

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ENSINO À DISTÂNCIA – CEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
FUNDAMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ESTER MEISTER KO FREITAG

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNO COM SURDEZ: um estudo das
perspectivas educacionais inclusivas presentes na proposta curricular da
rede municipal de Florianópolis**

FLORIANÓPOLIS

2011

ESTER MEISTER KO FREITAG

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNO COM SURDEZ: um estudo das perspectivas educacionais inclusivas presentes na proposta curricular da rede municipal de Florianópolis

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista do Curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS

2011

ESTER MEISTER KO FREITAG

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNO COM SURDEZ:
um estudo das perspectivas educacionais inclusivas presentes na proposta
curricular da rede municipal de Florianópolis**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista do Curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Professora Doutora Regina Finck Shambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro:

Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Professora Mestre Rose Clér Estivaleta Beche
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 25/04/2011

AGRADECIMENTO

À contribuição dos professores que participaram deste percurso.

Às pessoas queridas já mais tempo presentes neste empreendimento.

Aos colaboradores.

Às crianças com surdez.

RESUMO

Este trabalho procurou refletir de que maneira a proposta curricular mais recente no âmbito da rede municipal de educação de Florianópolis está abordando as novas perspectivas educacionais específicas para as pessoas com surdez. A resposta a esta questão visa identificar como a reorganização educacional da perspectiva inclusivista trata a questão da surdez. Nesse percurso, se buscou referenciais teóricos da socioantropologia nos estudos sobre as concepções de identidade que vem movendo mudanças nas perspectivas educacionais para as pessoas com surdez. Neste sentido foram problematizados os conceitos em torno da deficiência e identidade, levantamento dos marcos políticos diante a educação inclusiva, e debatida o percurso histórico da educação das pessoas com surdez. Estes debates fundamentaram a escolha dos pontos de referencia para a análise, quais foram: conceito de deficiência, experiências educacionais, documentos nacionais e internacionais relacionados, surdez e identidade. Estes focos guiaram a leitura do documento da proposta curricular da rede municipal de educação de Florianópolis de 2008. Os elementos desta análise foram relacionados com as experiências vivenciadas pela autora do trabalho, enquanto professora da área de Arte na Rede Municipal de educação de Florianópolis, em turmas inclusivas com alunos com surdez. Portanto, é o ponto de vista de quem está atuando e percebendo como as orientações da política inclusiva estão se dando na escola. O contraponto teórico dá suporte às reflexões e os possíveis caminhos da prática da inclusão.

Palavras chaves: Surdez. Educação Inclusiva.

LISTA DE ABREVIATURAS

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

RME – Rede Municipal de Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 REVISÃO DE LITERATURA	11
1.1 O ponto de vista socioantropológico e os estudos multiculturais	11
1.2 Concepção de deficiência/diferença/identidade.....	12
1.2.1 Educação dos Surdos	17
1.2.2 Atualidade na educação das pessoas com surdez	18
1.3 Experiências com o ensino de Arte e o aluno com surdez em contexto inclusivo	21
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
2.1 Orientações políticas da educação inclusiva.....	25
2.2 A perspectiva inclusiva para a surdez e os conceitos de deficiência	27
2.3 Currículo	30
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
3.1 Tipo de pesquisa	32
3.2 Etapas da investigação	33
3.3 Categorias de análise.....	34
4 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.....	35
4.1 A TEORIA: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	35
4.1.1 A estrutura da rede municipal de ensino	35
4.1.2 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis ...	36
4.1.3 O tratamento do aluno com surdez na Proposta Curricular da RME	42
4.1.3.1 Conceito de deficiência	42
4.1.3.2 Experiências educacionais.....	43
4.1.3.3 Documentos nacionais e internacionais relacionados à educação especial	44
4.1.3.4 Surdez.....	45
4.1.3.5 Identidade	46
4.2 A PRÁTICA: olhar de uma professora de artes que atua na RME.....	47
PONTOS E CONTRAPONTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos observado nos discursos referentes à educação ênfase às pessoas com deficiência. A área da educação especial reflete um quadro de mudanças influenciadas pelas políticas educacionais em nível mundial, como a UNESCO¹. O ano de 1981 foi declarado o ano Internacional das Pessoas Deficientes, abrindo uma década de programas focados na conscientização e afirmação dos direitos das pessoas com deficiência e a década seguinte centra-se em planos de ações dirigidos à esfera da educação. No Brasil, como reflexos destas ações, se expressam no Plano de Metas e compromisso Todos pela Educação² calcada na prerrogativa da Declaração dos Direitos Humanos de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, portanto é direito de todas as pessoas terem acesso à educação. (ONU, 1948, artigo I). Tais ações repercutem no campo da educação e decorrem das alterações nas políticas educativas nacionais com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Assim, a partir da perspectiva da educação inclusiva, há o comprometimento dos países em adaptar seu sistema educacional, por meio da retificação da legislação pesquisa, formação e capacitação, bem como recursos financeiros para viabilizar essas ações.

A palavra inclusão, neste campo, é latente, ultrapassando as delimitações dos discursos em torno da educação em geral. Um olhar mais apurado revela que o conceito de inclusão está envolto em uma série de complexidades. Conforme nos apresenta Rodrigues (2006), este termo tem sido utilizado de forma banalizada, geralmente associada à ideia de não ser excluído, isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade. O conceito abarca, também, muitas vezes, a *inclusão social*, ou seja, medidas para atenuar a exclusão por conta das diferenças de classe.

Neste trabalho, focalizamos a educação e a inclusão na perspectiva das mudanças políticas com relação às pessoas com deficiência. Sejam mudanças na educação trazidas pelo aluno com necessidades especiais para o ambiente da escolar regular, sejam no sentido de

¹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, órgão da ONU – Organização das nações Unidas.

² [Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007](#), com o objetivo a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

garantir o direito de qualquer indivíduo de participar de todas as esferas sociais, culturais, educativas. Todas estas dimensões da inclusão tocam um ponto comum: o modo como nossa sociedade pensa a diferença, e como este conceito é reproduzido em espaços como a escola.

Neste cenário, o presente trabalho parte do olhar de uma professora de artes plásticas/visuais da rede pública de ensino, e seu interesse em aprofundar conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos envolvidos na qualificação de seu trabalho como educadora, uma vez que já esteve diante experiência educativa e contato real com questões práticas da inclusão e do ensino de Arte. A primeira experiência aconteceu no ano de 2008, quando lecionava no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Havia nesta turma três alunas com deficiência auditiva. Naquele momento, mesmo contando com o apoio de um profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, não se eliminavam as dificuldades de comunicação e relação didática entre estudante/professor. A segunda experiência, no ano de 2009, aconteceu em escola regular da rede municipal de Florianópolis. Era uma turma de 5ª série, formada por 22 alunos, dos quais dois estudantes com deficiência, um com surdez e outro com deficiência físico-motora.

O desafio de adequar práticas pedagógicas do ensino da área de Arte até então estruturadas aos redimensionamentos enfrentados diante da heterogeneidade dos alunos, apresentados nestas experiências, alimentaram o interesse pessoal da pesquisadora pelo aprofundamento de sua formação docente na área de educação inclusiva.

Assim, foi o contexto das vivências escolares de professora da disciplina de Arte que fez despertar o interesse no curso de Especialização em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva na linha de pesquisa Arte e Inclusão, com foco nas questões relacionadas à surdez e seus desdobramentos com o currículo, as metodologias de aprendizagem e a cultura escolar.

Entretanto, antes das problematizações educacionais do ensino de Arte propriamente ditas e direcionadas para o aluno com surdez, é preciso situar este contexto e as muitas particularidades e divergências em torno da educação destes alunos.

O contato, durante as disciplinas oferecidas pelo curso desta Especialização, com a complexidade sobre as questões da educação da pessoa surda, desencadeou reflexões acerca das especificidades em torno das metodologias de ensino, do processo de aquisição da linguagem, constituição cultural, sugerindo que este é um campo do saber que gera controvérsias.

A fim de esclarecer estas inquietações, neste momento, o que se realiza é um estudo inicial de reconhecimento da abrangência destes discursos nas diretrizes educacionais. Como

decorrência, espera-se formar subsídios para estudos posteriores que fortaleçam as construções metodológicas da área de Artes, principalmente para a área de atuação no contexto escolar que é a área de Artes Visuais.

Neste sentido, este estudo procura responder a seguinte questão: De que maneira a proposta curricular mais recente no âmbito da rede municipal de Florianópolis (documento de 2008), está abordando as novas perspectivas educacionais específicas para as pessoas com surdez? A resposta a esta questão visa identificar como a reorganização educacional da perspectiva inclusiva trata a questão da surdez.

Para chegar aos resultados pretendidos busca-se:

- Problematizar os conceitos em torno da deficiência;
- Conceituar a identidade;
- Levantamento dos marcos políticos diante a educação inclusiva;
- Problematizar a questão da educação da pessoa surda;
- Identificar os discursos sobre a educação das pessoas com deficiência na proposta curricular do município de Florianópolis, com foco especial à surdez.

Por final, estes pontos elucidados são relacionados com as experiências vivenciadas pela autora atuando como professora da área de Arte na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, diante turmas da Educação Inclusiva com alunos com surdez. O ponto de vista de quem está atuando e percebendo como tudo isto está acontecendo na escola serve como contraponto nas reflexões sobre as orientações da política inclusiva e sugere os possíveis caminhos da prática da inclusão.

Quanto à importância da educação inclusiva, observa-se que não só tem se colocado como o principal eixo dos debates no cenário político educacional atual, responsável por fomentar um processo de reflexão, questionamento e transformação em torno das práticas pedagógicas escolares, como também tem suscitado o caráter discriminador e excludente do sistema de ensino e da nossa sociedade.

Faz-se notar que, nos discursos sobre a deficiência e a educação na perspectiva inclusiva, abrem-se questões particulares a determinados grupos, como, por exemplo, com relação às pessoas surdas. As mudanças traçadas pela perspectiva inclusiva são acompanhadas por crescente mobilização e lutas no campo político, cultural e educacional, fomentadas pelas organizações vinculadas aos surdos em defesa de direitos, como a universalização da língua de sinais. No calor destes debates, surgem mudanças nas representações e significações sobre o entendimento da deficiência. Assim, junto ao debate inclusivo, tem sido levantada uma

reflexão teórica no sentido de problematizar as representações e concepções construídas como normas dominantes e responsáveis pela discriminação das pessoas com deficiência em nossa sociedade. Estas representações são reproduzidas pelos discursos, pelas práticas escolares, pelo universo midiático, pelas produções imagéticas, elementos presentes cotidianamente.

Nesse encaminhamento, tomamos o olhar socioantropológico e da teoria crítica e multicultural como referencial teórico para tratar da concepção de deficiência, e no campo educacional, analisamos as implicações sobre o papel da escola, e o entendimento do currículo.

As concepções contemporâneas sobre as representações sociais construídas em torno das pessoas com deficiência, tomadas pelo olhar socioantropológico, trazem uma mudança de postura elas aproximam-se do ponto de vista do sujeito surdo, entendido pelo seu reconhecimento político e cultural. Assim, autores como Skliar (1998), Perlin (1998), McLaren (2000), Hall (2000) e Silva (2000) fomentam os debates sobre surdez, orientados pela questão da diferença e não deficiência. Essa fundamentação teórica permite problematizar as relações de poder e ideologia da cultura dominante sobre as representações da deficiência que aparecem nos discursos educacionais e são reproduzidos na escola.

A partir desta perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre as aproximações dos discursos socioantropológicos sobre a surdez e dos documentos orientadores educacionais, e qual seus reflexos na proposta curricular do município de Florianópolis tomadas diante do momento político inclusivista. Para atender a estes objetivos, o presente estudo está estruturado da seguinte forma: após a introdução que contextualiza a questão de investigação, discutimos, no primeiro capítulo, as representações em torno do conceito de deficiência e sua influência sobre a educação da pessoa com surdez. Faz-se o debate em nível das orientações educacionais relacionadas à inclusão. Em seguida, apresentamos a metodologia adotada para a investigação. Por fim, analisamos as políticas públicas, com ênfase à proposta curricular da rede municipal de Florianópolis, com vistas ao mapeamento das ações impulsionadas pela perspectiva da educação inclusiva e suas relações com a prática escolar. A comparação entre estes levantamentos pôde situar como a RME tem tratado o aluno com surdez, e suscitar reflexões acerca a educação destes alunos.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresenta-se a revisão de teóricos que apontem caminhos que possibilitem uma reformulação do conceito de surdez, desconstruindo as representações sobre a deficiência, e as reconstruindo como características da diferença e marca de identidade.

Parte-se das teorias socioeducacionais mais amplas, caracterizadas como teorias críticas, pautadas pela visão marxista de sociedade e seus pressupostos, que enfatizam o conceito de ideologia, de forma a questionarem o *status quo*, o conhecimento dominante. Na sequência, abordam-se as teorias pós-críticas, que tem aspectos em comum com as teorias críticas ao girarem em torno das conexões entre cultura e poder. No entanto, as teorias pós-críticas entendem o produto cultural como inseparável do discurso de linguagem. Em conjunto, ambas vertentes constituem-se como pilares para estudos fundamentados e mais próximos da área socioantropológica e que tem sido denominada Estudos Culturais. Seguem uma linha despertada por autores como: Richard Hoggat, Raymond Williams, Eduard Thompson, cujas pesquisas concentram-se na análise da cultura (HALL, 2010, P133).

1.1 O ponto de vista socioantropológico e os estudos multiculturais

Embora existam pressões para que se defina o que são os Estudos Culturais (ESCOSTEGUY, 2000), estes não se configuram em uma única vertente, mas compõem-se pela interação de diferentes disciplinas. Em síntese, em comum, são estudos que possuem o entendimento de cultura como a um processo dinâmico, e igualmente se interessam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Nas palavras de Hall (2010):

[...] os estudos culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. (HALL, 2010, p.133-134).

No que tange à questão da surdez, a perspectiva socioantropológica tem sido responsável por colocar em xeque as definições de deficiência como incapacidade,

historicamente construídas e reproduzidas, para entendê-la como diferença (SKLIAR, 1998 grifo nosso).

Para o presente estudo, tomamos o multiculturalismo crítico enquanto “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2010, p.85). Essa visão, por sua vez, dá certa continuidade à tradição crítica, com a postura de questionar as representações, os valores e as “normas” dominantes presentes na sociedade humana, relevando as relações de poder e sua ação no processo de discriminação e desigualdade. Por outro lado, reflete o caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos, já que seus princípios partem do ponto de vista do aspecto híbrido da cultura. A identidade e a diferença são colocadas em permanente questão.

