim. Eu espero que isso não se perpetue, que possa ter outros diretores, outros coordenadores que tenham uma visão mesmo de integração porque isso acaba fragmentando a questão do processo de acompanhamento, orientação desses alunos, um olhar, para a efetivação desses alunos. Precisa-se trabalhar em conjunto a integração de equipe.

A problemática da Educação Inclusiva necessita de mais atenção, a priori, dos profissionais e em seguida da comunidade social em sua completude, uma vez que ocasiona problemas ao crescimento infantil ou juvenil, como: marginalização, falta de motivação, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. O Assistente Social precisa sugerir, envolver-se e entusiasmar tanto os familiares das pessoas com deficiência, bem como os profissionais envolvidos, a fim de ser mais operante nos mecanismos de comando da sociedade, cumprimento de seus direitos em comunhão com políticas públicas.

3.3 As práticas pedagógicas na ótica do professor do aluno surdo

Como dito anteriormente, a fala dos professores é representada pelas siglas P1, P2 e P3, e os participantes surdos e suas respectivas falas, por AS1, AS2 e AS3. Para os professores, levou-se a questão sobre qual a metodologia utilizada em sala de aula, tendo em vista a presença de um aluno surdo:

P1: Com ela a gente já vem aplicando alguma metodologia, principalmente questões visuais, é... questões mais diferenciadas [...] ela tem o auxílio da interprete de Libras. Então a gente faz alguma coisa mas eu acho que eu poderia fazer mais do que eu faço [...]. Então, aí, pra gente tentar eu explico pra tradutora o que é, ela não é da área então eu tenho que explicar pra ela, e ela tentar explicar da melhor forma possível. Aí tem o apoio audiovisual, slides, filmes, imagens mesmo pra ela tentar fixar, mas eu sinto muita dificuldade, desses três alunos.

P2: Nós não temos uma metodologia, acho que a maioria dos professores, voltadas pra eles porque a gente tem o intérprete e a gente imagina que a gente vai dando aula e o intérprete vai passando tudo o que a gente falou mas voltando aquela questão talvez a nossa comunicação não seja a ideal pra eles. A gente percebe no modo que eles escrevem não chega do jeito que é para ser, ela não consegue expressar do jeito que é e aí eu peço ajuda sempre da intérprete para traduzir também as provas que as vezes eles não conseguem formar um texto. Aí

procuro focar nas palavras-chaves. Ela citou a palavra chave da questão? Ok. Eu imagino que ela entendeu. Aí eu preciso que a intérprete me diga se realmente ela entendeu, mas as vezes ela sempre faz sinal de 'não' aí eu fico preocupado se ela entendeu ou não. Não tenho um método focado pra ela nesse aspecto, eu faço como se fosse pra todos e aí a interprete que vai fazer o acompanhamento dela na aula, nos exercícios nas aulas práticas.

P3: Meus slides eu costumo trabalhar muito com imagens e explicando essas imagens, nós começamos a trabalhar essas imagens [...], nós começamos a descrever mais nos slides, e eu tinha essa preocupação que no slide tivesse a descrição do que eu ia falar porque eu acredito que só a imagem, mesmo eles fazendo a leitura labial, eu acredito que a dificuldade era bem maior, então eu não colocava mais só imagens, mas depois das imagens, tudo estava escrito nos slides que eu ia passando, e junto a isso, eu cheguei a preparar material sobre as aulas, e eu que passei a usar essa metodologia.

Na fala de P1, na parte “vem aplicando algumas metodologias”, no entanto, esses métodos estão voltados apenas às questões visuais, como a presença de mais imagens nos eslaides, na tentativa de descrever as práticas pedagógicas na ótica dos professores, e com isso surgem muitas dificuldades, porque se nota a carência de metodologias voltadas para o aluno surdo dentro da sala de aula. Embora P1 e P3 apresentem seus métodos ou estratégias de ensino, como P3 descreve sobre sua preocupação em aplicar materiais didático-pedagógicos sobre as aulas, P2 deixa claro a inexistência de práticas específicas ao público, o qual deixa a responsabilidade do processo de aprendizagem do aluno para a profissional intérprete.

Sobre o participante surdo, antes de explanar essas práticas no seu olhar, salienta-se que, no primeiro momento, as informações seriam coletadas por meio de um questionário contendo perguntas abertas, mas por causa das dificuldades dos participantes surdos em desenvolverem a escrita, os pesquisadores e a intérprete de LIBRAS optaram por prosseguir a coleta das informações por meio de entrevista, com isso, sobre os procedimentos metodológicos no seu processo de ensino-aprendizagem, assim se expressaram:

AS2: As atividades em sala de aula são muito difíceis porque as palavras são diferentes então eu não conhecia as palavras da Língua Portuguesa, e era muita escrita, então como eu ia escrever se o professor só falava? E eu sou surdo! Então como eu ia responder as atividades? Eu tinha muitas dúvidas nas palavras e o professor não utilizava Libras em nenhum momento, então era muito difícil porque eu sou surdo. A gente via também que o professor ficava muito preocupado, ele não sabia fazer a comunicação, e eu tinha que ter muita paciência porque eu queria aprender e não aprendia, então eu pedia ajuda de alguns colegas nas atividades, meu outro colega escrevia pra mim num papel, e eu pedia essa ajuda no significado das palavras, por exemplo: qual essa palavra, o que ela significa? Então eu ia lá e ok, aprendia e ia pra casa ficar estudando aquela palavra. Mas era muito difícil porque o professor é ouvinte e era difícil fazer as atividades e só meus amigos me ajudavam.

AS2: [...] eu ficava lá sentada e o professor falando e eu lá sentada. O professor me dava papel da atividade e eu não entendia nada, ele só falava que era pra mim fazer, mas eu chegava para o professor e dizia que eu não entendia nada, só que o professor não podia ajudar, e eu procurava a professora Jaqueline [professora de Libras] e falava que eu precisava de intérprete porque eu não conseguia acompanhar as aulas, mas demorou muito pra chegar o intérprete, e eu voltava pra sala de aula e ficava lá sentada sem entender nada. É porque o professor usa muito slide, só que eu não entendo nada, tenho dificuldade de entender, então só eu de surda, eu só mesmo copiava o que estava no slide e nas atividades em grupo também eu sentia muita dificuldade porque não tinha intérprete [...], mas não satisfazia minhas necessidades.

AS3: Na sala de aula eu só conseguia estudar o que estava escrito e lia algumas

palavras, mas muitas coisas eu não entendia, então era muito difícil por isso então a escrita do português eu precisava sempre de ajuda. As palavras no slide geralmente eu não entendia e não tinha comunicação com o professor. Tinha dificuldade de responder o que ele perguntava porque eu sou surdo, ele não entendia o que eu falava e eu também não entendia o que ele queria. Eu precisava ter muita paciência, né, porque estudar era muito difícil e eu precisava visualizar, mas não tinha comunicação e o professor só oralizava aqui e em outros lugares é a mesma coisa.

Por intermédio dos participantes surdos, descrevem-se as práticas pedagógicas utilizadas pelos profissionais para com eles: exibição de eslaides com imagens para trabalhar os assuntos em sala. No entanto, AS1, AS2 e AS3 relataram diversas dificuldades em entender, fazendo com que eles próprios criassem estratégias para que a comunicação acontecesse com o professor.

Enfatiza-se que a presença de um intérprete em sala de aula é recente, e quem os auxiliou quanto as suas dúvidas foi a professora de LIBRAS. Embora ocorrera a admissão do profissional intérprete, as dificuldades continuam pelo fato de ela não ter conhecimento das áreas técnicas trabalhadas e por ser apenas somente um profissional para três ou mais alunos surdos. Ou seja, como os participantes surdos se encontram no terceiro módulo, eles ficaram sem o acompanhamento de um intérprete durante um ano no seu processo de aprendizagem.