Na sua vertente educacional, o multiculturalismo crítico considera que o espaço escolar é privilegiado para problematizar as diferenças entre os grupos que coexistem em uma mesma cultura. Ou seja, é um espaço contestado e em permanente disputa. Assim, ele representa um importante instrumento de luta política.

Nesse viés, vem sendo forjadas as discussões responsáveis por apontar novos caminhos em torno da educação da pessoa com surdez.

1.2 Concepção de deficiência/diferença/identidade

Para se entender as condições em que são construídos os conceitos e representações sobre a deficiência, parte-se de autores, como Peter McLaren (2000), Hall (2010), entre outros, cujas teorizações dão base à noção do multiculturalismo crítico, e têm contribuído com estudos sobre as relações de coexistência de grupos linguísticos.

McLaren (2000) analisa a ideologia dominante presente nas metanarrativas da linguagem, evidenciando o papel central da língua na construção de representações, significados e identidades a partir de um sistema de assimetrias ditadas pelas relações de poder. Nesta perspectiva, a língua é assumida como um sistema de diferenças estruturadas em contrastes binários, como, por exemplo, normalidade/anormalidade, em que o parâmetro de normalização é estabelecido pela ideologia dominante. Esta “diferença [estruturada] é sempre um produto da história, poder e ideologia” (MCLAREN, 2000, p.123), em que a cultura dominante é o referencial regulador, superior. Nesse sistema, as minorias são reprimidas, inferiorizadas e submetidas às significações da maioria.

Partindo desta premissa, Skliar (1998) problematiza a normalidade, analisando-a sob o foco da condição da surdez. Neste contexto, a cultura dominante é a maioria ouvinte e a comunidade surda é minoria subjugada. Skliar (2006) explica a dicotomia existente: de um lado, uma cultura dominante que determina de forma arbitrária sua qualidade como “norma” e em consequência, subjuga o que está fora do padrão de “normalidade” como inferior e negativo. De outro, uma classe da sociedade que se utiliza das diferenças de raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexualidade, comunidade, entre outras marcas, para oprimir e consolidar seu poder de exploração.

Por meio destes mecanismos foi, historicamente, construindo-se um conceito de deficiência que toma uma falta física para imprimir o sentido de imperfeição, defeito, incapacidade, invalidez.

Refletindo os mecanismos de poder/saber exercidos pela ideologia, o autor explica como o binarismo surdo/ouvinte que se associa a uma normalidade referida à audição, forjou os rumos da educação das pessoas surdas. Ou seja, a oralidade (língua oral) em oposição à gestualidade (língua de sinais) (SKLIAR, 1998). Observando essa relação díspar, Skliar refere-se ao conceito de ouvintismo, que seria “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.15).

O consenso que vinha existindo na representação sobre a surdez, que a considerava uma incapacidade, e sobre qual se forjou a conceitualização de deficiência, fora construído pelos discursos hegemônicos, ou seja, a partir do ponto de vista ouvinte. Foi este ponto de vista que marcou a educação das pessoas com surdez pela perspectiva de que oralizassem, e reprimiu a língua de sinais.

Na continuidade destas leituras de mundo, no campo da Antropologia identificado como estudos culturais, tem surgido a recolocação da concepção de deficiência a partir da diferença, direção dada a partir do reconhecimento da diferença como uma construção histórica e social.

Essa diretriz vem no encaixe das noções do multiculturalismo crítico, introduzidas por McLaren (2000), e baseiam-se na condição de que vivemos em sociedades heterogêneas e expressas em desigualdades de valores, características do contexto em que se constrói a identidade do sujeito contemporâneo.

Para a compreensão das questões de identidade e diferença, utilizam-se as contribuições de Hall (2005; 2009) e Silva (2000; 2010), que assumem uma perspectiva pós-crítica. Nessa concepção, identidade e diferença são resultados de atos de criação linguística: são produções

sociais culturais (SILVA, 2000, p.76). Identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas e que “só tem sentido no interior de uma cadeia de diferenciação linguística (‘ser isto’ significa ‘não ser isto’)” (SILVA, 2000, p. 77). Apropriam-se do conceito de *differàce* (conceito base do pensamento derridiano), ao atrelar a leitura dos processos linguísticos à característica de instabilidade, ou seja, um significante oscilante, se opondo à divisão em oposições binárias fixas de até então. (HALL, 2009).

Outras proposições que contribuem para compreender as implicações sobre a identidade cultural na época pós-moderna partem de Hall (2005), com estudos que problematizam a cultura hegemônica dominante. Em uma das análises, Hall põe em dúvida a ideia de uma identidade cultural nacional unificada. Segundo o autor, tal identidade seria apenas um discurso imaginado, ou seja, um sistema de representação que produz sentidos, com os quais podemos nos identificar a uma cultura comum. Entretanto, este discurso desconsidera quão diferente seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou cor. A cultura nacional busca unificá-los em uma identidade cultural comum dominante, de modo a anular e subordinar as diferenças culturais internas. Assim, a cultura nacional estabelece um contexto de conflito e disputa e resistência. (HALL, 2000, p.59).

Outra relação pode ser estabelecida a partir das mudanças estimuladas pelo processo de globalização, este, descrito como:

[...] processos, atuantes em escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado. (MCGREW (1992) *apud* HALL (2005, p.67).

O confronto entre a multiplicidade de significações culturais torna o processo de identificação - através do qual nos projetamos - instável, provisório e facetado por identidades possíveis. Segundo Hall, essa evolução tem forçado a desintegração das identidades nacionais, forçando as identidades minoritárias a resistirem a este processo e, em consequência, tem gerado o surgimento de novas identidades com aspecto marcadamente híbrido (HALL, 2000).

Nesse viés, vem sendo forjadas as discussões responsáveis por apontar novos caminhos em torno da educação da pessoa com surdez, baseados a partir do conceito de identidade na atualidade pós-moderna, que preconiza que vivemos em sociedade de culturas híbridas, e a identidade não é única, ao contrario, constitui-se em múltiplas possibilidades de constituição do sujeito. Hall (2000) afirma, ainda, que a identidade está em permanente construção. As

identidades são plurais, múltiplas, que se transformam; não são fixas ou permanentes e podem até mesmo ser contraditórias.

Perlin (1998) é a autora contemporânea surda que trabalha com questões relativas às identidades do sujeito surdo. Ela define a identidade surda, afastando-se da ideia de corpo danificado, provindo da medicina, para considerá-la uma entre as múltiplas possibilidades de constituição do sujeito, do mesmo modo que a etnicidade, religião, cor, espaço, sexo, língua e também a surdez. Sua concepção se fundamenta no mesmo raciocínio dos autores citados anteriormente. Vale reafirmar a elaboração de Silva (2000, p. 38) sobre a identificação cultural:

[...] a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes [...].

Neste sentido, para considerar que a identidade cultural ou social esteja vinculada às características relativas à constituição deste grupo, é preciso, na concepção de Perlin (1998), considerar que o rótulo surdo estabelece um grupo que compartilha da experiência visual, e não da de ouvinte. Assim, a autora entende que o surdo tem diferença e não deficiência. (PERLIN, 1998, p. 56).

A autora retoma, ainda, o conceito de ouvintismo, proposto por Skliar (1998), para analisar as pressões culturais do ponto de vista ouvinte sobre a construção da identidade da pessoa com surdez. Uma representação ouvintista que influenciou de forma comprometidora a identidade surda é a ideologia da oralização. Seu reflexo determinou o percurso da educação das pessoas com surdez a processos clínicos que as capacitassem falar. A autora afirma que este percurso contraditório com sua diferença, acabou por criar uma figura estereotipada do surdo e afastando-o da sua identificação próxima à experiência de mundo visual, à língua gesto-espacial, enfim, vivências culturais dos surdos.

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda no sujeito surdo. (PERLIN, 1998, p.54).

Analisando narrativas das experiências vivenciadas por sujeitos surdos, a autora vai entendendo as múltiplas identidades surdas contemporâneas. Estas identidades se diluem no meio sociocultural dos ouvintes, e se constroem marcadas por diversas faces.

São as possibilidades de sujeitos surdos que nascem dentro do universo visual, com língua de sinais, e se reconhecem no encontro surdo-surdo, completando-se em uma

identidade surda. Há a possibilidade de sujeitos com identidade surda híbrida, que nasceram ouvintes e, com o tempo, tornaram-se surdos, mantendo sua língua inicial na forma escrita e, aos poucos, adquiriram a língua de sinais como segunda língua (PERLIN, 1998, p. 63).

Existem identidades surdas em transição: pessoas surdas marcadas pela representação ouvinte que passam para uma experiência mais visual, abrindo possibilidade de contato com a comunidade surda; Ou uma identidade surda incompleta, que nega a representação surda, sujeitos reprimidos, e até casos em que foram privados de acesso à cultura e impossibilitados de decidirem por si mesmos. Por último, aqueles de identidades surdas flutuantes, em que “sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo”, tanto os que desejam ser como os ouvintes, quanto os que são forçados e se conformam a sê-lo. (PERLIN 1998, p. 65).

Esse jogo de forças que envolvem a identidade da pessoa surda as torna oscilantes e em permanente construção. Porém, a quebra de estereótipos e o direito de sentir-se surdo são reconhecidos na identificação com seu grupo de pertencimento, e disto surge a potencialidade de movimento de resistência surda contra a ideologia ouvinte. O movimento surdo é a “busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas [...] e possibilidade de fazer pressões através de políticas que aprimorem o projeto maior de emancipação humana”. (PERLIN, 1998, p. 71).

O engajamento de pessoas surdas, como Perlin, e demais pesquisadores, nas teorizações sobre as questões relativas aos surdos, vêm desencadeando uma desmistificação entre as definições relativas à surdez concebida através do discurso médico, passando a ser entendida como uma diferença. As concepções contemporâneas aproximam-se do ponto de vista do sujeito surdo, entendido pelo seu reconhecimento político e cultural.

Essas produções vêm firmando um espaço na academia ao qual Skliar (1998) denomina “estudos surdos em educação”. Segundo o autor, este é um território educacional movediço, em permanente reconstrução política, que

[...] através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitária e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos [...]. (SILVA, 1998, p. 29)

Ao final, tanto se desdobram questões que envolvem elementos linguísticos e culturais particulares e correspondentes à diferença surda, quanto questões provenientes da educação especial.

1.2.1 Educação dos Surdos

As representações da ideologia dominante sobre as pessoas com deficiência em geral foram marcadas por um conceito vinculado a uma anormalidade. No caso da pessoa que nasce com surdez, por muito tempo, duvidava-se da sua capacidade mental, pois impossibilitado de ouvir e isolado de um contexto com língua o intelecto do indivíduo é fadado à estagnação, de tal modo que parecerá uma deficiência mental (VIGOTSKY, 2007, p. 22).

Esta foi a ideia responsável por discriminar a pessoa com surdez por aquilo que lhe falta, sendo tarjadas por sua incapacidade de audição e incapacidade para a fala, de tal modo que estabeleceu uma associação imediata de surdo-mudo, enfim, por um conceito de deficiência que inferioriza. Assim, estes grupos foram excluídos dos espaços sociais comuns e sua educação, por muito tempo, foi marginalizada.

Entre as primeiras observações e tentativas de ensinar a pessoa surda, citam-se os nomes de Girolamo Cardano, que viveu durante o século XVI, e o abade Frances L'Épée, no século XVIII, que reconheceram a habilidade do surdo em raciocinar (cf. SACKS, 1998; SOARES, 1999). O primeiro desenvolveu um método para educar a pessoa surda a partir do ensino da leitura e escrita. E o outro, observando como os surdos comunicavam entre si, estudou e desenvolveu um sistema de linguagem que viria se configurar como um dos primeiros experimentos para uma língua natural das pessoas surdas: a língua de sinais. Estas iniciativas deram origem à primeira escola pública para surdos-mudos de Paris, fundada no ano de 1760. Nela florescera uma pedagogia baseada na língua de sinais, possibilitando o acesso das pessoas surdas ao conhecimento na mesma escala que uma pessoa ouvinte. Ali se formaram profissionais surdos, que avançavam ainda mais nos estudos relativos à educação dos surdos. (SOARES, 1999, p. 30).

Em contrapartida, os discursos em direção ao progresso da ciência e da tecnologia, despertados pela medicina moderna, encaravam a deficiência como uma patologia a ser medicada e corrigida. Essa atenção foi responsável por experimentos clínicos, muitas vezes torturantes, com as pessoas deficientes, como afirma Lulkin (1998), que investigou os registros das instituições francesas para pessoas surdas, no século XIX. Neste estudo, Lulkin descreve as técnicas um tanto extravagantes para o tratamento destas pessoas e que envolviam a abertura de crânio, perfurações, entre outros procedimentos.

Um dos momentos de angústia para as pessoas surdas foi o da adoção do oralismo, isto é, do método de ensino que propõe ao sujeito surdo a correção da fala, a partir de procedimentos da fonoaudiologia, com o objetivo da oralização da língua. No oralismo há

uma imersão da aprendizagem para a pessoa surda, em práticas baseadas nos modelos clínico-terapêuticos (SKLIAR, 1998; QUADROS, 1997; GÓES, 2002).

Mais do que um método de ensino, o oralismo constitui-se em uma ideologia/ filosofia, delimitada pela forma conceber a surdez. Nesse caso, o objetivo da educação “é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à ‘não surdez’” (GOLDFELD, 2002, p.34).

Esta abordagem para a educação da pessoa com surdez foi consolidada no Congresso de Milão, em 1880, inaugurando um período de repressão, se consideramos que se aboliu da educação das pessoas surdas a comunicação gestual integralmente. Interessa ressaltar, como mencionou Lulkin (1998), que dois terços dos 147 delegados congressistas profissionais da educação de surdos eram italianos, e apenas um era surdo. Este fato evidencia que as linhas decisórias na representação da surdez e da educação das pessoas surdas foram traçadas por uma maioria europeia e quase totalmente ouvinte. Por conseguinte, estas idealizações se cristalizaram e foram reproduzidas nas instituições de ensino por quase cem anos.