O que se quer discutir aqui é a contradição dos olhares no plano ensino-aprendizagem, no qual, para o professor, suas metodologias, de certa forma, ajudam no entendimento do aluno, mas, quando termina, este não tem conhecimento das práticas pensadas pela sua presença em sala de aula, tampouco a existência delas. Para compreender os assuntos trabalhados em sala, os participantes surdos escrevem suas dúvidas no papel para seus colegas ou professores, como meio de comunicação, principalmente em relação ao entendimento dos termos técnicos trabalhados, o que se mostra como uma verdadeira problemática nessa discussão.

As metodologias de ensino, como práticas pedagógicas, mostram-se como insuficientes, uma vez que o aluno não entende o que se é trabalhado em sala de aula. Os vídeos e filmes que P1 apresenta em sua fala não têm legendas em LIBRAS e faz com que o aluno surdo perca o interesse, porque ele não é ouvinte, e essas atitudes, por parte dos professores, prejudicam o aluno e revelam, ainda, não apenas com esse fato, mas como os demais aqui narrados, que, mesmo com a existência de políticas públicas para o público surdo, as práticas discriminatórias, de marginalizar o surdo, continuam, e urge como indispensável apresentar o porquê dessa afirmativa.

Ao se questionar sobre a percepção de inclusão, obtiveram-se as seguintes respostas:

P1: [...] quando esses profissionais estiverem no mercado de trabalho e aí encontrar um com a dificuldade dela de áudio-comunicação, vai ter dificuldade técnica mesmo que ela apresentou. De compreender o que é o curso [...]. Porque realmente hoje não tá fazendo inclusão, não completa, a gente tá impondo aí a presença dela na verdade por uma questão legal, e a gente tem que aturar.

P2: Eu nunca tive nenhum contato com algum surdo mas eu vejo que em alguns pontos parece uma coisa só pra atender o que a lei manda [...] percebo pela visão periférica porque eu estou dando aula não foco muito nela porque já tem a colega lá, mas eu percebo que várias vezes ela dá sinal que não tá entendendo. Não sei, a impressão, o geral que eu tenho é que se faz pra atender a legislação.

P3: Posso ter um pouco de dificuldades pra explicar [...] tudo o que nós vamos aprendendo sobre essa larga conceituação sobre a Educação Inclusiva temos aprendido no dia a dia de maneira certa ou errada, é fazer, deu certo ou não, é você refletir [...] eu aprendi muito como professor, na prática da tentativa e erro. [...] volto na minha deficiência de formação técnica, vou falar por mim que eu tive que buscar ler muito, saber qual ao importância de todos ter essa oportunidade, que a educação é para todos e o conhecimento é universal, só que na sala de aula temos indivíduos heterogêneos, diferenciados, e não é tão fácil alcançar esses indivíduos diferenciados.

Ressalta-se a importância de se trabalhar sobre a política de Educação Inclusiva no espaço de ensino. É fundamental conceituar e apresentar marcos históricos que norteiam esse processo de construção de uma política e conceitos básicos sobre o que é exclusão, segregação, integração e inclusão. Isto faz parte da história e do porquê da construção dessas políticas que nem mesmo os professores têm conhecimento, e isso os remete a reproduzir práticas integrativas e que vêm reportar a segregação e a discriminação, muito bem claro nas falas, com destaque ao P1, quando se refere à presença do aluno surdo em sua sala de aula como um ato de “aturar”.

Para Ainscow (1998), a inclusão traduz um pensamento educativo que possibilita o envolvimento participativo dos estudantes que apresentam necessidades pedagógicas especiais, englobando as particularidades do ambiente educacional e da comunidade. Diz respeito às características fundamentais, mais dinâmicas, tais como procedimentos estratégicos e metodológicos que são importantes à efetivação dos modelos que promovem a inclusão.

Dessa forma, surge uma moderna compreensão que não mais converge somente às necessidades do estudante à proporção da deficiência cognitiva ou corporal, mas sim no modelo de solução a oferecer a ele. A instituição de ensino responderá continuamente às requisições e necessidades dos pais e/ou responsáveis, possibilitando um ensino de extensa qualidade de maneira a incluir os estudantes, com independência em relação aos impasses que esses demonstram em sua vida educacional, familiar e social.

O ambiente inclusivo, apesar de intervir na instituição de ensino tradicional para a diferença, encontra-se muito distante da finalidade de incluir todos os estudantes, sejam crianças, jovens e/ou adultos em seu ambiente, conquistando somente resultados de integração de uma pequena parcela de estudantes com deficiências.

Enfatiza-se que a necessidade de integração educacional começou com os movimentos sociais dos anos de 1960, na defesa dos direitos humanos e sua plena efetivação na sociedade. Com a urgência de indagações a respeito das ações marginalizadoras no espaço educacional, ligados ao contexto histórico, político, social e econômico internacional, foram desenvolvidos os alicerces morais e práticos que mantiveram a integração dos estudantes com deficiência na educação regular (Mendes, 2006).

A integração tem como base a premissa da normalização, que começou nos países do Norte da Europa. Mendes (2006: 389) sustentava que “[...] toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua cultura [...]”, assegurando oportunidades equivalentes.

No modelo segregador, a educação especial é vista como um sistema pedagógico sincrônico, em substituição ao ensino regular, alicerçada no significado de normalidade e anormalidade. Como a denominação assevera, a segregação defende a separação corporal entre estudantes com e sem deficiência no ambiente educacional.

A Educação Inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais demanda, primeiramente, a qualificação dos profissionais da educação em atender esses estudantes, envolvendo o meio familiar no que se refere à mediação para que ele consiga desenvolver suas habilidades intelectuais e sociais, tendo em vista assegurar seus direitos como cidadão e uma boa convivência dentro e fora do ambiente educacional. Para Gurgel (2007), matricular o aluno com deficiência na instituição educacional é apenas um passo, mas o que mais importa é a garantia de que ele lá permaneça e tenha a possibilidade de aprender.

As circunstâncias da realidade educacional, na qual é habitual salas de aula com uma quantidade enorme de estudantes e ineficaz processo formativo dos docentes, vêm impedindo a inclusão educacional e social dessa categoria de alunos, os quais regularmente estudam na instituição de ensino, porém não usufruem de seus direitos à educação de qualidade, pois não possuem assistidas suas necessidades pedagógicas. É fundamental compreender os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação e alunos com deficiência referente à inclusão educacional, tendo em vista conhecer determinados fenômenos que impossibilitam o pleno desenvolvimento pedagógico e o fechamento da vida educacional desses alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante disso, sob configurações diversas, a exclusão vem mostrando particularidades coletivas nos

processos de marginalização e envolvimento, que presumem a seleção, tornando natural o insucesso pedagógico. Assim, esse insucesso é nacionalizado pelas práticas de segregação e integração pertinentes à exclusão (Dutra et al., 2008).

Não diferente de muitos projetos, salienta-se a importância de se debater a relação da teoria e a prática na atuação profissional, pois, apesar de ser um assunto bastante discutido no decorrer do processo de formação, quando passa a atuar como profissional, são poucas ou quase nenhuma as iniciativas que mostram que a prática está respaldada em teorias, pois é explícito naquele meio sócio-ocupacional, profissionais preocupados apenas em realizar aquilo que a instituição lhes impõe, o que os limita e faz com que deixem de lado suas atribuições e até mesmo seus projeto ético-políticos.

Forti e Guerra (2011: 19) compreendem que a teoria modifica as formas de pensamento, o modo de enxergar o mundo, o entendimento e as perceptivas, fatores que integram o mundo real; e sob outra ótica, a intervenção mostra-se como ligação imprescindível para a modificação prática, “[...] Isso porque o conhecimento em nível teórico não incide diretamente da realidade, no nível prático-empírico, e o mesmo se dá também no âmbito profissional [...]”. Como a teoria abrange o entendimento da condução da sociedade, das consequências da ação profissional e do sentido da profissão, as referidas pensadoras advogam que é o saber teórico que possibilita dar significado ao comportamento do ser humano. Com isso, defende-se o que Fernandes (2016) propõe como uma Educação Permanente.

Outro ponto que se apresenta como um desafio e problema é a existência de um núcleo de atendimento especializado e a ausência de profissionais (técnicos e professores) atuantes no setor, ou seja, os trabalhos na instituição ocorrem de maneira setORIZADA, fragmentada, surgindo assim uma nova questão, o trabalho multiprofissional.