1.2.2 Atualidade na educação das pessoas com surdez

Embora na educação das pessoas surdas a ideologia predominante tenha sido a abordagem oralista, e seus reflexos estejam presentes até hoje, esta passou a ser amplamente criticada pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda. Como observa Góes (1996, p. 25), há “um atraso de desenvolvimento no surdo, e seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato” acaba constituindo obstáculo à sua integração social. O método oralista tem mostrado suas falhas, e suas consequências, nada atraentes, têm sido associadas a caracterizações estereotipadas da pessoa surda, reforçando ainda mais as representações discriminadoras sobre a surdez.

Sobre as debilidades do método oralista, Quadros (1997), autora e pesquisadora na área da surdez que tem desenvolvido estudos no campo da Linguística (ouvinte, filha de pais surdos), cita pesquisadores como Duffy (1987) e Sacks (1990), que evidenciam a dificuldade de domínio da língua a partir da modalidade oral através do método de oralização, mostrando um quadro de defasagem acentuado da pessoa surda, em relação aos seus pares ouvintes, e em muitos casos tornando-se iletrados funcionais.

[...] apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela é somente capaz de captar através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela. (QUADROS, 1997, p. 23).

Segundo Góes (1996), é a partir das décadas de 1960 e 1970 que os rumos da educação da pessoa surda mudam, despertados por debates sobre as relações entre pensamento e linguagem. O direcionamento mais significativo parte das ideias do russo Lev Semenovich Vygotsky, com a publicação dos seus estudos no ocidente na década de 1980.

Vygotsky viveu no auge revolucionário da Rússia, norteado pela visão de mundo materialista histórico-dialético, que entende o homem como ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Realizou estudos sobre as origens e processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem no ser humano. Segundo sua teoria, a linguagem não é inerente a fala, mas se dá através da mediação simbólica. No movimento de aprendizagem e desenvolvimento da língua, há o papel proeminente do contexto sociocultural em que o sujeito vive, de modo que a capacidade da linguagem só é ativada na criança em contexto de interação com outras pessoas que já possuem linguagem desenvolvida. (OLIVEIRA, 1997).

Como reporta Góes (1996), a teoria de Vigotsky apontou novos caminhos aos estudos em torno da educação das pessoas surdas, mas é nos textos que compõem os *Fundamentos de Defectologia* (1993) que há um importante trabalho com relação ao desenvolvimento da criança surda. Estes estudos criticam o direcionamento da aprendizagem da criança surda somente à fala, pois a criança surda estaria sendo ensinada a pronunciar palavras, oralizar, e não a falar. Se opondo aos métodos antigos e limitados, a questão da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência é analisada de forma qualitativa, tendo em vista suas potencialidades, ou seja, concebe este aluno não pelo que lhe falta, mas pelo que é capaz. Entende-se que o indivíduo, a partir das relações sociais, pode encontrar outros caminhos de aprendizado orientados pelos seus pontos fortes e não para a sua falta (GÓES, 1996, p. 28-35).

Levando em contas esta afirmação, a autora observa que não existem limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, estes problemas estigmatizados à pessoa surda são produzidos por condições sociais, em função de não serem dadas as possibilidades de desenvolvimento e acesso à linguagem. (GÓES, 1996, p. 38). Deste modo, para Góes, estes propósitos estimularam novos arranjos na educação da pessoa surda que superassem a ineficiência do método centrado unicamente na fala, que possibilitassem maiores resultados na área emotiva, social e cognitiva.

Uma das propostas que surgiram foi a corrente denominada “comunicação total”, a qual admite que sejam utilizados múltiplos meios comunicação, seja oral ou manual. Outra

abordagem é conhecida como bimodal, que utiliza, além da oralização, a língua sinalizada em códigos. Críticas se estabeleceram, por conta de deter-se em sistemas artificiais locados na língua majoritária, sem dar espaço concreto para a língua de sinais (GÓES, 1996; QUADROS, 1997).

Sobre os sistemas de sinais artificiais, como o português sinalizado, por exemplo, Duffy (1987 *apud* QUADROS, 1997, p. 25), “são usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural”. Já a língua de sinais é uma língua natural, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com outras que usam essa língua. Segundo Quadros (1997), a língua de sinais é tão complexa quanto uma língua oral; sua diferença é apresentar-se na modalidade espaço-visual, ou seja, ao invés de canais oral-auditivos, usa o visual e a utilização do espaço. As línguas de sinais são sistemas linguísticos com gramática própria e mecanismos sintáticos específicos.

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. (QUADROS, 1997, p.47).

Dada a importância da língua de sinais para o processo de aquisição da linguagem, a criança surda precisa estar exposta a ela o quanto antes para que a aprendam de modo natural, como uma língua materna, sua primeira língua. Em contrapartida, dados remetem que, na maioria dos casos, os surdos são filhos de pais ouvintes. Com a perspectiva de atender à necessidade de duas línguas (a de sinais e a língua usada por seus familiares), vem sendo pensada a abordagem bicultural ou do bilinguismo; trata-se de uma proposta que envolve a competência em duas línguas, partindo da língua de sinais como primeira língua (QUADROS, 1997; GÓES, 1996).

Nesse sentido, Quadros (1997) fala da importância da presença de profissionais adultos surdos no ambiente escolar, o que oportuniza que a criança entre em contato com referenciais culturais, sociais e linguísticos das quais possa se identificar, e que deem perspectivas à sua identidade.

Essa proposta estaria compreendendo a educação das pessoas surdas, levando em conta os aspectos sociais, culturais específicos; contudo, “na atualidade não é possível descrever o bilinguismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva” (SKLIAR, 2009, p. 9).

O valor destas discussões está no movimento de reconhecimento dos direitos educacionais da pessoa surda e vem associado a uma política de identidade.

1.3 Experiências com o ensino de Arte e o aluno com surdez em contexto inclusivo

O movimento pela educação inclusiva, ao nível de políticas públicas e estudos da área da educação, vem promovendo a reflexão e reorientação na prática pedagógica escolar. A presença de alunos com surdez nas turmas do ensino regular tem deixado os professores inseguros dentro de suas práticas tradicionais. Considerar a heterogeneidade dos alunos e conhecer-lhes as particularidades da modalidade educação especial envolve um compromisso imediato de responsabilidade do Estado quanto à formação dos profissionais da educação. Diante desse despreparo, “muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como expectadoras” (REILY, 2008, p. 23).

A construção da escola inclusiva exige a reorganização no processo ensino-aprendizagem. Sobre este aspecto, vêm sendo elaborados estudos na área da educação especial, dentre os quais destacamos Reily (2008), que apresenta princípios de aprendizagem vinculados a instrumentos de mediação da atividade. Sua proposta confere à linguagem o papel de instrumento democrático de acesso à escola para todos, através de recursos imagéticos, tridimensionais, sistemas comunicativos, língua de sinais e diferenciação linguística.

Entrando no campo do conhecimento do ensino de Arte, Reily (2010, p.87) aponta que a maior parte dos cursos de graduação das licenciaturas em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão. A autora salienta, ainda, que, por conta do desconhecimento, subsiste uma cultura de subestimar a capacidade dos alunos com deficiência. Subestima-se seu potencial criativo, e o direcionamento do ensino-aprendizagem acaba limitado a atividades com fins terapêuticos. Assim, por vezes, a aula de arte se confina a um braço da terapia ocupacional, com atividades com fim em si mesmas, e não com vistas à formação do sujeito para a arte.

Em geral, o despreparo dos profissionais para trabalhar com arte resulta de uma abordagem educacional desvinculada das especificidades de motricidade, linguagem, mobilidade, acesso e produção artística dos alunos. Estes aspectos estão presentes na heterogeneidade do alunado da educação inclusiva; além do mais,

[...] essa heterogeneidade é algo que o professor de arte busca estratégias para gerenciar como parte de seu *métier* cotidiano, porque, na prática, tais diferenças afetam diretamente o tempo de envolvimento do aluno na atividade, a

disponibilidade em ampliar suas tentativas e a qualidade dos resultados do seu trabalho. (REILY, 2010, p. 85).

A mesma autora constata em pesquisa que ainda existem poucos estudos relacionados com arte e deficiência, e menos ainda estudos com relação à área do ensino de arte e surdez. Ela cita também, em pesquisa de levantamento dos estudos sobre arte e deficiência no banco de dados da CAPES, por exemplo, o trabalho de Godoy (1998), que investigou o estado da arte na educação artística na visão de professores especialistas da educação especial e professores de Artes, em uma instituição educacional para surdos. Entre os resultados, este estudo constatou que os profissionais da educação especial especialistas na área da surdez desconhecem os fundamentos da arte e do ensino de arte, e os professores da área de Arte não tem domínio sobre as questões da surdez. (REILY, 2009, p. 93).

Situação semelhante é encontrada na escola da rede regular na perspectiva inclusiva, ao constatar a demanda por embasamento teórico tanto no campo da arte, quanto na área da deficiência. Os professores de arte não têm o entendimento sobre as implicações para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais decorrentes da surdez. Desse modo, o desconhecimento, ou a superficialidade sobre a questão da surdez, os leva a “construir um ideário de um aluno surdo genérico que pouco contribuí para o processo escolar desse aluno com necessidades especiais bastante específicas” (REILY, 2008, p. 113). Tais generalizações se traduzem em mitos, como achar que todos os alunos surdos são iguais, ou que todos os surdos conhecem a língua de sinais, que os problemas se resolvem se tiver um interprete de Libras, ou ainda que todo surdo é capaz de fazer a leitura labial, entre outros. (REILY, 2008).

A mesma autora, em outro texto (REILY, 2010, p.222), levanta uma inquietação muito presente no que se refere à arte e a educação especial, a de que “determinadas linguagens artísticas são concebidas como possíveis para certos tipos de deficientes e inviáveis para outros”, por exemplo, o julgamento de que a condição da surdez é incompatível com a música, ou que as artes plásticas/visuais seriam impossíveis para o aluno cego. Este fato reforça o contexto de exclusão destes alunos às linguagens artísticas.

A constatação das realidades apontadas no contexto prático da aula de arte é ilustrada pelas falas dos professores conforme a pesquisa de Fonseca da Silva (2009). A autora identifica que, além das dificuldades da escolarização da modalidade educação especial, aduzem problemas provindos da pouca qualidade na formação das licenciaturas, que se refletem na seleção deficitária e fragmentação dos conteúdos de arte, falta de elos e conhecimento artístico dos professores. Como resultado,

[...] os estudantes são poucos envolvidos nos processos de compreensão da arte, em decorrência dos procedimentos didáticos do ensino de arte. Estes problemas, que são característicos de modo geral na sala de aula, aprofundam-se com a presença dos estudantes com deficiência. (FONSECA DA SILVA, 2009, p.44)

Refletindo sobre a aula de música para o aluno com surdez no contexto inclusivo, Finck (2009) tenta desconstruir a ideia de que a música não é pertencente ao surdo, para pensar o surdo como ser musical. Entendendo que isso requer uma mudança nas representações estabelecidas sobre a pessoa com surdez, a autora apresenta argumentação para a importância do conhecimento musical no desenvolvimento da sensibilidade destes alunos. No entanto, um ponto a ser considerado é que “sabe-se que o aluno surdo não tem acesso natural às dimensões da música, ritmo, melodia, timbre, textura, harmonia, por exemplo. Então as estratégias para que eles venham a entender a música devem ser diferenciadas” (FINCK, 2009, p.61).

Algumas experiências educacionais inclusivas na área das artes têm sido desenvolvidas na perspectiva de adequação das práticas de ensino-aprendizagem pautadas nas diferenças dos alunos. Um exemplo importante é o trabalho do grupo interdisciplinar “Educação Arte e Inclusão” envolvendo pesquisadores da UFSC/UEDESC. No ano de 2007 a 2009 (FONSECA DA SILVA, 2010), foi realizada pesquisa com o objetivo de repensar as práticas e o currículo às necessidades da heterogeneidade dos alunos através de estratégias de mediação. Essa experiência focou no desenvolvimento de objetos pedagógicos que permitam o acesso dos alunos aos conteúdos de Artes, visando construir uma proposta de currículo que aproximasse os grupos com deficiência dos demais estudantes. O foco foi uma oficina piloto constituída por alunos surdos e ouvintes, na qual se investigaram estratégias através de recursos pedagógicos que ampliassem as possibilidades de uma aprendizagem coletiva para os alunos surdos e não surdos aos conteúdos da área da música.

Fora isto, frente à heterogeneidade dos alunos, o ensino de arte tem, nos últimos anos, girado em torno da valorizar questão da identidade e culturas. Rumo que tem feito ampliar conceitos de estética e formas de pensar a arte.

A movimentação tomada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que trouxe a obrigatoriedade do ensino de arte como disciplina, esteve ligada ao objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos e consolidar a Arte como conhecimento. A postura pensada naquele momento para o ensino de Artes no Brasil é encontrada na orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001). Resultado disso foi a consolidação de uma proposta calcada na aprendizagem do conhecimento artístico pela experiência de fazer formas artísticas, pela experiência de fruir formas artísticas e pela experiência de investigar

sobre a arte. Essa elaboração revisa o tradicional *status* da arte e preconizam-na sob a noção de produção cultural, ligada à historicidade e identidade dos grupos humanos.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir, como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 2001, p.19)

Na perspectiva dos PCNs, o trabalho na arte educação possibilita ao aluno perceber, compreender e relacionar-se com significados e valores presentes nas relações entre os indivíduos. Aprender a lidar com essas articulações, abre ao aluno possibilidade de compreender o conceito de diferença, e de construir sua identidade assumindo melhor sua inserção e participação na sociedade. (BRASIL, 2001, p.19). Também os PCNs, nos cadernos dos temas transversais, dão ênfase na pluralidade cultural presente na sociedade complexa contemporânea.

Mas o trabalho educativo não deve tomar a direção de celebrar a riqueza da diversidade cultural, sua competência está em problematizar e desconstruir as estruturas de dominação e subordinação existente nas relações entre os grupos humanos.

Essas perspectivas se configuram na aula de arte para todo e qualquer aluno. E o aluno com surdez tem direito a isso. É aí que se encaixam as pertinências que envolvem a educação das pessoas com surdez. Que a aula de arte garanta meios de acesso à aprendizagem, como recursos e instrumentos de linguagem, para o desenvolvimento intelectual da dimensão estética de todos os alunos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dentre as preocupações educacionais da atualidade merecem destaque a democratização do acesso à escola e a diminuição da exclusão. Com relação às pessoas com deficiência, essas preocupações confluem em uma nova diretriz para a educação que chamamos educação inclusiva. De forma geral, entendemos por educação inclusiva o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os graus. Ela vem em contraposição à organização tradicional da educação especial configurada em instituições filantrópicas. Ou, em classes especiais dentro da escola, e que ficou conhecido por movimento de integração.

Neste capítulo, apresentam-se os principais documentos orientadores das políticas educacionais, em nível internacional e nacional, relacionados à educação das pessoas com deficiência, atentando para o modo como aparecem os conceitos de deficiência, a fim de relacioná-los com a especificidade da surdez. Por fim, aborda-se a conceituação de currículo, com o propósito de auxiliar a análise do documento da proposta curricular da rede de ensino do município de Florianópolis.

2.1 Orientações políticas da educação inclusiva

Para entender como se firma hoje a política de educação inclusiva, realiza-se um apanhado dos principais documentos oficiais que tratam da educação das pessoas com deficiência e reflexões sobre o seu contexto.

A começar, estamos diante de um quadro de mudanças vindas dos textos sobre as políticas educacionais em nível mundial, como UNESCO, por exemplo, em 1981 quando lança o ano Internacional das Pessoas Deficientes, abrindo uma década de programas focados na conscientização e afirmação dos direitos das pessoas com deficiência. Já a década seguinte é centrada em planos de ações dirigidos à esfera da educação. No Brasil, reflexos destas ações constituem-se a partir da conferência Educação para Todos, calcada na prerrogativa da Declaração dos Direitos Humanos, de que “toda a pessoa tem o direito a educação”,

alterações nas políticas educativas nacionais. Assim, há o comprometimento dos países em tornar seu sistema educacional inclusivo por meio da retificação da legislação.

No entanto, o salto é dado em 1994 com a Declaração de Salamanca (1994), assinada por 92 países, inclusive o Brasil. Nela, foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, alinhado a um discurso democrático e humanitário. Na análise de Carvalho (2000, p. 60), é neste documento que emerge o conceito de educação inclusiva, a partir de um consenso “de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos nas escolas comuns, tal como a maioria das crianças”. A escola para todos – escola inclusiva – se configura em uma pedagogia centrada na criança, que proporciona que todas as crianças aprendam juntas. Anexas ao documento são especificadas as Linhas de Ação, com recomendações aos países signatários para que elaborem planos nacionais que orientem suas políticas educacionais rumo à escola inclusiva. Entre os principais pontos discutidos estão questões de currículo, espaço físico sem barreiras, organização escolar e formação dos educadores; em destaque, o documento enfatiza a necessidade de diagnosticar a desinformação no que diz respeito às necessidades especiais de seus alunos (CARVALHO, 2000).

No Brasil, o marco de grande significação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1996 (Lei nº 9.394). Essa lei reserva uma seção específica para a educação de crianças com deficiência e a trata na condição de modalidade educativa. A LDB reflete as orientações de Salamanca, assegurando a educação especial, preferencialmente no ensino regular, prevendo oferta de atendimento especializado, métodos e currículos específicos quando necessários.

A regulamentação atual e orientações especificadas sobre o atendimento educacional especializado são dispostas pelo Decreto nº 6.571, de 2008, no qual se lê a definição:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, p1).

Outra sinalização legal com vistas a garantir a inclusão social é a Lei nº10.098, conhecida como Lei de Acessibilidade, de 19 de setembro de 2000. Esta lei visa garantir acessibilidade à pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida. Apesar de estender em domíno público mais abrangente, a lei também incide na esfera educativa, através do estabelecimento de normas de adequação dos espaços públicos para promoção da acessibilidade e eliminação de barreiras.

A orientação mais recente do projeto de educação inclusiva é encontrada no documento do Ministério da Educação que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este material faz uma retrospectiva das leis, decretos e planos a nível nacional que envolve a questão das pessoas com deficiência desde 1961, com a primeira LDB até a atualidade. O material também analisa dados coletados a partir do Censo Escolar de 2004, revelando um índice estatístico de significativo crescimento nos números de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2008, p. 13-14).

Pormenorizando, os discursos oficiais da educação inclusiva não deixam também de gerar desconfianças:

Em seu aspecto mais geral essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional (FERREIRA, 2007, p. 24)

Goes e Laplane (2007) expõem fatores de conflito e contradição não apenas com relação à inclusão das pessoas com deficiência, mas também nas práticas escolares e nas precariedades instauradas no sistema educacional. Segundo os autores,

A educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros. (GÓES; LAPLANE, 2007, p.5) (grifo da autora)

Outra observação a ser considerada é que as transformações educacionais apontadas pela perspectiva inclusiva, instituídas na forma de lei, se consolidariam simplesmente por condição da imposição legal, sem relevar a complexidade dos agentes sociais que a materializam (FERREIRA, 2007).

Mesmo assim, há de se relevar que, é a partir destes dispositivos legais, que se iniciam as discussões e adequações nos planos educacionais a nível estadual e municipal brasileiros.

2.2 A perspectiva inclusiva para a surdez e os conceitos de deficiência

Segundo o estudo de Soares (1999), o percurso da educação dos surdos no Brasil foi vinculado a entidades filantrópicas, não fazendo parte das responsabilidades do sistema educativo estatal brasileiro. O discurso da educação inclusiva inverte esta ordem; assim, pode-se acompanhar uma trajetória de mudança na forma como é tratada e caracterizada a deficiência nos documentos oficiais.

Carvalho (2002) faz um estudo sobre o processo de elaboração da LDB, e seu amoldamento frente aos documentos internacionais das políticas educacionais, chamando a atenção para a evolução sobre a terminologia usada. Com efeito, recorrendo-se aos textos das leis, a primeira LDB, em 1961 menciona a educação de excepcionais (BRASIL, 1961) e a LDB de 1971 fala em alunos com deficiência física, mental e superdotados. (BRASIL, 1971).

Podemos observar essas relações de forma mais ampla em pesquisa realizada por Ferreira (2006), na qual procurou discutir sobre quem é o aluno especial e qual a natureza do processo educacional, referidos nos documentos oficiais. O autor apresenta um quadro (Anexo A) com os destaques dos principais documentos sobre direito à educação das pessoas com deficiência, organizados segundo três eixos: atendimento educacional (especializado), para quem (alunado) e onde (lócus, espaço institucional).

Com base nessas questões, Ferreira problematizou a última definição da LDB:

O conceito de necessidades especiais, que busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre problemas rotineiros da escola e os serviços de educação especial. (FERREIRA, 2006, p. 92).

Sobre esse mesmo aspecto, Ferreira (2007) questiona a influência da simples mudanças nos termos empregados na legislação para uma conseqüente transformação nas práticas sociais. Segundo o autor, a terminologia necessidades educativas especiais traria uma dimensão mais ampla do que as questões dos alunos com deficiência, estendendo-se aos alunos com problemas de aprendizagem. E quando esse conceito é utilizado nos documentos “[...] sem valorizar – ao menos em tese – a distinção de tipos ou grau de dificuldades pode levar a posturas generalizantes”. (FERREIRA, 2007, p. 36).

Na análise de Ferreira (2006), o conjunto dos documentos nacionais tende a manter as referências tradicionais à deficiência; todavia, considera que a Resolução n.2/01, do ano de 2001, do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, apresentou avanços quando estabelece novas categorias:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

(BRASIL, 2001, p.2).

Ao verificar como outros documentos orientadores da educação inclusiva mencionam a especificidade quanto à surdez, constata-se que a Declaração de Salamanca, em seu artigo 19:

19º Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (ESPANHA, 1994, p.7)

A lei nº 10.098 – Lei de Acessibilidade – (BRASIL, 2000) mencionou barreiras de diversas naturezas, inclusive as de comunicação. Com objetivo de pôr fim a obstáculos, estas barreiras impõem medidas aos meios de comunicação levando em conta a pessoa com surdez:

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000, Art. 19).

A lei nº 10.436 (BRASIL, 2005) é uma lei especificamente voltada para os surdos que oficializa a língua de sinais em território nacional. Regulamentada pelo decreto 5.626/2005, considera “pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, Art.2º). Outra disposição é a inserção da língua de sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior. Além de orientar os sistemas de ensino federal, estadual e municipal para o acesso das pessoas surdas à educação, a prover as escolas com professor ou instrutor de libras, tradutor e intérprete, professor de língua portuguesa como segunda língua, professor regente que conheça a singularidade do aluno surdo.

Em suma, os documentos oficiais analisados partem de um tratamento de deficiência generalizado e relacionado à ideia de anormalidade, incapacidade, que pode reunir todos os tipos de deficiências. Por outro lado, na perspectiva de inclusão, esta visão é modificada, ou seja, o conceito de deficiência passa a ser tratado como uma situação individual do aluno, que requer lidar nas necessidades de sua diferença.

2.3 Currículo

Para fazer a leitura da proposta curricular – objetivo deste trabalho –, antes se faz necessário entender o que vem a ser o currículo. Para tanto, se utilizam as contribuições de Silva (2010), que apresenta um estudo das teorias sobre currículo, partindo do entendimento de conceber currículo não no sentido de teoria, mas como discursos ou textos. Segundo o autor,

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independentemente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. (SILVA, 2010, p. 12)

Esta concepção é identificada, igualmente a outras análises do campo social e cultural, como pós-estruturalista. Sua ótica enfatiza o envolvimento existente entre a produção dos discursos linguísticos e a realidade em sua produção, tal modo que “a suposta descrição é, efetivamente, uma criação” (SILVA, 2010, p. 12). Resumindo, uma teoria ou discurso, ao tentar definir o que é, mostra em si uma noção particular do que ela pensa o que o é.

Quadro 1: Teorias do currículo (SILVA, 2010, p.17)

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade,
Aprendizagem	Reprodução cultural e	alteridade,diferença
Avaliação	social	Subjetividade
Metodologia	Poder	Significação e discurso
Didática	Classe social	Saber-poder
Organização	Capitalismo	Representação
Planejamento	Relações sociais de	Cultura
Eficiência	produção	Gênero, raça, etnia,
Objetivos	Conscientização	sexualidade
	Emancipação e	Multiculturalismo
	libertação	
	Currículo oculto	
	Resistência	

Na questão do currículo, Silva distingue três grupos principais (quadro 1), que podem ser compreendidos a partir da questão o que deve ser ensinado. Nesse processo, as teorias

recorrem “a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade” (SILVA, 2010, p. 14), entendimentos que irão marcar a sua concepção particular de currículo. Tais escolhas envolvem, na sua construção textual, a utilização de determinados conceitos para conceber a realidade; nas palavras de Silva (2010, p. 17) “[...] uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam”.

Relacionando as sumarizações acerca de currículo apresentadas no quadro 1 com o referencial teórico evocado no capítulo 1 sobre o multiculturalismo e as questões de identidade que envolve, a educação das pessoas com surdez, verifica-se a aproximação com as teorias pós-críticas. Estas discussões representam a atualidade das pesquisas e estudos relacionados à área. Este entendimento, demarcado pelos conceitos chaves, contribuem para a análise, como forma de olhar o texto da proposta curricular da RME.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo destina-se delimitar os passos da realização deste estudo; são definidos o tipo de pesquisa, as etapas de apropriação do referencial teórico, de levantamento dos documentos normativos da educação pública, bem como a elaboração das categorias de análise utilizadas como referência na leitura reflexiva do documento da proposta municipal da rede de educação de Florianópolis buscando correlacionar a educação inclusiva no ensino de artes.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente investigação configura-se como um estudo documental de caráter qualitativo. A modalidade qualitativa não fornece conclusões parciais fechadas; é de caráter mais investigativo, e atrelada à subjetividade do pesquisador. Segundo Minayo (1997 *apud* LAKATOS, 2001, p. 271), a pesquisa qualitativa preocupa-se “com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ela trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Seus resultados não podem ser quantificados, concentrando-se na análise interpretativa dos dados coletados.

O vértice do trabalho constitui-se em responder à seguinte questão: De que maneira a proposta curricular mais recente em âmbito municipal está abordando as novas perspectivas educacionais específicas para as pessoas com surdez? O documento a ser analisado é a Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008).

Na pesquisa documental, diferente de um estudo bibliográfico, os dados são originais no sentido de que não receberam nenhum tratamento analítico ainda. O objeto de análise constitui-se no documento da proposta curricular mais recente no âmbito municipal. Segundo Gil (2002, p. 46), “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”, são o registro oficial, localizado historicamente.

Ainda sobre o método de análise documental, Cellard (2008) levanta orientações quanto à avaliação preliminar dos documentos, o que constituiria uma sondagem quanto ao contexto,

o autor ou autores, a autenticidade e confiabilidade, a natureza, os conceitos-chaves e a lógica interna do texto. O mesmo autor considera que a apuração destas dimensões está associada ao olhar crítico do pesquisador calcado em algumas ideias diretrizes, propondo um quadro teórico, para uma interpretação coerente dos aspectos daquele material (CELLARD, 2008).

Para Minayo (2007), uma base teórica traz dados dentro de um quadro de referências, que permitem ir além do que está sendo mostrado, capaz de ordenar e compreender a realidade empírica. Com essa possibilidade, buscou-se apoio em referenciais bibliográficos que pudessem expor um conjunto de conceitos, princípios e significados que giram à questão da educação especial e surdez.

3.2 Etapas da investigação

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se na apropriação teórica da socioantropologia e do multiculturalismo crítico. Consultamos autores que instauram novas perspectivas para a educação da pessoa com surdez. Entre tais, fez-se relevante mostrar a produção teórica de estudiosos surdos, especialmente no que concerne à correlação entre educação inclusiva e ensino de artes.

Esses referenciais deram bases para o entendimento contemporâneo de identidade, os quais orientam a concepção de deficiência de forma não discriminadora. Buscou-se, ainda, observar a construção histórica do conceito de deficiência e as implicações no rumo da educação das pessoas com surdez.

Feito essa primeira familiarização com a temática, a segunda etapa da investigação consistiu em fazer um levantamento das políticas públicas da educação inclusiva.

Sobre o contexto legislativo que vem forjando a educação especial, houve uma leitura prévia dos documentos orientadores educacionais internacionais e nacionais, os quais foram consultados na base de dados on-line do Ministério da Educação (MEC). Extraíu-se a listagem referencial com todos os documentos apresentados na página eletrônica da Secretaria de Educação Especial do MEC, ao que se incluem documentos internacionais (conferência, declaração, carta), Leis, Decretos, Portarias, Resoluções (Anexo B). No entanto, para compreender as relações que se dão no movimento da educação inclusiva e aluno com surdez, tomam-se referência a partir de estudos publicados.