O multiprofissionalismo corresponde à reorganização de inúmeros processos, que precisam tornar flexível a segmentação do trabalho; conservar a multiplicidade técnica entre os profissionais qualificados; minimizar a falta de igualdade na consideração dos diferentes trabalhos e respectivos executores, assim como nos processos deliberativos e conhecer a interdependência dos conhecimentos para a efetivação da mesma finalidade (Peduzzi, 2001).

Sob o ponto de vista histórico, a asserção da Educação Inclusiva provém da otimização da educação especial brasileira e mundial, processo este que prossegue a partir da compreensão da segregação no sistema de educação e que expressa diversos modos de combate a ela, provindos as indagações referentes a esse sistema pelo movimento da integração pedagógica, que atualmente se dissemina pela Educação Inclusiva. Conforme esclarece Sekkel (2003: 113):

O conhecimento científico no século XIX e na primeira metade do século XX contribuiu também para a segregação dos deficientes da vida social [...]. Assistimos, principalmente na primeira metade do século XX, à proliferação de instituições especializadas nos vários tipos de deficiências, ao mesmo tempo em que houve um aprofundamento do conhecimento específico ligado a cada uma delas. Por outro lado, essas instituições também cumpriram um importante papel de manter as pessoas deficientes apartadas da vida social, sem acesso aos bens culturais e aos direitos de cidadania.

Na segunda metade do século XX, o referido sistema passa a ser interpelado, baseado essencialmente no interesse de se evidenciar o debate sobre os valores do sujeito, manifestados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), e em suas repercussões futuras, concretizados em inúmeros movimentos e asserções governamentais (Organização das Nações Unidas, 1948).

Compartilha-se com os leitores deste estudo que, no período de pesquisa, muitas foram as indagações que surgiram sobre a problemática trabalhada, pode-se dizer que trata de um universo de questionamentos tornando-se um grande desafio para a construção do trabalho no sentido de focar nos objetivos propostos. Acredita-se que em vários momentos o leitor também levante suas questões e interesse pelo tema e o reconhecimento da importância de seu debate.

Pode-se pontuar que o local onde ocorreu a pesquisa é uma instituição que almeja cumprir a Lei nº 13.146/2015, que, teoricamente, afirma que a inclusão da pessoa com deficiência é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão de cidadania.” (Brasil, 2015).

O artigo 27, da Lei nº 13.146/2015, menciona que:

[...] A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015).

Ao inserir pessoas com deficiência em seu corpo discente, a instituição lócus deste estudo encontra uma série de problemáticas já mencionadas. Para AS2, a ausência do intérprete de LIBRAS nas aulas presenciais revela a fragilidade na proposta de um sistema educacional inclusivo. Durante anos, ele foi ligado somente como processo de integração, distante de uma inclusão que proporcionasse uma formação de qualidade e equidade. Ele se fazia presente em sala de aula, mas não contava com a mediação de um profissional intérprete, revelando, dessa forma, mais uma violação do direito do estudante surdo, o qual passa a tomar para si o êxito na qualificação do processo de ensino-aprendizagem, mas que de acordo com o artigo 24, item 5, da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009):

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (Brasil, 2009).

Discutir a temática é deparar-se com uma série de questões que precisam ser colocadas em evidência, haja vista que é perceptível a carência de trabalhos sobre a educação do surdo, de maneira especial, dentro de um âmbito de educação técnica. O que justifica um olhar direcionado à educação técnica é por ela ter um arsenal de informações de natureza técnica e que são desconhecidas pela comunidade surda dentro das suas significações, pois na LIBRAS não consta o significado de palavras técnicas específicas.

Parte-se do princípio de que, se tratando de uma instituição pública de tecnologia, se tem como pressuposto o desenvolvimento da tecnologia social, no sentido de fomentar ações significativas para o reconhecimento e respeito às diferenças, bem como possibilitar a emancipação cidadã.

Fatos estes que remetem a uma reflexão em torno da atuação do Assistente Social no contexto de inclusão do aluno surdo na instituição técnica. Constatou-se que esse profissional deve viabilizar e promover iniciativas significativas para fomentar o desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais e intelectuais que envolvam alunos surdos e ouvintes. Assim, fortalecer e realizar na prática uma política que se encontra apenas “no papel” como uma lei “perfeita” para os que tomam conhecimento dela, onde, na prática, seu caráter utópico se revela pela drástica realidade de uma verdadeira inclusão precarizada.

O serviço social não age isoladamente em relação aos demais profissionais, por se encontrar inserido em uma ação coletiva de trabalho para responder às necessidades colocadas pelo capitalismo e suas ramificações sociais. Com a nova estrutura capitalista, despontam novos problemas para as inúmeras profissões, e o serviço social necessita estabelecer relações com elas para responder às demandas provenientes da nova circunstância e pensar e estabelecer procedimentos estratégicos que possam combater a piora da questão social.

Um ponto que merece atenção fundamental nesta proposta é que a relação de poderes e saberes, nesse sentido, refere-se à importância imprescindível de se trabalhar, no âmbito educacional, a história da comunidade surda (sua língua, sua cultura e seus movimentos de luta e resistência), por se apresentar pertinente para a efetivação ou elaboração de políticas ou projetos que não fiquem

apenas em teoria, mas sim que sejam consolidadas de dentro para fora dos muros institucionais.

Daí a importância de a equipe pedagógica em realizar entrevistas ou aplicar questionários sociodemográficos aos alunos, pois não basta apenas conhecer o aluno e sua realidade dentro da instituição para se pensar em propostas interventivas, mas sim nas suas particularidades, o que o levou até àquele espaço e de onde ele vem e em que condições. Só assim será possível elaborar práticas pedagógicas inclusivas assaz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a Educação Inclusiva ser um debate de grande relevância, ainda é pouco discutida no ambiente acadêmico e de pouco interesse da sociedade. Ela deve ser encarada não apenas como um objeto de estudo, mas como uma oportunidade de mudança à realidade das pessoas com deficiências, e que necessitam de um olhar para além da ajuda que muito foi mencionada durante a pesquisa dentro da instituição, de um espaço que lhes seja adequado em todos os aspectos, para que de fato se tenha uma educação na perspectiva inclusiva.

A comunidade surda necessita que suas limitações e sua cultura sejam respeitadas e os espaços de ensino passem a reproduzir conhecimentos que norteiam a história da surdez e reconhecer a importância desse debate para se efetivar uma Política de Educação Inclusiva que satisfaça as necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, proporcionando-lhes uma formação de qualidade.

O trabalho multiprofissional pode ser considerado uma oportunidade de desenvolver continuamente as habilidades humanas no que tange a pensar e transformar o mundo a sua volta e os impasses que nele se encontram. Sob o panorama do saber que respalda as ações dos profissionais do serviço social, beneficia a vinculação do conhecimento de inúmeros campos com as suas competências e desempenhos, de tal maneira a conceder mais significado à teoria, expandir o entendimento dos impasses sociais e, como resultado, aprimorar a prática.

Aponta-se como um primeiro ponto pertinente a ser levado em consideração na prática do profissional do serviço social, a fim de beneficiar a aluno surdo, uma vez que a surdez se mostra com frequência no corpo discente da Instituição, promover discussões em torno da Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva na Instituição para que se fomentem projetos integrais que discutam a surdez e suas peculiaridades dentro daquele espaço de ensino técnico, almejando mais interação e especialmente a comunicação entre aluno surdo e aluno ouvinte e professores.

Com efeito, para se ter uma Educação Especial, é fundamental que aconteçam na instituição de ensino profundas transformações em seus suportes físicos, material e pessoal, em sua proposta pedagógica e no setor administrativo responsável pela direção educacional. Dessa forma, é verossímil compreender que o modelo da inclusão presume um espírito democrático, que leve em consideração o processo de ensino-aprendizagem do aluno, bem como a motivação pela participação coletiva, o que não ocorre no lócus de coleta de dados deste estudo.