Por fim, realizou-se a leitura integral do documento da proposta curricular da rede de educação municipal de Florianópolis (2008). Foi utilizada a versão publicada em papel e a versão disponibilizada on-line. Esta última tem-se como referência para contextualizar o

ambiente e a acessibilidade informativa que se inserem os documentos. Conforme diz Cellard (2008), na análise de um documento é recomendada a observação prévia sobre seu contexto. Constituem esse entorno a organização administrativa, os projetos envolvidos, as publicações e demais características.

A análise de documentos, segundo Gil (2002, p. 46), significa uma fonte de dados primária, “a partir dos quais o pesquisador tem relação direta com os fatos a serem analisados”. São as percepções do pesquisador que estão em jogo no trabalho de análise do documento questão.

Diante tal preocupação, sentiu-se necessidade de conceituar currículo em vista desprender maior entendimento sobre o olhar que se dá à proposta curricular.

3.3 Categorias de análise

À luz do referencial teórico evocado, deu-se a leitura da proposta curricular da rede de ensino municipal de Florianópolis, focando analisar como os textos oficiais a proposta curricular municipal abordam os seguintes pontos:

- conceito de deficiência
- experiências educacionais
- documentos nacionais e internacionais relacionados
- surdez
- identidade

Assim, sem perder de vista o quadro de referência pautado pelo multiculturalismo crítico na questão da educação da pessoa com surdez, buscou-se elucidar estes pontos no documento norteador das escolas de Florianópolis, e, a partir dos quais, tecer reflexões que possam contribuir na prática educacional inclusiva no tocante ao ensino de artes no contexto da inclusão de surdos.

4 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo, traz-se a análise do documento da proposta curricular da rede municipal de educação de Florianópolis. Partindo do contexto que circunda o documento, e articulando ao referencial teórico evocado, apresentam-se reflexões sobre o modo como a proposta curricular analisada trata a questão da inclusão segundo as categorias de análise elaboradas anteriormente, com o foco na correlação entre ensino de arte e surdez. Esta leitura é realizada pelo ponto de vista de uma professora de artes e as reflexões são construídas a partir da comparação entre o que diz a proposta curricular e a experiência vivenciada pela autora, enquanto educadora da rede municipal de educação de Florianópolis, diante de uma turma regular e dentre os alunos, estão também inseridos alunos com surdez.

4.1 A TEORIA: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Nesta seção, expõe-se o documento da proposta curricular da rede municipal de educação de Florianópolis, evidenciando sua abordagem referente à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Inicialmente, se apresenta uma breve contextualização da estrutura da rede ensino de Florianópolis e as indicações que se remetem ao foco deste trabalho.

Na leitura do documento, buscou-se expor as linhas gerais da proposta curricular encontradas na introdução do documento e apuramento do capítulo da área de ensino de Arte. Em sequência, procurou-se ver como a RME trata o aluno com surdez, sendo utilizados como eixos os pontos elucidados no capítulo da revisão de literatura e definidos na metodologia do trabalho.

4.1.1 A estrutura da rede municipal de ensino

Atualmente, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis é dividida em 6 diretorias: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação

Continuada, Administração Escolar, Infraestrutura, Observatório da Educação e Apoio ao Educador. Com relação à educação especial, encontra-se vinculada à Diretoria de Educação Continuada, sob a nomenclatura Gerência de Educação Inclusiva.

Em seu endereço eletrônico, acha-se em destaque o Decreto 6571/2008, a Lei 10098/2000, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, e link para as publicações do MEC.

É disponibilizado um material intitulado Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Anexo C) que apresenta os serviços oferecidos pela rede aos alunos da educação especial. Menciona dois: o atendimento pelo Centro de Apoio para Atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP) e as Salas Multimeios. Também dá orientações quanto às atribuições aos profissionais de professor de atendimento educacional especializado, auxiliar do ensino de Libras, professor de Libras e auxiliar de ensino de educação especial. No entanto, neste material não existe menção sobre sua elaboração, nem cita documentos de referência, e não é datado.

Fora do ambiente virtual, existe a publicação da Secretaria Municipal de educação de Florianópolis, o material do programa Escola Aberta às Diferenças (2004), “que discute e propõe alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva”. (FLORIANOPOLIS, 2004, p. 5). Vale lembrar que está vinculada a gestão de governo anterior Capital da Gente 2001/2005.

Esta publicação se refere a uma Portaria (033/2003), expedida pela Secretaria Municipal de Educação, que cria e normatiza o Serviço de Atendimento Especializado no município de Florianópolis. No documento, com fins à criação de serviços de atendimento educacional especializado, estabelece 11 escolas-polos com Salas Multimeios, o Centro de Apoio Pedagógico ao cego e baixa visão, Convênios, parcerias, contratação de interprete da língua de sinais e instrutor surdo, além de materiais e recursos especializados.

4.1.2 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Sobre a construção da proposta curricular, no corpo do seu próprio texto, a parte introdutória narra seu percurso de elaboração. As discussões preliminares sobre uma proposta para a rede Municipal de Florianópolis iniciaram-se em 1987, resultando no documento Conteúdos Programáticos – 1ª a 8ª série, publicado no ano de 1991. Debates se articularam de 1993 a 1996 em torno ao Movimento de Reorganização Curricular, sendo publicado um documento fortalecedor das discussões e concepções para a elaboração do projeto político

pedagógico do município. Perpassada constantes discussões, desde então vem sendo elaborados subsídios para a reorganização didática do ensino fundamental. (FLORIANÓPOLIS, 2008)

O atual texto da Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis é de 2008, constituído em único corpo dividido pelos capítulos: Processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, Língua portuguesa e línguas estrangeiras; Artes; Educação física; Matemática; Ciências; História; Geografia.

O documento mostra preocupação em implantar o ensino fundamental dos nove anos, e ao se referir a esta ampliação do tempo escolar, fala em momento de “reflexões acerca da inclusão e aprendizagem das crianças e jovens com deficiência e do trabalho pedagógico para atender esta demanda” (FLORIANOPOLIS, 2008, p. 11).

O documento ainda reflete o Plano Nacional de Educação, com a perspectiva de todas as crianças na escola:

Representando um avanço na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares, nos sistemas de ensino, requer um compromisso pelo esforço de universalizar o acesso e permanência com qualidade, superando os baixos índices de desempenho, a evasão, a repetência, a distorção idade/série; enfim, pelo compromisso com uma política educacional que contemple a qualificação do ensino público. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.14)

Quando menciona a educação inclusiva, a caracterização dos sujeitos é focada na diversidade. O texto transcrito a seguir evidencia a perspectiva adotada pela RME:

Com o entendimento de que é necessário avançar para uma política de educação integral e inclusiva, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas, com foco na diversidade em suas diversas especificidades e no reconhecimento das crianças e dos jovens como seres de direitos, e, com a prerrogativa de que todos podem aprender, foi sistematizado este documento. (FLORIANOPOLIS, 2008, p.12)

Ainda com relação à diversidade, o documento ressalta a necessidade de assegurar o atendimento para os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos. Ver texto abaixo:

Entendendo, portanto, o homem enquanto diversidade, ser único, cujos sujeitos têm tempos e ritmos de aprendizagem, significa pensar a diversidade além das crianças e jovens com deficiências. Significa que esta se constitui em qualquer tempo e espaço histórico-cultural-social, cabendo à escola diagnosticá-la e intervir pedagogicamente, assegurando a possibilidade de aprender para todos. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 17)

Com vistas às mudanças, o documento faz referência a programas e projetos que se desenvolvem paralelamente, focados na formação continuada dos professores e a perspectiva de educação integral, entre quais, relata que, no ano de 2007, foram realizados Ciclos de

formação sobre deficiência. Este foco, também é contemplado entre os projetos e ações, como mostra o tópico abaixo:

- **Educação Especial:** programa da Secretaria Municipal de Educação que oferece o serviço educacional especializado para portadores com deficiência. Dentre as atribuições, promove formação continuada, produção de material didático-pedagógico, aquisição de materiais e equipamentos adaptados e outras ações que possibilitam que as barreiras físicas, cognitivas, sensoriais, metodológicas não sejam obstáculos para a aprendizagem e para inclusão. (FLORIANOPOLIS, 2008, p.23-24, grifo do autor)

No capítulo referente à área do conhecimento de Artes, o texto faz considerações sobre o processo de transformação permanente desta disciplina no currículo da RME: mudanças movidas pelas influências das políticas curriculares vigentes no país, bem como a atualidade das perspectivas metodológicas para área do ensino de arte. O texto ressalva a importância da especificidade de cada linguagem artística. E coloca como a RME tem tentado ampliar a garantia para as disciplinas de música, artes visuais, teatro, dança em suas escolas. Outra preocupação pode ser notada no encaminhamento de perspectiva a implantar a Arte, com profissionais especialistas, no currículo das turmas do ensino fundamental, futuramente.

Na visão geral sobre a área de Arte na RME, o documento subscreve:

Considerando os diversos papéis da arte na sociedade e seus desdobramentos para a escola, entende-se que o currículo escolar deve ser pensado numa perspectiva crítica. Deste modo, a prática pedagógica poderá estar sustentada pelo respeito e compreensão às diferentes manifestações culturais, às pessoas com deficiência e aos grupos considerados “minoritários”. (FLORIANOPÓLIS, 2008, p. 89).

Entretanto, apesar de mostrar certa preocupação com as questões de inclusão ao destacar diretamente entre os grupos que necessitam de atenção, até mesmo citando as pessoas com deficiência, o documento, em seguida, menciona somente a lei 10.639/03, lei que confere a obrigatoriedade de conteúdos relacionados à cultura afrobrasileira e indígena. A proposta abre para um discurso mais abrangente, vinculado à multiculturalidade do país.

O restante do texto sobre a área de arte se divide nas modalidades artísticas, cuja orientação e textos foram produzidos por grupos diferentes de profissionais de cada uma delas, as quais são retomadas a seguir.

No texto sobre a modalidade de artes cênicas, há a concepção de que “o indivíduo vale-se de diversas formas de linguagem para comunicar-se socialmente, conforme as necessidades por ele criadas”, sendo o teatro considerado uma forma de expressar pensamentos, sentimentos, produto do conhecimento humano (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 90).

Quando o texto menciona a palavra inclusão, esta aparece no sentido de democratização do acesso à arte: “o ensino curricular de Teatro favorece a democratização do acesso à

linguagem teatral e à democratização do conhecimento, apresentando-se como uma ação inclusiva”, visando possibilitar a formação dos indivíduos como participantes das transformações da sociedade, plenos de “agir usufruindo de todas as criações humanas já existentes”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 93).

A seção destinada às artes visuais/plásticas situa a característica contemporânea desta área do conhecimento, segundo a qual vivemos “sob o signo da civilização da imagem”, compreendendo o papel da imagem fixa, móvel, tridimensional, dos meios tecnológicos, na nossa sociedade. Por conta deste contexto, o texto indica a opção pelo termo plástica/visual, o que contemplaria uma preocupação levantada com relação ao acesso da imagem aos públicos da modalidade da educação especial, pois visa “possibilitar o acesso para o estudante cego, não os excluindo do termo artes visuais”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 96).

Com relação às metodologias de ensino das artes visual/plástica na RME, o documento enfatiza a abordagem de caráter crítico-reflexivo, que parte da interpretação para a construção de significados da cultural visual. A perspectiva assumida é baseada nos princípios da pesquisa: “modo de aprender e ensinar, mediado pelas trocas entre sujeitos envolvidos no processo”, e “levando em consideração as características dos educandos (sociais e culturais) e estabelecendo conexões interculturais” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 99), postura pela qual se pode perceber a importância de considerar a heterogeneidade dos alunos na construção do aprendizado.

Expressando a visão destas abordagens, o texto relata duas experiências educacionais, quais sejam, uma apresentando um viés intercultural e outra com viés semiótico; a última, focada nas questões de leitura das imagens, e a primeira centrada na questão da multiculturalidade brasileira, refletindo a obrigatoriedade dos conteúdos afro-brasileiros e indígena. Essa preocupação é demonstrada:

Rosa (2006) sistematizou uma investigação realizada na RME acerca da aplicação da referida Lei. O quadro de desconhecimento das diretrizes Inclusivas, apontadas pela pesquisa, foi recentemente foco de extensa formação no ano de 2007, com o objetivo de praticar os princípios da Lei 10.639/03. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 102).

Sobre a questão da avaliação, a proposta apresenta uma postura de significativa qualidade ao não se fundamentar nos tradicionais métodos quantitativos, baseados em provas e mensurados em escalas numéricas. Ao contrário, a proposta da RME prioriza a visão de aprendizagem e avaliação construídas concomitantemente, na medida “que a avaliação seja processual, desta maneira o educando e o processo educativo estão sendo avaliados processualmente e não só numa atividade isolada”.(FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 104). Ou

seja, desta maneira, o processo avaliativo está envolvido com uma dinâmica particular de aprendizagem relacionada a um determinado aluno. Essa visão abre perspectivas a considerar a heterogeneidade dos alunos e, por consequência, uma perspectiva inclusivista.

No entanto, o texto das artes visuais/plásticas da RME faz uma clara consideração sobre os alunos da modalidade da educação especial:

No que diz respeito às relações entre o ensino de artes Visuais e Plásticas e a educação especial, cabe ressaltar a necessidade de ampliação do acesso dos estudantes com deficiência e a permanência de qualidade na escola, garantindo formas diversas de inclusão na sala de aula. Nesse cenário, os(as) professores(as) de Artes têm a tarefa de buscar formas de possibilitar que os estudantes com deficiência possam fazer parte das atividades em situação de igualdade de oportunidades de trabalho. Neste caso, a discussão com os demais estudantes possibilita a participação dos estudantes nos projetos de trabalho. A criação de objetos pedagógicos, jogos e atividades que possibilitem a inclusão dos grupos podem ajudar no processo de aprendizagem. No país existe ampla legislação que garante a inclusão, cabendo às redes de ensino colocá-las em prática inclusive no que diz respeito à formação de professores. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 104)

Apesar de deixar em evidência que existe uma ampla legislação com relação à educação das pessoas com deficiência, o texto não menciona nenhuma delas em específico. Pouco, também, refere-se a especificidades e experiências neste âmbito de alunado. No entanto, percebe-se que um entendimento de inclusão que não se resume à presença destes alunos nas salas de aulas, mas mediante garantia de formas diversas de inclusão na sala de aula, citando a mediação com objetos pedagógicos, jogos, e atividades, metodologias de trabalho e formação profissional que lhes possibilitem fazer parte das atividades em situação de igualdade de oportunidades.