A constatação de impasses na formação do professor e demais integrantes das equipes educacionais, referente à Educação Inclusiva, precisa ser não uma alegação para as derrotas, mas um elemento motivador para a elaboração de momentos de vida favoráveis, nos quais a educação é de qualidade e autenticamente para todas as pessoas, sem distinções.

O artigo 59, inciso III, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996), sobre a obrigação dos sistemas de ensino para garantir os direitos dos alunos com deficiência, estabelece: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (Brasil, 1996).

Os educadores capacitados precisam dispor de uma disciplina no começo de sua formação sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, bem como conseguir habilidades para conhecer e compreender as necessidades pedagógicas singulares dos alunos e uma prática educacional mais flexível a fim de considerar suas características. No entanto, essas não são atividades triviais. Uma disciplina nas licenciaturas que discuta assuntos referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva não engloba toda a multiplicidade e o domínio dos assuntos abordados.

Por fim, necessita-se de mais participação do profissional Assistente Social perante a luta à efetivação da política de Educação Especial, na perspectiva de Educação Inclusiva, no sentido de tomar frente a ações que desenvolvam ou despertem interesse de debate no âmbito de ensino, para beneficiar os alunos surdos com uma formação profissional respaldada em capacitação de qualidade e com isso proporcionar à pessoa com surdez seu preparo equânime para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. (1998). Educação para todos: torná-la uma realidade. En: **AINSCOW**, M.; **PORTER**, G.; **WANG**, M. (Org.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa. p. 11-31.

ALMEIDA, C. M.; **SOARES**, K. C. D. (2010). *Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora*. InterSaberes, Curitiba.

ALMEIDA, N. L. T. (2003). Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. En: ENCONTRO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 1., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* CRESS-MG, Belo Horizonte. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Serviço-Social-e-política-educacional-Um-breve-balanço-dos-avanços-e-desafios-desta-relação.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

BARBOSA, Z. M. F. (2005). *Novos modelos institucionais na educação profissional e o problema da sustentabilidade: o caso dos CETS de Itabirito e Timóteo do CEFET-MG*. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública Gestão de Políticas Sociais) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/verDocumento.php?iCodigo=57160&codUsuario=0>>. Consultado em: 16/09/2018.

BOSCHETTI, I. (2008). *O serviço social e a luta por trabalho, direitos e democracia no mundo globalizado*. CFESS, Brasília, DF. Palestra proferida na Conferência Mundial de Serviço Social, em 2008. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/pdf/ivanete_boschetti.pdf>. Consultado em: 16/09/2018.

BRASIL. Presidência da República. (1988, 5 out). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Consultado em: 16/09/2018.

BRASIL. Presidência da República. (1996, 23 dez.). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Consultado em: 16/09/2018.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. (2001). *Serviço Social na Educação*. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf)>. Consultado em: 16/09/2018.

BRASIL. Presidência da República. (2002, 25 abr.). Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Consultado em: 16/09/2018.

BRASIL. Presidência da República. (2005, 23 dez.). Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Consultado em: 16/09/2018.

BRASIL. Presidência da República. (2009, 26 ago.). Decreto n. 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. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Consultado em: 16/09/2018.

BRASIL. Presidência da República. (2015, 7 jul.). Lei n. 13.146, de 6 de setembro de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Consultado em: 16/09/2018.

BRUNO, M. M. G. (2006). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. 4. ed. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

CAMACHO, O. T. (2004). Atenção à diversidade e educação especial. In: **STOBÄUS, C. D.;** **MOSQUEIRA, J. J. M.** (Org.). *Educação Especial em direção à educação inclusiva*. 2. ed. EIIPUCRS Porto Alegre. p. 9-14.

CARNEIRO, M. A. (2008). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. 2. ed. Vozes, Petrópolis.

CARVALHO, K. K. (2012). *Inclusão de surdos nas escolas regulares*. 2012. 29 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4661/1/MD_EDUMTE_II_2012_09.pdf>. Consultado em: 16/09/2018.

CARVALHO, R. E. (2010). *Removendo barreiras para o aprendizado: educação inclusiva*. 9. ed. Mediação, Porto Alegre.

DUTRA, C. P. et al. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007. En *Inclusão*, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

FERNANDES, F. C. (2016). *Educação permanente na reorganização do processo de trabalho no serviço de emergência*. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino na Saúde) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2560/1/Fabiola%20Chaves%20Fernandes.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

FORTI, V.; **GUERRA, Y.** (2011). “Na prática a teoria é outra”. En: **FORTI, V.;** **GUERRA, Y.** (Org.). *Serviço social: temas, textos e contextos*. Lumen Juris, Rio de Janeiro. p. 3-22.

GONZAGA, E. A. (2012). *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na adversidade*. 3. ed. WVA, Rio de Janeiro.

GUGEL, M. A. (2016). *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta*. 3. ed. rev. e ampl. Ed. UCG, Goiânia. Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2016/06/PESSOAS-COM-DEFICIÊNCIA-E-O-DIREITO-AO-CONCURSO-PÚBLICO-MARIA-APARECIDA-GUGEL-20161.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

GURGEL, T. (2007). Inclusão: só como aprendizagem. En *Nova Escola*, São Paulo, n. 206, p. 39-41.

HOFFMANN, M. S. (2010). O domínio ideológico da igreja durante a alta Idade Média ocidental. En *Historiador Especial*, Porto Alegre, ano 3, n. 1, p. 105-112. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador/espum/mauro.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

HONORA, M.; **FRIZANCO**, M. L. E. (2009). *Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. Ciranda Cultural, São Paulo.

LACERDA, C. B. F.; **POLETTI**, J. E. (2009). A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. En: **FÁVERO**, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Unesco, Brasília, DF. p. 159-175. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

LEONART, A. P. S. (2007). A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. En *Direitos Fundamentais & Democracia*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 1-60. Disponível em: <<http://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/download/187/179>>. Consultado em: 16/09/2018.

LIMA, V. A. P. (2010). *A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão linguística*. 2010. 28 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_escolapublica.pdf>. Consultado em: 16/09/2018.

MARGAREZI, A. L. (2010). *Educação inclusiva e as possibilidades de intervenção para o assistente social*. 2010. 77 f. Monografia (Especialização em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/Artigos/Educação-Inclusiva-e-as-Possibilidades-de-Intervenção-para-o-Assistente-Social.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. En *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

MINAYO, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. Hucitec, São Paulo.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Consultado em: 16/09/2018.

PACHECO, K. M. B.; **ALVES**, V. L. R. (2007). A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. En *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242-248. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/download/102875/101168>>. Consultado em: 16/09/2018.

PEDUZZI, M. (2001). Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. En *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 35, n. 1, p.103-109. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v35n1/4144.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

RAUEN, F. J. (1999). *Elementos da iniciação à pesquisa*. Nova Era, Rio do Sul.

SEKKEL, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09122013-082848/publico/marieclairesekkeldoutorado.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

SILVA, L. Â. (2014). Movimento dos portadores de deficiência. En: **FORTES, A.; CORREA, L.; FONTES, P.** (Org.). *Dicionário histórico dos movimentos sociais brasileiros (1964-2014)*. Colégio Brasileiro de Altos Estudos, Rio de Janeiro. Não paginado. Disponível em: <http://www.memov.com.br/site/images/acervo/MSEP/MSEP_Dicionario_PDF_01.pdf>. Consultado em: 16/09/2018.

SOARES, M. (2009). Alfabetização e letramento na educação infantil. En *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 7, n. 20. Não paginado. Disponível em: <<http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Consultado em: 16/09/2018.

SOUZA, I. L. (2005). Serviço social e educação: uma questão em debate. En *Interface*, Natal, v. 2, n. 1, p. 27-41. Disponível em: <<https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php?journal=interface&page=article&op=view&path%5B%5D=27&path%5B%5D=26>>. Consultado em: 16/09/2018.

VALADÃO, C. R.; SANTOS, R. F. M. (1997). *Família e escola: visando seus discursos*. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Universidade Estadual Paulista, Franca.

ZAMPIERI, M. A. (2006). *Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/HCDBGDWDUPEN.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.

ZAVAREZE, E. T. (2009). *A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão*. Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>>. Consultado em: 16/09/2018.