Na orientação da RME para a área de Música, o texto destaca a importância desta linguagem artística, e, entre os objetivos, justifica:

“[...] busca contribuir para a formação integral do indivíduo, desenvolvendo o senso crítico deste em relação ao universo sonoro em que está inserido... Além disso, a Música no currículo contempla os objetivos de educação inclusiva, oferecendo oportunidades iguais para todos os indivíduos, independentemente de suas escolhas e de outros determinantes sociais. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 104).

Note-se que, quando o documento faz referência à educação inclusiva, o sentido do termo gira em torno da igualdade de oportunidade para a educação musical de todos os alunos.

Com relação às metodologias de ensino, a proposta curricular na área de Música orienta que elas partam da perspectiva de que todos os alunos são capazes de se desenvolverem musicalmente, e se fundamentam a partir de “experiências que incluam a participação em manifestações musicais diversas, incluindo aquelas do próprio contexto social onde estão

inseridos os estudantes, assim como, ampliando para outras manifestações musicais de culturas diferentes”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 109).

Evidenciando a centralidade da heterogeneidade da produção musical na abordagem pedagógica, a proposta da RME revela a preocupação em desconstruir as divisões hierárquicas presentes na diversidade musical brasileira; para isso, inclusive, sugere uma experiência educativa interdisciplinar entre música e cultura indígena, “que valorizasse a nossa identidade musical, despertando no(a) aluno(a) interesse e respeito por realidades e culturas diferentes da nossa [...]”(FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 110).

Embora as experiências educacionais sugeridas pelo documento na área de Música privilegiem os aspectos culturais, não há indicação objetiva com relação à inclusão, nem são mencionados os alunos com deficiências.

A área da Dança é nova na RME. O texto da proposta curricular referente a esta disciplina fala da incipiência da discussão, pois não é como as demais áreas da arte, que vêm de um processo de mais tempo, refletindo as transformações enalçadas pelas experiências da RME.

Na argumentação teórica desta área, o texto defende o movimento corporal como parte integrante da aprendizagem intelectual do indivíduo, além de considerar que “A linguagem gestual e sua forma mais sofisticada de organização, a dança, são áreas primordiais de conhecimento, expressão e de comunicação, unificando e proporcionando existência e identidade aos grupos humanos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 112).

Assim, esta disciplina mostra também a preocupação com a formação individual do aluno e a construção de sua subjetividade em meio a vivência de experiências corporais:

Durante toda a vida do ser humano, a percepção e a relação corporal influenciarão a visão que o mesmo tem de si próprio e de sua relação com o outro, construídas através de suas experiências. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 115).

A dança é considerada um dos aspectos da cultura, bem como forma privilegiada para a problematização da pluralidade cultural.

Há menção direta aos estudantes da modalidade Educação Especial quando o texto da proposta curricular da RME se remete à localização privilegiada desta área, que possibilitaria “a sensibilização e abordagem da Educação Especial, propiciando o exercício da tolerância, convivência cotidiana no trabalho corporal, para pessoas portadoras de deficiência”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 118). No entanto, vale destacar que, ao usar a designação portadores de deficiência, o texto da área da dança demarca uma postura desatualizada do termo.

De modo geral, as seções das modalidades artísticas pinçam referências em torno à inclusão, ainda que timidamente, indicando por vezes algum aspecto com relação aos alunos com deficiência. Agora, busca-se relacionar estes apontamentos levando em questão o aluno com surdez nas turmas regulares da RME.

4.1.3 O tratamento do aluno com surdez na Proposta Curricular da RME

Na leitura realizada do documento da Proposta Curricular do município de Florianópolis, me deterei mais apuradamente observar como é tratada a questão do aluno com surdez, guiada pelas categorias propostas na metodologia: conceito de deficiência; experiências educacionais; documentos internacionais relacionados; surdez; e identidade.

4.1.3.1 Conceito de deficiência

Conforme apresentado no capítulo da revisão de literatura deste trabalho, o conceito de deficiência foi construído historicamente por um viés de inferioridade, associado com conotação de incapacidade, por conta de uma falta, como a deficiência na audição, deficiência na visão, deficiência física entre outras. Hoje, a partir do entendimento socioantropológico, a deficiência é assumida como uma das características de constituição do indivíduo, isto é, uma marca da sua diferença, tal como a religião, sexo, cor, entre outras.

No âmbito da educação, a pessoa com alguma deficiência necessitará de meios específicos relacionados a esta sua condição, que possibilitem o acesso à escolarização, através de recursos que podem envolver questões da linguagem, motricidade, ritmo de aprendizado, entre outros. Reconhecer as implicações educacionais que envolvem os alunos com deficiência dá distinção aos demais problemas enfrentados na educação em geral.

Fazendo uma leitura da Proposta Curricular do Município de Florianópolis, pode-se perceber, logo na introdução e apresentação geral, que o documento se coloca a partir de um conceito de deficiência abrangente, relacionado à diversidade, de modo que caberiam juntos, os alunos com deficiências, aqueles com dificuldades de aprendizado, aqueles excluídos por questões étnico-raciais ou por questões sociais.

Ao observar como aparecem as designações sobre os alunos com deficiência, o documento da RME refere-se a estudantes, alunos, crianças, com deficiência, e portadores de deficiência. Esta última nomenclatura é, de certa forma, desatualizada, mas as diferenças no uso dos termos podem corresponder ao fato que cada parte do documento fora elaborada por

um grupo diferenciado de profissionais das áreas correspondentes. Em nenhum momento houve referência a estes alunos com necessidades especiais, ou necessidades educacionais especiais.

Pode-se concluir que, apesar de o documento demonstrar consciência sobre as atualizações referentes à educação das pessoas com deficiência, tentando, em vários momentos citar observações a respeito, esta discussão não é apresentada de forma aprofundada.

A proposta diz ter ciência destas demandas e também prevê formações para capacitação dos profissionais. De acordo com o documento, estas capacitações não são permanentes nem sistemáticas, pois fazem parte de ciclos de formação, o que dá a entender que cada vez que isto ocorre uma temática é abordada. É importante ressaltar que a capacitação referente à Educação Especial foi realizada em 2007. Deste modo, professores que entraram na rede no ano subsequente à capacitação não tiveram a oportunidade de experienciar essa formação, o que pode ocasionar problemas. Também há que se considerar a grande rotatividade dos professores substitutos que apresenta atualmente a RME.

Nesse sentido, seria importante investir nas capacitações de todos os profissionais da RME, em um programa sistemático de formação continuada que atendesse aos professores de todas as áreas, bem como auxiliares de ensino, e não apenas aos especialistas da área da educação especial. Também um trabalho de formação desenvolvido no ambiente da unidade escolar, com alunos e demais profissionais da escola, garantiria o prosseguimento de projetos inclusivos consequentes.

4.1.3.2 Experiências educacionais

Retomando o capítulo da revisão da literatura em que este tema foi trabalhado, se identificou o quanto a presença de alunos da educação especial nas turmas do ensino regular tem deixado os professores inseguros dentro de suas práticas tradicionais. Assim, a construção da escola inclusiva exige a reorganização no processo ensino-aprendizagem, de modo a considerar as implicações educacionais relacionadas aos alunos com deficiência.

Dado que a proposta da educação inclusiva é uma orientação relativamente recente nas diretrizes nacionais de ensino e ainda em fase de adequação, a proposta da RME, ao descrever experiências educacionais, tenta contemplar as questões da atualidade. Nesse sentido, vê-se que existe a responsabilidade em apresentar iniciativas, como forma de renovar abordagens e

movimentar a atualização do campo educativo. Na área de Artes, por exemplo, este fato é ainda mais saliente, especialmente no que se refere às experiências que tratam da questão da multiculturalidade; entretanto, estas focam apenas a experiências abarcadas pela lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de conteúdos afro-brasileiros e indígena. No entanto, os exemplos mencionados se vinculam apenas na dimensão desta lei. No máximo, as experiências educacionais relatadas na área do conhecimento de Artes, dizem estar preocupadas com a questão da inclusão, porém o entendimento que se tem é de acesso de públicos excluídos –de diversas causas –às produções culturais artísticas.

Isto leva a supor que as experiências educacionais na RME que envolvem alunos com deficiência ainda são embrionárias. Ou porque as discussões com relação à educação dos alunos com deficiência na escola regular ainda são incipientes, ou porque a RME não tem tratado com peso essa questão.

Seria papel da RME, enquanto responsável pela educação pública, estimular e investir na realização de projetos que atendam a demanda da educação inclusiva, direcionados a aperfeiçoar recursos e meios específicos necessários a escolarização dos alunos com deficiências. A divulgação de experiências educacionais desta ordem é importante como forma de socializar o conhecimento.

4.1.3.3 Documentos nacionais e internacionais relacionados à educação especial

No capítulo 2 deste trabalho, foram apresentados os principais documentos norteadores das políticas educacionais para as pessoas com deficiência. Essas orientações são despertadas primeiramente em âmbito internacional e por seguinte incidem sobre o sistema nacional de ensino brasileiro. Como o exposto anteriormente, a política da educação inclusiva foi explicitada pela declaração de Salamanca, e seus pressupostos são calcados em documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos.

O documento orientador da RME não cita nenhum documento internacional da educação inclusiva em específico. E, quanto aos documentos da educação nacional, além de frisar principalmente a LDB, percebe-se uma atenção grande na centralidade da implementação do ensino de nove anos, preconizado no Plano Nacional de Educação, o qual é citado.

No entanto, com relação à educação inclusiva, a abordagem é tão abrangente, que o documento não se detém a fixar referência a algum documento norteador. Mas, no discurso ao longo do texto, percebe-se que a proposta da RME situa as ações da escola centralizadas na

criança, tal como anuncia a declaração de Salamanca. Sobre os alunos da educação especial, as disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto da proposta, não destacando nenhuma referência.

Seria importante constar que existe uma movimentação política específica sobre a educação das pessoas com deficiência. Igualmente, fazer saber, que existem implicações educacionais de diversas naturezas relacionadas à condição de cada deficiência. Essa atenção é necessária, dado que este público apresenta um histórico de defasagem educacional.

4.1.3.4 Surdez

Como apresentado no capítulo da revisão bibliográfica, os estudos da área da socioantropologia produziram uma nova conceituação sobre questões da deficiência, transformando em foco a diferença e identidade. Isso mudou o curso da educação das pessoas com surdez, que tomou rumo a desconstruir ideologias dominantes sobre a educação destas pessoas.

Apesar de se constituir ainda como uma realidade conflitiva, a atualidade da educação das pessoas com surdez tem tentado inserir-se junto da perspectiva da educação inclusiva. Nesta medida, se movimenta em luta por conquista de direitos como o reconhecimento da língua de sinais (Lei da Libras), acesso à informação em Libras nos meios de comunicação e materiais didáticos (Lei da acessibilidade), presença de intérpretes nas escolas, profissionais habilitados nas Libras, e até mesmo a presença de profissionais surdos (BRASIL, 2008 (b) Decreto 6571). Ou seja, está em processo de construção uma abordagem educacional que considera os potenciais das pessoas com surdez, condizente ao reconhecimento de sua diferença.

Há de se considerar que a educação caminha um pouco atrás, seguindo uma sequência despertada pela força do movimento político, a lei é firmada, as redes de ensino tentam adequar, mas a prática da escola nem sempre acompanha a velocidade das mudanças legais.

A análise do documento orientador da RME mostra que há o reconhecimento da atenção que requerem os alunos com deficiência na escola regular, pois esta questão é citada em vários momentos, como entre os programas de formação, ou, por exemplo, na seção do ensino de artes plástica/visual, sobre a educação especial, diz, “cabe ressaltar a necessidade de ampliação do acesso dos estudantes com deficiência e a permanência de qualidade na escola, garantindo formas diversas de inclusão na sala de aula”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 104). Contudo, essas argumentações não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar

concretamente o trabalho com as crianças com deficiência, como designações sobre recursos que exigem a condição de cada deficiência.

Vistas a abrangência e particularidade das deficiências, não há um espaço no documento destinado a este debate para as implicações específicas correspondentes aos tipos de deficiências. Se a ideia era tratar da educação das pessoas com deficiência de modo inclusivo, dentro do texto de cada área do conhecimento (especificamente na área de artes, como vimos acima), isto não foi suficientemente exposto.

Os rótulos portadores de deficiência e com deficiência são empregados para dar conta de todas as deficiências; uma vez só é citada a questão da cegueira, quando é justificada a preocupação com esta condição, é integrada a definição artes plásticas/ visuais.

No mais, a questão da surdez não é mencionada diretamente no documento da RME. O que se percebe, é que o texto dá mostra em preocupar-se com o viés inclusivo, mas isto acontece de forma esparsa, e diluída ao longo do texto. O aprofundamento com relação aos alunos com deficiência, fica externo ao documento, ou a cargo dos programas de formação, ou nas orientações de documentos periféricos como o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o qual traz as normatizações sobre os profissionais da educação especial. Entre eles, o auxiliar de ensino de Libras e o Professor de Libras, firmando pela educação bimodal ou bicultural.

Outro exemplo que evidencia essa postura é o material publicado programa *Escola Aberta às Diferenças* (2004), destinado à consolidação de uma escola inclusiva, pois não é o documento referencial curricular da RME, é apenas um programa e que está vinculada a gestão de governo municipal, o que não garante sua continuidade.

4.1.3.5 *Identidade*

Retomando a questão teórica da identidade, apresentada no capítulo 1 deste trabalho, se assume o conceito de identidade pós-moderna, ou seja, características com as quais os sujeitos se definem e identificam, e aduz-se que estas possibilidades que não são fixas, ao contrário, estão em permanente transformação. Essa concepção é aplicada para entender a que a pessoa surda não tem deficiência e sim diferença, tal como a etnicidade, religião, cor, espaço, sexo, língua e também a surdez.

Esta postura busca desconstruir o cunho de inferioridade, historicamente construído em torno das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que abre perspectiva para a valorização

do modo de ser da pessoa surda, como a sua experiência de vida visual, a língua de sinais, entre outros aspectos.

O aluno com surdez não é impossibilitado para o aprender: por um lado, tem valores de dominação que imperam na tradição da sua educação, e, por outro, tem o potencial de criar e recriar sua própria cultura. Essas duas facetas contraditórias medem suas forças como possibilidades de constituição da identidade do sujeito.

O documento da proposta da RME, no capítulo da área de Artes, mostra a preocupação desta área do conhecimento com a questão da identidade dos alunos, mas esta vem associada à pluralidade cultural presente na heterogeneidade dos alunos. A competência artística, enquanto parte do desenvolvimento intelectual, é componente relevante na formação da identidade dos alunos, pois através dela é possível compreender e relacionar-se com significados e valores presentes nas relações entre os indivíduos.

4.2 A PRÁTICA: olhar de uma professora de artes que atua na RME

Aqui se procura fazer uma aproximação entre as diretrizes para a educação do aluno com surdez pela perspectiva socioantropológica e a orientação das políticas educacionais, na proposta da RME, buscando refletir essas relações com a experiência como educadora da autora deste trabalho. Ou seja, pretende-se tecer reflexões sobre a proposta da RME e o momento inclusivista, pelo ponto de vista de quem está atuando e percebendo como tudo isto está acontecendo na escola. É importante destacar que esta leitura se dá a partir do olhar da autora como professora de Arte em dois contextos diferenciados, com base na vivência de experiências com alunas surdas na RME em dois momentos.

A primeira experiência aconteceu no ano de 2008, quando a autora lecionava na Educação de Jovens e Adultos, no Núcleo II segmento (5^a à 8^a), no centro de Florianópolis. O público da EJA são jovens oriundos da classe menos favorecida, de modo geral marcados por uma trajetória de exclusão escolar, e ou adultos, que não puderam por diversos motivos, passar pela escola no tempo previsto. Havia, nesta turma, três alunas adultas com deficiência auditiva. Naquele momento, mesmo contando com o apoio de um profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, não se eliminavam as dificuldades de comunicação e relação didática entre estudante/professor. A segunda experiência, no ano de 2009, aconteceu na rede regular municipal de Florianópolis, na Escola Municipal Padre Alfredo Rohr, que atende aos alunos das redondezas do bairro Córrego Grande. Era uma turma de 5^a série,

formada por 22 de alunos, dos quais dois estudantes com deficiência, um com surdez e outro com deficiência físico-motora.

Como professora de Artes visuais/plástica, estas experiências eram incomuns. Durante o curso de licenciatura em Artes, não foram experimentados, nem abordados, conteúdos sobre inclusão, ou seja, a formação passou ao largo da educação especial. E mesmo durante a prática de estágio previstos na grade curricular do curso de graduação, que foram realizados em escolas da rede públicas, não houve oportunidade de experienciar situações desta natureza. Então era a primeira vez que estava diante uma situação de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum; é importante registrar como me senti na prática destas ações.

Atuando como professora substituta da RME desde 2008, o principal referencial para o trabalho é o documento da Proposta Curricular do Município de Florianópolis. É neste documento onde busco basear as normatizações educacionais da rede municipal. Deve-se se levar em conta que talvez seja somente através deste material que muitos professores têm acesso à atualidade das orientações educacionais do país.

Como visto anteriormente, a questão da surdez não é mencionada no documento da RME. Diante das experiências enquanto professora de estudantes com deficiência auditiva na turma da escola regular, o desconhecimento sobre a surdez era algo que me deixava insegura quanto ao sucesso dos conteúdos e aprendizagem dos alunos. Como também pôde ser visto, a proposta curricular do município de Florianópolis não fornece subsídios sobre os tipos de deficiências, suas implicações, e encaminhamentos metodológicos. Este aprofundamento é tratado separadamente, ficando a cargo de programas e ciclo de formações. O texto, ao referir ao programa “Educação Especial”, prevê a promoção “de formação continuada, produção de material didático-pedagógico, aquisição de materiais e equipamentos adaptados e outras ações que possibilitam que as barreiras físicas, cognitivas, sensoriais, metodológicas não sejam obstáculos para a aprendizagem e para inclusão”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.23-24).

No entanto, parece-me que esta formação tem se restringido aos profissionais da educação especial, e não aos especialistas das áreas curriculares.

Enquanto professora de artes visuais/plástica, tenho participado de capacitações da área de artes, as quais não estão incluídas no programa da Educação Especial. O citado programa é vinculado aos serviços de atendimento educacional especializado das salas *multimeios*, localizadas nas escolas polos.

Em uma das escolas que lecionei, havia sala *multimeios* com profissionais especialistas da Educação Especial. Mesmo assim, como professora substituta recém chegada ao espaço educativo, não houve troca de informações ou alguma orientação sobre as características da deficiência dos alunos atendidos pela escola.

Em outra unidade educativa, vivenciei o estranhamento despertado pela situação de ter estudantes com surdez na turma. O quadro envolvia uma série de implicações adversas, como, por exemplo, lidar com a presença do profissional de intérprete em sala. E, mesmo com a presença da interprete da língua de sinais, havia dificuldades extremas na comunicação, obstáculos por conta das individualidades de cada estudante, em seus percursos de vida com relação à sua educação. No caso destas alunas da autora, estas não haviam desenvolvido plenamente sua capacidade linguístico-comunicativa, tiveram pouca oralização (sabiam emitir algumas palavras-chaves) e não eram proficientes em Libras. Era difícil saber até onde elas compreendiam a professora (autora), e a escrita em português era pouco desenvolvida.

Nas atividades de artes plásticas, a autora percebeu que o desconhecimento por parte das profissionais da educação especial que trabalhavam na escola quanto à importância da disciplina enquanto área do conhecimento era responsável, muitas vezes, por subestimar os resultados do trabalho desenvolvido pela aluna com surdez. Notou que se mantém uma ideia superficial do trabalho desenvolvido em artes, relacionado como trabalho da expressividade apenas. Por exemplo, houve uma atividade envolvendo a técnica de pintura, e a aluna com surdez tinha muita habilidade manual, logo se envolvendo no procedimento de pintar como todos da turma. Ao observar a situação, as especialistas acharam super-positivo, mas não foi considerado que, por conta dos impedimentos existentes na comunicação, a aluna repetia, de forma geral, o que via os demais alunos fazerem, desvinculado da proposta colocada.

Nestas situações, não havia uma assistência contínua das especialistas da educação especial dentro da sala de aula, pois estas profissionais também eram responsáveis por atender outras unidades educativas, ausentando-se em determinados períodos, de forma que o acompanhamento na disciplina de arte era restringido a alguns momentos, realizado nas vezes que elas espiavam para ver como estava acontecendo na aula.

Certa vez, a atividade envolveu execução de recorte e colagem, o que não significou problema para a aluna surda, no entanto, na etapa seguinte, que exigia o desprendimento dos alunos para montagem de um rosto, ela não compreendeu o que fora proposto. Assim, parte das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem vinha de questões comunicativas.

Vale lembrar que esta aluna já frequentava aquela escola desde as séries iniciais, período em que foi desenvolvido trabalho com ensino da Libras com todos os alunos da turma. Então os colegas de classe tinham conhecimento de sinais básicos da Libras e do alfabeto datilológico. Todavia, a aluna detinha muitas dificuldades na Libras. No contraturno, era realizado acompanhamento na sala *multimeios* por uma professora da educação especial e intérprete de Libras, e inclusive com professora surda formada em Libras.

Em geral, a aula de artes era elogiada por momentos de participação da aluna com surdez nas atividades realizadas na sala, do que por conta da qualidade do aprendizado.

Estas experiências foram muito importantes para ver as limitações da prática escolar movida pela proposta curricular da RME no que se refere à surdez e o ensino de artes.

PONTOS E CONTRAPONTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos ver como a proposta curricular mais da RME de Florianópolis está abordando as novas perspectivas educacionais específicas para as pessoas com surdez. Nesse sentido, problematizamos os conceitos em torno da deficiência, da reorganização da educação da pessoa surda, dos marcos políticos diante a educação inclusiva e relacionados à pessoa surda. Em seguida, foram analisados os discursos sobre a educação das pessoas com deficiência na proposta curricular do município de Florianópolis, com foco especial à surdez e as relações com a prática a partir das experiências vivenciadas pela autora como educadora de RME. A inclusão dessa experiência, do ponto de vista de quem está efetivamente atuando em sala de aula e percebendo como tudo isto está acontecendo na escola, serve como contraponto nas reflexões sobre as orientações da política inclusiva, e os possíveis caminhos da prática da inclusão.

Comparando-se a teoria exposta na proposta curricular da RME com as práticas em sala, vivenciadas pela autora do trabalho, percebe-se que os pressupostos inclusivos que o documento tenta se calcar, de fato não acontecem na realidade das escolas. Neste balanço, aparece como as questões da educação das pessoas com deficiência são tratadas em segundo plano, de forma externa ao documento da proposta da RME, como através de programas.

No documento da RME, a ideia de inclusão é ampliada, abrangendo outros públicos também excluídos nos processos de escolarização, que não apenas os relacionados à educação das pessoas com deficiência. Com relação ao aluno com surdez este tema permanece, em grande medida, em aberto.

As capacitações desenvolvidas com relação à educação especial parecem ser insuficientes, não abarcando todas as áreas curriculares, como no caso da área de Arte. As experiências relatadas pela autora desta monografia, em sua atuação como educadora da área de Arte na RME, mostram o cenário de dificuldades enfrentadas pelos professores diante um aluno com surdez.

Estas experiências ilustraram um contexto em que os reflexos da ideologia de exclusão se mostram presentes, por exemplo, evidenciado pelo atraso no desenvolvimento cognitivo daqueles alunos com surdez. Isso dá mostra do abismo que ainda existe entre o direito da educação em libras e a criança com surdez.

Neste sentido, identifica-se a existência de demanda urgente por projetos que atendam experiências educacionais relacionadas aos alunos da educação especial no contexto inclusivo. Entre elas, a necessidade de ações nos cursos de graduação da área do ensino de artes que levem em consideração o contexto inclusivo, ou seja: o professor da área de Artes precisa ter qualificação sobre a educação especial.

Em geral a proposta está alinhada aos discursos gerais da política internacional, calcada em pressupostos inclusivos, e na prerrogativa de colocar todas as crianças na escola. Contudo, estas ações não são percebidas na realidade escolar. E, deste modo, como principal referência da rede, deixa a desejar quanto seu compromisso com a educação das pessoas com deficiência. Um dos focos-chaves é a questão da formação dos professores. As capacitações sobre a educação especial previstas no documento da proposta curricular não parecem dar conta da formação dos professores.

O que pudemos observar na proposta da RME, no que se refere à área de Arte, há maior evidência das preocupações com relação à cultura afro-brasileira e indígena, expressado em relatos de projetos educacionais desenvolvidos. O mesmo destaque não é dado à questão da Educação Inclusiva, por quanto esta seria também uma normatização educacional da atualidade.

É preciso lembrar, no entanto, que as normas contam, sobretudo pelos seus efeitos, de modo que as orientações da RME dependem de sua concretização - ou seja, de sua realização na prática escolar. Nesta medida, tanto a renovação da prática pedagógica em geral, quanto a reorganização do processo de aprendizagem relacionadas aos alunos da educação especial, passam necessariamente pela prática concreta - com todos os seus conflitos -, pois é nela que tais mudanças terão que ser construídas e conquistadas. Experiências educacionais inovadoras servem como referência aos profissionais que se somam à RME de Florianópolis.

Sem dúvida, a proposta da RME para a disciplina de Artes sinaliza um redirecionamento das concepções sobre a educação, respondendo às buscas da própria área.

Contudo, concluímos nossas reflexões com a certeza de que a leitura aqui proposta é apenas um ponto de partida para a compreensão dos mecanismos de exclusão vivenciados pela pessoa com surdez.

Como bem ressalta a autora Reily (2007, p.17), “de modo geral a escola não tem possibilitado às crianças brasileiras, com ou sem deficiência, uma sólida formação em arte e cultura, que permita a elas uma iniciação nas diversas linguagens e a possibilidade na formação em uma linguagem específica, caso se interessassem”. Na RME, um indicador sobre

o quanto ainda é necessário avançar, é a inexistência de profissionais especialista em arte nos anos iniciais do ensino fundamental.

No mais, a pretensão deste trabalho não era abordar todas as questões em relação ao ensino de Artes e, especificamente sobre o documento da RME. Mas ficam alguns pontos que ficaram sem respostas e mereceriam um aprofundamento maior, principalmente para a área de atuação no contexto escolar que é área de Artes Plásticas/visuais. Dentre as possíveis sugestões, apontamos as questões relacionadas à identidade surda e aproximação na sua forma de pensar a arte; construções metodológicas que fortaleçam o acesso das crianças surdas aos bens estéticos; elementos da língua de sinais na construção da sua própria experiência plástica expressiva; situação da visibilidade da produção plástica de artistas da comunidade surda. Estes temas mais específicos e vinculados à prática escolar no contexto inclusivo, se despertam para pesquisas futuras.

Para concluir, é preciso deixar claro que, apesar de todos os questionamentos em torno a proposta da RME, reconhecemos a importância deste documento, que podem ajudar a fortalecer o entendimento da educação inclusiva nas escolas e, podem ainda, servir como ponto de partida para um aprofundamento maior nos cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte**. 2ª Impressão, Brasília: MEC 2001.

BRASIL,. **Políticas públicas na perspectiva inclusiva**, Brasília: 2008 (a)

BRASIL, **Decreto presidencial lei da Libras**, Brasília: 2002 (b)

BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: 2002.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Julio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: David Rodrigues (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.297-321.

FERREIRA, Maria Cecília Góes e FERREIRA, Julio Romero. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FINCK, Regina; **Aluno surdo na sala de aula de musica: o olhar de professores que atuam em contexto escolar** In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Educação, Arte e inclusão: trajetórias de pesquisa**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; SCHAMBECK, Regina Finck; KIRST, Adriane Cristine, **Currículo e Arte: uma abordagem criativa de inclusão**. In: IX Colóquio

luso brasileiro sobre questões curriculares: debater o currículo e seus campos. Porto, 05, 2010. *Anais...* Porto: CIIE/LIVPSIC, 2010. CD-ROM..

_____; **A inclusão na fala do professor de arte: recorte da cultura escolar.** In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Educação, Arte e inclusão: trajetórias de pesquisa.** Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10ª Ed, Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz. Tadeu da.(Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** 1. ed. atual. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2001.

LOPES, Maura. Corcini. Relações de Poderes no Espaço Multicultural da Escola para Surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças,** 2ª Ed, Porto Alegre: Mediação, 1998.

KASSAR, kkk. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007

LULKIN, Sérgio Andres. A.O Discurso Moderno na Educação dos Surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª Ed Porto Alegre: Mediação, 1998.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3ªEd. – São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

QUADROS, Ronice Muller. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago: 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**, São Paulo: Scipione, 1997.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª Ed Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n80, p 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

REILY, Lucia. História, arte, educação: reflexões para a prática da arte na educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação Especial: dialogo e pluralidade** 2ª Ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

_____, Pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência: um campo de conhecimento em formação In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Educação, Arte e inclusão: trajetórias de pesquisa**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

_____. **Escola Inclusiva- Linguagem e mediação**. 3ª Ed, Campinas: Papyrus, 2008.

RODRIGUES, David. Dez idéias mal feitas sobre educação inclusiva. In: David Rodrigues (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.297-321.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª Ed, Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: David Rodrigues (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006. p.15-33.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

SILVA, Tomaz. Tadeu da.(Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: M. Fontes, 2007.

SITES / PORTAIS

Portal do Ministério da Educação. WWW.mec.gov.br

Prefeitura Municipal de Florianópolis. WWW.pmf.sc.gov.br

ANEXOS

1. Anexo A

Quadro I - Referências documentais sobre o direito à educação das pessoas com deficiência.

Documento de referência	Atendimento educacional (especializado)	Para quem (alunado)	Onde (locus, espaço institucional)
Emenda Constitucional nº 12, de 1978	Educação especial gratuita	Os deficientes	-----
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Lei nº 7.853, de 1989 (Lei da integração)	Inclusão no sistema educacional da educação especial como modalidade educativa	Pessoas portadoras de deficiência	Inserção no sistema educacional das escolas privadas e públicas; Matrícula compulsória em cursos regulares – pessoas capazes de se integrar
Decreto nº 3.298, de 1999 (Regulamenta a Lei nº 7.853)	Educação especial: modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência	Pessoas portadoras de deficiência: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla	Programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular ou em escolas especializadas, exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando
Declaração de Salamanca - 1994	Escola integradora	Todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem: crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados	Ênfase nas classes comuns As boas escolas especiais já existentes como centros de referência e apoio Escolarização em escolas ou classes especiais de caráter permanente, exceção apenas recomendável nos casos pouco frequentes nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou de outras crianças. Exceção: educação de surdos e cegos-surdos mais conveniente em escolas ou classes especiais.

(continua)

(continuação)

Documento de referência	Atendimento educacional (especializado)	Para quem (alunado)	Onde (locus, espaço institucional)
LDBEN nº 4.024/61	Educação de excepcionais	Excepcionais	A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação
Lei nº 5.692/71 (Diretrizes para o 1º e 2º graus)	Tratamento especial	Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados	Conforme normas a serem fixadas pelos Conselhos de Educação
Política Nacional de Educação Especial - MEC/1994	Educação especial: processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades, e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino	Aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos. Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)	Diretrizes: apoiar o sistema regular de ensino para a integração; estimular a parceria com ONGs especializadas
LDBEN nº 9.394/96	Atendimento educacional especializado gratuito	Educandos com necessidades especiais	Preferencialmente na rede regular de ensino Em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns

(continua)

(continuação)

Documento de referência	Atendimento educacional (especializado)	Para quem (alunado)	Onde (locus, espaço institucional)
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial - CNE/2001	Educação especial: modalidade da educação escolar – recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns	Educandos com necessidades educacionais especiais: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.	O atendimento deve ser realizado em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica Classes especiais: podem ser criadas extraordinariamente para atendimento em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas e demandem apoios intensos e contínuos Escolas especiais: para atender, em caráter extraordinário, alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos; adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover

(continua)

(continuação)

Documento de referência	Atendimento educacional (especializado)	Para quem (alunado)	Onde (locus, espaço institucional)
Plano Nacional de Educação - 2001	Educação especial	Pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos	Integração/inclusão no sistema regular de ensino, e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas Redimensionar, incrementando se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas... de forma que apoie a integração em classes comuns As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem e devem ter seu regulamento ampliado para prestar apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico

2. Anexo B

Lista de documentos citadas na pagina eletrônica do MEC/ Secretaria de Educação Especial

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2007-

Carta para o Terceiro Milênio- setembro de 1999.

Declaração de Salamanca- junho de 1994

Conferência Internacional do Trabalho- junho de 1983

Convenção da Guatemala- outubro de 2001

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes- dezembro de 1975

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão- junho de 2001

LEIS NACIONAIS

Constituição Federal de 1988 - Educação Especial -1988

Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – dezembro de 1996

Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial – dezembro de 1996

Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial – julho de 1990

Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente- julho de 1990

Lei nº 10.098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências- dezembro de 2000

Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências- abril de 2002

Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência – outubro de 1989

Lei Nº 8.859/94 - Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio – março de 1994

DECRETOS

Decreto Nº 186/08 - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007

Decreto nº 6.949 - 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

Decreto Nº 6.094/07 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

Decreto Nº 6.215/07 - institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD

Decreto Nº 6.214/07 - Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência

Decreto Nº 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado

Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Decreto nº 2.208/97 - Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas

de proteção, e dá outras providências

Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Decreto nº 2.264/97 - Regulamenta a Lei nº 9.424/96

Decreto nº 3.076/99 - Cria o CONADE

Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899/96

Decreto nº 3.952/01 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação

Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade

Decreto nº 3.956/01 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

PORTARIAS

Portaria nº 976/06 - Critérios de acessibilidade os eventos do MEC -

Portaria nº 1.793/94 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências –

Portaria nº 3.284/03 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições –

Portaria nº 319/99 - Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente -

Portaria nº 554/00 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille -

Portaria nº 8/01 - Estágios –

RESOLUÇÕES

Resolução nº4 CNE/CEB –

Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores –

Resolução CNE/CEB nº 2/01 - Normal 0 21 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica –

Resolução CNE/CP nº 2/02 - Institui a duração e a carga horária de cursos –

Resolução nº 02/81 - Prazo de conclusão do curso de graduação –

Resolução nº 05/87 - Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81 –

3. Anexo C

DOCUMENTO ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC visa garantir as condições de o aluno, com deficiência¹, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, freqüentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal.

1. Serviços oferecidos:

1.1. Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/Florianópolis)

O CAP é uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática do sistema de ensino que tem por objetivo produzir, para os alunos cegos e os de baixa visão, o material didático utilizado nas escolas regulares, da educação infantil ao ensino médio, prioritariamente das redes públicas de ensino do município de Florianópolis.

O CAP produz materiais pedagógicos como: livros didáticos, textos, literatura e outros no sistema Braille; produção de livros digitais acessíveis; produção de materiais táteis; produção de livros didáticos, jogos, textos, etc, em tipos ampliados e de acordo com a necessidade/especificidade dos alunos com baixa visão conforme a orientação clínica.

O

CAP também tem a função

de articular em parceria com a Gerência de Educação Inclusiva a capacitação dos profissionais das redes regulares e dos professores do AEE, quanto ao uso e manuseio do sistema Braille, dos sistemas dosvox, jaws, Livro Digital acessível no sistema mec daisy, Braille Fácil, grafia e simbologia Braille, Sorobã, Adaptação Tátil, Musicografia Braille entre outras.



1.2. Salas Multimeios (SM)

As SMs são espaços localizados em 19 UEs da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o objetivo de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação desta rede.

Este serviço constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, com participação facultada ao aluno e/ou seus pais e/ou responsáveis no AEE.

A matrícula no AEE está vinculada à frequência no ensino regular, no caso dos alunos com idade entre 6 e 14 anos, cujas ações são complementares e/ou suplementares na formação do aluno.

É vedada a matrícula de alunos no AEE, que se encontra com idade escolar obrigatória e não frequentam o ensino regular.

O AEE é realizado no contra turno da classe comum frequentada pelo aluno, podendo ser na própria UE ou na sala pólo mais próxima da UE.

Cada sala é composta por dois professores do AEE, todos com formação inicial específica para exercer a função e não são responsáveis pelo ensino escolar regular.

1.2.1. Funções e atribuições dos profissionais da Educação Especial

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem as seguintes atribuições:

- I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminar as barreiras impostas pelas deficiências;
- II - Reconhecer as habilidades dos alunos;
- III - Identificar as necessidades do contexto escolar e dos alunos;
- IV - Produzir materiais e indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais que considerar necessário para o desempenho da habilidade do aluno;



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rua Conde de Maíra, 668 – Centro
CEP 88.010 – 902 – Florianópolis – SC



- V - Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade;
- VI - Organizar o tipo e o número de atendimentos educacional para os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação;
- VII - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como a outros ambientes da escola;
- VIII - Orientar os demais professores, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos disponíveis;
- IX - Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros;
- X - Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros;
- XI - Participar dos Conselhos de Classe/Séries/Anos, reuniões de professores, reuniões de pais da escola e outras atividades pedagógicas da UE, sempre que se fizer necessário;
- XII - Encaminhar os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação para realização de avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares, quando necessário;
- XIII - Encaminhar a solicitação de Auxiliar de Ensino de Educação Especial para Gerência de Educação Inclusiva, após avaliação do contexto escolar e das necessidades dos alunos;
- XIV - Acompanhar e orientar, pedagogicamente, o trabalho dos auxiliares de Educação Especial, Auxiliar de LIBRAS e professores de LIBRAS;
- XV - Participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela Unidade Educativa;
- XVI - Elaborar relatório anual das atividades realizadas no AEE e no Pólo, com critérios definidos pela Gerência de Educação Inclusiva.

O **auxiliar de Ensino de LIBRAS** atuará nas salas de aula com alunos surdos, sempre que se fizer necessário, após avaliação dos professores da Sala Multimeios - AEE.

Cabe a esse profissional realizar a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - para o português e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar, seja de forma oral ou escrita, nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela turma do aluno com



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Rua Conselheiro Mafra, 668 – Centro
CEP 88.010 – 802 – Florianópolis – SC



surdez e desenvolver atividades de acordo com a organização da Unidade Educativa e as diretrizes curriculares vigentes.

O **professor de LIBRAS** deverá atuar no pólo das Salas Multimeios – AEE, sempre que se fizer necessário, após avaliação dos professores da SM/AEE, realizando o ensino de e em LIBRAS para alunos surdos no contra turno da sua escolarização.

É função do professor de LIBRAS ministrar curso de Língua Brasileira de Sinais para a Comunidade Educativa do Pólo, bem como desenvolver atividades de acordo com a organização da Unidade Educativa e as diretrizes curriculares vigentes.

O **auxiliar de ensino de educação especial** tem como objetivo estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e/ou TEA (Transtorno do Espectro Autista).

São da competência do auxiliar:

- I - Participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos e de grupos de estudo na unidade educativa;
- II - Seguir a orientação dos professores da Sala Multimeios – SM e de outros profissionais especializados que acompanham este(s) aluno(s);
- III - Aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa e Tecnologia Assistiva fornecidos pelos profissionais do ensino especializado e sob orientação dos professores da Sala Multimeios;
- IV - Colaborar com o professor na realização de relatórios e/ou avaliações do desempenho do aluno;
- V - Auxiliar o(s) aluno(s) com deficiência em sua alimentação, de acordo com as orientações do profissional especializado que o(s) acompanha(m);
- VI - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua higiene conforme orientações do profissional especializado que acompanha o(s) mesmo(s), de acordo com as particularidades de cada aluno;
- VII - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiá-lo quando caminhar, ainda que tenha dificuldade e/ou colocá-lo e acompanhá-lo no andador, de acordo com as orientações do profissional especializado que acompanha o(s) aluno(s);
- VIII - Acompanhar o(s) aluno(s) no recreio incentivando a interação com os demais alunos da UE;



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rua Condeheiro Mafra, 868 – Centro
CEP 88.010 – 802 – Florianópolis – SC



- IX - Acompanhar e auxiliar o aluno nas aulas de Educação Física, estimulando-o a exercícios assistidos;
- X - Buscar orientações pedagógicas específicas do aluno(s) com deficiência(s) diretamente com os professores da Sala Multimeios;
- XI - Resolver questões administrativas diretamente com a chefia imediata – Gestor Escolar e/ou Especialistas da UE;
- XII - Conhecer o histórico do(s) aluno(s), buscando informações nos relatórios anteriores;
- XIII - Socializar e discutir com os professores da SM qualquer informação em relação ao(s) aluno(s), recebida pela família ou por outros profissionais.

Compete ao Auxiliar, na ausência do(s) aluno(s) com deficiência:

- I - Permanecer na sala de aula do aluno que acompanha, colaborando nas atividades pedagógicas com toda turma;
- II - Permanecer na unidade educativa desenvolvendo atividades, tais como: estudo, pesquisa, confecção de materiais de acordo com o planejamento do professor e das orientações dos professores da SM;
- III - Receber orientações dos professores da SM;
- IV - Acompanhar outro(s) aluno(s) com deficiência de acordo com a necessidade do dia;
- V - O auxiliar do(s) aluno(s) com deficiência não poderá substituir o professor regente no sentido de planejar atividades pedagógicas para os alunos com deficiência ou para o grupo;
- VI – não ministrar as aulas para este ou outros grupos, mas deverá colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula, acompanhando as atividades junto ao(s) aluno(s) com deficiência conforme o planejamento do professor;
- VII – Participar das atividades de acordo com a organização da Unidade Educativa e as diretrizes curriculares vigentes.

Todo auxiliar de educação especial exercerá a função de auxiliar volante quando for necessário, conforme avaliação dos professores da SM.

O auxiliar volante é o profissional que acompanha, na escola, mais de um aluno com deficiência ou TEA.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Rua Condeheiro Matra, 868 – Centro
CEP 88.010 – 902 – Florianópolis – SC



SERVIÇOS DE PARCERIA E CONVÊNIO

Além dos serviços de Educação Especial da RME, a PMF conta com convênios e parcerias com outras instituições. Os convênios são firmados quando tiverem caráter complementar e não substitutivos da escolarização, com atribuições diferenciadas ao que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis oferece nas Unidades Educativas. As parcerias são realizadas com outras áreas de conhecimento e outras Instituições, quando necessário, como suporte à Gerência de Educação Inclusiva e ao trabalho no AEE.